

La investigación sobre Eficacia Escolar a debate

F. Javier MURILLO TORRECILLA

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar ha pasado, en pocos años, de ser una humilde línea de indagación empírica que agrupaba a estudiosos de algunos países a convertirse en el movimiento de investigación educativa más influyente y que más ha aportado en la toma de decisiones educativas tanto en el nivel de la administración general como en la mejora de la escuela en todo el mundo. Sin embargo, esa influencia ha incidido en que se multipliquen las críticas hacia el mismo, críticas que están generando serias dudas acerca de la calidad de sus aportaciones.

En este artículo haremos una revisión de las críticas más importantes formuladas y las contrastaremos, más brevemente, con algunas las aportaciones más relevantes del mismo, de esta forma estaremos aportando una información objetiva que nos permita determinar cuál es realmente la calidad y pertinencia de las lecciones que este movimiento nos ha legado. Con ello, esbozaremos algunas ideas de cómo tiene que desarrollarse este movimiento en el futuro.

PALABRAS CLAVE

Eficacia Escolar, Investigación, Organización escolar, Escuela

ABSTRACT

In its beginnings, involving only a limited number of educational researchers, the School Effectiveness theoretical/practical movement was considered to be nothing else than a humble empiric outline of research. Nonetheless, over the past few years, this movement has become the major school of research in educational areas, giving the more relevant contributions in educational decision making for both, general administration and worldwide improvement of schools. Nevertheless, this considerable influence has triggered off many critiques questioning the quality of these contributions.

In this paper, a revision over the main lines of these critiques will be made. This revision will be matched with the actual contributions of the movement in order to bring objective information to evaluate the quality and the appropriateness of the

movement legacy. As a consequence, improved ideas for the future operation of this movement will be finally presented.

KEYWORDS

School effectiveness, Research, School organization, School

1. CRÍTICAS A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR

El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar ha recibido a lo largo de su historia una buena cantidad de críticas (por ejemplo, Acton, 1980; Goldstein, 1980; Musgrove, 1981; Cuttance, 1982; Ralph y Fennessey, 1983; Rowan, Bossert y Dwyer, 1983; Rowan, 1984; Sirotnik, 1985; Preece, 1989). Sin embargo, es en estos últimos años cuando más ha crecido el número de aportaciones cuyo principal objetivo es analizar críticamente algunos de los aspectos que configuran este movimiento. Así, los trabajos de Angus (1993), BaH (1994), Elliott (1996), Hamilton (1996), Mortimore y Sammons (1997), Hatcher (1998), Slee, Weiner y Tomlinson (1998), Morley y Rasool (1999), Thrupp (1999), Willmott (1999), Goldstein y Woodhouse (2000), Slee y Weiner (2001), Thrupp (2001), Weiner (2001) y Wrigley (2003), entre otros, han contribuido en estos últimos diez años a abrir un interesante debate acerca de las fortalezas y debilidades de este movimiento de investigación. La mejor muestra de esta preocupación es la aparición en el año 2001 de un número monográfico de la revista *School Effectiveness and School Improvement* en el cual críticos y defensores se enzarzan en una constructiva discusión sobre el tema.

Posiblemente, la existencia de las críticas, muchas de ellas absolutamente ciertas, no es más que un indicador de la salud del movimiento y la influencia que sus resultados están teniendo para la transformación de la práctica educativa. Como sabemos, la crítica supone un elemento imprescindible en el crecimiento de cualquier rama de la ciencia; sólo el debate dialéctico que supone este juego intelectual de críticas y defensas es capaz de hacer avanzar nuestro conocimiento de la realidad. De esta forma, consideramos que los críticos son los mayores impulsores del movimiento de investigación, ya que son los que más van a ayudarnos a contribuir realmente a la optimización de los niveles de calidad y equidad.

En coherencia con esas ideas, este apartado se presenta como un ejercicio intelectual absolutamente necesario. En él intentaremos recoger las críticas más significativas que se han realizado a lo largo de la historia de este movimiento. De su análisis podremos aprender algunos caminos que han de ser recorridos en el futuro.

Pero antes de desgranar dichas críticas, es necesario considerar dos elementos. En primer lugar, hay que reconocer que la investigación sobre eficacia escolar ha sufrido una evolución impresionante a lo largo de estos 30 años de desarrollo. De esta forma, poco tiene que ver la primigenia investigación de Weber (1971) o la de Reynolds (1976), o incluso los trabajos canónicos de Rutter *et al.* (1979) o de Mortimore *et al.* (1988), con lo que se hace en estos momentos. Y esa evolución es fruto de las

aportaciones críticas de muchos, fundamentalmente de las autocríticas de los propios investigadores en este campo. Por ejemplo, el pequeño artículo de Angus (1993), a pesar de una simple recensión de varios libros sobre el tema, ha tenido una fuerte influencia en los investigadores, superándose, de este forma, muchas de los comentarios críticos que aportaba.

El segundo elemento a considerar es que las críticas proceden desde multitud de puntos de vista distintos y desde diversos puntos de partida, con lo que en ocasiones llegan a críticas contradictorias entre sí. Resulta significativo el análisis "irónico" que realizan Teddlie y Reynolds (2001) respecto a las críticas políticas que ha recibido este movimiento. Estos autores destacan que, por un lado, los investigadores de ideología conservadora han tachado a la investigación de eficacia escolar como progresista, dado que: se preocupan de cuestiones tales como la equidad en los resultados para alumnos desaventajados o para las minorías; prestan excesiva atención a las clases bajas; establecen perfectamente la relación entre estatus socioeconómico y rendimiento para hablar de escuelas eficaces, y, aunque no tenga nada que ver, son poco estrictos en la utilización de los métodos científicos de investigación (p.e. Ralph y Fennessey, 1983; Rowan, 1984). Pero también se ha criticado a este movimiento por su carácter neo-liberal, por tener una visión "mecanicista" del proceso educativo o por no prestar la atención debida a la relación entre situación socioeconómica y rendimiento educativo.

Se nos ocurren varias razones que justifiquen esas claras contradicciones. Hay que tener en cuenta que la investigación sobre eficacia escolar no es, como algunos piensan, un campo homogéneo y bien definido, en él conviven investigadores de diferente formación y distinta perspectiva ideológica. Por ejemplo, Teddlie y Reynolds (2000), siguiendo a Szaday (1994), señalan la existencia de tres grandes tipos de investigadores en eficacia escolar: científicos, pragmáticos y humanistas. Es por ello que sus trabajos y los elementos que en ellos inciden también son dispares.

También es necesario recordar que la investigación sobre eficacia escolar siempre será políticamente controvertida por naturaleza, dado que aborda "la naturaleza y los propósitos de la educación" (Elliot, 1996). De esta forma, la propia definición de lo que entendamos por eficacia escolar está cargada de significación ideológica y política. Simplemente optar por unas medidas de rendimiento u otras ya supone una opción, o el hecho de analizar la eficacia diferencial o no. Por lo tanto, ese tipo de críticas políticas siempre se van a realizar.

Por último, hay que reconocer que para algunos el vaso está medio lleno y para otros medio vacío, probablemente porque esté lleno, vacío y a medias a la vez. En cualquier caso y aportando un elemento personal poco científico, desde nuestra propia experiencia, la composición de foros como el *International Congress for School Effectiveness and Improoement* (IeSEI) es mayoritariamente progresista. Afortunadamente.

En este artículo, y a la vista de que resulta imposible realizar una aproximación exhaustiva a las críticas, hemos seleccionado aquéllas que nos han parecido más certeras, agudas, razonables o, incluso abordables. Hemos agrupado los temas ha tratar en cuatro apartados: los fundamentos de la investigación de la eficacia esco-

lar, la metodología de investigación, las aportaciones, y la utilización de los resultados. Unas conclusiones cerrarán este apartado.

1.1 Críticas referidas a los fundamentos de la investigación sobre eficacia escolar

Muchas han sido las aportaciones críticas al Movimiento de Eficacia Escolar que atacaban a las propias bases del mismo. Entre ellas destacan las que critican la misma lógica de la eficacia escolar.

La investigación sobre eficacia escolar ha estado, y sigue estando, fuertemente influida por el criticado "Informe Coleman" (Coleman *et al.*, 1966). En dicho estudio se partía de una concepción simplificada de la escuela que daría lugar a que se popularizara el concepto de centro educativo como una "caja negra" inescrutable. En los casi 40 años que han transcurrido, la investigación sobre eficacia escolar ha pasado paulatinamente de este enfoque "input-output" a otro de "contexto-entrada-proceso-producto", con varias etapas intermedias (Reynolds *et al.*, 2000). Sin embargo, sigue latente una visión analítica del centro escolar y de lo que en él acontece.

En este sentido, la investigación sobre eficacia escolar se ha olvidado de las aportaciones de las nuevas corrientes de las Ciencias de la Educación. Así, por ejemplo, la Sociología de la Educación ha ayudado a comprender un poco más qué ocurre en los centros y en las aulas, mostrando las contradicciones de las prácticas cotidianas de enseñanza, las relaciones de poder que se dan en ellos y la estructura que permite y potencia la reproducción social, aportaciones de las que se ha prescindido invariablemente en los trabajos sobre eficacia escolar (Angus, 1993; Lingard, Ladwig y Luke, 1998). Algo análogo puede afirmarse respecto al olvido de las contribuciones de las nuevas líneas de las Teorías del Currículo: conceptos tan interesantes como el "currículo oculto" son sistemáticamente obviados en esta línea, como también lo son los nuevos planteamientos de las teorías de la Organización Escolar.

Una posible explicación de tal hecho es que muchos de esos elementos son difícilmente observables y mensurables, sobre todo en estudios de carácter extensivo, por lo que no han sido considerados. La obsesión por lo mensurable hace que se dé una supersimplificación de lo que es una escuela y de cuáles son los factores que inciden en su calidad. Lo que no puede medirse con instrumentos estandarizados, simplemente, no existe. Así, se considera el centro docente como un conjunto finito de variables. Todo ello genera lo que Grace (1998) ha denominado con mucho acierto un "reduccionismo técnico".

Por otro lado, Morley y Rassool (1999) argumentan que la eficacia escolar es una mezcla de diferentes ideologías que incorpora conocimientos de teorías sistémicas, del capital humano, nueva gestión... bajo el énfasis en resultados de calidad susceptibles de ser medidos. Esta orientación ha provocado la proliferación de instrumentos e indicadores de evaluación, con el fin de obtener una medida de la eficacia y un criterio unívoco de la misma. De esta forma, la investigación sobre eficacia ha concedido demasiada importancia a sus descubrimientos, muchas veces obtenidos a partir de una cuantificación excesiva de variables difíciles de medir. Sin embargo, quizá no es-

taría de más recordar que la eficacia escolar remite a cómo hacer las cosas bien, no a definir qué está bien e indicar el camino para hacerlo; esta declaración de intenciones corresponde a otras esferas (Scheerens, Bosker y Creemers, 2001).

La eficacia escolar está dominada por la lógica de la causalidad y la falta de un análisis coherente del poder (Morley y Rassool, 1999), pero hay que tener en cuenta muchas cuestiones relevantes sobre la interpretación y la causalidad en la investigación sobre eficacia. Por ejemplo, hay que recordar que la simple correlación significativa entre dos variables no implica necesariamente causalidad, y no sólo entre variables como rendimiento y motivación, sino también en otras como el tamaño de la clase y el rendimiento. Otro tema importante es la complejidad de la relación entre la "eficacia" escolar, la gestión y la enseñanza, y el contexto social y material del centro. A pesar de las correlaciones entre los factores de eficacia (buena gestión y docencia) y los resultados de diferentes escuelas, no se puede concluir sin más que una buena gestión y docencia son responsables del éxito escolar. De hecho, analizando algunas escuelas (Gewirtz, 1997) se puede sugerir que es precisamente lo opuesto lo que realmente sucede: que el éxito de la escuela contribuye a una buena gestión y docencia, y que el fracaso escolar favorece una mala gestión y una docencia más ineficaz. Esto se debe a que las escuelas consideradas como eficaces tienen probablemente una proporción significativa de alumnos de alto rendimiento y poco problemáticos, a los que Thrupp (1998) denomina "masa crítica", que cuentan con recursos suficientes y atraen a los profesores con talento. Como resultado, la moral del centro se eleva y los profesores pueden dedicarse al desarrollo imaginativo de currículo. En escuelas ineficaces, los profesores y directivos tienen la impresión de que la agenda está dominada por asuntos relacionados con los comportamientos y recursos. Además, la demanda de los estudiantes hacia el profesorado es física, emocional e intelectualmente mayor. Y, como consecuencia, la moral del centro baja, las relaciones conflictivas crecen y a los profesores les quedan pocas energías y recursos insuficientes para desarrollar esquemas de trabajo, materiales de clase y prácticas pedagógicas que sean apropiados e imaginativos.

Todo esto no significa que la buena gestión y docencia no contribuyan a mejorar las cosas, o que solamente determinadas áreas determinen por sí mismas la eficacia de los centros. Se trata de darse cuenta de que varios factores que están normalmente asociados a la eficacia se relacionan entre ellos de una manera compleja, y que lo que los profesores y directivos hacen en la escuela está necesaria y altamente condicionado por el nivel socioeconómico y discursivo del entorno en el que están ubicados. Resumiendo, los determinantes internos del éxito, aquéllos basados en la escuela, no operan de manera independiente a los externos, los basados en el contexto, y cualquier análisis de la eficacia escolar que no lo reconozca debe considerarse incompleto.

1.2 Críticas en tomo a la metodología de investigación

Otra de las constantes críticas que han sufrido las distintas investigaciones clásicas de eficacia escolar ha recaído sobre la metodología utilizada en su desarrollo.

Desde el propio Informe Coleman (Coleman *et al.* (1966), pocos son los trabajos sobre los que no se han expresado dudas acerca de la corrección de su elección metodológica. Así, algunas de las críticas clásicas apuntaban que los estudios sobre efectos escolares deberían (Reynolds y Teddlie, 2000):

- D ser diseñados de tal forma que recojan suficiente "varianza natural" en las características de escuelas y aulas;
- D tener unidades de análisis (alumno, aula, escuela) que permitan análisis de datos con suficiente poder discriminativo;
- D utilizar adecuadas operacionalizaciones y medidas de las variables de proceso de aula y escuela, preferiblemente incluyendo observación directa y una mezcla de aproximaciones cualitativa y cuantitativa;
- D utilizar técnicas para el análisis de datos más adecuadas;
- D utilizar bases de datos longitudinales, basadas en alumnos individuales; y
- D ajustar adecuadamente las medidas de producto por variables de entrada.

Sin embargo, desde que a mediados de los 80 Aitkin y Longford (1986) formularan la alternativa de los Modelos Multinivel como la metodología más adecuada para este tipos de estudios, su desarrollo ha sido imparable (p.e. Goldstein, 1995; Snijders y Bosker, 1999). Y se puede afirmar que los anteriores elementos han sido incorporados a los estudios realizados.

Con ello, parecía que se había encontrado una metodología consensuada por la comunidad científica para este tipo de trabajos. No obstante, ya están apareciendo algunos certeros comentarios críticos en los que, reconociendo sus virtudes, se pone en duda la utilidad de su uso generalizado debido, fundamentalmente, a que pueden conducir a una subestimación de la eficacia de las escuelas en centros con pocos alumnos y a su excesiva complejidad, inútil para algunos (por cuanto generan resultados muy similares a otras técnicas más simples) y excesivamente ardua para muchos prácticos y responsables políticos (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000).

En el ámbito metodológico se han realizado además otras críticas, la mayoría de las mismas por los propios investigadores de eficacia. Así, se han formulado comentarios sobre la inadecuada especificación de las variables de proceso de la escuela. Como señalan Riddell, Brown y Duffield (1998), y al contrario de lo que sucede en la literatura sobre mejora, se ha olvidado la importancia de contar con la forma en que los docentes perciben el aula y el centro tanto para comprender lo que ocurre en ellos como para llevar a cabo cualquier estrategia de mejora. Olvido doblemente negativo, por cuanto una de las conclusiones más sólidas de la investigación sobre eficacia es precisamente el papel determinante del profesorado. Por eso llama la atención que en la búsqueda de la eficacia se haya dejado en el tintero lo que el profesorado piensa y manifiesta sobre los procesos que tienen lugar en el aula (al igual que se han obviado las aportaciones de la Sociología, claramente ilustrativas a este respecto). En su descargo hay que mencionar, sin embargo, dos hechos: en primer lugar, si bien es cierto que ha olvidado las percepciones de los docentes, también lo es que se ha incluido la actuación de los docentes desde los primeros trabajos de este movimiento. Por otro lado, dicho error parece haber empezado a subsanarse en las

últimas investigaciones, en las que se introducen variables relativas a las necesidades del profesorado, su opinión reflejada en informes, sus expectativas sobre los grupos que conducen, etc. en la elaboración de modelos de eficacia.

Otro de los ataques más frecuentes que ha sufrido la investigación sobre eficacia escolar es su excesivo apoyo en datos y métodos de corte cuantitativo. En muchos casos, este "cuantitativismo" es deudor del interés por desarrollar modelos teóricos globales, pero también es fruto, indudablemente, de la obsesión por lo mensurable que venimos destacando. Los hallazgos acerca de qué hace que una escuela sea eficaz serían más completos y útiles si, una vez probada la influencia de las escuelas sobre el rendimiento del alumnado, se acompañaran de un análisis más detallado de los mecanismos que explican tales efectos a través de métodos cualitativos (Riddell, Brown y Duffield, 1998; Thrupp, 1999). Esta crítica, en la actualidad, ha sido perfectamente asumida por los investigadores, de tal forma que las recientes investigaciones intentan combinar metodología cualitativa y cuantitativa para tener una imagen más completa de la escuela y el aula.

Crítica más también superada hace referencia al escaso número de productos educativos utilizados. Parece claro que si, como sabemos, hay escasa consistencia de los efectos escolares en función de las diferentes medidas de rendimiento, tanto cognitivo como no cognitivo, concluimos la necesidad de utilizar una amplia gama de medidas para conocer el rendimiento de los alumnos.

Finalmente, tampoco faltan sugerencias sobre la necesidad de desarrollar estudios longitudinales, de manera que podamos determinar la estabilidad de los efectos de la escuela a medio y largo plazo y analizar con más detalle el progreso de los alumnos en el tiempo. Las dificultades metodológicas y prácticas que conlleva realizar este tipo de estudios, sumadas a la propia evolución de la investigación sobre eficacia, han motivado la escasez de trabajos de este tipo. Sin embargo, en los últimos años se está invirtiendo esta tendencia, y son más numerosos los estudios longitudinales realizados bajo el paradigma de la eficacia escolar (p.e. Gray *et al.*, 1999). La necesidad de desarrollar investigaciones que observen el progreso en el tiempo viene avalada, además, por la forma en que parece incidir el centro educativo en el desarrollo del alumnado: es cierto que la escuela explica un pequeño porcentaje de las diferencias entre los resultados de los alumnos, pero no lo es menos que varios estudios muestran que su efecto a largo plazo es mayor que el atribuible a las condiciones sociales previas (Stoll y Myers, 1998; Mortimore *et al.*, 1988). Como señalan Stoll y Myers (1998), no existen cambios mágicos ni soluciones inmediatas para mejorar las escuelas, de forma que probablemente el fallo que puede atribuirse al movimiento de eficacia estriba más en la falta de estudios longitudinales y en la realización de mediciones únicas en sus estudios, que en el escaso poder de la escuela para contribuir al desarrollo de sus alumnos, sea cual fuere su contexto original.

1.3 Críticas centradas en los resultados encontrados

Se ha argumentado en numerosas ocasiones la falta de un consenso definitivo acerca de qué es una escuela eficaz y cuáles deben ser sus características, aunque sí

hay acuerdo en desechar la idea de que la eficacia consiste sólo en lograr unos altos niveles de rendimiento académico y/ por su escasa operatividad, tampoco satisface el planteamiento de que una escuela eficaz es la que consigue sus objetivos. Esta criticada incertidumbre en el plano teórico tiene importantes repercusiones en el momento de definir qué resultados constituyen el criterio de eficacia. Como hemos indicado al inicio de este artículo, la restrictividad de las variables criterio es uno de los problemas achacados con más frecuencia a este movimiento. La investigación sobre eficacia escolar se concentra exclusivamente en resultados cognitivos de la escolaridad/ ignorando otros muchos aspectos que también son importantes, como los éticos y afectivos.

Como señala Rose (1995)/ la eficacia ha sido reducida a aquellas escuelas que obtienen buenas puntuaciones en los exámenes, olvidando las dimensiones sociales/ morales y estéticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como otros rendimientos intelectuales que no son fácilmente cuantificables. Los propios investigadores de este movimiento se han hecho eco de estas críticas, señalando la necesidad de avanzar en el desarrollo de medidas de resultados (teniendo en cuenta, por ejemplo, las destrezas y la realización de tareas complejas), de incluir distintas medidas académicas (cognitivas, pero también actitudinales, sociales, etc.) y de tomar diferentes tipos de indicadores (académicos y no académicos) para determinar la consistencia de los efectos de la escuela sobre el desarrollo de los alumnos (Sammons, 1999; Teddlie, Reynolds y Sammons. Züüü).

Ya se ha debatido acerca de que parte de este hecho se debe a la dificultad de medir muchos de los procesos que se producen en los centros escolares. No obstante, a lo largo de la literatura sobre eficacia se aprecia un creciente esfuerzo por superar este reduccionismo; las variables analizadas han pasado de ser únicamente los aspectos del centro más fácilmente mensurables (número de alumnos por aula, presupuesto, etc.) a incluir otras variables más complejas, tales como el clima del centro y del aula, la autoestima del alumno, etc. En los últimos trabajos se ha llegado a la conclusión de que dos de los elementos más importantes son la cultura escolar o el liderazgo educativo, factores que aparecen de manera constante en los últimos modelos de eficacia propuestos pero con respecto a los cuales sigue existiendo un cierto desconocimiento. La cultura escolar es un término ambiguo de difícil aprehensión; sobre liderazgo pedagógico, aparte de subrayar su importancia, apenas se ha llegado a afirmar que no existe un estilo de liderazgo "eficaz", sino que debe adaptarse a la personalidad del líder, al centro concreto y a su situación. El camino de ampliar las variables e incluir los procesos en la eficacia escolar ya está, pues, recorrido en parte; queda continuar el trayecto.

1.4 Críticas sobre la utilización de los resultados de eficacia escolar

Un último conjunto de comentarios críticos ha apuntado el hecho de que en excesivas ocasiones se han utilizado los resultados de eficacia escolar para la toma de decisiones política de forma ilegítima. Así, algunos autores (p.e. Pring, 1996; Hamilton, 1998; Wrigley, 2003) han argumentado que la investigación sobre eficacia esco-

lar ha apoyado el creciente proceso de control de la educación y de los profesionales de la educación, así como la legitimación "científica" de la adopción de determinadas políticas educativas.

En este sentido, Rea y Weiner (1997) han protagonizado una de las críticas más severas tras analizar la utilización por parte de los políticos de los resultados de la investigación sobre eficacia escolar, afirmando incluso que el atractivo de la investigación sobre eficacia estriba más en su conveniencia política que en su integridad intelectual. Estos autores concluyen que parte de la popularidad de la que goza este movimiento entre los políticos está motivada porque les permite "culpabilizar" del fracaso a docentes y a directivos, liberándose a sí mismos de toda responsabilidad. Esa culpabilización se debe a que la investigación sobre eficacia escolar se ha centrado en el estudio de los "efectos de la escuela", por lo que parece afirmar que cualquier problema se debe sólo a ésta. De tal forma, las afirmaciones surgidas de la investigación acerca de la influencia de la escuela, que tan bien han servido al propósito de confiar en su acción para mitigar las diferencias socioculturales y la desigualdad de oportunidades, sirven ahora de escudo para cargar sobre las espaldas de docentes y directivos el fracaso del alumnado.

Otra de las críticas realizadas en esta dirección acusa a este cuerpo de investigación de servir a los intereses del gobierno de centralizar y controlar la educación y a los profesionales que trabajan en ella. Especialmente, existe un gran malestar por considerar que la eficacia escolar se ha utilizado para "culpar" a ciertas escuelas que fracasan, ya que existen escuelas con un contexto desfavorable que sí tienen éxito. Bajo este paraguas, se han utilizado los resultados de la eficacia para fundamentar iniciativas gubernamentales orientadas a elevar resultados escolares, fomentando con ello la competitividad entre los centros escolares y la asignación sesgada de recursos a las escuelas con mejores resultados.

Sin embargo, estas críticas merecen una matización. En primer lugar, sobrestiman la influencia política de la eficacia escolar desde una perspectiva internacional. Los resultados de investigación de este movimiento han tenido una cierta incidencia en países como Reino Unido y, en menor medida, Países Bajos, especialmente en los años ochenta. No obstante, una de las afirmaciones más generalizadas en los últimos años es precisamente el escaso impacto que han tenido en la generación de políticas educativas. Si a esto sumamos que en estas críticas se desdeña su influencia en iniciativas gubernamentales orientadas al desarrollo de todos los alumnos (p.e. *Improving Quality oEducation JOY All - IQEA*), la dureza con que se afirma la utilidad de la eficacia para legitimar políticas neoliberales y competitivas parece, como mínimo, algo exagerada, y quizá no responda tanto a deficiencias de la investigación como al uso que se hace de ella (Teddlie y Reynolds, 2000).

El sesgo de las soluciones políticas y los programas de reforma educativa derivados de los resultados de la investigación es aún más claro en los países menos desarrollados (Pennycuick, 1993; Fuller y Clarke, 1994; Riddell, 1999; Fertig, 2000; Murillo, 2003). En ellos, la preocupación por la calidad (y el considerable avance que se ha ido produciendo) se instaló tanto desde el ámbito académico, que comenzó a generar teorías sobre las causas que han producido el deterioro en la calidad de estos sistemas educativos, como a partir de la aparición de comparaciones internacionales.

les del rendimiento académico que comenzaron a señalar el desfase en los resultados obtenidos entre estos países y aquellos considerados como "desarrollados" (Riddell, 1999; Thrupp, 1999). Ambas situaciones motivaron la aplicación de las estrategias válidas para contextos industrializados en países menos desarrollados, medidas que estaban avaladas, de alguna manera, por los propios resultados de la investigación: de acuerdo con Heyneman y Loxley (1983), cuanto más pobre es el país, más débil es la influencia de la procedencia socioeconómica del alumno en el rendimiento, de forma que, en los países de renta baja, el efecto de la calidad de la escuela y del profesor es comparativamente mayor.

Sin embargo, soluciones técnico-racionalistas como las propuestas por el Banco Mundial, que basan la transformación en el capital humano y en la inversión económica, no son válidas para estos contextos por varias razones. En primer lugar, responden más a las intenciones de las Administraciones y de los organismos internacionales y a su necesidad de información que a las necesidades reales de quienes se encuentran en la práctica porque (y aquí tenemos el segundo motivo) ignoran, entre otras cosas, que es imprescindible adecuar las medidas al contexto en que se sitúan. Medidas encaminadas a lograr una eficiente organización interna de las escuelas, mecanismos de mercado que apoyan altos niveles de estudios y políticas destinadas a favorecer la igualdad educativa entre géneros no son probablemente las prioridades de las escuelas en países donde existen aún serios problemas de infraestructura y absentismo, donde muchos los alumnos no llegan a la Educación Secundaria y donde las estructuras sociales de desigualdad y las relaciones de poder están profundamente arraigadas (Morley y Rassool, 1999).

Finalmente, la aplicación directa de modelos desarrollados en el contexto de países industrializados obvia la diversidad social y el legado histórico de desigualdad de los países en desarrollo, olvidando con ello que no son factores independientes sino relacionales. Por esta multicolinealidad entre la situación socioeconómica y la eficacia de la escuela, es posible que la calidad escolar en los países de rentas bajas esté distribuida de manera tan poco equitativa que su influencia en el rendimiento no se pueda separar claramente del efecto del nivel socioeconómico. A este respecto, la investigación no puede evitar el uso partidista que se haga de ella, pero sí tiene capacidad para ofrecer análisis que describan el grado de desigualdad que se produce y expliquen la eficacia diferencial de las escuelas (Riddell, 1999).

1.5 Visión conjunta de las críticas

La eficacia escolar no está de moda. O, al menos, esa es la idea que podría desprenderse del hilo argumental de este escrito. En muchos contextos, hablar de eficacia significa apoyar la excelencia, la eficiencia y la desigualdad. La eficacia se asocia con corrientes ideológicas sospechosas de favorecer decisiones políticas neoliberales y mercantilistas, con medidas del rendimiento académico en forma de conocimientos que olvidan los valores y las actitudes, con visiones atomísticas de la escuela... La Eficacia Escolar arrastra, además, treinta años de historia, en los que caben muchas aportaciones y también, por qué no, muchos desaciertos.

Todo esfuerzo sufre una evolución, y la investigación sobre eficacia no es una excepción. Muchas de las críticas lanzadas hace unos años dieron en el clavo deficiente de este movimiento, pero otras responden simplemente al contexto científico y social de cada momento. Por lo que, si la eficacia no debe quedarse anclada en planteamientos y métodos de hace décadas, tampoco deben hacerlo las críticas que se le imputan.

En las páginas que componen esta primera parte del artículo hemos hecho una rápida revisión de algunas de las críticas que se han hecho a este movimiento (las que nos han parecido más certeras). Así, hemos destacado los problemas que subyacen a los fundamentos, a la lógica de la propia eficacia escolar, a las dificultades metodológicas que, a pesar de los avances, aun se tienen, de las aportaciones y de algunas utilidades perversas de los resultados de este movimiento. Al final, todas ellas suponen para nosotros un acicate de trabajo.

Parece ser que tras unos años de declive, sobre todo en los Estados Unidos (Bosker y Witziers, 1996), se observa que la investigación sobre eficacia escolar está viviendo una etapa de recuperación en todo el mundo (Reynolds *et al.*, 2000). Es, por tanto, un buen momento para que esta nueva investigación, las nuevas generaciones de investigadores que están tomando las riendas, vean el movimiento con ojos críticos, analicen los comentarios que se han formulado y, a partir de ahí, lancen nuevas a ideas prometedoras.

2. APORTACIONES DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR

No resulta sencillo reconocer cuáles son las aportaciones reales que el Movimiento de Eficacia Escolar nos ha legado para el conocimiento y la mejora de la educación. Muchos de sus hallazgos han pasado a formar parte de la "cultura común" de los implicados en la educación y ahora nos resulta extremadamente difícil de reconocer su legítima paternidad. Sea como fuere, vamos a intentar resumir algunas de las influencias fundamentales.

En primer lugar, hemos de defender que el Movimiento de Eficacia Escolar ha cambiado nuestra forma de ver la educación, aportándonos una visión más positiva de la misma. La estimación de la magnitud de los efectos escolares en una cifra que se sitúa en torno al 10-20% nos ha dotado de un conocimiento que nos da la imagen exacta de lo que podemos hacer y de lo que no es posible conseguir.

De esta forma, y frente a postulados pesimistas, este movimiento ha hecho renacer la confianza pública en el sistema educativo; no sólo considerado en sí mismo, sino también en lo que se refiere a sus posibilidades para transformar la sociedad disminuyendo las desigualdades sociales y reformulando el principio de igualdad de oportunidades. Como afirma Alma Harris (2001: 11), "en esencia el Movimiento de Eficacia Escolar es un ataque al determinismo sociológico y a las teorías individualistas del aprendizaje".

Pero esta cifra también ha ayudado a reforzar la autoestima profesional de los docentes, en un doble sentido. Por un lado, ha confirmado la idea de que su trabajo es importante, que el futuro de los alumnos no está escrito y que ellos pueden cola-

borar activamente en su escritura. De esta forma, la investigación confirma y refuerza la idea de la importancia de su labor profesional para la mejora personal de los alumnos para la mejora de la sociedad. Con la aportación de los factores de eficacia, además, les ha dado algunas pautas de cómo optimizar su trabajo.

Dando la vuelta a esa misma idea, podemos afirmar que ha colaborado en la desculpabilización de los profesores de muchos de los males' que afectan a la sociedad y que con excesiva frecuencia se responsabiliza de los mismos al sistema educativo, y a ellos en último término. De esta forma, se sabe que de la existencia de determinados problemas de socialización, tales como la intolerancia o el racismo, de los malos hábitos tales como la drogadicción, por poner dos ejemplos, la escuela sólo tiene capacidad para solventarlos en un 15-20% . no más.

Estos planteamientos han hecho que se subraye la importancia del concepto "valor añadido en educación", y se haya desarrollado una tecnología para estimarlo, destacando lo que la escuela aporta a cada alumno teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su historia previa y su situación. Con ello se descarta la utilización de valores sin ajustar y se dota de una nueva mirada hacia la escuela y su contexto para valorar su calidad.

Otro importante elemento de esta línea es que nos ha hecho prestar una atención especial hacia la equidad de los centros docentes. Con la investigación sobre eficacia escolar ha quedado patente, que más importante que se alcance un alto promedio, es que todos y cada uno de los alumnos del centro se desarrollen. La consabida idea de que no hay calidad sin equidad se ve validada y reforzada por los estudios de eficacia escolar.

Una interesante aportación más hace referencia a la idea de que para medir la calidad de un centro no es suficiente con el conocimiento de los resultados promedios en unas pocas materias de carácter cognitivo. También hay que tener en consideración el desarrollo integral de los mismos, así como los procesos que acontecen en el centro y en el aula.

Con ello, la concepción de la evaluación de los centros y la operativización de su tecnología ha sufrido un importante avance. Así, ya no es posible valorar la calidad de un centro sin tener en cuenta su clima, el trabajo colegiado de los docentes o el liderazgo. Frente a concepciones de evaluación de centros procedentes de campos ajenos a la educación, la eficacia escolar no ha aportado ideas, surgidas de la investigación empírica, que puede ayudarnos a evaluar lo que importa.

Desde el punto de vista de la metodología de investigación, el Movimiento de Eficacia Escolar ha potenciado el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos en investigación educativa. De hecho, el mayor avance en metodología de investigación en Ciencias Sociales de los últimos años se ha producido gracias a las necesidades de los estudios sobre eficacia escolar. Hablamos de los Modelos Multinivel, que están revolucionando la metodología de investigación de enfoque positivista (Muri110, 2004). Pero también en esa línea, estos estudios han fomentado el desarrollo de la metodología cualitativa para el estudio de casos.

Centrando de nuevo nuestra atención sobre los resultados obtenidos por los estudios realizados bajo este paraguas conceptual y metodológico, se ha mostrado que las escuelas más "eficaces" están estructuralmente, simbólicamente y cultural-

mente más unidas que aquellas que se han mostrado menos. Ellas operan más como un conjunto orgánico y menos como una colección de subsistemas independientes. Así, hemos aprendido cuáles son los elementos fundamentales que parece que distinguen a estas escuelas:

- a) Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad
- b) Liderazgo educativo
- e) Clima escolar y de aula
- d) Altas expectativas
- e) Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza
- f) Organización del aula
- g) Seguimiento y evaluación
- h) Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional
- i) Compromiso e Implicación de la comunidad educativa
- j) Recursos educativos

Con ello, ha aportado útiles conocimientos tanto para desarrollar procesos de mejora en los centros escolares como para la toma de decisiones políticas. Así, en este momento se están llevando a cabo numerosas iniciativas de autoevaluación de las escuelas y de mejora de las mismas basadas en los factores y procesos que la investigación sobre eficacia ha señalado como elementos decisivos para lograr el cambio.

Igualmente, decisores políticos en todo el mundo están teniendo en consideración algunos de los resultados de esta línea para elaborar las políticas educativas. Ciertamente es, como se ha dicho anteriormente, que esta apropiación no siempre es legítima ni pertinente, pero es un paso de relevancia.

Algunos investigadores opinan que el camino de la eficacia está ya agotado y que la investigación sobre eficacia escolar no puede aportar nada. Los motivos que aducen difieren según los autores, pero se centran en tres argumentos (Slee, Weiner y Tomlinson, 1998): que el Movimiento de Eficacia Escolar está en un "impasse" por falta de desarrollo metodológico adecuado, que el mundo de la escuela es demasiado complejo para ser esbozado a través de unos pocos elementos y que, simplemente, ya está todo dicho.

Como ha quedado claro, nosotros no compartimos esa opinión. Como señalamos en las primeras palabras de este artículo, el Movimiento de Eficacia Escolar ha pasado, en apenas 20 años, de ser una línea de interés por los investigadores a convertirse en la línea más influyente. Pero, desde nuestro punto de vista, lo mejor está por llegar. y como muestra, cerramos este artículo con una relación de retos que esta línea de investigación tiene que afrontar en el futuro.

3. RETOS PARA EL FUTURO

La anterior relación de aportaciones sólo puede indicarnos la larga lista de retos que tiene esta línea de investigación marcados para el futuro. Porque cuanto más se sabe más se descubre que queda por conocer.

En estos últimos años se ha despertado el interés de los investigadores por orientar el futuro de este movimiento de investigación (p.e. Scheerens, 1993; Sammons, 1999; Reynolds y Teddlie, 2000). Pero es en el foro del *International Congress on School Effectiveness and School Improvement (ICSEI)* donde más se ha abordado este debate. Así, en la cuarta reunión anual celebrada en Cardiff en 1991, Peter Mortimore, uno de los padres intelectuales de este movimiento, presentó un documento cuyo título es auto-revelador "*School effectiveness Research: Wich way at the Crossroads?*" (Mortimore, 1991). Igualmente, en una sesión especial dentro de la reunión del ICSEI celebrada en Manchester, algunos de los máximos representantes de este movimiento, entre los que se encontraban Creemers, Reynolds, Mortimore, Strinfield, Stoll o Townsend, presentaron un informe para su discusión que abordaba el futuro de este movimiento (Creemers *et al.*, 1998). Allí se apuntaron algunas ideas hacia dónde debía caminar en los próximos años.

La revisión de esos y otros documentos, sin embargo, revelan con toda claridad la frenética actividad desarrollada bajo el paraguas de esta línea de trabajo. Así, algunas de las ideas defendidas como prioritarias hace pocos años, ahora nos parecen superadas. Sea como fuere, y a riesgo de quedar "trasnochado" en poco tiempo, vamos a atrevernos a elaborar una particular agenda de los retos que he de plantearse es Movimiento de Eficacia Escolar en los próximos años.

1. Desde nuestra perspectiva, quizá el principal reto de los investigadores sea la elaboración de una teoría de la eficacia escolar. Como se ha señalado, ya conocemos algunas cosas sobre qué funciona en educación, pero tenemos muy pocos conocimientos sobre por qué funcionan. Quizá sea importante en estos momentos hacer un esfuerzo por sistematizar lo que ya se sabe en un modelo que desemboque en una teoría que ayude tanto a la toma de decisiones como a la futura investigación sobre este ámbito. Se trata de no repetir trabajos empíricos sino encuadrarlos en marcos teóricos y dar prioridad a los estudios longitudinales, que den consistencia a los factores y relaciones descubiertos.
2. Es necesario seguir trabajando por conocer más aun los efectos escolares y los factores de eficacia de variables de producto más allá que el rendimiento cognitivo en materias curriculares tales como Lengua y Matemáticas. El trabajo sobre actitudes y valores brilla por su ausencia.
3. La investigación sobre eficacia escolar se ha dirigido básicamente sobre la Educación Primaria y sobre Secundaria, con lo que resultaría especialmente relevante aplicar los conceptos y la metodología en otros niveles y ámbitos de la educación, principalmente aquellos sobre los que menos se ha investigado tales como Educación Especial, Enseñanzas Universitarias, Formación Profesional, etc.
4. Es importante seguir insistiendo en reinstaurar la equidad como objeto prioritarios de estudio y consideración en los estudios de eficacia y convertir esa preocupación en un objetivo primario de los programas de mejora, pero no dirigida únicamente al progreso de los alumnos desfavorecidos sino entendida como "valor añadido" para todos los alumnos. Queda claro que, en

función de la definición de eficacia escolar defendida, para que una escuela sea eficaz deber ser "inclusiva". Entendiendo por tal una escuela de todos y para todos, una escuela que considera la heterogeneidad de los alumnos como algo habitual en la escuela y deseable (Ainscow, 1999). La investigación en eficacia debe dar los pasos para profundizar conocimiento de las escuelas inclusivas

5. Siguiendo en ese planteamiento, la relación entre eficacia escolar y necesidades educativas especiales ha sido poco desarrollada hasta el momento, y parece deseable que cambie esta situación. Muchas son las cuestiones que están abiertas sobre este tema. Destaca el estudio de los efectos diferenciales hacia estos alumnos, el análisis de su desarrollo en una amplia variedad de medidas de producto, la determinación de las características del aula y la escuela que favorecen el trabajo con estos alumnos, etc, etc.
6. Los estudios de eficacia escolar, como se ha señalado, se han desarrollado básicamente en unos pocos países, pero sus resultados están orientando las políticas y la toma de decisiones en los centros en la práctica totalidad de los países. Para que estos resultados sean válidos en los diferentes contextos hay que realizar más estudios en "otros países", países con contextos económicos, culturales y educativos radicalmente diferentes.
7. En línea como el punto anterior, es importante tener en consideración el contexto regional y nacional. De ahí la necesidad de seguir realizando estudios internacionales. Esto podría ayudar a descubrir qué conllevan los factores de eficacia escolar y docente, y, quizás, averiguar por qué ocurre así.
8. El nivel del aula y la eficacia docente es un tema que necesitaría un fuerte empuje. La integración de los niveles de aula y de centro sigue sin ser completamente satisfactorio, la tradición de la eficacia escolar en su búsqueda de factores organizativos de centro ha hecho que aún quede mucho por conocer acerca de como es un aula eficaz.
9. Resulta necesario optimizar la metodología de los estudios de eficacia escolar. Ello significa generalizar el uso de los Modelos Multinivel y utilizar nuevos desarrollos de los mismos como son las ecuaciones estructurales multinivel, o los modelos multivariados multinivel. Pero también es deseable fomentar estudios longitudinales, o donde se realice una doble aproximación cuantitativa y cualitativa.
10. Otra idea relevante, apuntada en el congreso del IeSEI de 1998, es la insistencia en la necesidad de estudiar más el aprendizaje y menos la enseñanza, implicando un enfoque más centrado en temas como: ¿qué aprenden los alumnos? (investigaciones sobre estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, etc.) ¿qué motiva al aprendizaje?, ¿qué factores contextuales fomentan o inhiben el aprendizaje?, ¿qué constituye un aprendizaje eficaz para los alumnos, los adultos y las escuelas?, ¿cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje (en la escuela, fuera de ella, en centros de aprendizaje organizado, en casa, en el contexto social más amplio, etc.)?, ¿cómo están relacionados el aprendizaje y la enseñanza?, ¿cuáles son las implicaciones de las teorías del aprendizaje para la enseñanza, incluyendo el uso de las nuevas tecnolo-

gías?, ¿bajo qué condiciones el centro escolar fomenta un mejor aprendizaje y enseñanza, y cómo interactúan los distintos niveles (por ejemplo la clase y la escuela)?, ¿qué estructuras de apoyo y qué estrategias políticas locales y nacionales promueven un aprendizaje y una enseñanza más eficaces (incluyendo las no educativas)?

11. La investigación ha demostrado la íntima relación entre la familia y la calidad de la escuela. Sin embargo, es un tema que apenas se ha abordado con profundidad. De esta forma, parece importante que los investigadores presten su atención a cuestiones tales como las relaciones hogar-escuela y a analizar de forma más profunda y comprensiva la naturaleza aditiva de la familia y la escuela en la educación de los hijos.
12. Un reto más para el futuro es el estudio de la "ineficacia escolar". Es decir, de los centros disfuncionales o, simplemente, fracasados. La investigación sobre eficacia escolar se ha centrado en las características que hacen una escuela "buena", olvidándose de comprender por qué en determinados casos hay un fallo generalizado. Sabemos qué hace que una escuela sea eficaz pero no qué hace que se convierta en eficaz.

No obstante, lo más importante, el gran reto desde nuestro punto de vista, es el de la utilización de los resultados de esta investigación para la mejora real de la educación. Ello significa, por una lado, dedicar energía y recursos a los proyectos de mejora, usando los conocimientos sobre eficacia para estimular y orientar el cambio y ofreciendo elementos de mejora probados en otros centros, de manera que se unan eficacia y mejora escolar como lo están en la práctica educativa. Pero también fomentar la realización de investigación de calidad, útil para la puesta en marcha de procesos de cambio y útil para la toma de decisiones política.

Porque, en definitiva, el trabajo del investigador no debe quedarse en la simple acumulación de conocimientos académicos. Su deber, la meta que da sentido a su trabajo, es mejorar la educación para mejorar la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acton, T.A. (1980). Educational criteria of success: some problems in the work of Rutter, Maughan, Mortimore and Ouston. *Educational Research*, 22(3), pp. 163-169.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Aitkin, M. Y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, SerA*, 149 , pp. 1-43.
- Angus, L. (1993). The sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), pp. 333-345.
- Hall, S.J. (1994). *Comprehensive schooling effectiveness and control: An analysis of educational discourses*. London: Centre for Educational Studies, King's College.

- Bosker, R.J. y Witziers, B. (1996). The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends? *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity* US Government Printing Office.
- Creemers, B.P.M., Reynolds, D., Chrispels, J., Mortimore, P., Murphey, J., Stringfield, S., Stoll, L. y Townsend, T. (1998). The future of School Effectiveness and Improvement (a report on the special sessions and plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), pp. 125-134.
- Cuttance, P. (1982). Reflections on the Rutter ethos: The professional researchers' response to *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. *Urban Education*, 16(4), pp. 483-492.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), pp. 199-223.
- Fertig, M. (2000). Old wine in new bottles? *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), pp. 385-403.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring the culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), pp. 119-157.
- Gewirtz, S. (1997). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *British Educational Research Association Annual Conference*. Faculty of Social Sciences, University of York.
- Goldstein, H. (1980). Fifteen thousand hours: a review of the statistical procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, pp. 364-366.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models*. New York: Wiley.
- Goldstein, H. y Woodhouse, G. (2000). School Effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), pp. 353-363.
- Grace, G. (1998). Realizing the mission: catholic approaches to school effectiveness. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 117-127). London: Falmer Press.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrel, S. y Jesson, D. (1999). *Improving schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hamilton, D. (1996). Peddling feel-goods fictions. *Forum*, 38(2), pp. 54-56.
- Hamilton, D. (1998). The idols of the market place. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 13-20). London: Falmer Press.
- Harris, A. (2001). Contemporary perspectives on school effectiveness and school improvement. En A. Harris y N. Bennett (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement. Alternative perspectives* (pp. 7-25). London: Continuum.
- Hatcher, R. (1998). Social justice and the politics of school effectiveness and school improvement. *Race, Ethnicity and Education*, 1, pp. 267-289.

- Heyneman, S.P. y Loxley, W.A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6), pp. 1162-1194.
- Lingard, B., Ladwig, J. y Luke, A. (1998). School effects in postmodern conditions. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 84-100). London: Falmer Press.
- Morley, L. y Rassool, N. (1999). *School effectiveness. Fracturing the discourse*. London: Falmer Press.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), pp. 213-229.
- Mortimore, P. y Sammons, P. (1997). Endpiece: a welcome and a response to criticism. En J. White y M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 175-87). London: Institute of Education.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2004). Los modelos multinivel: avances metodológicos en la investigación sobre organización escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 23-27.
- Musgrove, F. (1981). *School and the social order*. Chichester: Wiley.
- Pennycook, D. (1993). *School effectiveness in developing countries. A summary of the research evidence*. London: Overseas Development Agency.
- Preece, P. (1989). Pitfalls in research on school and teacher effectiveness. *Research Papers in Education*, 4(3), pp. 47-69.
- Pring, R. (1996). Educating persons: putting education back into educational research. *Scottish Educational Review*, 27(2), pp. 101-21.
- Ralph, J.H. y Fennessey, J. (1983). Science or some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*, 64(10), pp. 689-94.
- Rea, J. y Weiner, G. (1997). Cultures of blame and redemption when empowerment becomes control: practitioners' views of the effective schools movement. *British Educational Research Association Annual Conference*. University of York.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. En P. Woods (Ed.), *The process of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). The future agenda for school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 322-343). London: Falmer Press.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Scheerens, J. y Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). London: Falmer Press.
- Riddell, A.R. (1999). Evaluations of educational reform programmes in developing countries: whose life is it anyway? *Educational Development*, 19, pp. 383-394.
- Riddell, S., Brown, S. y Duffield, J. (1998). The utility of qualitative research for influencing policy and practice on school effectiveness. En R. Slee, G. Weiner y S.

- Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 170-186). London: Falmer Press.
- Rose, M. (1995). *Possible lives - The promise of public education in America*. New York: Penguin Books.
- Rowan, B. (1984). Shamanistic rituals in effective schools. *Issues in Education*, 2, pp. 76-87.
- Rowan, B., Bossert, S.T. y Dwyer, D.C. (1983). Research on effective schools: A cautionary note. *Educational researcher*, 12(4), pp. 24-31.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: items for a research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 17-36.
- Scheerens, J., Bosker, R.J. y Creemers, B.P.M. (2001). Time for self-criticism: on the viability of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 131-157.
- Sirotnik, K.A. (1985). School Effectiveness: a bandwagon in search of a tune. *Education Administration Quarterly*, 21(2), pp. 135-140.
- Slee, R. y Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 83-98.
- Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (Eds.) (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements*. London: Falmer Press.
- Snijders, T. y Bosker, R.J. (1999). *Multi-level analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Stoll, L. y Myers, K. (1998). *No quickfixes: perspectives on schools in difficulty*. London-Washington D.C.: Falmer Press.
- Szaday, C. (1994). *Trends in school effectiveness and school improvement research: a survey of expert opinion*. Ebikon: ZBS.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). Current topics and approaches in School Effectiveness research: the contemporary field. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 26-51). London: Falmer Press.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 41-82.
- Teddlie, C., Reynolds, D. y Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 55-133). London: Falmer Press.
- Thrupp, M. (1998). The art of the possible: organizing and managing high and low socioeconomic schools. *Journal of Educational Policy*, 13(2), pp. 197-219.

- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Philadelphia: Open University Press.
- Thrupp, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques: problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 443-457.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: [our successful schools]*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weiner, G. (2001). Auditing Failure: moral competence and school effectiveness. Comunicación presentada en *International Congress For School Effectiveness and Improvement*. Toronto, Canada.
- Willmott, R. (1999). School effectiveness research: an ideological commitment. *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 33(2), pp. 253-268.