



La escuela como organización: principales líneas de investigación*.

*Eduardo Candia, Hadabell Castillo***

Resumen

En la investigación de las escuelas en tanto organizaciones pueden distinguirse dos grandes enfoques: la efectividad escolar y el mejoramiento escolar. El primero ha logrado demostrar que las escuelas pueden hacer la diferencia en términos de aprendizaje y que aquellas más efectivas poseen una gestión centrada en lo pedagógico y una preocupación constante por el aprendizaje. El segundo, ha mostrado que en la mejora educativa, aspectos como la diversidad de alternativas, liderazgo descentralizado y participativo, cooperación de todos los actores de la escuela y asesoría externa de calidad son factores clave. Pese a muchos avances en la comprensión del operar de las escuelas y a su amplia influencia en la política educativa en la actualidad ambos enfoques son sujetos de crítica y revisión.

Abstract

In the study of schools as organizations two main paradigms can be identified: school effectiveness and school improvement. The former has proven that schools can make a difference in terms of learning and that more effective schools are managed centered on pedagogical issues and show a constant concern for learning. The later has shown that on school improvement aspects such as diversity of alternatives, decentralized and participative leadership, cooperation of all school members and quality external advice are key aspects. Despite many achievements in the comprehension of school functioning and broad influence on educational policy, nowadays both paradigms are subject to criticism and revision.

Palabras Claves:

Efectividad escolar, mejoramiento escolar, paradigmas, aprendizaje, contexto.

*El presente documento es un extracto actualizado del documento Nucleo Comunidad Educativa: Estado del Arte, por Eduardo Candia, Hadabell Castillo y Ana Labra, Centro de Estudios, Mineduc, 2011 (documento interno). Serie 1, N° 4, Febrero 2012

A continuación se presenta una breve descripción de dos líneas de investigación que han estudiado la organización escolar, esto es, la efectividad escolar (school effectiveness) y mejoramiento escolar (school improvement). Ambas están fuertemente entrelazadas y son ampliamente difundidas en la política educativa. En cada caso se analiza su enfoque, evolución y principales hallazgos para luego abordar las críticas que en la actualidad enfrentan estos enfoques.

Efectividad escolar

Como su nombre lo indica, el paradigma de la efectividad escolar se interesa por los efectos deseados de los centros educativos. Atiende a la pregunta fundamental de ¿cómo son las escuelas efectivas? Esta línea de investigación ha perseguido, fundamentalmente, dos objetivos. Por un lado, medir los resultados o efectos escolares y analizar sus propiedades. Y, por otro, caracterizar a las escuelas exitosas o efectivas, identificando los factores de este éxito a nivel del aula, de la escuela y del entorno (Harris, 2001; Murillo, 2003a). Cabe mencionar, además, que esta línea de investigación se ha desarrollado de la mano de la expansión de métodos estadísticos que permiten modelar efectos en presencia de unidades anidadas en estructuras jerárquicas, tal como estudiantes en escuelas (modelos multinivel), así como del desarrollo de la investigación cualitativa y etnográfica aplicada a la educación (Martinic y Pardo, 2003).

La efectividad escolar nace en respuesta al pesimismo de la investigación en educación de los años 70 en relación a la capacidad de la escuela de tener efectos en determinados contextos. Se trata de una disciplina joven y de rápida expansión, y que se ha constituido en uno de los cuerpos de conocimiento en educación más usado en todo el mundo (Reynolds, 2001; Murillo, 2003b).

Si bien, esta línea se ha desplegado preferentemente en países desarrollados como Reino Unido, Países Bajos, Australia, Canadá o Estados Unidos, también lo ha hecho en Iberoamérica con gran cantidad de trabajos de calidad (Murillo, 2003b). De todas formas, cabe mencionar que, como sugiere Carrasco (2008, p.16), la región ha sido fuertemente influenciada por "(...) la corriente más ortodoxa de la investigación en efectividad escolar proveniente de los países anglófonos (...)" a través de estudios que han puesto el foco en los factores a nivel del aula y de la escuela y que tienden a evitar la problematización de los contextos de pobreza y desigualdad en que operan las escuelas en la región, y que poco reflejan la discusión contemporánea del primer mundo acerca de los límites de esta línea de investigación.

Chile no ha estado ajeno al desarrollo de este paradigma y, desde principios de los años noventa, investigadores locales han realizado estudios en esta área. Sin pretensión de exhaustividad, se pueden mencionar algunos ejemplos. Por un lado, se han realizado revisiones -y discusiones- de literatura internacional como Arancibia (1992), Alvareño et al. (2000), Martinic y Pardo (2003), Bellei et al (2004), Carrasco (2008). Por otro lado, se ha realizado trabajo empírico: Himmel (1984, citado por Martinic y Pardo 2003), Zárate (1992), Bellei et al (2004) que han llevado a conclusiones consistentes con la literatura internacional.

La efectividad escolar se ha dedicado a estudiar si diferencias en recursos, procesos y características organizacionales afectan los resultados de los estudiantes y en qué forma. Se ha enfocado en variables a nivel escuela tales como: actitud y conducta de los estudiantes, clima escolar, orientación de la escuela en lo académico, condiciones de los pupilos, trabajo en equipo, liderazgo, recursos de la escuela, autonomía del establecimiento, etc.; variables a nivel del aula tales como: acción

docente, nivel de autonomía de los niños, clima de aula, metodología didáctica, recursos curriculares, etc.; y factores asociados al personal docente: incentivos y estímulos, cualificación y formación continua, estabilidad, implicación, relación maestro-alumno, expectativas, etc. (Harris, 2001, Murillo, 2003a).

De acuerdo a Harris (2001), en términos generales, la disciplina ha evolucionado desde la descripción unidimensional de la efectividad de una escuela hacia la efectividad diferencial, es decir, mostrando la variabilidad de la efectividad entre estudiantes con diferentes características (género, etnia, nivel socioeconómico, habilidad inicial, etc.) y, más recientemente, hacia medir las diferencias de los estudiantes en su ingreso a la escuela y considerar su progreso en el tiempo. Asimismo, la disciplina ha progresado desde los años noventa hacia el desarrollo de modelos comprensivos de efectividad escolar, entre los que destacan los trabajos de Scheerens (1990), Stringfiels y Slavin (1992), Creemes (1994) y Sammons, Thomas y Mortimore (1997 en Murillo, 2003c).

Entre las principales contribuciones de las investigaciones desarrolladas en el marco del paradigma de la efectividad escolar, se pueden destacar las siguientes. Primero, han ayudado a demostrar que las escuelas –controlando por características de los estudiantes y las comunidades donde están insertas– sí presentan diferencias en términos de logro académico (Harris, 2001), oponiéndose al mito de la impotencia de la educación proveniente de estudios y experiencia de los setenta y ochenta que establecían que la influencia del nivel de vida de la familia en los estudiantes es tan fuerte que no puede ser afectado por la escuela (Reynolds, 2001).

Segundo, han mostrado continuamente la importancia de los profesores como determinantes del logro escolar y social de los niños (Reynolds, 2001).

Tercero, las investigaciones enmarcadas en este paradigma coinciden en que las escuelas más efectivas tienden a ser más consistentes estructural, simbólica y culturalmente que aquellas menos efectivas (Harris, 2001). En este sentido, según Murillo (2003c), la investigación coincide en diez factores de efectividad, a saber: metas compartidas, consenso, trabajo en equipo; liderazgo educativo; orientación al aprendizaje; clima escolar y de aula; altas expectativas; calidad del currículo; organización del aula; seguimiento de alumnos/as, evaluación frecuente; aprendizaje organizativo/desarrollo profesional; participación e implicación de la comunidad educativa. Como resume Raczynski (2010, p.6), una escuela efectiva se caracteriza por "(...) una gestión escolar centrada en lo pedagógico, que define toda la labor del establecimiento, que dirige y asegura una constante preocupación de directivos y profesores por el aprendizaje de los estudiantes. Esta gestión se complementa y retroalimenta con un buen trabajo de profesores en el aula, trabajo (...) apoyado por los colegas y (...) fuerte respaldo directivo en el plano técnico-pedagógico (...). Estas áreas suponen e interactúan con fuerza con las expectativas que tienen directivos y profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños y jóvenes. (...) Estas áreas, a su vez, interactúan con aspectos asociados al clima escolar, a la identidad de la escuela, y al compromiso y rigor con que se realizan las tareas".

Por último, el paradigma de la efectividad escolar ha contribuido a redefinir una buena escuela como un centro que provee mejores experiencias integrales de aprendizaje y no tan sólo por sus resultados en mediciones de logro estandarizadas en disciplinas específicas. Para Murillo (2003a) "(...) una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos (...) (más allá) (...) de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y situación social, económica y cultural de las familias". Esto implica que la deseabilidad social

de un centro educativo se juega en su contribución neta o valor agregado; en la equidad de su efectividad, esto es, que no sea diferencialmente eficaz; y en su habilidad de desarrollar diversos potenciales de los alumnos (Murillo, 2003a).

Mejoramiento escolar

En contraste, el paradigma del mejoramiento escolar, pese a estar fuertemente influido por la efectividad escolar, ha enfocado su atención en el proceso de cambio a nivel del establecimiento educacional y las estrategias de mejoramiento utilizadas para lograr este cambio (1992, citado en Harris, 2001). La preocupación de esta línea de investigación es cómo los centros educativos mejoran y se hacen más efectivos, con un foco en las medidas de procesos más que en el logro educativo (Harris, 2001).

Para Hopkins (2001, citado por Wrigley, 2006) el paradigma del mejoramiento escolar se caracteriza por: una orientación desde abajo, en que la mejora es liderada por la escuela individual y su equipo; orientación cualitativa a la metodología de la investigación; una preocupación por cambiar procesos más que resultados; la preocupación por problematizar los resultados educativos; y el visualizar a las escuelas como instituciones dinámicas que requieren estudios extendidos más que miradas transversales.

Hopkins (1996, citado por Harris, 2001, p.13) define el concepto de mejoramiento escolar como "la estrategia de cambio educacional que mejora los resultados de los estudiantes que a su vez fortalece la capacidad de la escuela para gestionar el cambio". En términos generales, la preocupación central del mejoramiento es la construcción de capacidad organizacional para el cambio y crecimiento (Hopkins et al., 1994, citado por Harris 2001).

Esta definición pone al mejoramiento escolar como una progresión del establecimiento hacia un estado de auto-renovación, lo que supone que las escuelas tienen capacidad para mejorarse a sí mismas; que la mejora escolar implica un cambio cultural; y que el cambio es más exitoso si se trabaja desde las condiciones internas de cada establecimiento (Harris, 2001).

Esta paradigma se caracteriza por su carácter aplicado, esto es, se ha desarrollado a través de la documentación y evaluación de múltiples experiencias de mejora escolar en las últimas dos décadas, particularmente en países de la OCDE.

Según Harris (2001) en las últimas décadas han surgido una multiplicidad de proyectos de mejoramiento escolar muy diversos. Para abordar esta complejidad, siguiendo a Hopkins, es posible abordar la disciplina del mejoramiento escolar utilizando la distinción entre trabajo de mejoramiento orgánico, en que se fijan principios y estrategias generales a desarrollar por los establecimientos, versus proyectos de mejoramientos mecánicos, que más bien proveen lineamientos directos y prescriptivos. Para Harris (2001) entre los proyectos de mejoramiento orgánico destacan: International School Improvement Project (ISIP) 1982 - 1996 de la OCDE; proyectos que promueven alguna filosofía específica: James Corner School Development Programme (Estados Unidos), Coalition of Essential Schools (Estados Unidos), and The League of Professional Schools de la Universidad de Georgia (Estados Unidos). Entre proyectos menos abiertos se encuentran: Accelerated School Project (Estados Unidos), IMTEC approach (Noruega), Improving the Quality of Education for All (IQEA) (Reino Unido), Schools Make a Difference Project (Reino Unido) y Lewisham, School Improvement Project (Reino Unido). Por otro lado, se pueden identificar proyectos de mejoramiento escolar de

naturaleza más mecánica tales como: High Reliability School Project (Reino Unido), Success for All (Estados Unidos).

La experiencia de décadas en materia de mejoramiento escolar, más los avances del paradigma de la efectividad escolar, han llevado en la actualidad a sofisticados proyectos de mejora escolar como "Journey to Excellence" de Her Majesty's Inspectorate of Education en Escocia, el cual promueve el mejoramiento escolar de una forma multidimensional, incluyendo dimensiones tales como: involucramiento del estudiante en las experiencias de aprendizaje de mayor calidad posible; orientación a resultados y aseguramiento del éxito a todos los estudiantes; desarrollo de una visión en común entre niños, jóvenes, padres y profesionales; liderazgo en todos los niveles; alianza con otras instituciones; trabajo en conjunto con padres para promover el aprendizaje; reflexión sobre su trabajo y desafíos; valoración y empoderamiento del equipo, promoción del bienestar y respeto; y desarrollo de una cultura de ambición y logro. El proceso de mejora se inicia con un auto-diagnóstico basado en detalladas herramientas, el cual es posteriormente validado por la inspección de la autoridad educativa. La implementación es cuidadosamente planeada, implementada y monitoreada, y se desarrolla en etapas sucesivas (HMEI, 2010).

Similarmente en Chile, en las últimas décadas se han llevado a cabo una serie de proyectos de mejoramiento institucional de centros educativos que han sido documentados (o analizados) por investigaciones generalmente comisionadas por el Ministerio de Educación, tales como: Programa de las 900 escuelas 1990 – 2003 (Martinic, 2004), Proyecto Montegrande 1997 – 2004 (Valdés et al. 2007), Proyecto de asistencia técnica externa a escuelas críticas 2002 – 2005 (Raczynski y Trucco, 2004); Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) 2003 – 2007 (Montecinos, 2006 y 2007); Proyectos de Asesoría a Escuelas Prioritarias 2006 – 2007 (Raczynski y Truco, 2007); Liceos Prioritarios (LP) 2006 – 2007, Subvención Escolar Preferencial 2008 – a la fecha (Marfán y Muñoz, 2009). En general, los hallazgos de estas investigaciones son consistentes con las contribuciones del paradigma de mejoramiento escolar, en relación a la alta complejidad de los procesos de mejora escolar.

En términos del desarrollo de la disciplina del mejoramiento escolar, Reynolds (2001) distingue cuatro fases: la primera, entre mediados de los sesenta y los setenta, caracterizada por un énfasis en las reformas curriculares y su adopción en la escuela. Una segunda fase, durante casi toda la década de los setenta, dedicada a documentar la impotencia de la reforma curricular para afectar la práctica, que mostró que los modelos de cambio vertical desde arriba "top down" no funcionan, que la implementación no ocurre espontáneamente por mandato legislativo y que la implementación de mejoras es un proceso muy complejo. En una tercera etapa, entre fines de los setenta y mediados de los ochenta, se generó conocimiento crecientemente específico respecto de la dinámica del proceso de cambio escolar e identificó factores claves como la orientación del líder hacia el cambio, un sistema de valores compartidos, un nivel más alto de comunicación e interacción, y colaboración en la planificación e implementación (Fullan, 1985, citado por Stoll, 1992). Hacia fines de los ochenta y hasta la actualidad, se puede distinguir una quinta etapa, preocupada de la gestión del cambio, en que los investigadores tratan de ligar su conocimiento a la realidad del establecimiento, participando directamente en procesos de mejora educativa.

Entre las principales contribuciones del paradigma de mejoramiento escolar se pueden mencionar las siguientes. Primero, poner a la escuela en el centro del cambio educativo, alertando a las reformas educativas que deben ser sensibles a la

situación individual de los establecimientos, por ejemplo, en condiciones internas como procedimientos, roles y recursos de soporte a la enseñanza-aprendizaje (Reynolds, 2001). De hecho, de acuerdo a Harris (2001) el trabajo de este paradigma ha mostrado que no existe una vía única al mejoramiento de cada tipo de establecimiento.

Segundo, promover una aproximación sistemática al cambio escolar que ve a la mejora escolar como un proceso cuidadosamente planeado e implementado de varios años de duración, que debe combinar tanto estrategias desde arriba como desde abajo (Reynolds, 2001).

Tercero, demostrar la importancia del desarrollo docente y liderazgo en el cambio escolar. Por un lado, el desarrollo docente está íntimamente ligado al desarrollo escolar, por otro, el liderazgo descentralizado y participativo juega un rol clave (Harris, 2001).

Cuarto, introducir el uso de una perspectiva multinivel en el análisis del mejoramiento escolar, resaltando el hecho que cada escuela es una unidad en un sistema educativo en que todos los actores (docentes, padres, directivos, sostenedores, autoridades locales) necesitan un rol bien definido y actuar de manera colaborativa (Reynolds, 2001).

En quinto lugar, resaltar que la implementación en sí misma es insuficiente y, por ende, la importancia de la institucionalización, ya que, el cambio sólo es efectivo cuando ha devenido en conducta o procesos naturales en la escuela (Reynolds, 2001).

Adicionalmente, el trabajo de esta línea ha logrado caracterizar los servicios de asesoría técnica educativa (ATE) de calidad en términos de su contribución a la mejora de los establecimientos. Una revisión realizada por el CIAE de la Universidad de Chile (Bellei, et al. 2010b) muestra que una ATE de calidad, entre otros aspectos, diseña y ejecuta su trabajo de forma clara y rigurosa; enfoca a la escuela en el aprendizaje; da un fuerte impulso y seguimiento al desarrollo profesional; potencia el liderazgo escolar; conecta al establecimiento con su entorno, trabaja de manera progresiva y flexible, adaptándose a necesidades particulares; logra legitimar a su equipo en el establecimiento y conseguir el apoyo de docentes, directivos, administrativos, etc.; diseña respuestas específicas a los problemas y no respuestas genéricas; involucra más a la comunidad en el mejoramiento; promueve reformas a largo plazo.

Paradigmas en revisión

Las disciplinas de la efectividad y mejoramiento escolar han tenido gran influencia en la forma de entender los establecimientos educativos y su operar. Sin embargo, los últimos años se caracterizan por una reflexión sobre las limitaciones y las críticas a estas disciplinas, que bien vale la pena tener en consideración. Las críticas vienen dadas tanto por la impotencia de las políticas que inspiraron, para mejorar efectivamente las escuelas y reducir las brechas sociales en sistemas educativos líderes de países desarrollados (Carrasco, 2008), como por la inconsistencia científica del paradigma mismo. A continuación se presentan algunos argumentos que caracterizan este debate.

Wrigley (2006) sintetizando críticas que se hacen a la efectividad escolar, plantea que el gran problema como paradigma es su reduccionismo. La efectividad escolar puede considerarse metodológicamente reduccionista porque tiende a concentrarse

en resultados medibles, ignorando la multiplicidad de resultados del operar de un sistema complejo como una escuela, reduciéndola a un sistema mecánico de input-output; por el falso supuesto que las correlaciones demuestran causalidad y consecuente pobreza de las explicaciones; por lo problemático del modelo input-output que implica, ya que las variables explicadas pueden ser a su vez causa y efecto; porque las variables usadas están sujetas a problemas de validez, ya que, sus categorías simplemente no pueden ser asignadas de forma precisa (por ejemplo: enfoque en la enseñanza-aprendizaje) y algunos significados dependen del contexto.

Además, la efectividad escolar fracasa en reconocer que los establecimientos no son una isla. Como expone Wrigley, "la relación entre un establecimiento con su medioambiente es compleja, dinámica y recíproca", mientras que los métodos estadísticos de la efectividad escolar remueven los efectos medioambientales para medir el efecto escuela. Esto lleva a esta investigación a promover medidas descontextualizadas para generar el logro educativo, mientras que la descripción de casos excepcionales de escuelas exitosas en sectores de pobreza sugiere falsamente que la desventaja social puede ser superada masivamente sin una gran transformación social.

De acuerdo a Wrigley (2006), la efectividad se caracteriza por no hacerse cargo de las implicancias de sus hallazgos en términos de inspirar políticas públicas de resultados rápidos; promover clasificaciones de efectividad que pueden ahuyentar a docentes de los colegios difíciles; y la marginalización de áreas del currículo menos susceptibles de medición, como las humanidades y las artes. Por otro lado, sostiene Wrigley, la efectividad escolar tiende a tomar el currículum como dado y no se cuestiona los objetivos de la educación, y puede llegar a ser contraproducente en términos de justicia social, ya que su foco en el logro en pruebas estandarizadas en alumnos deprivados le resta atención a aspectos necesarios para superar la pobreza como, por ejemplo, la capacidad para comprender sus causas o la capacidad de organización colectiva.

Por su parte, el mejoramiento escolar como disciplina también está sujeto a reflexión crítica. Por un lado, puede ser criticado por estar demasiado influenciado por la efectividad escolar y su consustancial reduccionismo. En efecto, de acuerdo a Wriglyey (2004), la creciente sofisticación teórica, metodológica, y énfasis en la cultura del mejoramiento escolar, ha sido incapaz de contrarrestar las definiciones restringidas de efectividad.

Desde otra línea argumentativa, MacBeath (2007) reflexiona sobre algunas de las enseñanzas que han dejado investigaciones como el proyecto ISEP comisionado por el Departamento de Educación de Escocia en relación al mejoramiento escolar. Por un lado, destaca que los procesos de autoevaluación y estrategias de mejora auto-gestionadas son insuficientes en sí mismas para la mejora escolar y que estos procesos requieren del apoyo externo a la organización de los establecimientos. Más aún, este apoyo externo debe ser entregado por especialistas de un alto nivel de habilidad y sensibilidad. En algunas escuelas del proyecto ISEP se utilizó una función de apoyo al mejoramiento escolar denominada 'amigo crítico', que probó ser clave en la provisión de apoyo y desafíos, afirmación y crítica. Por otro lado, muestra que los esfuerzos de mejora educativa, -la intervención del amigo crítico, en este caso- tiene resultados que dependen del contexto, es decir, la misma intervención puede ser efectiva en un colegio pero no necesariamente en otro.

Por último, MacBeath (2007) advierte que la educación escolar sigue estando afectada fuertemente por factores que se encuentran fuera de los establecimientos.

Esto implica que muchas de las metas educativas no pueden ser alcanzadas por la escuela por sí misma. Así, el paradigma de la mejora escolar debe ampliar su visión más allá de la escuela y mirar el conjunto de servicios que atienden a la infancia.

Conclusión

El análisis y discusión precedente sugiere que los grandes desafíos en relación al estudio de las escuelas, su operar y su transformación serían, en primer lugar, superar el reduccionismo a través de la aplicación de modelos teóricos y metodologías de mayor sofisticación que permitan comprender la complejidad de las escuelas en tanto sistemas sociales especializados. En segundo lugar, introducir en forma sistemática el análisis del complejo contexto social, económico, político y cultural en que funcionan los centros educativos. En tercer lugar, abordar el operar de las escuelas en contextos de desventaja social a través de un esfuerzo multidisciplinario, realidad de altísima complejidad que hasta ahora no ha sido cuidadosamente estudiada. En cuarto lugar, desarrollar un enfoque consciente de sus límites y responsable de sus implicancias.

En esta línea, Carrasco (2008) describe los esfuerzos recientes de autores como Martin Thruoo, Ruth Lupton y Ceri Brown, quienes abogan por el desarrollo de una "agenda contextualizada de mejoramiento" como insumo para políticas educativas redistributivas realmente efectivas y pertinentes, basada en la interdisciplinariedad y contextualización.

En conclusión, la gran enseñanza de décadas de investigación en efectividad y mejora escolar es que las escuelas son sistemas especializados de alta complejidad, acoplados a entornos que condicionan su operar y cuya transformación no es menos intrincada. La implicancia para la política educativa es que, pese a la gran presión social por mejoras educativas, simplemente no existe una solución simple, rápida y universalmente pertinente para incrementar el desempeño de las escuelas y corregir las brechas sociales asociadas.

Referencias Bibliográficas

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., Vizcarra, R. 2000. 'Gestión escolar: un estado del arte de la literatura'. *Revista Paideia*, núm. 29.

Arancibia, V. 1992. 'Efectividad escolar: un análisis comparado'. *Estudios Públicos*, núm. 47.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, M., Raczynski, D. 2004. *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF-Asesorías para el desarrollo -MINEDUC. Santiago.

Bellei, C., Osses, Al., Raczynski, D. 2010b. *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF) – Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)

Carrasco, A. 2008. 'Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda?'. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 6, núm. 4.

Harris, A. 2001. 'Contemporary perspectives on Effectiveness and School Improvement?', En Harris, A., Bennett, N. (ed.) *School effectiveness and school improvement. Alternative Perspectives*. Continuum. London.

HMEI, 2010. *Journey to Excellence*. Her Majesty's Inspectorate of Education, Escocia. [en línea] Disponible en:
<http://www.ltscotland.org.uk/journeytoexcellence/index.asp>

Macbeath, John. 2007. Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective, En Townsend, T. (ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer.

Marfán, J. Muñoz, G. 2009. *Estudio diagnósticos y planes de mejoramiento SEP*. Comisionado por MINEDUC Pontificia Universidad Católica de Chile.

Martinic, S. 2004. *Evaluación del programa de las 900 escuelas (trienio 2001 - 2003)*. Comisionado por MINEDUC a Pontificia Universidad Católica de Chile.

Martinic, S. y Pardo, M. 2003 Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar, En Murillo, J. (ed.) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello y Centro de investigación y documentación educativa. Bogotá.

Murillo, J. (ed.) 2003b. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello y Centro de investigación y documentación educativa. Bogotá.

Murillo, J. 2003a. 'Una panorámica sobre la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar'. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 1, núm. 1.

Murillo, J. 2003c. 'El movimiento de investigación en Eficacia Escolar', En Murillo, J. (ed.) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión*

internacional del estado del arte. Convenio Andrés Bello y Centro de investigación y documentación educativa. Bogotá.

Raczynski, D. Truco, D. 2007. *Seguimiento y Evaluación de la Estrategia de Apoyo a establecimientos prioritarios*. Comisionado por MINEDUC- PNUD a Asesorías para el desarrollo.

Reynods, D. 2001. 'Beyond School Effectiveness and School Improvement?', En Harris, A., Bennett, N. (ed.) *School effectiveness and school improvement. Alternative Perspectives*. Continuun. London.

Stoll, L. 1992. 'Teacher Growth in Effective Schools', En Fullan, M., Hargreaves, L. (ed.) *Teacher Development and Educational Change*. The Falmer Press. London.

Valdés, j. Elías, M., Fuenzalida, A. 2007. *Indagación y sistematización acerca de la sustentabilidad del mejoramiento educativo en los liceos Montegrande*. Comisionado por MINEDUC.

Wrigley, T. 2004. 'Schools effectiveness: the problem of reduccionism'. *British Educational Research Journal*, Vol.30, N.2, April, 2004.

Wrigley, T. 2006. 'Schools and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement paradigms'. *Improving Schools*, 9(3), pp. 273-290.