

LA EFICACIA ESCOLAR Y OTROS RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: TRES DÉCADAS DE INVESTIGACIÓN BRITÁNICA

John Gray

"Algunas escuelas son aburridas, depresivas, incluso lugares aterradoras, mientras que otras tienen vida, son cómodas y tranquilizadoras. Si pensamos en la vida de la escuela como un fin en sí mismo, más que como un medio para algún otro fin, tales diferencias son enormemente importantes" (Jencks et al., 1972: 256).

1. INTRODUCCIÓN

Con respecto al desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar en los últimos 20 años, David Hargreaves comenta:

"Desde 1979 (año del estudio Quince Mil Horas de Rutter) los productos que determinan las escuelas eficaces se han reducido de manera progresiva y muchos estudios se han limitado a considerar exclusivamente los resultados académicos. Éstos son importantes en educación, pero no son los únicos que importan" (Hargreaves, 2001:488).

Sin duda, una variedad de factores ha influido en el desarrollo de la investigación en este sentido, sin dejar de lado la disponibilidad de datos en resultados académicos y la relativa escasez de evidencia en otros. Sin embargo, otra razón que puede utilizarse para justificar este hecho es que los factores que en general influyen en las escuelas eficaces son semejantes y se relacionan con las características del funcionamiento de las escuelas. Resumiendo la evidencia de los cuatro resultados sobre educación, Rutter defendió que son: *"en conjunto, las escuelas que tienen niveles altos de asistencia y buen comportamiento, tienden también a tener altos niveles de desempeño en los exámenes"* (Rutter et al., 1979:92). Gray y colaboradores difieren, en su investigación en escuelas escocesas de educación secundaria, al argumentar que *"las correlaciones entre los diferentes resultados eran lo suficientemente bajas como para sugerir que los investigadores... deben abrirse a la posibilidad de que diferentes resultados pueden verse influidos por variables diferentes de la escuela"* (Gray et al., 1983:289).

Desde entonces, el supuesto de que los factores que influyen en la eficacia de las escuelas constituye un conjunto de factores relacionados ha prevalecido y adquirió, en consecuencia, una cierta ortodoxia. El *International Handbook of School Effectiveness Research*, por ejemplo, concluye lo siguiente:

"... pocos estudios han examinado (la consistencia) de ambos resultados: cognoscitivos y afectivo-sociales. Entre los que sí la tienen, algunos estudios en primaria sugieren que los efectos de la escuela en los dos aspectos son débilmente relacionados de manera positiva y pueden ser independientes. A nivel de secundaria, los resultados sugieren que los efectos académicos y ciertos afectivo-sociales puede estar más relacionados, en especial tanto para resultados de aprovechamiento y asistencia, como para comportamiento" (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000).

A pesar de la importancia de este asunto sobre el desarrollo y la e interpretación de la investigación sobre eficacia escolar, el tema se ha descuidado desde su debate inicial hace unos 20 años. Además, el número total de estudios en que se concluye acerca de las relaciones entre resultados

académicos y afectivo-sociales son muy pocos. Quizá la conclusión más importante del *Handbook* es que cada vez es más frecuente realizar este tipo de análisis. Al mismo tiempo, se puede agregar que existen cada vez más necesidades de entender cómo emprender y facilitar este tipo de trabajo.

Esta revisión retoma algunos de estos desafíos desatendidos. ¿Qué sabemos acerca de las diferencias entre escuelas en términos de otros resultados relacionados con los alumnos más allá de resultados académicos? ¿Qué factores necesitan tomarse en cuenta para interpretar tales diferencias? ¿Qué tan poderosos son los modelos explicativos? ¿Y hasta qué punto las escuelas que obtienen buenos logros en términos de un conjunto de resultados, obtienen buenos, en términos de otros? Es claro que estas preguntas son de interés sustantivo y metodológico.

2. SELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Para seleccionar los estudios a considerar más de cerca, se restringió el área de interés a los trabajos que se habían realizado dentro del Reino Unido en escuelas de educación secundaria, a partir del supuesto de que la consistencia a través de diferentes áreas no parece haberse tomado en cuenta en educación primaria. Existieron también dos criterios adicionales importantes. El primero, y más importante, la investigación debió haber incluido por lo menos un resultado 'no-cognoscitivo'. Segundo, debió haber considerado explícitamente algún análisis sobre las diferencias de resultados entre escuelas. El efecto de estos dos criterios, en combinación, era esencialmente para restringir el campo de estudios realizados dentro de la tradición de la eficacia escolar, aunque algunas otras posibilidades se consideraron al inicio. En realidad, muy pocos estudios realizados en las pasadas tres décadas cumplieron los requisitos. Debe enfatizarse que no se consideraron aquí varios estudios basados más en lo cualitativo que sugieren diferencias entre escuelas a causa de la dificultad al momento de compararlos sistemáticamente con enfoques más cuantitativos. Sin embargo, en un momento posterior, se señalan algunas de las oportunidades que tal investigación puede presentar.

3. EL GUSTO POR LA ESCUELA: ¿QUÉ SIENTEN LOS ESTUDIANTES?

¿A algunos alumnos 'les gusta la escuela' más que a otros? 'El gusto por la escuela' en este contexto es un constructo amplio donde distinguen las actitudes de los alumnos hacia temas particulares, pero que se interpreta a veces como un complemento para trabajar con resultados académicos. La pregunta es sencilla, pero mientras cada uno de los estudios discutidos a continuación es innovador de alguna u otra manera, casi ninguno pregunta lo mismo. Uno de los estudios mejor conocidos es el de Keys y Fernandes (1993) para la Comisión Nacional de Educación (*National Commission on Education*). Este estudio transversal se basó en alrededor de 1.800 alumnos divididos equitativamente entre 7° y 9° grados de secundaria de 83 escuelas inglesas. Se les solicitó a los estudiantes su grado de acuerdo/desacuerdo con la siguiente afirmación 'En conjunto, me gusta estar en la escuela'. De los alumnos de 9° grado, 12% estuvo 'totalmente de acuerdo' con esta afirmación; 64% 'de acuerdo'; 11% 'no estaba seguro'; 10% 'en desacuerdo' y 4% 'en total desacuerdo'. Keys y Fernandes construyeron también la escala 'Actitudes Positivas para la Escuela' (*Positive Attitudes to School*) donde el 'gusto por la escuela' se incluyó como uno de los diez reactivos. En general, las mujeres fueron más positivas que los hombres, al igual que los alumnos cuyos padres estaban interesados en su desempeño escolar. Las actitudes de los alumnos se volvieron menos positivas entre los grados 7° a 9°

Thomas y colaboradores (2000) estudiaron a 3.500 alumnos escoceses de 36 escuelas secundarias. Sólo a 3% de la muestra en S4 (el último año de la educación obligatoria) 'siempre le gustó la escuela' pero a 71% 'generalmente le gustó la escuela'; a 22% 'casi nunca le gustó la escuela'; y a 4% 'nunca le gustó la escuela'. Es posible identificar la tendencia de que a los alumnos mayores les gusta menos la escuela que a los más jóvenes, pero ninguna correlación clara entre los niveles totales de logro de los alumnos y su 'gusto por la escuela'. Este reactivo fue incorporado junto con otros tres a un factor denominado 'compromiso con la escuela'. Los niveles de 'compromiso' en S2 resultaron ser una buena predicción de los niveles de 'compromiso' en S4, al igual que el género, donde una vez más las mujeres respondieron de manera más positiva que los hombres. Los alumnos con un 'record de necesidades' (un indicador de necesidades especiales) fueron también más positivos.

Daly y Defty (2001) utilizaron los datos de 30.000 estudiantes de 255 escuelas secundarias inglesas, de los archivos del proyecto de YELLIS de la Universidad de Durham. Ellos construyeron también una escala 'Las Actitudes hacia la Escuela' (*Attitudes to School*), que contiene seis reactivos incluidos, entre otros, 'me gusta realmente la escuela'. Las actitudes de los estudiantes hacia la escuela fueron valoradas en dos periodos de tiempo (primero, en el 4º grado de secundaria y otra vez en el 5º año). La media de la muestra fue apenas arriba de los 20 puntos (de un total de 30) indicando, en términos generales, actitudes positivas hacia la escuela; las mujeres eran otra vez ligeramente más positivas que los hombres. Se identificó también una correlación positiva, aunque baja, con la medida de 'habilidad desarrollada'. Las medias para la muestra en ambos periodos de tiempo fueron muy semejantes y las actitudes individuales de los alumnos se mantuvieron también bastante fijas con el paso del tiempo (la correlación es de 0,74) y sugieren que los cambios en actitudes quizás tengan alguna validez como una medida de resultado.

Como parte de un estudio sobre la educación escocesa, Gray, McPherson y Raffe (1983), centrados en 69 escuelas secundarias comprensivas, preguntaron a los estudiantes después de haber salido de la escuela si "*en conjunto, su último año escolar había valido la pena*", esencialmente, como una medida de 'satisfacción'. La correlación más fuerte se encontró con los niveles totales de logro de los alumnos. Siete de cada diez alumnos que alcanzaban los niveles más altos contestó que "sí" comparados con apenas una cuarta parte de los niveles más bajos. Las respuestas también fueron correlacionadas de manera negativa con el contexto social: a mayor promedio, mayor disposición favorable hacia la escuela. Se encontraron pocas diferencias en términos del género en esta pregunta. Hubo resultados similares para una pregunta relacionada: si 'en conjunto, (ellos) dirían que habían gozado su último año en la escuela', aunque las diferencias en términos de logros académicos no fueron tan marcadas; las mujeres fueron levemente más positivas que los hombres.

Merece la pena mencionar otro estudio. Smith y Tomlinson (1989) estudiaron 19 escuelas comprensivas multi-raciales. Preguntaron a alumnos en 8º y 9º grados acerca de su 'entusiasmo' por la escuela a partir de la siguiente pregunta: "Imagina que estás recostado en la cama, empiezas a despertar, y piensas – 'Es el primer día del periodo. ¿Voy a la escuela hoy?' ¿Cómo te sentirías? 19% dijo que se sentiría 'entusiasmado y feliz'; 39% 'bastante feliz'; 29% 'un poco mal'; y 13% 'realmente mal'. De las chicas, 67% dijo que se sentiría 'feliz' o 'bastante feliz' comparado con 50% de los chicos (Smith y Tomlinson, 1989:90-91). Los alumnos de origen del sur de Asia y del oeste de la India dieron, generalmente, respuestas más positivas.

Parece pertinente concluir de estos estudios que la mayoría de los alumnos dice que le gusta su escuela. Sin embargo, hasta uno de cada cinco no comparte lo anterior. Existe una disminución en el entusiasmo conforme los alumnos crecen, pero diferencias modestas según el género (dependiendo de

la pregunta) que indican que las mujeres tienen una actitud más favorable hacia la escuela que los hombres. Las diferencias en la actitud tienden a ligarse a niveles de logro individual, al ser más positivos los que obtienen desempeños más altos; pero la fuerza de esta relación varía entre estudios y no parece, para la mayoría de los niveles de educación obligatoria, ser especialmente fuerte, a pesar de que las actitudes negativas hacia la escuela se cristalizan durante los últimos años. Aparecen también algunas diferencias en términos de contextos sociales, siendo los de mayor desventaja social los menos positivos.

4. ALGUNAS EVIDENCIAS INICIALES SOBRE DIFERENCIAS ENTRE ESCUELAS

¿A los estudiantes en algunas escuelas 'les gusta la escuela' más que a estudiantes 'similares' en otras? Una consideración importante para la selección de los estudios anteriores fue que tenían algo que decir sobre el grado de las diferencias entre escuelas. Sin embargo, la manera en la que tales diferencias fueron establecidas variaron de forma considerable. En el estudio de Keys y Fernandes (1993) alrededor de 9% de la variación total en la escala de Actitudes Positivas está entre escuelas y 91% dentro de éstas. Mientras que el estudio dirige la atención a la importancia de las diferencias dentro de la escuela, no obstante apoya que hay variación entre escuelas. Daly y Hefty (2001) informan que apenas 5% de la variación en la escala de Actitudes estaba a nivel de la escuela, resultado al que se refieren como 'estimación selectivamente pequeña pero en armonía con resultados comparables en la literatura de la investigación'. Smith y Tomlinson (1989) han divulgado resultados similares, también al encontrar que las variaciones entre escuelas eran 'algo pequeñas' partiendo de 2.86 para el más alto a 2.32 para el más bajo, con un media de alrededor de 2,5.

Gray y colaboradores (1983), mientras tanto, con un acercamiento estadístico menos sofisticado que lo actualmente disponible, encuentran variaciones entre escuelas antes y después, controlando diferencias de contexto. En la escuela media de su estudio, 47% de los alumnos 'estaban satisfechos' con un rango de 28% en el más bajo hasta 80% en el más alto. Después de controlar factores del contexto, el tamaño de las diferencias entre escuelas se compartió, lo que significa un hallazgo que resalta las diferencias de la investigación en términos de medidas cognoscitivas.

El estudio de Thomas y colaboradores refuerza algunas de estas conclusiones. La variación total entre escuelas en términos de reactivos sobre actitud en un momento determinado fue de 1% a 3% en cuatro escalas de actitud (donde 'el compromiso' del alumno era uno). Pero cuando algunos factores explicativos significativos permitieron explicar las diferencias entre escuelas, la variación restante entre escuelas se redujo a menos de 1% para tres de las escalas (incluido 'el compromiso') y era apenas 2% para el cuarto ('apoyo del maestro'). Thomas y colaboradores informan que en sólo 3 de 42 reactivos examinados era 'el porcentaje de variación total de los alumnos' en reactivos atribuibles a la escuela mayor a 3% (habiendo controlado sus respuestas previas a los reactivos en 1995). En resumen, la evidencia de diferencias de la escuela en este estudio es muy limitada. Además, Thomas y colaboradores informan que las comparaciones con otra base de datos muy semejante del condado inglés de Lancashire LEA confirmó en gran parte de estas estimaciones con, si acaso, una gama levemente más pequeña de diferencias entre escuelas.

Se concluye de estos estudios que hay algunas diferencias entre escuelas que se explicarán en términos de la proporción de alumnos a los 'que les gusta la escuela'. Sin embargo, las cantidades varían entre los estudios y parecen generalmente más bajas que las estimaciones comparables para los resultados académicos. Una estimación media para estos últimos estudios puede ser de 10%; en el caso

de reactivos sobre actitud esto parece representar un límite superior. Las diferencias dentro de la escuela parecen ser mucho más importantes.

5. LOS MODELOS EXPLICATIVOS SUBYACENTES

¿Cuáles son algunas de las variables clave necesarias de construirse en estudios sobre actitudes? En la mayoría de los estudios de eficacia escolar una medida de logro anterior es casi siempre la mejor predicción del desempeño posterior. De manera intuitiva, la misma lógica parece aplicarse al estudio de variables de actitud. Esta impresión es confirmada por la evidencia de Daly y Hefty (2001) quienes informan una correlación fuerte (0.74) entre las actitudes hacia la escuela en dos momentos; sin embargo, el tiempo entre un estudio y otro fue de apenas un año de educación secundaria.

Los resultados de Thomas y colegas, por el contrario, no apoyan estas suposiciones de estabilidad. En general reportan correlaciones mucho más bajas a través de un período de dos años. La correlación, por ejemplo, entre 'compromiso hacia la escuela' en S2 y S4 era tan baja como 0.22 mientras que para 'cultura del alumno' era 0.50. Sin embargo, como ellos lo indican, las actitudes anteriores de los 'alumnos' eran en gran medida las variables más importantes a controlar para los análisis multinivel de resultados sobre actitud -explicando entre 5-26% de la variación total y entre 3-69% de la variación atribuible a las escuelas (Thomas *et al.*, 2000: 293). El 'compromiso del alumno' en el tiempo 1, junto con 'comportamiento' reportado por cada uno en el tiempo 1, hacen contribuciones significativas a la explicación de diferencias en niveles del 'compromiso del alumno' en el tiempo 2.

Desafortunadamente, con la posible excepción del estudio de Thomas, hay esencialmente un elemento *ad hoc* al problema de qué controlar por medio de los factores de contexto. En el estudio de Gray y colaboradores, por ejemplo, no hay medidas anteriores de logro disponibles. Los 'controles' principales empleados fueron, no obstante, importantes: clase social, educación de los padres y género. Todos ellos contribuyeron de forma importante a la reducción de las diferencias iniciales. Daly y Hefty, por su parte, usan medidas de 'aptitud académica' (aproximadamente del mismo periodo de tiempo en que los otros datos se recabaron): idioma en el hogar, estatus socioeconómico, alimentación gratuita en la escuela y género; los efectos de éstos, una vez que las actitudes anteriores fueron controladas, fueron modestas pero principalmente en la frontera significativa de las estadísticas.

En comparación, los 'controles' usados por Thomas y colaboradores fueron más extensos. Incluyeron: género, edad, apoyo al estudio, expediente de necesidades, movilidad (los años que el estudiante había atendido a la escuela actual) y el derecho a alimentación gratuita en la escuela. Ninguno de estos factores, de hecho, contribuyeron de manera significativa a la explicación de diferencias en el 'compromiso del alumno'. El género y la alimentación gratuita en la escuela, junto con una medida de si el alumno era más joven que lo normal para su cohorte, ofrecieron a los análisis algunos otros resultados sobre actitud. El género y el 'interés de los padres' fueron los únicos factores del contexto que alcanzaron la significación estadística en las predicciones sobre Actitudes Positivas del estudio de Key y Fernandes.

A excepción de la investigación de Thomas, ninguno de los estudios podía controlar correctamente a nivel individual de los alumnos el logro anterior, en términos de logro académico. La evidencia de este estudio sugiere que tal vez sea provechoso hacerlo.

En resumen, una cierta medida de actitudes anteriores en la misma área(s) que las medidas del resultado parece altamente deseable. Los controles del contexto tales como género y desventaja social, junto con medidas del logro anterior, también parecen útiles aunque el poder explicativo de estas variables ha sido generalmente mucho más débil. La característica más relevante de todas, sin embargo, es el efecto relativamente limitado sobre la reducción y la explicación de las diferencias entre escuelas. El contraste con los modelos típicamente desarrollados para explicar los logros académicos es de llamar la atención. Las correlaciones entre las variables 'clave' se encuentran a menudo del lado bajo, si se le puede considerar positivo, así como su poder explicativo combinado.

6. ABSENTISMO Y ASISTENCIA

La discusión se dirige ahora a otros resultados. Entre éstos, el absentismo es la única otra área que varios estudios han analizado. El estudio escocés por Gray y colaboradores (1983) expone marcadas diferencias entre escuelas comprensivas. En los extremos, 37% de los alumnos en una escuela reportaron que durante el ciclo escolar anterior se ausentaron por 'varios días' o incluso 'semanas seguidas'; en otra escuela, ninguno de ellos dijo que lo hizo. La escuela ubicada en la mediana reportó 12% en este nivel con un rango intercuartil de 11%, pero introduciendo varios controles para factores de contexto se redujo el rango intercuartil considerablemente de 3% más ausentismo que el predecible de 4%.

Los niveles informados en otros estudios sostienen variaciones en el absentismo entre escuelas. En el estudio de Keys y Fernandes (1992), por ejemplo, 23% de los alumnos de 9º grado contestaron 'sí' a la pregunta acerca de si ellos se ausentaron de la escuela en el último año'. Mientras tanto, en el estudio de Thomas y colaboradores (2000), 4% de alumnos de S4 informó que ellos 'se ausentaron regularmente una semana o más', mientras un adicional 30% dijo que ellos 'habían faltado un día aquí o allá'. Desafortunadamente, en ningún estudio se exploraron las diferencias entre-escuela per se.

El estudio de Rutter tomó un diferente pero relacionado giro, enfocándose a registros de asistencia para alumnos de 1º, 3º y 5º grados, de 12 secundarias. Las diferencias entre escuelas en cuanto a la asistencia aumenta con la edad (Rutter *et al.*, 1979, figura 5,1). Los rangos para 5º año varían bastante, desde 85% hasta 65%. Se consideró una variedad de controles de contexto para diferencias entre escuelas, incluido: el razonamiento verbal del grupo y la ocupación de los padres, así como otras medidas de de la escuela. Sin embargo, el poder explicativo general de estas medidas, incluso combinadas, fue relativamente bajo (correlación múltiple de 0.42, op cit., Tabla 9.7). Mientras tanto, Reynolds (1976) informa diferencias bastante fijas en tasas de asistencia entre escuelas en un período de siete años en nueve escuelas secundarias de Welsh; los rangos de las tasas van de 75% a 88% con un promedio de 80%.

En suma, parece evidente de estos estudios que, alumnos 'similares' que asisten a diferentes secundarias reportan diferentes niveles de absentismo y asistencia.

7. RESULTADOS ADICIONALES

Rutter halló en su estudio tasas de delincuencia entre escuelas, que varían para hombres entre 16% a 44% y para mujeres entre 1% a 11%; mientras Reynolds (1976) halló tasas que varían por

debajo de 4% a más de 10% en nueve escuelas. En ninguno de estos estudios los factores tradicionales de contexto (incluso el logro previo) jugó un papel importante para explicar las diferencias entre escuelas.

Quizás la contribución más interesante en años recientes viene de un estudio escocés de comportamientos 'relativos a la salud' de West y colaboradores (en prensa). Estos investigadores analizaron la incidencia de fumar, de beber, de drogas y de dietas 'no saludables' en 43 escuelas secundarias al oeste de Escocia; un estudio longitudinal, donde la mayoría de los análisis se basa en las muestras de unos 2.500 alumnos. Las diferencias entre las escuelas en algunas de estas medidas son llamativas. El rango de las escuelas para los alumnos de S4 que admiten que 'actualmente' fuman varía de 0% a 50%, con una media de 25%. Para 'bebedores actuales' los rangos se extienden de 33% hasta 84% con una media de 63%. La incidencia de 'nunca haber consumido drogas' es aparentemente alta con una media de 40% en S4 y un rango de 17% a 79%, mientras que la proporción que experimentaba dietas 'no saludables' variaron de 27% a 88% con una media de 61%.

Para cada resultado, los 'controles' incluyeron una medida de la escuela primaria (P7) del mismo comportamiento, junto con género, factores sociales, de los padres y otros de contexto. Entre éstos, la medida anterior del mismo comportamiento aparece siempre como importante. No obstante, quizá la conclusión más importante de los investigadores, en la línea con otros estudios analizados aquí, es que la "proporción de la variación total entre los individuos atribuibles al nivel escolar es pequeña (2%-9%)". *"Con una o dos excepciones, la relación entre las opiniones de los individuos de la vida de la escuela y cada uno de los comportamientos de la salud es similar en cualquier escuela. El fumar, el beber, el uso de drogas y la dieta no saludable son más probables entre los alumnos que se desligan de su educación y que se relacionan poco con los profesores, éstos asociados a niveles más bajos de la implicación de la escuela y desempeños más pobres"*. West y colaboradores también observan que la evidencia de 'efectos escolares' variaba en los resultados. Existe menos evidencia de tal efecto para el uso de drogas y la dieta (ambas susceptibles a las influencias de la comunidad) que para fumar o beber.

Algunos aspectos relacionados con la "formación para la ciudadanía" han sido considerados en una investigación de Schagen (2002), como parte de un estudio internacional del *Internacional Educational Assessment* (IEA). Quizá lo más llamativo sobre este estudio es cómo los mismos factores de contexto explican diferentes proporciones de la variación entre escuelas desde diferentes medidas. En el caso del "conocimiento del civismo", por ejemplo, los factores de contexto explican grandes cantidades de variación entre las escuelas, pero para "actitudes frente a los inmigrantes" únicamente 12%. No parece claro que existe una escuela 'promotora del civismo' (y si existe, ¿cómo se podría identificar?).

Por último, el estudio de Smith y Tomlinson (1989) estudió en los alumnos 'el compromiso' al considerar la 'participación en actividades de escuela'. Por 'participación' consideraron actividades tales como "jugar en equipos de la escuela, la participación en un juego de la escuela o en un concierto o tarde especial, entre otras; viajes de la escuela y visitas, hacer algo especial en una asamblea o en una reunión de su generación" (1989:114). Una vez más, los rangos entre escuelas varían con los niveles de participación, doblándola incluso en algunos casos.

La conclusión general otra vez parece clara: las escuelas varían, hasta cierto punto, en estos 'otros resultados'.

8. MÁS ALLÁ DE LO CONVENCIONAL

La discusión, hasta este punto, ha sido limitada a la consideración de lo que quizá se vea más como parte de los resultados convencionales de la educación. Es suficiente decir que la mayoría de los trabajos en las escuelas sobre aspectos que pueden diferir, han sido limitados a estudios de aprovechamiento académico. Con el paso de los años, varios investigadores han señalado el poder potencial de los marcos conceptuales empleados dentro de esta tradición, pero se lamentó la naturaleza esencialmente conservadora de los resultados considerados para la exploración.

Por supuesto, no hay razón necesaria por la que esta 'tendencia' exista. Wrigley (2003) nos recuerda que las exigencias de la sociedad hacia las escuelas se extiende considerablemente más allá de lo estrictamente convencional. Además, distintos distritos esperan diferentes cosas. Algunos buscan mayor inclusión y justicia social en las escuelas; otras una mayor contribución al desarrollo de la creatividad de los estudiantes, mientras que otros están preocupados por su conciencia democrática. Tales resultados deben considerarse como provechosos desde una perspectiva de las 'diferencias de la escuela'. Es suficiente decir que dentro del Reino Unido esto todavía tiene que suceder -la evidencia apenas muestra cierto compromiso-. Hay evidencias, sin embargo, de que tales consideraciones se están tomando más en cuenta en otras partes. En Australia, por ejemplo, Ainley y colaboradores (1998) observaron ciertos "objetivos sociales" para las escuelas que incluyeron: cómo los estudiantes se relacionan con otros; su compromiso con el bienestar de la comunidad; su conformidad hacia las reglas y normas; su interés por aprender; su confianza en sí mismos; y su optimismo sobre el futuro.

9. LA CONSISTENCIA DEL DEBATE

Ahora es posible valorar la cuestión sobre si la escuela obtiene buenos resultados en un aspecto, igualmente tiende a obtener buenos en otros y, en particular, en los de 'conjunto'. Rutter informó que la correlación entre la delincuencia y la asistencia era de 0,77; para la delincuencia y el comportamiento académico 0,68; y para la delincuencia y el comportamiento 0,72 (Rutter *et al.*, 1979: 92-93). Todas éstas son correlaciones razonablemente altas. Desafortunadamente, otras correlaciones más bajas no se reportaron de manera directa en el texto pero pueden calcularse de la información proporcionada. Entre asistencia y comportamiento, por ejemplo, la correlación era sólo 0,44; mientras que para el logro y el comportamiento académicos fue 0,55. Si todos estos elementos se reportaron al mismo tiempo, entonces más preguntas pudieron haberse hecho acerca de la consistencia. Las correlaciones entre resultados en el estudio de Welsh (Reynolds, 1976) eran de hasta 0,60 y, *prima facie*, parecen ofrecer apoyo a Rutter. Por otro lado, ninguna de las correlaciones en el estudio escocés (Gray *et al.*, 1983, Tabla 15.4) estaban por encima de 0,30 que parecería correr contra la posición de Rutter.

Es de interés, por lo tanto, que en las pasadas décadas apenas dos estudios, el de Thomas y colaboradores y el de Smith y Tomlinson (1989), contribuyan al debate. Thomas y colaboradores concluyeron que la relación entre "*el valor agregado residual en términos de resultados cognoscitivos y de actitud parecen ser débiles (las correlaciones van de 0,31 a -0,37)... Estos resultados sugieren que en las escuelas escocesas existen dimensiones separadas de la eficacia en las dos áreas: cognoscitiva y afectiva*" (2000:297).

Smith y Tomlinson obtuvieron similares conclusiones sobre las relaciones entre los niveles de participación de los alumnos y sus resultados académicos. Resaltan que mientras existían "*diferencias*

importantes entre las escuelas en el nivel de participación... no existía una correlación significativa en esta muestra pequeña de escuelas entre la participación y el progreso del logro en las escuelas... la escuela que lo hace bien y mal, en términos de participación, es diferente de las escuelas que lo hacen bien y mal en términos de logro académico” (1989:177).

En suma, más de dos décadas más tarde, la evidencia referente al supuesto dominante sobre la consistencia de los efectos escolares a través del resto de los resultados es pobre, pero el péndulo parece haberse movido. En términos generales, los nexos entre los resultados cognoscitivos y otros resultados aparecen débiles o no existentes.

Estas conclusiones acerca de la consistencia entre resultados sorprenden menos si se incluyen en el debate las escasas evidencias obtenidos de los estudios de las escuelas primarias. Mortimore y colaboradores (1988), por ejemplo, notaron que había algunas escuelas que obtuvieron buenos resultados en las áreas cognoscitivas y afectivas pero sin embargo concluyeron que: “...*los efectos de asociación de la escuela en resultados no-cognoscitivos no fueron altamente relacionados con aquéllos en áreas cognoscitivas. Parece que las dos dimensiones eran en gran parte independientes una de la otra*” (1988:204). Un estudio de escuelas primarias holandesas realizado por Knuver y Brandsma (1993) también es citado con frecuencia a este respecto. Encontró que las correlaciones entre ‘el bienestar escolar’, ‘el logro del idioma’ y ‘el logro aritmético’ eran bajos y concluyó que “*uno puede interpretar los dos dominios como relativamente independientes pero de ninguna manera contradictorios uno del otro.solo una pequeña minoría de escuelas es sumamente eficaz o ineficaz en ambos dominios simultáneamente*” (1993:201-202). Ambos estudios apoyan la visión de que el ‘éxito’ en un área no es garantía de éxito en otras.

La figura 1a refleja el conocimiento convencional con respecto a la consistencia de las escuelas a través de resultados cognoscitivos. El supuesto general, en línea con gran parte de la investigación, es que las escuelas que tienen éxito en resultados cognoscitivos también tienden a tenerlo en otros. La mayoría de las escuelas cree que deben ser distribuidas en los segmentos superiores derechos e inferiores izquierdos de la figura 1a. El supuesto es otra vez que las escuelas tienen una ‘capacidad’ subyacente de generar diversos rangos de éxito académico a través de una gama de indicadores académicamente orientados. La investigación sugiere que esta visión necesita ser calificada en varios aspectos. Crucial, dentro del sistema británico, es no asumir que debido a que una escuela ‘lo hace bien’ en una materia, lo hará necesariamente bien en otras – existen considerables variaciones.

FIGURA 1A

Cognitivo 1 (alto)

(bajo) Cognitivo 2 ---I ---- Cognitivo 2 (alto)

Cognitivo 1 (bajo)

La evidencia aquí revisada sugiere que no se pueden hacer suposiciones semejantes acerca de la consistencia de las escuelas con respecto a las relaciones entre sus resultados cognoscitivos y afectivo-sociales. Las escuelas serían distribuidas (en una extensión mayor o menor, dependiendo de las medidas del resultado) a través de cuatro cuadrantes de la Figura 1b.

FIGURA 1B

Cognitivo 1 (alto)

(bajo) Afectivo 1---I---Afectivo (alto)

Cognitivo 1 (bajo)

La evidencia acumulada de la investigación, al contrario de las primeras valoraciones, ahora parecen sugerir que los resultados cognoscitivos y afectivo-sociales de la educación son probablemente independientes uno del otro. En resumen, no se puede asumir con seguridad que las escuelas que tienen éxito en un área lo tendrán de igual manera en otras.

10. DISCUSIÓN

Los investigadores y críticos de la investigación sobre eficacia escolar han diferido con el paso de los años con respecto hasta qué punto los factores que contribuyen a la eficacia se adhieren y constituyen alguna clase de capacidad o motor para incrementar el desempeño de los alumnos. En 'coherencia' del debate Murphy, por ejemplo, se ha discutido que:

“Una de las lecciones más poderosas y duraderas de toda la investigación en escuelas eficaces es que las mejores escuelas estaban más cohesionadas –estructural, simbólica y culturalmente– que las menos eficaces.Existe un factor importante de consistencia dentro de y a través de los componentes mayores de la organización, especialmente los de la función de producción –el proceso de enseñanza/aprendizaje–” (1992:96).

En contraste, otros consideran que existe poca o ninguna coherencia, sugiriendo que los factores de 'eficacia' son simplemente variables que han surgido en uno o más estudios y se han asociado con mejores resultados cognoscitivos –en muchos casos, afirman que no hay la conexión causal necesaria. Lauder y colaboradores (1998:57), por ejemplo, se refiere con desdén a: *“las listas de ingredientes de lo que hace a una escuela eficaz.identificados de forma empírica”*. Hablar de escuelas con 'capacidades' en tales circunstancias estaría fuera de lugar.

Ambas partes pueden exagerar sus argumentos pero la investigación revisada aquí sugiere algunas interrogantes en gran parte inexploradas. Si uno supone, por un momento, que existe una fuerte (y probablemente causal) conexión entre los tradicionales factores de 'eficacia' y los resultados académicos de los 'alumnos', sería conveniente asumir que estos mismos factores aumentaron los otros resultados de la educación. Este supuesto se ha contemplado a menudo. Desafortunadamente, la evidencia aquí revisada no sostiene esta interpretación. Sólidas versiones de teorías acerca de las conexiones entre resultados y procesos demandarían que los conjuntos adicionales de factores se incorporaran para explicar otros resultados en educación. Éstos pueden o no estar alineados unos con otros. Es suficiente decir que la investigación anterior no ha explorado este asunto a profundidad alguna.

Interpretaciones 'más débiles' de la misma evidencia sugieren otras posibilidades. En teoría, sería posible relacionar un solo conjunto de factores de 'eficacia' a resultados académicos y al mismo tiempo, relacionar para el mismo conjunto de factores, relacionados a otros resultados, en el entendido de que las correlaciones en cada caso serían relativamente bajas. Esta conceptualización tiene la ventaja obvia de que 'encaja' con la evidencia pero hay también una desventaja igualmente obvia, los

factores que son ‘débilmente articulados’ a la ‘eficacia’ total, seguramente desafían suposiciones sobre la causalidad.

Una tercera posibilidad gira en torno a un solo componente sobre ‘eficacia’. Este enfoque inicia con el supuesto de que hay probablemente, un motivo a priori, para separar “la capacidad” o “el motor” para cada área de resultado. Entonces se convertiría en tema para la investigación empírica si éstos resultaran relacionados y conceptualmente ligados. En la metáfora ofrecida por Weick (1976), las escuelas secundarias pueden resultar ser más ‘débilmente articuladas’ que lo que se ha admitido con anterioridad. De hecho, algunos trabajos sobre variaciones en ‘eficacia departamental’ entre sujetos y con el paso del tiempo parecen dirigirse en esta dirección (Sammons *et al.*, 1997: 56).

Algún apoyo lateral para este punto de vista proviene principalmente de estudios estadounidenses sobre ‘eficacia’ en la organización de escuelas secundarias, emprendidos por Lee y colaboradores (1993) hace una década. Estos investigadores destacan:

“Desde la perspectiva burocrática, las escuelas son vistas como organizaciones formales, caracterizadas por una división funcional del trabajo adulto en tareas especializadas; los roles de enseñanza están definidos por materias, así como por tipos de estudiantes; existe un énfasis en las interacciones sociales que son reglamentadas, son afectivamente neutrales y han limitado la discreción individual; y una forma de la autoridad que está conectada al cargo dentro de la organización antes que a la persona que ocupa el cargo. La perspectiva comunitaria (en contraste) ve las escuelas como pequeñas sociedades, organizaciones que acentúan las relaciones sociales informales y duraderas y que son dirigidas por un ethos común” (1993: 173).

En el proceso, ellos desarrollan un modelo heurístico para la organización de escuelas secundarias que es sensible a un rango de niveles que contribuyen a resultados tanto para los estudiantes como para los maestros. Los resultados del docente incluyen “la satisfacción y la eficacia” y “el compromiso al esfuerzo”. Con respecto a ‘los resultados de los estudiantes, dos posibles resultados mayores se identifican ‘el compromiso’ y ‘el logro’. Importante, en términos de esta discusión, destacar tres características potenciales de la organización interna de las escuelas que pueden aumentar el desempeño: la organización de la autoridad; la organización del trabajo; y la organización social de la escuela. El análisis y la manera en que se divide el funcionamiento de una escuela en estos tres separados componentes pero relacionados, da credibilidad a los resultados aquí presentados.

11. CONCLUSIÓN

Al inicio de los debates, hace unas dos décadas, había pocos estudios británicos que permitieran establecer un juicio definitivo sobre cómo pueden relacionarse los diversos resultados de la escolarización. Ahora, con la considerable ventaja de poder mirar atrás, está claro que ésta era una discusión clave y dominante que ha estructurado mucho de lo que posteriormente hemos llamado investigación sobre eficacia escolar. Pudo haber sido un supuesto conveniente en aquella época el que diversos resultados estuvieran relacionados y que los factores que contribuyeran al funcionamiento académico de una escuela facilitaran también otros resultados. Si las evidencias aquí revisadas hubiesen estado disponible entonces, es posible que la investigación se hubiese inclinado hacia otra dirección.

Esta revisión ha demostrado que existen diferencias entre escuelas con respecto a resultados afectivos, sociales y a otros no cognoscitivos. En términos generales, los efectos escolares en estas

áreas no parecen ser tan grandes como los referentes a los puramente académicos; no obstante, hay evidencias claras de que existen diferencias. Parece que no hay una única dimensión subyacente de eficacia escolar. Las escuelas exitosas en un área pueden desempeñarse bien o muy mal en otras. Además, los factores que se han utilizado para explicar diferencias entre las escuelas en términos del progreso académico parecen limitar su poder explicativo con respecto a estos otros resultados. Las escuelas tienen probablemente varias fuentes de eficacia que se diferencian según el resultado a considerar. La necesidad de conservar el compromiso de la gente joven por la educación (y hacer de las escuelas lugares en los cuales deseen pasar más tiempo de sus vidas) sigue siendo prioritario. Puede ser al momento de centrar la atención más sistemáticamente en analizar qué logra hacer la diferencia en estas áreas descuidadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, J., Batten, M., Collins, C. y Withers, G. (1998). *Schools and the Social Development of Young Australians*. Camberwell: the Australian Council for Educational Research.
- Daly, P. y Defty, N. (2001). *Investigating variation across high schools in students' attitudes to school, in their attitudes to science and in their attainment in science*. Paper presented to the Annual Conference of the American Educational Research Association, Seattle.
- Gray, J., McPherson, A. y Raffae, D. (1983). *Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice Since the War*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D.H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 487-503.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. London: Penguin Books.
- Keys, W. and Fernandes, C. (1993). *What Do Students Think About School? Research into the factors associated with positive and negative attitudes towards school and education*, A Report to the National Commission on Education, Slough: NFER.
- Knuver, J. y Brandsma, H. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), pp.189-204.
- Lauder, H., Jamieson, I. y Wikeley, F. (1998). Models of effective schools: limits and capabilities. En Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (eds.) (1998) *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Falmer Press.
- Lee, V., Bryk, A. y Smith, J. (1993). The organisation of effective high schools. *Review of Educational Research*, 19, pp.171-267.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), pp. 90-109.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. En M. Hammersley y P. Woods (eds.) *The Process of Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J. with Smith, A. (1979) *Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Department*. London: Paul Chapman.

- Schagen, I. (2002). Attitudes to citizenship in England: multilevel statistical analysis of the IEA civics data. *Research Papers in Education*, 17(3), pp. 229-259.
- Smith, D.J. y Tomlinson, S. (1989). *The School Effect: A Study of Multi-Racial Comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Teddlie, C., Reynolds, D. y Sammons, S. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. En Teddlie, C. and Reynolds, D. (eds.) *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Thomas, S. Smees, R., MacBeath, J., Robertson, P. and Boyd, B. (2000). Valuing pupils' views in Scottish schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(4), pp. 281-316.
- Tymms, P. (2001). A test of the big fish in a little pond hypothesis: an investigation into the feelings of seven year old pupils in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), pp. 161-181.
- Weick, K. (1976). Educational organisations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.
- West, P., Sweeting, H. y Leyland, A. (in press). School effects on pupils' health behaviours: evidence in support of the health promoting school. *Research Papers in Education*.
- Wrigley, T. (2003). *Schools of Hope: a new agenda for school improvement*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.