

ESTUDIO

EFFECTIVIDAD ESCOLAR UN ANÁLISIS COMPARADO

Violeta Arancibia*

Una de las tendencias más importantes de las últimas décadas en la investigación educacional ha estado centrada en la teoría e investigación de las características de los colegios efectivos. En este trabajo se revisan algunos de los estudios realizados respecto de este tema, tanto en países desarrollados como en los en vías de desarrollo y del Tercer Mundo. Como una primera aproximación, señala la autora, se entiende por "colegios efectivos" aquellos que logran que sus alumnos, independientemente del medio socioeconómico del que provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas por la sociedad.

Antecedentes del movimiento de colegios efectivos

Casi todos los autores concuerdan en que si bien los avances en la investigación de colegios efectivos son recientes, pueden distinguirse algunas etapas.

Durante el primer período tanto los investigadores educacionales como los que deciden las políticas educacionales tenían un punto de vista más bien pesimista respecto de las influencias reales de los colegios en

* Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Ph. D, University of Wales. Profesora en las universidades Católica de Chile y Gabriela Mistral.

relación a los bien conocidos efectos de los factores de entrada, tales como el nivel socioeconómico y habilidad de los alumnos. Los estudios de Coleman (1966) y Jencks (1971), en Norteamérica, y los del Plowden Committee (1967), en Gran Bretaña, mostraron que los efectos de los colegios eran muy limitados en los resultados académicos, y se creó así en la opinión educacional profesional un clima a favor de la noción de que estos estudios eran prueba suficiente de que "los colegios tenían escasa gravitación".

Reynolds (1988) expresa que otra de las razones que explican este poco interés en el estudio de los efectos de los colegios fue la falta de técnicas y métodos para la medición de procesos al interior de las escuelas. Otra causa que se señala, al menos en Gran Bretaña, se refiere a la hegemonía intelectual ejercida por la corriente tradicional en la investigación educacional, la que enfatizaba el determinismo psicológico, es decir, la primacía del individuo, la familia y la comunidad en la "educabilidad" del niño, lo que originó un clima hostil hacia el trabajo escolar efectivo.

Hay un segundo período más optimista, en el cual se empieza a observar la posible influencia de factores del colegio en el desempeño de los niños. Este comienza con las publicaciones de Weber (1971), Edmonds (1979) y Brookover (1979) en los Estados Unidos, en las que se advertía que los efectos del colegio no podían ser negados: niños provenientes de niveles sociales muy bajos lograban en algunos colegios resultados muy superiores a lo esperable. Por su parte, en Gran Bretaña, Rutter (1979), a partir de una extensa investigación, concluye que los colegios secundarios presentaban enormes variaciones en términos de éxito en exámenes, asistencia, problemas conductuales y delincuencia. Y agregaba que estas diferencias no eran explicables prioritariamente por las características de los niños de secundaria. Ellas aparecían más bien durante los años de estada en el colegio secundario.

La literatura sobre efectividad de los colegios en el Tercer Mundo revela que, con pocas excepciones, los colegios no han sido tomados como unidades de análisis (Vulliamy, 1987). Una comparación de estudios entre países desarrollados y los del Tercer Mundo sugiere que en los últimos los efectos del colegio son más poderosos (Fuller, 1989).

Algunos estudios realizados en países en desarrollo (como Chile) a comienzos de la década de los '80 mostraban ya que pese al impacto de los antecedentes sociales y económicos de los alumnos, había una influencia importante de los colegios en el rendimiento académico (Himmel y otros, 1982, 1984, 1987). Por otra parte, investigaciones realizadas en Papua, Nueva Guinea, indican que las diferencias en el desempeño de los colegios

de enseñanza media se explican sólo parcialmente por los distintos tipos de estudiantes matriculados. Se detectaron diferencias significativas en las habilidades de los estudiantes tanto entre los diferentes colegios como al interior de los cursos en una misma escuela: los alumnos de los colegios rurales tenían, consistentemente, peores resultados que los otros. Sin embargo, el análisis de los datos indica también que los colegios juegan un papel importante; por ejemplo algunos tenían resultados evidentemente mejores que otros, pese a que sus estudiantes, a la entrada, habían tenido resultados mucho más bajos.

Los resultados de las investigaciones cualitativas sugieren, por otro lado, cuáles factores del proceso escolar pueden ser parcialmente responsables de los efectos de los colegios. Por una parte, el hecho que la escuela cuente con profesores expertos en sus materias, con experiencia docente y baja rotación. Por otra, mejores instalaciones afectaban significativamente la calidad de la enseñanza en la clase. En efecto, los estudios muestran que en las escuelas había consenso, por ejemplo, en la necesidad de duplicar los equipos (laboratorios, etc.). Ellos insinúan, asimismo, que factores tales como los estilos de administración y los niveles de la moral del equipo docente, inciden de manera considerable en la calidad del colegio (Vulliamy, 1987).

En sus inicios, el movimiento de los colegios efectivos enfatizaba que las prácticas al interior de los establecimientos debían permitir que todos los niños llegaran a ejercer, independientemente de su condición social, una mínima maestría en las habilidades básicas, equivalente a la que caracteriza a los estudiantes de status más privilegiados. Por lo tanto, las aspiraciones de los colegios efectivos debían tener como meta, literalmente, "compensar" a los alumnos menos aventajados. En otras palabras, los colegios efectivos debían tratar de igualar las oportunidades educacionales y contribuir a la movilidad social y económica de los niños de las clases bajas, lo cual, al parecer, no hacen los colegios públicos. Las encuestas de opinión muestran, en efecto, que el 51 por ciento de los padres en Norteamérica retirarían a sus hijos de los colegios públicos si contasen con un ingreso mayor (Mann, 1989).

Al principio los colegios efectivos eran aquellos que presentaban dos características: por una parte, eran capaces de elevar el rendimiento estudiantil por encima del nivel que podría ser predicho sobre la sola base del nivel socioeconómico familiar, y, por otra, exhibían un conjunto de variables alterables al interior de ellos, las cuales, si eran implementadas de manera enfática e integrativamente, podrían generar mejorías académicas.

Este período puede ser descrito como la era de los "colegios efectivos". Numerosas publicaciones registraron las características que se descubrían en los colegios efectivos (Purkey y Smith, 1983). Los estudios se centraron en los procesos internos de los colegios, y para ello se usaron métodos de investigación cualitativa. Todos llegaron a conclusiones similares, mostrando que las acciones del colegio eran importantes en los resultados educacionales.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones de este período adolecían de serios problemas tanto conceptuales como metodológicos (Rowan, 1983). Las críticas más serias se refieren a lo selecto y pequeño de las muestras (sólo se consideraban escuelas básicas y urbanas), al uso específico del concepto de efectividad (se señalaba que sólo eran remediales) y a la limitada instrumentación de los factores de entrada y salida del colegio. Estas críticas cuestionaron la validez y generalización de los hallazgos previos y se produjo un enorme vacío entre la teoría y la práctica.

Nadie duda que una de las metas más importantes en cualquier política educacional es resolver el problema de la desigualdad educacional en relación al estrato socioeconómico de los alumnos y los colegios. Las carreras educacionales de los alumnos dependen en gran medida, por cierto, del estrato socioeconómico del que provienen (Bransma y Knuver, 1989). El presidente Reagan puso en la agenda nacional el tema de la educación cuando dio a conocer los resultados de un trabajo sobre la escolaridad en las escuelas públicas pobres. Este concluyó señalando que la "Nación estaba en peligro". La discusión que se suscitó no fue sólo retórica. El Congreso dio apoyo federal de varios cientos de millones de dólares para escuelas efectivas, investigaciones y centros de desarrollo. El discurso político nacional confirió legitimidad y prestigio al tema de la educación, e hizo que la atención se centrara en los niños en situación de riesgo, para quienes el movimiento de colegios efectivos había comenzado (Mann, 1989). La importancia concedida a la educación se ha mantenido en la agenda pública americana luego del nuevo impulso que le diera el presidente Bush a través de las directivas contenidas en "America 2000". En ellas hace un llamado a desarrollar una cruzada nacional para reinventar los colegios americanos, de manera que ese país llegue a ser "*all that it should be*" (Bush, 1991).

En Canadá (Sackney, 1989) los resultados de los informes estadounidenses se unieron a las críticas que desde el comienzo de la década se le hacían al sistema educacional, al que se consideraba como inadecuado en su totalidad. La opinión pública expresaba su preocupación señalando que las exigencias eran mínimas; que la enseñanza no era rigurosa y suficien-

temente desafiante. En general, se tenía la sensación de que los colegios podían ser mucho mejores.

Según Riffel (1987), la década de los ochenta encontró a padres mejor educados, mejor informados y menos proclives a aceptar la mediocridad en los colegios.

Lo anterior dio un nuevo impulso a las investigaciones, lo que junto a los avances estadísticos y metodológicos ha permitido tener una aproximación más esclarecedora para la comprensión de los colegios efectivos.

El concepto de efectividad

Lo central en toda la literatura de colegios efectivos es el concepto de "efectividad", el que normalmente se define de manera similar (rendimiento académico), pero se mide en forma diferente. Hay un gran desconocimiento de los factores de efectividad social, y en Norteamérica prácticamente todos los estudios se refieren a la efectividad académica (Reynolds, 1988).

En un plano conceptual, la efectividad puede ser comprendida como un término relativo. Algunos colegios son más efectivos que otros en dar a los alumnos una oportunidad real de alcanzar metas educacionales, lo cual es independiente del estrato de su familia.

Los autores señalan que un importante avance en la conceptualización se produce cuando Cuttance (1987) propone un modelo de efectividad que considera dos dimensiones: calidad y equidad. La dimensión de "calidad" está modelada como el promedio de los puntajes de cada colegio en los resultados (corregido por nivel socioeconómico), y la dimensión de "equidad" se relaciona con la capacidad que tienen los colegios de compensar las características de entrada de los alumnos.

No basta saber, por lo tanto, qué colegios tienen en promedio mejores resultados, sino también cuáles son más capaces de compensar los déficit de entrada. Es decir, se puede conceptualizar la efectividad con datos provenientes de dos niveles: comparación dentro del colegio y entre colegios. Con esta metodología, señalan los investigadores, se podrán superar los problemas metodológicos de las etapas previas y estudiar las diferencias entre colegios efectivos y no efectivos.

Sin embargo, a pesar de la claridad y utilidad del concepto de efectividad de Cuttance, es necesario rescatar que en la medida en que las investigaciones han incorporado en los estudios el análisis de los procesos

educativos, a través de metodologías más cualitativas, se torna más palpable la necesidad de considerar el contexto e interpretación cultural que se hace de la efectividad de los colegios. Rugh (1991) señala que en el estudio de efectividad de profesores realizado en Pakistán, luego de reuniones, conversaciones y observaciones de los profesores, padres y alumnos, era evidente que había para ellos otros indicadores de efectividad mucho más importantes que el rendimiento académico. Por ejemplo, los profesores y supervisores estaban más interesados en la organización y en la conducta de los individuos en el colegio que en si los niños habían desarrollado o no ciertas habilidades. Para ellos era fundamental que fuesen disciplinados, ordenados, respetuosos y muy conscientes de sus obligaciones sociales y religiosas. Las habilidades académicas eran instrumentalmente importantes para obtener trabajo y servir al desarrollo nacional, pero menos valiosas que el carácter, la autodisciplina, el respeto por la autoridad y ser un buen musulmán. De ahí que en la sala de clase se subrayasen los procesos y procedimientos que conducían a la adquisición de esos rasgos sociales, más que al aprendizaje de habilidades. ¿Eran estos colegios efectivos?

Más adelante revisaremos los resultados de esta investigación sobre enseñanza efectiva y volveremos a este punto.

En cambio, en Estados Unidos, desde el punto de vista de la política externa, los colegios efectivos están ligados a la competencia entre estados: virtualmente cada estado está empeñado en forjarse un futuro basado en la alta tecnología, dejando atrás las economías agrícolas o industriales pasadas de moda. Muchos líderes industriales han llegado a la conclusión de que ello no se podrá conseguir si no se dispone de escuelas tecnológicas.

En efecto, se piensa que los colegios efectivos pueden equipar a los estudiantes con nuevas habilidades y nuevas actitudes, con lo cual habrá, en el futuro, segmentos de la población laboral mejor entrenados. Esto significa que el mercado laboral para algunos trabajos puede llegar a ser más competitivo y, a la vez, más "caro".

Los empresarios, por su lado, han concluido que se requiere un cambio radical en la concepción de las escuelas públicas. Se sostiene que los padres deben tener la posibilidad de elegir y que las dinámicas del mercado deben remecer los fundamentos de la educación pública. La educación en la casa, facilitada por los adelantos tecnológicos, como los discos láser interactivos, podría llevar a privatizar el ya agotado monopolio ejercido por el gobierno. Pero estas iniciativas tienen también un costo político, porque a las familias de menores ingresos no les quedará otra opción que la de enviar a sus hijos a las escuelas públicas (Mann, 1989).

Según Mann, después de cincuenta años de silencio, ante la disminución del poder económico del país los empresarios norteamericanos han vuelto a interesarse en la enseñanza pública, especialmente en las grandes ciudades. Por supuesto que los cambios económicos tienen también otras causas tanto o más profundas que la calidad de la educación; sin embargo, los colegios son un blanco más fácil que los japoneses o los sindicatos o las especulaciones bursátiles. De esta manera los colegios fueron "descubiertos" por algunas grandes empresas como objeto de preocupación, caridad y alguna asistencia.

La primera etapa de esta relación empresas-educación se caracterizó por un compromiso entre firmas individuales y colegios específicos, la que tomó la forma de "adopte-una-escuela". En una segunda etapa se crearon "sociedades" con una organización financiera que ayudaba al sistema escolar de ciudades grandes en todos sus requerimientos. Pero como los sistemas escolares son más conservadores que proactivos, más defensivos que innovativos, no solicitaron nada muy interesante y los resultados de las sociedades han sido descritos como "ayudando-a-tu-hija-con-su-tarea", cuya utilidad es de muy corto plazo. La más famosa de estas sociedades, el Boston "Compact", pudo llevar a cabo una tercera etapa. El "Compact" fue un acuerdo de "ida y vuelta" con empresas que proveían trabajos para graduados y algo de dinero extra, en tanto el sistema educacional producía, a cambio, graduados mejor entrenados y reformas estructurales.

Luego de estas experiencias la comunidad de empresas deliberó, pero los colegios no lo hicieron. A pesar de ello el sector privado de Boston no renunció y creó una nueva organización. Se trata de una fundación con varios millones de dólares cuyo objeto es reformar los colegios, pero no participa en el manejo directivo de los colegios oficiales de Boston.

Los sistemas educacionales suelen tener objetivos de socialización implícitos y más importantes que los académicos, pero lo fundamental es tener conciencia de cuáles son ellos para que las reformas tomen en cuenta los resultados de la educación realmente valorados por la sociedad. Estos supuestos implícitos y explícitos acerca de lo que es una "buena" educación deben ser comprendidos a cabalidad antes de iniciar en cualquier país una reforma del sistema educacional.

Los estudios etnográficos han iluminado la pregunta de la efectividad para qué y para quién. En general, la investigación tiene un concepto estrecho de efectividad, normalmente basado en el desempeño académico. En el contexto del Tercer Mundo y en los países en desarrollo la tensión entre una educación "académica", para una minoría que accede a la educa-

ción superior, y una educación "relevante", para la mayoría que no ingresa, es muy grande. Es muy probable que la investigación de los procesos escolares y los colegios efectivos pueda contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en los países del Tercer Mundo y en aquellos en vías de desarrollo. Sin embargo, ello requiere de un análisis más crítico del concepto de efectividad y de lo que éste debiera significar en cada oportunidad (Vulliamy, 1987).

Los resultados de las investigaciones efectuadas en colegios efectivos nos indican que algunos colegios alcanzan determinados niveles de aprendizaje en tanto otros no lo hacen, aun cuando el nivel socioeconómico de los niños sea el mismo.

¿Cuáles son los indicadores señalados por las investigaciones de los colegios efectivos?

Caracterización de colegios efectivos

Al revisar la literatura de los colegios efectivos impresiona constatar cómo se repiten ciertos indicadores de efectividad escolar en países, ciudades y culturas tan distintos. La mayoría de las investigaciones coinciden en algunas dimensiones fundamentales. Por cierto que éstas varían en su nivel conceptual de comprensión y abstracción; sin embargo lo importante es considerarlas en su conjunto y no como variables aisladas.

La mayoría de los colegios efectivos estudiados en Norteamérica, Gran Bretaña, Australia, Canadá, Alemania y en algunos países en vías de desarrollo y otros del Tercer Mundo revelan características similares, las que en este trabajo se han sintetizado a base de una revisión bibliográfica de investigaciones.

Los colegios efectivos presentan las siguientes características:

1. Sentido de misión:
 - Metas claramente establecidas.
 - Liderazgo académico del director.
 - *Ethos* escolar positivo.

2. Actitudes frente al aprendizaje:
 - Altas expectativas.
 - Focalización en lo académico.

- Retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico.
- Estrategias motivacionales positivas.

3. Compromiso de la comunidad (padres).
4. Los profesores asumen su responsabilidad.
5. Una enseñanza efectiva.

Se analizará a continuación cada una de estas características.

1. Sentido de misión

Los colegios exitosos proyectan una filosofía definida y consistente, así como un sentido de misión en el cual los valores más fundamentales son compartidos por profesores, padres, alumnos y administrativos.

En esta dimensión se incluirán otros tres factores que aparecen altamente relacionados y que, en su conjunto, expresan este sentido de posesión y compromiso de todos los que están envueltos en un colegio efectivo.

1.1 Metas claramente establecidas y conocidas por todos; alto grado de aceptación de las metas; compromiso del equipo del colegio por lograrlas, normas compartidas, consistencia y acuerdo básico en la forma de hacer las cosas.

1.2 Liderazgo académico del director

Los resultados eran más favorables cuando había una combinación de liderazgo firme junto a un proceso de toma de decisiones en el cual los profesores sentían que sus puntos de vista eran representados (Rutter, 1980). Liderazgo con propósito: esto ocurre cuando el director comprende las necesidades del colegio y se interesa activamente en ellas, al tiempo que sabe compartir el poder con su equipo. No ejerce control sobre los profesores sino que consulta, especialmente en decisiones sobre planes curriculares y de gastos (Mortimore, 1988). Respecto de las características del líder, se espera que sea asertivo, que ejerza un liderazgo instruccional administrativo, que asuma responsabilidades, que establezca altos estándares, que posea una visión personal que demuestre maestría, pericia y fuerza de carácter (Renihan y Renihan, 1984). En un estudio cualitativo realizado en Papua, Nueva Guinea (Vulliamy, 1987), de una cantidad de factores —instalacio-

nes del colegio, casa para los profesores, disciplina escolar—, el más importante era el director. Los únicos que no estaban de acuerdo eran los propios directores. Estudios realizados en Alemania, asimismo, prueban que el liderazgo del director es uno de los indicadores fundamentales de los colegios efectivos (Van der Wolf, 1984; Van de Grift, 1986, 1989). Ellos señalan que las tareas más importantes de los directores consisten en enfatizar el logro estudiantil, hacerse responsables y coordinar la educación (por ejemplo, elegir nuevos métodos de enseñanza); crear una atmósfera de orden y un clima escolar conducente al aprendizaje; estar informados de los progresos de sus alumnos y basar su política en ello; supervisar a los profesores que tienen alumnos con rendimientos bajos; supervisar a los profesores en clases; proveer una supervisión del nivel educacional general de los profesores. Sin embargo, luego de una acuciosa investigación sobre el liderazgo del director, Van de Grift señala que para poder determinar si el liderazgo del director ejerce influencia en el rendimiento escolar se requiere de más investigaciones. Para ello es necesario hacer mediciones en el rendimiento de los alumnos antes y después de su desempeño; además es preciso tomar en consideración la motivación de logro de los alumnos, sus habilidades y sus antecedentes sociales, así como la conducta y el manejo de los profesores en la sala de clase.

1.3 Clima positivo o el *ethos* escolar

Las investigaciones muestran que los colegios efectivos generan conscientemente un clima positivo y seguro, como también una comunidad ordenada que se expresa en altos niveles de cohesión y espíritu de equipo entre los profesores. Un medio de trabajo entusiasta, agradable y desafiante para los alumnos y los profesores (Caldwell y Misko, 1984); sentido de continuidad y tradición (Mellor y Chapman, 1984); compromiso por desarrollar relaciones positivas con alumnos y padres; altos niveles de apoyo; énfasis en la importancia del respeto mutuo, el trabajo en equipo, la confianza, la tolerancia y consideración. Además este clima se expresa en programas de enseñanza y actividades en las salas de clases bien estructuradas (Hyde y Werner, 1984). Este *ethos* positivo contribuye a generar una atmósfera agradable porque hay menos énfasis en el castigo y la crítica y más en el reconocimiento y la valoración. En las escuelas efectivas se percibía que el manejo en las salas de clase era firme pero justo (Mortimore, 1988).

La importancia de este clima positivo se refleja en el grado de satisfacción profesional o "moral" del cuerpo docente, el cual fue señalado

como importante en los colegios efectivos en Papua, Nueva Guinea (Vulliamy, 1988).

A lo anterior, Reynolds (1988) agrega que los resultados de sus investigaciones cualitativas de colegios efectivos secundarios en Gales revelan que éstos usan una estrategia de "incorporación" antes que una de coerción para desarrollar este *ethos* positivo. Esta consiste en incorporar a los alumnos a la organización del colegio y también en insertar a los padres en el apoyo a las escuelas. A los alumnos se les estimula a participar en clases y se les permite intervenir verbalmente sin la dirección explícita del profesor. También se fomenta el trabajo en grupo. Reynolds sostiene que el hecho de que los jóvenes participen en actividades del colegio como prefectos o monitores inhibe el surgimiento de una cultura antiescolar, al tiempo que genera la función simbólica de que los jóvenes están teniendo algún control en sus vidas al interior del colegio. A los padres se les incorpora para que apoyen a los profesores a través de relaciones cercanas, formales e informales, así como se les estimula a visitar el colegio y se les entrega información completa y frecuente sobre los progresos de sus hijos y las decisiones de la dirección. Asimismo, las relaciones interpersonales entre profesor y alumno favorecen las comunicaciones entre ellos. Esto ocurre cuando los alumnos ven al profesor como un otro significativo que merece respeto. En este *ethos* escolar las conductas desviadas se tratan terapéuticamente antes que con respuestas coercitivas.

Hay una vinculación entre la percepción que tienen los profesores respecto de sus alumnos y el hecho de que algunos colegios escojan la vía coercitiva y otros la integrativa. En los colegios coercitivos los profesores exhiben una consistente tendencia a sobreestimar la proporción de alumnos de escasos recursos y a subestimar la habilidad de los alumnos.

2. Actitudes frente al aprendizaje

2.1 Altas expectativas

Para que pueda desarrollarse un *ethos* positivo es preciso que las expectativas acerca del desempeño de los estudiantes sean elevadas y que haya grandes posibilidades de que efectivamente puedan lograrlo. En los colegios efectivos existen potencialidades académicas sociales y personales que son claramente anunciadas a los estudiantes. Además, el progreso en todas las áreas es cuidadosamente monitoreado para asegurar que los estudiantes dispongan de estándares preestablecidos, los cuales deben ser bien

conocidos por ellos. El énfasis se coloca en la expectativa de que a todos los estudiantes les va a ir bien (Reniñan y Reniñan, 1984; Mulford, 1987). Rutter (1980) pudo apreciar que en algunos colegios efectivos de secundaria en Londres había cursos heterogéneos en términos de capacidad intelectual; sin embargo, el hecho que la mayoría de los niños fuesen intelectualmente capaces hacía que las expectativas de éxito escolar también fueran altas. La situación inversa, en cambio, facilitaba la formación de grupos de pares con énfasis antiacadémicos o antiautoritarios.

2.2 Focalización en lo académico

En la enseñanza básica, los colegios efectivos presentan un día estructurado: el trabajo de los niños está organizado por el profesor, quien se asegura de que la jornada esté llena de actividades, aunque se permite cierta libertad dentro de la estructura. Los efectos negativos se notan cuando los niños tienen una responsabilidad ilimitada para una gran lista de tareas.

Las investigaciones destacan en los colegios efectivos un ambiente centrado en la tarea: los niños muestran un alto índice de laboriosidad, disfrutan de su trabajo y están ansiosos de emprender nuevas tareas. El nivel de ruido es bajo y el movimiento alrededor de la clase no es excesivo y se relaciona normalmente con el trabajo.

También se observa que es más efectivo un foco limitado dentro de cada sesión: los niños progresan cuando los profesores se dedican a un área de su materia particular y algunas veces a dos, pero una cantidad mayor altera el progreso (Mortimore, 1988).

Otros estudios señalan que la atención en lo académico se expresa en el marcado énfasis en proveer a los estudiantes de las habilidades básicas académicas requeridas y en el tiempo dedicado a ello (Renihan y Renihan, 1984).

Sin embargo, Hyde y Werner señalan que los colegios efectivos no sólo se preocupan de las habilidades básicas sino también de aquellas relacionadas con el desarrollo intelectual, social, personal y físico de sus estudiantes.

Para que sea posible focalizar en lo académico se requiere de un curriculum estable y bien definido. Un programa ordenado, estructurado y bien diseñado para encarar la diversidad de intereses y habilidades de los estudiantes. Actividades extracurriculares ricas, variadas y apropiadas a los intereses y vidas futuras de los alumnos (Mellor y Chapman, 1989).

2.3 Retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico

Los datos indican que en los colegios efectivos se registran minuciosamente los progresos de los alumnos para fines de planificación y evaluación. Los colegios efectivos usan los resultados de las pruebas estandarizadas para tomar decisiones significativas respecto del programa y los modos de entregar los contenidos (Reynolds, 1988). Además se observa flexibilidad en los programas, lo que facilita la implementación, adaptación y refinamiento de los mismo, apoyado por el monitoreo efectivo y las prácticas evaluativas (Mulford, 1987).

2.4 Estrategias de motivación positivas

Hay amplio consenso y conciencia en los colegios efectivos acerca de la importancia que tienen el refuerzo y valoración positivos; la existencia de un clima de confianza, apoyo y apertura a la comunicación; el que las estrategias apunten a mejorar la autoimagen de los estudiantes, y que para ello es mejor desarrollar el orgullo que la vergüenza (Rutter, Reynolds, Mortimore en Gran Bretaña; Renihan y Renihan, en una síntesis de investigaciones estadounidenses; Mellor y Chapman, Caldwell y Misko, en Australia; Sackney, en Canadá).

3. Compromiso de la comunidad (padres)

En los colegios efectivos se observan relaciones positivas con los padres: la comunidad apoya lo que ha fomentado el colegio a través de su programa escolar, el cual está de acuerdo a las expectativas de los padres; además se establecen con ellos frecuentes y profundas interacciones; el colegio estimula a la comunidad a usar las instalaciones escolares. Otros datos indican que en los colegios efectivos hay un alto nivel de compromiso de los padres con las actividades educacionales de sus niños. También existen altos niveles de compromiso de los padres en la toma de decisiones. Los colegios más efectivos eran aquellos con una política informal y de puertas abiertas, lo que estimulaba a los padres a comprometerse, por ejemplo, a leer en casa, ayudar en la sala de clase y realizar visitas informales al colegio.

4. Los profesores asumen su responsabilidad

Los estudios demuestran que una de las características centrales de los colegios efectivos radica en un personal estable, con un mínimo de rotación. En dichos colegios, además, se observa en los profesores madurez, profesionalismo y aceptación de las responsabilidades que les son delegadas. Otras investigaciones señalan que los profesores muestran un fuerte compromiso para aprender, a la vez que aceptación y reconocimiento de la responsabilidad personal y colectiva por los resultados del aprendizaje. Se informa que en los colegios efectivos los directores y profesores tienen confianza en sus propias habilidades y no perciben los cambios propuestos como amenazantes. El compromiso de los profesores se manifiesta en su participación en la planificación curricular y en jugar un papel protagónico en el desarrollo de sus propias líneas curriculares. También participan en todas las decisiones que tienen que ver con sus clases. Su compromiso se expresa simultáneamente en la preocupación personal y dedicación de tiempo para tratar los problemas de los alumnos.

Estos datos, que proceden en su mayoría de estudios realizados en los países desarrollados, se ven confirmados por estudios en países del Tercer Mundo, como en Papua, Nueva Guinea, los que indican que de todos los factores del colegio uno de los más importantes para establecer efectividad es la estabilidad y la formación del profesor (Vulliamy, 1987).

Los resultados de un estudio reciente realizado en Chile muestran que los profesores efectivos se caracterizan por evaluar positivamente sus condiciones laborales en el colegio; por presentar un alto nivel de compromiso profesional y por considerar adecuada la cantidad de materiales disponibles para preparar sus clases. Estos profesores efectivos se atribuyen ellos mismos el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos y exhiben mayor habilidad verbal. Observados en sus prácticas docentes, ellos presentan dominio en la instrucción al mantener permanentemente al curso comprometido en actividades de aprendizaje; de allí que el uso del tiempo sea altamente efectivo en términos de rendimiento. Además el control disciplinario lo ejercen a través del refuerzo positivo (Arancibia y col. 1991).

Estos hallazgos confirman, una vez más, los indicadores de efectividad señalados por las investigaciones internacionales.

5. Características de una enseñanza efectiva

Respecto de esta dimensión se comentarán estudios cuyo principal objetivo era conocer cómo se producían los "procesos" educativos en los colegios identificados como efectivos.

En Gran Bretaña, los resultados respecto del manejo de grupo indican la importancia de la preparación de las clases y una disciplina no restrictiva sino focalizada en recompensar las buenas conductas y el accionar con rapidez para enfrentar las interrupciones (Rutter, 1980), es decir, una enseñanza intelectualmente desafiante y profesores estimuladores y entusiastas. En dichos colegios es frecuente que se formulen preguntas y afirmaciones de "alto nivel", es decir, los profesores hacen que los niños usen sus facultades para resolver problemas. Hay gran comunicación entre niños y profesores: los alumnos rinden más cuando hay buena comunicación con sus profesores acerca del contenido de su trabajo. La mayoría de los docentes dedica gran parte de su tiempo a sus alumnos, y por lo tanto cada niño puede esperar cierta cantidad, aunque pequeña, de contactos al día. Los profesores que aprovechan las oportunidades para conversar con toda la clase, por ejemplo leyendo una historia o haciendo una pregunta, son más efectivos (Mortimore, 1988).

En Pakistán, los resultados señalan que los profesores efectivos suelen emplear una secuencia lógica y sistemática en la enseñanza. Esta incluye revisión, afirmaciones preliminares para centrar la atención de los alumnos, presentación de los materiales nuevos, práctica guiada, práctica independiente y práctica a través de tareas para la casa.

Las prácticas efectivas son sinérgicas. Las prácticas aisladas nunca resultan tan efectivas como en conjunto.

La variedad es muy útil para reforzar el aprendizaje, pues si bien es cierto que una práctica o tarea contribuye a aprender algo en una lección, luego pierde su potencia. Aun actividades que aparentemente podrían ser tomadas como estériles, como copiar, pueden ser muy útiles cuando complementan otras formas de aprendizaje.

El aprendizaje es considerado un fenómeno contextual. Una práctica efectiva en algún ramo o situación o con un tipo de profesor puede no funcionar bien con otro. Lo más importante es que los profesores efectivos adaptan sus prácticas a los contextos o condiciones en las cuales están enseñando.

Los profesores efectivos, según se desprende también de las investigaciones, parecen estar conscientes de la incidencia que tienen en

el aprendizaje sus prácticas instruccionales.* Todas éstas, cuando son repetidas en las clases, afectan a quien aprende y lo que se aprende.

Los profesores efectivos organizan el tiempo instruccional disponible de manera que los estudiantes dediquen la mayor parte de éste a las tareas de aprendizaje. Los profesores pueden usar el tiempo productivamente con un horario adecuado, con el tipo de tareas asignado, dedicando una parte de éste a actividades de aprendizaje en forma efectiva para el ramo y estimulando a sus alumnos a ausentarse lo menos posible.

Los profesores efectivos utilizan la retroalimentación para reforzar el aprendizaje y ayudan a los niños a sentir que pueden terminar exitosamente su trabajo escolar. El monitoreo es el mejor instrumento cuando los profesores proporcionan ayuda individual a sus alumnos.

Los profesores efectivos crean un ambiente de orden que permite que las reglas sean comprendidas y seguidas automáticamente por los alumnos, de manera que el aprendizaje no es interrumpido por distracciones.

Los profesores efectivos dan a los niños la oportunidad de ser aprendices independientes (Rugh, 1991).

Las prácticas efectivas observadas son aquellas que los profesores han construido a través de sus propias experiencias con los alumnos. La mayoría de estas prácticas no son enseñadas en los cursos formales de perfeccionamiento. Sin embargo, son similares a aquellas que sugieren las investigaciones internacionales y que son apropiadas para la enseñanza de habilidades básicas y contenidos.

Nuevamente en este estudio, realizado en un país del Tercer Mundo y con énfasis en la observación de los procesos de enseñanza efectiva, encontramos confirmada la mayoría de los hallazgos mencionados en los estudios de efectividad en países desarrollados. Es más, aunque los investigadores —como lo advertíamos anteriormente— tienen un criterio de efectividad diferente al de los supervisores (el de estos últimos es mucho más cultural), al administrarse una prueba externa se observó en todas las asignaturas una alta correlación entre los puntajes promedios obtenidos por los cursos y lo que los supervisores, con una medición más valórica y cualitativa, señalaban como colegios efectivos. Una de las posibles razones de esta correlación, según los investigadores, radica en la existencia de "un medio ordenado", situación que constituye un indicador importante de logro académico en la literatura de colegios efectivos. Ello muestra que la existencia de una ambiente centrado en el trabajo es importante para la obtención de cualquier tipo de objetivo.

* Se entiende por "instruccional" la entrega de conocimientos.

Discusión:
¿Son transferibles los modelos de efectividad?

Algunos investigadores han procurado no caer en un modelo simplista y contextualmente irreal de efectividad, en el que tras aplicar cinco o seis variables se concluye haber identificado los elementos de la buena enseñanza, en términos genéricos. El estudio de Srotnick, citado por Pizarro (1991), señala que en las variables contextuales el nivel escolar y el nivel socioeconómico son importantes.

Al revisar la literatura estadounidense, Pizarro (1991) expresa que muchos profesionales y académicos siguen adhiriendo al conjunto de correlaciones clásicas sobre investigación de colegios efectivos, y que muchas de esas investigaciones persisten en exponer condiciones de contexto que desafían las lecturas más literales de los primeros descubrimientos. Los estudios señalan que el nivel educativo, estrato socioeconómico, materias del ramo y orientación voluntaria hacia el cambio expresan dimensiones contextuales que inciden en los medios por los cuales los colegios llegan a ser efectivos. Dentro de la variable contexto se incluyen el apoyo externo de las autoridades, la presión por mejorar y la autonomía de los colegios para contratar personal y controlar sus presupuestos.

Por otra parte, no siempre es útil generalizar a partir de las investigaciones de los países desarrollados para los que aún no lo son. Mientras que los entornos son relativamente similares, el contexto y las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden diferir en forma significativa. Lo que puede ser un problema en ciertos lugares, como por ejemplo que los profesores tengan conocimientos deficientes de los ramos que enseñan, puede ser un tema desconocido en países en que la mayoría de los profesores tienen grados universitarios y donde el problema es más bien que éstos no saben cómo enseñar.

El argumento de que los niveles de recursos y las instalaciones físicas no están relacionados con el logro estudiantil no parece aplicarse en el contexto de los países del Tercer Mundo. Los estudios de los Estados Unidos y Gran Bretaña están basados en muestras que presentan sólo un rango relativo de estrechez de recursos e instalaciones, donde, en general, los colegios tienen más de lo que debieran, si se mira con un criterio de lo mínimo. En los países en desarrollo muchas escuelas no tienen en instalaciones ni siquiera lo básico como agua, electricidad, escritorios o sillas.

Se sabe que hay diferencias respecto del nivel de desempeño en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estudios de entradas en el proceso, por

ejemplo, muestran que los sistemas difieren en lo que respecta al uso del tiempo de instrucción, la extensión de las clases, la cantidad y calidad de entrenamiento de los profesores, la disponibilidad de textos, etcétera. Esto también ha quedado demostrado en estudios internacionales de resultados académicos. Por ejemplo, en los análisis de logro educacional se advierten grandes diferencias entre los países en lo que respecta a los promedios de conocimiento del currículum por parte los estudiantes. Sin embargo, el principal problema de hacer inferencias a partir de los estudios de los países industrializados es que no estamos ciertos de que las ligazones o uniones entre las entradas y salidas sean las mismas en todos los sistemas educacionales. Esto es, no sabemos si el "proceso" por el cual los estudiantes aprenden es el mismo a través de los distintos sistemas.

Conclusiones

Algunos autores sostienen que aún no hay un cuerpo de conocimiento suficiente para que los que dictan las políticas puedan cambiar las prácticas escolares.

La investigación en efectividad escolar ha tenido mucho más que decir acerca de qué hace un "buen" colegio (especialmente en países desarrollados) que en cómo hacer colegios buenos. Un mayor conocimiento de los puntos prácticos del colegio y del manejo de los profesores y la administración escolar es urgente para que la investigación en efectividad se vincule con más éxito al mejoramiento escolar.

En general, toda la literatura sobre colegios efectivos termina entregando una lista de las "características" de estos colegios efectivos.

Sin embargo, la revisión de ella que hemos hecho aquí plantea la existencia de diversos problemas que debieran estudiarse más en profundidad, así como la necesidad de iniciar un debate en otras áreas.

Lo que aparece como más urgente es el esclarecimiento de las relaciones respectivas entre "efectividad", "eficiencia" y "calidad" de la educación.

Según el Banco Mundial, el término "eficiente" suscita muchas interrogantes, y sólo tiene sentido en relación a objetivos específicos. La eficiencia es medida por el costo de alcanzar esos objetivos. Por lo tanto, la efectividad se refiere al grado de cumplimiento de un conjunto de objetivos. Sin hacer referencia a la relevancia o a la aceptación de los objetivos, un colegio puede ser considerado efectivo si tiene éxito en el logro de los objetivos que se ha planteado. A cierto nivel puede ser irrelevante saber

cómo se lograron esos objetivos. En la literatura de la efectividad organizacional de los colegios hay mucho interés en considerar tanto la manera en que estos objetivos son logrados (eficiencia) como la naturaleza de los objetivos alcanzados (calidad). Por lo tanto, es indispensable que las mediciones de efectividad o los indicadores de desempeño consten de variables de producto y proceso (Mellor y Chapman, 1988).

En una revisión de estudios de efectividad escolar en el Tercer Mundo, Fuller (1986) indica que la calidad de una institución efectiva debe ser vista en términos de los niveles de entradas materiales al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sólo en la medida que tales niveles de entrada material estén ligados a alto rendimiento. Calidad, señala Fuller, incluye la concentración de recursos materiales y las prácticas sociales que emplean estas entradas; la calidad y la efectividad en la educación están en función de las entradas y del manejo eficiente de éstas en relación a los fines perseguidos.

También es necesario esclarecer términos como efectividad escolar y "efectos del colegio". Lo que los estudios señalan es que los colegios tienen, sin duda, "efectos" en los alumnos. La pregunta es ¿cuáles efectos deseamos que se den en los estudiantes? ¿Sólo un buen rendimiento académico?

Es comprensible que a la investigación educacional se le solicite que entregue indicadores precisos y medibles para ser aplicados en el desarrollo de colegios efectivos. Ello no es fácil de lograr porque, tal como lo vimos en la revisión bibliográfica, uno de los aspectos centrales de los colegios efectivos es la creación de un clima o *ethos* que no sólo es muy particular sino además es lo distintivo de cada colegio efectivo. Por ejemplo, necesitamos saber cómo "crear" los factores organizacionales, lo que requiere estudiar la historia de estos establecimientos, porque hay algunos que sostienen que lo que hace a un colegio efectivo es parte de la historia de ser un colegio efectivo (Reynolds, 1988).

Es indispensable, además, seguir estudiando la interrelación y sinergia de las variables que aparecen conformando el perfil de un colegio efectivo. Se requiere saber cuáles de las características organizacionales de las escuelas son las más importantes y cuáles factores pueden determinar otras características. La sala de clase de escuelas efectivas debe ser estudiada en detalle para la integración entre efectividad escolar y enseñanza efectiva.

Uno de los peligros que encierra el movimiento de colegios efectivos es que al intentar determinar un conjunto específico de criterios se concluya afirmando, sin embargo, que todos los colegios deberían ser así.

La experiencia enseña que la aplicación de normas prescriptivas suele no ser exitosa y que lo que se requiere, más bien, es estudiar en forma individualizada la institución que se desea mejorar y cambiar para determinar "cómo es en la actualidad" y cómo llegó a ser lo que actualmente es. Se precisa una evaluación integral de necesidades y comprometer en un esfuerzo de colaboración al director, profesores, personal y comunidad escolar.

Hay acuerdo en que cualquier reforma que se quiera implementar pasa necesariamente por cambios que tienen lugar en la sala de clases. Ello implica, por lo tanto, una decisión de descentralización para dar más autonomía y apoyo a los colegios.

En términos de manejo de los procesos que apoyen la enseñanza y el aprendizaje, pareciera más adecuado tomar las decisiones a nivel de colegio que a nivel central.

También en términos de políticas educacionales parece haber consenso en la necesidad de un currículum nacional y de una evaluación estandarizada. Esto parece reflejar el legítimo punto de vista de que el sistema educacional debe contribuir al bienestar de la nación (Caldwell, 1989).

Otra de las políticas en que hay consenso es hacer del colegio un mejor lugar de trabajo para los profesores y para el aprendizaje: "esto requiere menos burocracia, más autonomía profesional y más liderazgo de los profesores" (Holmes Group, 1986).

Por otra parte, se señala que en los países desarrollados, en la medida que a los padres les preocupa la calidad de la educación, éstos muestran más interés en elegir el colegio de sus hijos. La metáfora del mercado es ampliamente usada, especialmente en Inglaterra, donde los padres y los alumnos son vistos como clientes o consumidores, y a los colegios y sistemas educacionales se les pide que provean un producto de calidad o un servicio que satisfaga a un mercado cada vez más exigente.

El lenguaje de las privatizaciones ha aparecido en educación, así como en otros campos donde los servicios públicos eran tradicionalmente proporcionados por el Estado. Caldwell plantea que estas reformas se deben a teorías económicas como las de Peters y Waterman, quienes identificaron las empresas más exitosas como aquellas que eran a la vez centralizadas y descentralizadas. Es decir, se le da mucha autonomía al equipo de producción para algunas funciones, pero se es fanáticamente centralista en el conjunto de valores que todos sostienen. En educación, el paralelo sería determinación centralizada de las metas y propósitos generales, acompañada por una toma de decisiones descentralizada acerca de los medios a

través de los cuales estas metas y propósitos pueden ser logrados, de manera que los colegios descentralizados den cuenta al sistema centralizado del logro de los resultados.

Recomendaciones

Atendida la discusión anterior, y sin pretender entregar "el" modelo de efectividad, si se revisan algunas pautas generales o principios a considerar en la implementación de cualquier programa de mejoramiento escolar, éste debería centrarse básicamente en acciones que apoyen el proceso educativo y, en particular, una enseñanza efectiva.

La identificación de los cambios que pueden tener más impacto en la calidad de la enseñanza constituye, por cierto, uno de los problemas prácticos que se presentan en este empeño de mejoramiento. Todos los elementos que afectan el aprendizaje en la sala de clase —muebles, currículum, material instruccional, entrenamiento del profesor y evaluación de los alumnos— pueden requerir de perfeccionamiento. Sin embargo, los antecedentes señalan que el aprendizaje de los estudiantes se puede mejorar a través de un desempeño más efectivo del profesor. El docente es la persona en la que recae principalmente la responsabilidad de organizar los recursos en la clase, implementar las metas educacionales e interactuar con los estudiantes. El estudio realizado en Pakistán sugiere cómo otros componentes del sistema educacional pueden ser mínimamente modificados para apoyar un modelo de enseñanza efectiva.

El mejoramiento del proceso de enseñanza, para que éste sea efectivo y eficiente, requiere tanto del buen desempeño de los profesores como de todos los otros componentes que afectan el aprendizaje de los alumnos. Los componentes necesarios para apoyar la enseñanza efectiva, según Rugh (1991), son los siguientes:

- Objetivos claros y bien formulados del sistema educacional a nivel nacional, elaborados con el suficiente detalle para ser puestos en práctica en la sala de clase. Sin esta claridad, los buenos profesores pueden solamente asegurarse de que sus alumnos se desempeñan bien a través de evaluaciones del sistema nacional.
- Las prácticas de "evaluación" deben ser permanentemente revisadas para verificar su adecuación a las necesidades del programa. Los tests dirigen el sistema y ayudan a determinar cuánto aprenden los niños y cuánto enseñan los profesores. La evaluación efectiva permi-

te que los profesores y los planificadores sepan si los niños han aprendido lo que se supone tienen que aprender, como asimismo que los recursos estén ubicados donde son más necesarios para fortalecer el programa, con lo cual los profesores se sienten estimulados a mejorar el rendimiento de los estudiantes.

- Los "materiales de aprendizaje", como los textos, que constituyen un ingrediente importante para mejorar la instrucción, deben ser perfeccionados. Por ejemplo, se debiera apoyar con guías las habilidades de enseñanza que los profesores no tienen; estos materiales deben tener una secuencia adecuada y deben ser simples y apropiados para la edad de los niños.
- Los profesores necesitan "incentivos", tales como status y reconocimiento profesional y de méritos, por llevar a los alumnos a altos niveles de aprendizaje. Si ellos no perciben las consecuencias obvias de sus acciones —como qué están aprendiendo los niños—, difícilmente se sentirán motivados para desempeñarse bien. Además de las pruebas se requiere de reconocimiento fuera de la escuela, tanto para los profesores como para los alumnos.
- El mejoramiento de los programas debiera comenzar con cursos cortos y métodos prácticos para el "entrenamiento en la enseñanza de técnicas prácticas efectivas". Estos cursos deben disponer de material de apoyo como guías, esquemas, materiales prácticos, planes de lecciones anotadas para reforzar su uso en la sala de clase. Sin embargo, antes de proceder a diseminar estos cursos se debe verificar el impacto que ellos tienen en el aprendizaje de los niños.
- Es preciso que los profesores cuenten con suficiente "tiempo instruccional", y el sistema debe asegurarse de que las autoridades locales no disminuyan arbitrariamente estos períodos de clases. Se requieren profesores estables y una asistencia permanente de los estudiantes para extender el tiempo instruccional.
- "Liderazgo instruccional". Debe invertirse en personal, estableciendo roles claramente definidos y responsabilidades: directores que supervisen la enseñanza diariamente, supervisores que visiten los colegios periódicamente con recursos para ayudar a los programas débiles y planificadores centralizados que usen los resultados del aprendizaje escolar para asignar los recursos según las necesidades de las distintas áreas geográficas. Los administradores requieren ser entrenados en dar apoyo efectivo en el aprendizaje en la sala de clase.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, V. y Alvarez, M. I. (1991). "Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico". Santiago: Informe Fondecyt.
- Brandsma, H. P. y Knuve, J. W. M. (1989). "Organizational Difference between Dutch Primary Schools and Their Effect on Pupil Achievement". En Reynolds, D. y Creemens, B. (eds.) *School Effectiveness and Improvement*. Londres: RION.
- Brookover, W. B.; Beady C. y otros (1979). *School Social Systems and Students Achievement*. Nueva York: Praeger.
- Caldwell, B. y Misko, J. (1984). "School Based Budgeting: A Financial Strategy for Meeting the Needs of Students". *Educational Administration Review*, 2, 1, pp. 29-59.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Cuttance, P. (1987). "Modelling Variation in the Effectiveness of Schooling". *Mimeo*.
- Cuttance, P. (1989). "Evaluating the Effectiveness of Schools". En Reynolds, D. y Cuttance, P. (eds.). *New Directions in School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Cassell.
- Edmonds, R. R. (1979). "Effective School for the Urban Poor". *Educational Leadership*, 37, pp. 15-27.
- Fuller, B.; Gorman, K. y Edwards, J. (1986). "School Quality and Economic Growth in México". En *The Quality of Education and Economic Development: A World Bank Symposium*, editado por Stephen P. Heyneman y Daphne Siev White. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1986. pp. 7-16.
- Grift, W. van de (1989). "Self Perceptions of Educational Leadership and Mean Pupil Achievements". En Reynolds, D. y Creemens, B. (eds.), *School Effectiveness and Improvement*. Londres: RION.
- Hyde, N. y Werner, T. (1984). *The Context for School Improvement in Western Australian Primary Schools*. OECD/CERI Report for the International School Improvement Project, junio.
- Jencks, C. y otros (1971). *Inequality*. Londres: Allen Lane.
- Mann, D. (1989). "Pedagogy and Politics: Effective Schools and American Educational Politics". En Reynolds, D. y Cuttance, P. (eds.), *New Directions in School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Cassell.
- Mellor, W. L. y Chapman, J. D. (1984). "Organizational Effectiveness in School". En *Educational Administration Review*, 2, 2 (primavera), pp. 25-36.

- Mellor, W. L. y Chapman, J. D. (1989). "Some Conceptual Issues in Research on Organizational Effectiveness in Schools". En Reynolds, D. y Creemens, B. (eds.), *School Effectiveness and Improvement*. Londres: RION.
- Mortimor, D.; Sammons, P.; Ecob, R.; Stoll, L. y Lewis, D. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.
- Mulford, B. (1987). *Indicators of School Effectiveness*. Australian Council of Educational Administration, Monograph Series.
- Pizarro, R. (1991). *Documento de Trabajo*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Plowden Committee (1967). *Children and Their Primary Schools*. Londres: HMSO.
- Purkey, S. y Smith, M. (1983). "Effective Schools: A Review". En *Elementary School Journal*, Vol. 83, pp. 427-452.
- Renihan, F. I. y Renihan, P. J. (1984). "Effective Schools, Effective Administration and Effective Leadership". *The Canadian Administrator* Vol. 24 (3), pp. 1-6.
- Reynolds, D. (1988). "British School Improvement Research: The Contribution of Qualitative Studies". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 1, N° 2, pp. 143-154.
- Reynolds, D. (1989). "School Effectiveness and School Improvement. A Review of the British Literature". En Reynolds, D. y Creemens, B. (eds.) *School Effectiveness and Improvement*. Londres: RION (Institute for Educational Research).
- Riffel, A. J. (1987). "A Developmental perspective on School Improvement". *The Canadian Administrator*, 26 (4), pp. 1-5.
- Rowan, B.; Bossart, S. T. y Dwyer, D. C. (1983). "Research of Effective School. A Cautionary Note". *Educational Researcher*, pp. 24-31.
- Rugh, B. (1991). "Teaching Practices to Increase Student Achievement: Evidence from Pakistan". *Research Report Series* N° 8, Harvard University, Project BRIDGES.
- Rutter, M. y otros (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary School and Their Effects on Children*. Londres: Open Books.
- Rutter, M. (1980). *Changing Youth in a Changing Society*. Oxford: Nuffield Provincial Hospital Trust.
- Sackney, L. E. (1986). "School Effectiveness: An Implementation Model". *LEA Bulletin*, 5, pp.1-11.
- Sackney, L. E. (1989). "School Effectiveness and Improvement in Canada". En Reynolds, Creemers y Peter (eds.) *School Effectiveness and Improvement*. Londres: RION.
- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Thought to Read: Four Successful Schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Vulliamy, G. (1987a). "School Effectiveness and Provincial High Schools in Papua,

- New Guinea". *Research Report* N° 57, Educational Research Unit, University of Papua, Nueva Guinea, Port Moresby.
- Vulliamy, G. (1987b). "School Effectiveness Research in Papua, New Guinea". *Comparative Education*, Vol. 23, pp. 209-223.
- Vulliamy, G. (1989). "School Processes and School Effectiveness: A First/Third World Comparison". En Reynolds, D. y Creemens, B. (eds.) *School Effectiveness and Improvement*. Londres: RION.
- Wolf, J. C. Van de (1984). *Schooluitval*. Lisse: Swets y Zeitlinger. □