



CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS

Sammons, Pam, Josh Hillman y Peter Mortimore



CARACTERISTICAS CLAVE DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS

**Pam Sammons
Josh Hilman
Peter Mortimore**

CARACTERISTICAS CLAVE DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS.

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

Once factores para las escuelas efectivas

- | | |
|---|--|
| 1. Liderazgo profesional: | <ul style="list-style-type: none">* Firme y dirigido.* Enfoque participativo* Profesionista sobresaliente |
| 2. Visión y objetivos compartidos: | <ul style="list-style-type: none">* Unidad de propósito* Consistencia en la práctica* Colaboración y trabajo colegiado |
| 3. Ambiente de aprendizaje: | <ul style="list-style-type: none">* Atmósfera ordenada* Ambiente de trabajo atractivo |
| 4. Le enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar: | <ul style="list-style-type: none">* Optimización del tiempo de aprendizaje* Énfasis académico* Enfoque en el aprovechamiento |
| 5. Enseñanza con propósito: | <ul style="list-style-type: none">* Organización eficiente* Claridad de propósitos* Práctica adaptable |
| 6. Expectativas elevadas: | <ul style="list-style-type: none">* Expectativas globales elevadas* Comunicación de expectativas* Desafío intelectual |
| 7. Reforzamiento Positivo: | <ul style="list-style-type: none">* Disciplina clara y justa* Retroalimentación |
| 8. Seguimiento de avances | <ul style="list-style-type: none">* Seguimiento de desempeño del alumno* Evaluación del funcionamiento de la escuela |
| 9. Derechos y responsabilidades de los Alumnos | <ul style="list-style-type: none">* Elevar la autoestima del alumno* Posiciones de responsabilidad* Control del trabajo. |
| 10. Colaboración hogar – escuela | <ul style="list-style-type: none">* Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos |
| 11. Una organización para el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none">* Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela. |

1. Liderazgo profesional.

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

Sin embargo, la importancia del papel del liderazgo del director o directores, más que el de otros miembros del cuerpo académico tales como jefes de departamento, puede ser sensible al contexto, en particular a patrones de organización escolar.¹ Así el liderazgo de los directores es una marcada característica de la investigación británica² y americana³, no obstante, aspectos específicos como un liderazgo asertivo por parte de los directores y la verificación de calidad, no se han considerado de importancia en países como Holanda.⁴ Hallinger y Leithwood (1994) han argumentado que se requiere mayor investigación comparativa en esta área.

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

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

a) Firme y dirigido.

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

Las investigaciones muestran que los líderes excepcionales tienden a ser dinámicos. Por ejemplo, la efectividad se intensifica por “un estilo enérgico de selección y reemplazo de maestros”⁶, aunque la investigación en Louisiana⁷ enfatizó que esto sucede principalmente en los primeros años del periodo de un director o directora durante una campaña de mejoramiento. Una vez que se constituye un equipo de maestros capaz de trabajar hacia la efectividad, la estabilidad tiende a recuperarse en las escuelas secundarias efectivas. Sammons *et al* (1994c) reportan resultados internos donde sugieren que en las escuelas efectivas los jefes consideran prioritario el reclutamiento y también señalan la importancia del consenso y la unidad de propósitos entre el equipo de funcionarios de mayor rango y antigüedad dentro de la escuela.

¹ Hallinger y Leithwood, 1994.

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

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

⁴ Scheerens, 1992.

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

⁶ Levine y Lezotte, 1990.

⁷ Stringfield y Teddie, 1987.

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

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

Mientras que algunos estudios de caso han señalado las largas horas que trabajan los directores con efectividad,¹³ el efecto de este factor es difícil de determinar: *solamente* es efectivo cuando va acompañado de otros factores. Puede fluctuar ampliamente durante periodos cortos de tiempo, y es casi imposible separar su efecto directo sobre el mejoramiento de su papel como medio para edificar una visión compartida y como una señal de carácter distintivo del resto de los maestros.

b) Enfoque participativo.

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ Purkey y Smith, 1983; Weindling, 1989.

¹² Louis y Miles, 1990.

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

¹⁴ Sammons *et al.*, 1994.

¹⁵ Luyten, 1994; Witziers, 1994.

c) *Profesional sobresaliente.*

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

Por supuesto, este tipo de aproximación por sí misma tiene poco efecto sobre la efectividad y sólo cuando se conjuga con otros factores que se han mencionado, tales como énfasis en la enseñanza y aprendizaje, así como inspecciones regulares en la escuela, puede tener un efecto poderoso. Es un hecho que cada uno de los 11 factores clave que hemos identificado tiene implicaciones para los líderes efectivos. Esto surge de la revisión minuciosa de la literatura que hace Murphy (1989) con relación al liderazgo instruccional. Es probable que la influencia de los directores en los niveles de desempeño y avance de los estudiantes opere más en forma indirecta que directa, al influir en la cultura de la escuela ay del persona, actitudes y comportamiento que, a su vez, afectan las prácticas en el aula y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

2. **Visión y objetivos compartidos**

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

a) *Unidad de propósito.*

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

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

¹⁷ Levine y Stark, 1981; Murphy, 1989.

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

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

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

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

En su discusión sobre la relativamente mayor efectividad de las escuelas católicas para fomentar los resultados académicos y sociales de los alumnos (por ejemplo, bajo nivel de deserción) en el contexto de Estados Unidos de América, Lee, Byrk y Smith (1993) hacen notar la importancia de fuertes normas institucionales y creencias compartidas que producen una “filosofía educacional que esté bien alineada con objetivos de equidad social” (p. 230-321). En Irlanda del Norte, (1994) también ha concluido que las escuelas más efectivas comparten metas comunes, incluyendo un compromiso con la calidad en todos los aspectos de la vida escolar, así como claras prioridades organizacionales.

b) Consistencia en la práctica.

Relacionado con la idea de consenso entre el cuerpo académico, se encuentra el grado en el que los maestros tienen un acercamiento consistente a su trabajo y se adhieren a un enfoque común sobre asuntos como la evaluación y la puesta en vigor de reglas y políticas con referencias a premiso y sanciones (ver comentarios sobre los factores 7. *Reforzamiento positivo* y 8. *Seguimiento de los avances*). Desde luego, la consistencia en la práctica de toda escuela será mucho más viable en un contexto reforzado por una unidad de propósitos, como se expresa arriba. El trabajo de Cohen (1983) concluye que la necesidad de que el currículo y los programas instruccionales estén interrelacionados, especialmente en las escuelas primarias, sugieren que en las escuelas más efectivas, las normas predominantes que otorgan autonomía considerable a los maestros individuales tienen menos peso que las metas compartidas por un personal profesional.

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

c) Colaboración y trabajo colegiado.

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

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

²² California, 1980.

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

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

3. Ambiente de aprendizaje

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

a) Atmósfera ordenada

Es más probable que las escuelas con éxito sean lugares tranquilos en vez de sitios caóticos. Muchos estudios han subrayado la importancia de mantener un clima ordenado y orientado el trabajo.²⁶ Mortimore *et al* (1988^a) también señalaron que estimular el autocontrol entre los alumnos puede funcionar como un ethos positivo en el aula, y además explicaron las desventajas de niveles altos de ruido y movimiento para lograr la concentración de los alumnos. Lo que la investigación en general demuestra no es que las escuelas se vuelvan más efectivas al volverse más ordenadas, sino que un medio ordenado es un requisito previo para que ocurra un aprendizaje efectivo. Creemers (1984) cita la investigación del holandés Schweitzer (1984), quien llegó a la conclusión de que un ambiente ordenado dirigido a la estimulación del aprendizaje estaba relacionado con los logros académicos de los alumnos. La forma más efectiva de estimular el orden y dirección entre los alumnos es reforzar buenas prácticas de aprendizaje y comportamiento (ver factor 7. *Reforzamiento positivo*)

b) Ambiente de trabajo atractivo

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

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

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

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

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

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

²⁷ Pablant y Baxter, 1975; Chan, 1979.

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

a) Optimización del tiempo de aprendizaje

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

- Proporción del día que se dedica a materias académicas²⁸ o a materias académicas específicas²⁹
- Proporción de tiempo dedicado a lecciones dedicadas al aprendizaje³⁰ o a la interacción con los alumnos³¹,
- Proporción de tiempo que el maestro pasa discutiendo con los alumnos el contenido del tema a trabajar, en contraste con asuntos rutinarios y el mantenimiento de la actividad de trabajo;³²
- Interés de los maestros por objetivos cognitivos, en contraste con metas de relaciones personales y objetivos afectivos;³³
- Puntualidad en las clases;³⁴
- Ausencia de interrupciones provenientes del exterior del aula.³⁵

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

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

En una reciente revisión de la literatura británica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, Sammons *et al.* (1984d) llamaron la atención sobre los hallazgos relativos a la enseñanza de una sola materia y el manejo del tiempo de enseñanza y aprendizaje: "los maestros pueden tener grandes dificultades para manejar con éxito el aprendizaje de los niños en sesiones donde se trabaja en diferentes campos del currículum de manera continua. En particular, en investigaciones realizadas a nivel de la escuela primaria se han reportado bajos niveles de comunicación maestro-alumno con relación al trabajo, más interacciones administrativas rutinarias, y niveles inferiores de participación de los alumnos en el trabajo" (p.52)

²⁸ Coleman *et al.*, 1981.

²⁹ Bennett, 1978

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

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

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

³³ Everston *et al.*, 1980

³⁴ Rutter, 1979; deJong, 1988

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

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

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

b) *Énfasis académico*

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

Numerosos estudios sobre escuelas primarias han encontrado también que las escuelas excepcionalmente efectivas tienden a enfatizar el “dominio del contenido académico” como un aspecto importante de sus programas de enseñanza⁴². En Irlanda del Norte, el trabajo de Caul (1994) ha destacado la importancia del acceso universal al GCSE y el énfasis que se da en las escuelas efectivas a los niveles académicos. Smith y Tomlinson (1989) también han señalado las políticas de acceso a los exámenes de admisión como una característica clave de efectividad en las escuelas secundarias. Sammons *et al* (1994c) reportaron que el énfasis académico (incluyendo asignación regular y seguimiento de tareas para la casa) y la alta proporción de acceso al examen de admisión GCSE parecen ser características de las escuelas secundarias con una mayor efectividad académica.

Un factor importante que influye en el énfasis académico se relaciona con los conocimientos que tengan los maestros de las asignaturas. Por ejemplo, Bennett *et al* (1994) han demostrado claramente que a nivel de primaria los maestros tienen un conocimiento con frecuencia limitado de los contenidos de las asignaturas, particularmente en áreas como la ciencia. Uno conocimiento adecuado se consideró como un requisito previo necesario (aunque por sí mismo no es suficiente) para la enseñanza y el aprendizaje efectivos. En estudios de caso que contrastan escuelas secundarias altamente efectivas con las altamente no efectivas, Sammons *et al* (1993c) reportaron que las escuelas no efectivas habían estado sujetas a frecuentes cambios de maestros y a escasez de personal académico en asignaturas especializadas, situación que se consideró como una barrera para la efectividad.

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

c) *Enfoque en el aprovechamiento*

Algunos investigadores han examinado, como una medida del énfasis académico, el grado en que una escuela se concentra en el aprovechamiento de los alumnos. Por ejemplo, algunos estudios de caso en escuelas primarias americanas al igual que algunos artículos, han mostrado que el poner énfasis en la obtención de habilidades básicas, es decir, un “enfoque basado en el

³⁸ Mc Dill y Rigsby, 1973

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

⁴⁰ Ainsworth y Batten, 1974

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

⁴² Levine y Lezotte, 1990

aprovechamiento” influye positivamente sobre la efectividad escolar.⁴³ El problema de resaltar este tipo de factor es que las medidas de los resultados tienden a estar, al menos en parte, basadas en pruebas sobre estas habilidades para escuelas primarias o en los resultados de los exámenes de aprovechamiento en el caso de las escuelas secundarias, convirtiendo a los factores asociados con este enfoque en profecías autocumplidas. Esto es particularmente cierto al examinar los resultados relacionados con el nivel de una clase, pero es menos problemático cuando se analiza el efecto de un compromiso *compartido* por toda la escuela con este tipo de enfoque.

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

5. Enseñanza con propósito

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

a) Organización eficiente.

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

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

b) Claridad de propósitos

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

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

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

c) *Lecciones estructuradas*

Una reseña de Rosenshine y Stevens (1981) resaltó la importancia de la enseñanza estructurada y con propósitos para promover el progreso de los estudiantes. La reseña de NREL (1990) hizo hincapié en las técnicas efectivas de cuestionamiento, donde las preguntas se estructuran con el fin de llamar la atención de los alumnos en los elementos clave de las lecciones. Stallings (1975) comentó la mejoría en resultados a través de métodos sistémicos de enseñanza con preguntas abiertas, y respuestas de los alumnos seguidas de retroalimentación del maestro. Mortimore *et al* (1988⁹), en su estudio sobre educación secundaria, confirmaron hallazgos previos de Galton y Simon (1980) acerca de los efectos positivos sobre el progreso de los alumnos, cuando los maestros dedican más tiempo a hacer preguntas y a la comunicación relativa al trabajo. También encontraron que los resultados positivos están asociados con la organización eficiente del trabajo en el aula, donde los alumnos tienen suficiente trabajo, un enfoque limitado a las sesiones, y un marco referencial bien definido dentro del cual les fomente cierto grado de independencia y responsabilidad para manejar su propio trabajo. Evidentemente, para grupos de mayor edad, es adecuado enfatizar la independencia y la responsabilidad.

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

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

En su análisis de la información internacional de investigación sobre escuelas efectivas, Scheerens (1992) resaltó la “enseñanza estructurada” como uno de los tres factores que ha demostrado convincentemente que promueve la efectividad. Su definición de la enseñanza estructural difiere ligeramente de la de otros investigadores, pero vale la pena observar algunos ejemplos:

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

Scheerens acepta que este modelo de enseñanza estructurada es más aplicable en escuelas primarias, particularmente en asignaturas que implican un “conocimiento que pueda reproducirse”. Sin embargo, él sugiere que una forma de enseñanza estructurada, modificada y menos prescriptiva puede tener efecto positivo por el aprendizaje de procesos cognitivos más

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

elevados en las escuelas secundarias, y cita varios estudios para confirmarlo.⁴⁶ Gray (1993) no está convencido de que este factor sea apropiado después de los primeros años de escolaridad y sugiere cautela, dado que muchas de las primeras investigaciones sobre efectividad escolar se hicieron en escuelas de zonas marginadas, en las que se daba un peso mayor a la enseñanza de habilidades básicas.

d) *Práctica adaptable*

Aunque la investigación sobre efectividad escolar presenta diversos factores correlacionados consistentemente a mejores resultados, también muestra que la aplicación de materiales y procedimientos requeridos en el programa con frecuencia no mejoran.

El progreso de los alumnos es evidente cuando los maestros son sensibles a las diferencias en el estilo de aprendizaje de los alumnos, y cuando identifican y utilizan estrategias adecuadas.⁴⁷

Es necesario entonces, que los maestros revisen sus creencias o valores, así como su comportamiento, para asegurarse de que eso suceda.⁴⁸ También debe destacarse que elevar las expectativas es un proceso que debe incrementarse y que el éxito demostrado juega un papel crítico.⁴⁹ Reforzar el éxito por medio del reconocimiento es una oportunidad clave para comunicar altas expectativas (ver el factor 7. *Reforzamiento positivo*)

e) *Desafío intelectual.*

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

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

Mortimore *et al* (1988^a), en su estudio sobre los primeros años de la escuela primaria, encontraron que en grupos donde los alumnos eran estimulados y desafiados, el adelanto era mayor. Mencionaron especialmente la importancia de que los maestros usaran más preguntas y afirmaciones, estimulando a los alumnos a “usar su imaginación creativa y su poder para resolver problemas”. Levine y Stark (1981) también enfatizaron la importancia del desarrollo de la habilidad cognitiva de orden más elevado, en escuelas primarias efectivas, mencionando en particular la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos. Levine y Lezotte (1990) y NREL (1990), citaron una gran cantidad de estudios con resultados similares.

7. Reforzamiento positivo

⁴⁶ Brophy y Good, 1986; Doyle, 1985

⁴⁷ NREL, 1990.

⁴⁸ NREL, 1990.

⁴⁹ Wilson y Corcoran, 1988

El reforzamiento, ya sea en términos de patrones de disciplina o de retroalimentación a los alumnos, es un elemento importante de la escolaridad efectiva.⁵⁰ Walberg (1984), en una importante reseña de estudios de métodos de enseñanza, encontró que el reforzamiento era el factor más poderoso de todos. Como se verá, la investigación sobre efectividad escolar ha tendido a demostrar que no todas las formas de refuerzo tienen un efecto positivo. Los premios, otros incentivos positivos y la existencia de reglas claras están más asociados con la probabilidad de mejores resultados que el castigo.

a) *Disciplina clara y justa*

La buena disciplina es una condición importante para un clima de orden (ver nota de traducción sobre Ethos en la página 34), pero ésta se obtiene con mejores resultados a partir de la “pertenencia y participación” a través de “reglas y control externo”.⁵¹ Por ejemplo, el uso demasiado frecuente del castigo puede crear una atmósfera tensa y negativa, con efectos contraproducentes en la asistencia y el comportamiento.⁵² En efecto, numerosos estudios han encontrado que los castigos formales no son efectivos o tienen efectos adversos.⁵³ Éstos y otros estudios demuestran que la disciplina efectiva implica mantener buen orden, imponer consistentemente reglas justas, claras y bien entendidas, así como la utilización excepcional del castigo.⁵⁴

b) *Retroalimentación*

La retroalimentación hacia los alumnos puede ser inmediata (en forma de elogio o reprimenda) o pospuesta hasta cierto punto (en forma de premios, incentivos y recompensas). Dos amplias revisiones de las investigaciones sobre escuelas efectivas mostraron que el reconocimiento público a nivel de toda la escuela del éxito académico y de otros aspectos de comportamiento positivo contribuyen a la efectividad.⁵⁵ el estudio británico de escuelas secundarias efectuado por Rutter *et al*, (1979) mostró que la retroalimentación directa y positiva, como el elogio y la aprobación, tenía una asociación positiva con el comportamiento del alumno, pero los premios al trabajo inciden poco en el resultado. Los investigadores postularon tres explicaciones para el mayor efecto del elogio: afecta a más alumnos; el que no se retrase permite un enlace más definitivo con los incentivos; y es más probable que incremente las recompensas intrínsecas de aquellos que se está reforzando.

Mortimore *et al*, (1988), obtuvieron resultados similares para escuelas primarias, demostrando que el elogio y definitivamente la retroalimentación neutral eran más efectivo que “depender del control a través de la crítica”. Debe tenerse en cuenta que la NREL (1990), en la síntesis de la literatura sobre el tema, señaló que la investigación muestra que el elogio y otros refuerzos deberían proporcionarse por las respuestas correctas y el progreso relacionados con el desempeño anterior, pero que su uso debe ser parco y no debe ser inmerecido o aleatorio. Numerosos estudios han mostrado también que las recompensas y los elogios no tienen que relacionarse necesariamente sólo a resultados académicos, sino que pueden aplicarse a otros aspectos de la vida escolar, tales como la asistencia y el civismo.⁵⁶ La revisión que hicieron Brophy y Good (1986) del comportamiento de los maestros y desempeño de los alumnos proporciona una serie de guías para el elogio efectivo. Entre otros aspectos, dichos autores enfatizan la necesidad de que el elogio sea específico, eventual, espontáneo y arido, y que se utilicen los logros previos del alumno como contexto para describir el desempeño actual y atribuir el éxito al esfuerzo y a la habilidad.

⁵⁰ Brookover *et al*, 1979; Rutter, 1979.

⁵¹ Wayson *et al*, 1988

⁵² Rutter, 1983

⁵³ Reynolds y Murgatroyd, 1977; Clegg y Megson, 1968, Rutter *et al*, 1979, Heal, 1978; Mortimore *et al*, 1988.

⁵⁴ National Institute of Education (NIE), 1978; Coleman *et al*, 1981.

⁵⁵ NREL, 1990; Purkey y Smith, 1994.

⁵⁶ Rutter *et al*, 1979; Hallinger y Murphy, 1986; Levine y Lezotte, 1990.

8. Seguimiento de los avances

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

a) *Seguimiento del desempeño del alumno*

Un seguimiento frecuente y sistemático de los avances de los alumnos y los grupos, en sí mismo tiene poco efecto en el rendimiento, pero se ha demostrado que es un ingrediente importante del trabajo de una escuela efectiva.⁵⁷ Primero, es un mecanismo para determinar en qué grado se están alcanzando las metas de la escuela; segundo, enfoca la atención del personal, alumnos y padres de familia hacia esas metas; tercero, proporciona información para la planeación, métodos de enseñanza y evaluación; cuarto, transmite un mensaje claro a los alumnos de que los maestros están interesados en sus progresos.

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

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

Un amplio estudio británico sobre escuelas primarias⁵⁸ se concentró en una forma bien establecida para dar seguimiento al desempeño de los alumnos. Estos investigadores examinaron el sistema de registro de datos de los maestros como una manera de seguimiento continuo de los puntos fuertes y débiles de los alumnos, combinando los resultados de evaluación objetiva con la evaluación basada en el criterio del maestro sobre sus alumnos. En muchas escuelas efectivas estos registros se relacionan no solamente con las habilidades académicas, sino con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Los investigadores encontraron que el utilizar el sistema de registros es una característica importante de las escuelas efectivas.

b) *Evaluación del funcionamiento de la escuela*

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

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

⁵⁷ Weber, 1971; Venezky y Winfield, 1979; Edmonds, 1979, 1981; Sizemore, 1985

⁵⁸ Mortimore *et al*, 1988

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

9. Derechos y responsabilidades de los alumnos

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

a) *Evaluar la autoestima del alumno*

Los niveles de autoestima son afectados de manera significativa por el trato dado por los demás y son un factor principal para determinar el rendimiento.⁵⁹ En el caso de la autoestima del alumno, las actitudes de los maestros son expresadas de diversas maneras: la forma en que se comunican con los alumnos; el grado en que se les concede respeto y éstos se sienten comprendidos; y los esfuerzos que los maestros hacen para responder a las necesidades personales de cada estudiante. Trisman *et al*, (1976) encontraron que la relación armónica estudiante – maestro tiene una influencia benéfica sobre los resultados, y otros estudios han demostrado que una relación positiva maestro – alumno es una dimensión unida al éxito.⁶⁰ Mortimore *et al*, (1988) encontraron efectos positivos cuando los maestros comunicaban entusiasmo a los alumnos, y cuando les demostraban atención individual.

Se le puede dar énfasis a las relaciones maestro – alumno fuera del aula. Los estudios británicos en escuelas secundarias han encontrado que cuando había actividades fuera de la escuela compartidas por maestros y alumnos,⁶¹ y cuando los alumnos sentían que podían consultar a los maestros sobre problemas personales,⁶² se daban efectos positivos en los resultados.

b) *Posiciones de responsabilidad*

Los estudios británicos han demostrado los efectos positivos tanto en el comportamiento de los alumnos como en el éxito de los exámenes, a través de darle a una alta proporción de estudiantes posiciones de responsabilidad en el sistema escolar. Esto les transmite confianza en sus habilidades y establece normas de comportamiento maduro.⁶³

c) *Control del trabajo.*

Algunos estudios han demostrado que cuando los alumnos responden bien al dárseles mayor control sobre lo que les sucede en la escuela, mejoran una serie de resultados, aun a nivel de primaria.⁶⁴ Un estudio británico sobre escuelas primarias demostró que se producen efectos positivos cuando se estimula a los alumnos para manejar su trabajo con independencia del maestro durante periodos cortos de tiempo, como puede ser una clase o una tarde.⁶⁵

10. Colaboración hogar – escuela.

⁵⁹ Helmreich, 1972; Bandura, 1992.

⁶⁰ Rutter *et al*, 1979; Coleman *et al*, 1982; Lightfoot, 1983; Lipsitz, 1984.

⁶¹ Rutter *et al*, 1979; Smith y Tomlinson, 1990

⁶² Rutter *et al*, 1979

⁶³ Ainsworth y Batten, 1974; Reynolds *et al* 1976; Reynolds y Murgatroyd, 1977; Rutter *et al*, 1979.

⁶⁴ NIE, 1978; Brookover *et al*, 1979.

⁶⁵ Mortimore *et al*, 1988

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

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

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

El estudio de Mortimore *et al*, (1988^a) en escuelas de enseñanza media encontró beneficios positivos cuando los padres ayudaban en el aula y en excursiones de la escuela, en la que regularmente había juntas sobre los avances de sus hijos, donde había un salón para los padres, y el director mantenía una política de “puertas abiertas”. Curiosamente encontraron un efecto negativo de las asociaciones de padres y maestros, y sugirieron que este tipo de participación, más formalizada, no era suficiente en sí misma para engendrar la participación de los padres y, en algunos casos, podía presentar barreras para aquellos que no estuvieran dentro de la “camarilla”.

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

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

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

Con frecuencia, el involucramiento de los padres tiene una gran correlación con factores socioeconómicos, y el temor de que hacerla resaltar como un factor importante pudiera, de manera injusta, transmitirles responsabilidad de la efectividad escolar a los padres, explica en parte por qué algunos investigadores han evitado definirla o medirla. Sin embargo, los estudios arriba mencionados establecieron grupos control para la matrícula socioeconómica. Es interesante el que al menos un estudio ha demostrado que la participación de los padres puede ser *más efectiva* en escuelas que matriculan más alumnos o de clase trabajadora.⁶⁶

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

Los mecanismos por medio de los cuales el involucramiento de los padres influye sobre la efectividad escolar no están totalmente claros. Se podría especular que cuando padres y maestros tienen objetivos y expectativas similar para lo menores, el apoyo combinado al proceso de aprendizaje puede ser una fuerza poderosa de mejoramiento.⁶⁷ Los padres que están involucrados pueden expandir el tiempo activo de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo,

⁶⁶ Hallinger y Murphy, 1986

⁶⁷ Jowett *et al*, 1991; Mortimore, 1993; Coleman, 1994

trabajar con los alumnos, especialmente tratándose de niños más pequeños, o supervisándoles la tarea) y en caso de que haya dificultades en la escuela, como podría ser en asistencia o comportamiento, estar más dispuestos a apoyar los estándares y requerimientos de la escuela. Como ha sostenido MacBeath (1994), las escuelas con éxito seguramente serán aquellas “que no sólo involucran a los padres, sino que los apoyan y requieren de su participación”. (p.5). el mismo autor prosigue argumentando a favor de un papel más activo de los padres en la autoevaluación y planeación del desarrollo de la escuela. Coleman *et al*, (1994) llaman particularmente la atención a la interconexión de los dominios afectivo y cognitivo en la triada de relaciones entre maestros, padres y estudiantes. Argumentan que “ es la relación entre el maestro y los padres (o uno de ellos) la que es crítica al reclutar al hogar como aliado, o convertirlo en enemigo (o no) de las actividades educativas en el aula.” (p.30)

11. Una organización para el aprendizaje

Las escuelas efectivas son organizaciones para el aprendizaje, con maestros y directivos que continúan aprendiendo, manteniéndose al día en sus asignaturas e incorporando los adelantos en la comprensión de la práctica efectiva. Usamos el término “organización para el aprendizaje” en un segundo sentido: es decir, que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad, y no dirigido específicamente a maestros individuales. La necesidad de que las escuelas se conviertan en “organizaciones para el aprendizaje “ es cada vez más importante, dado el ritmo del cambio social y educacional.⁶⁸ Southworth (1994) proporciona una reseña de las características de una escuela para el aprendizaje, que enfatiza la necesidad de aprender en cinco niveles interrelacionados (niños, maestros, personal, organizacional y liderazgo).

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

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

Levine y Lezotte (1990), así como Fullan(1991), citan numerosos estudios que muestran que presentaciones aisladas de expertos externos pueden ser contraproducentes. Su revisión de escuelas excepcionalmente efectivas llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo del personal en las escuelas efectivas se lleva a cabo en el recinto de la escuela a través de un programa de instrucción continuo y progresivo,⁶⁹ y está enfocado a proporcionar ayuda para mejorar la enseñanza en el aula. Los estudios también han enfatizado el valor de encuadrar el desarrollo del personal dentro de una planeación colegiada y colaborativa, así como asegurarse de que las ideas sobre las actividades de desarrollo se compartan con regularidad.⁷⁰

⁶⁸ Hopkins, Ainscow y West, 1994

⁶⁹ Armor *et al*, 1976; Venezky y Winfiels, 1979; California, 1980; Prkey y Smith, 1983; Hallinger y Murphy, 1985; NREL, 1990.

⁷⁰ Purkey y Smith, 1983; NREL, 1990; Stoll y Fink, 1994.