

ENSAYOS

*VARIABLES Y FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR.
UNA DISCUSION DESDE LA INVESTIGACION ACTUAL**

Variables and factors associated to the scholastic learning.
A discussion from actual investigation

Rodrigo Cornejo Chávez¹ Jesús María Redondo Rojo²

¹⁻²Equipo de Psicología y Educación (EPE) Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
c/Ignacio Carrera Pinto 1045. Nuñoa. Santiago, Chile.

Resumen

En el presente artículo se presenta una revisión y discusión sobre las distintas corrientes principales de investigación actual alrededor de las variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Se plantean los problemas teóricos y metodológicos que se encuentran a la base del conocimiento sobre los factores asociados al aprendizaje y se presenta la posibilidad de un modelo conceptual sobre los mismos desde un marco psicoeducativo, así como las proyecciones de investigación que se abren desde dicho marco.

Palabras clave: eficacia y mejora escolar, cambio educativo, aprendizaje escolar, investigación.

Abstract

In the present article appears a revision and discussion on the main currents of actual investigation around the variables and factors associated to scholastic learning. The theoretical and methodologic problems which are at the base of the knowledge about the factors associated to the learning are considered. Also the possibility of a conceptual model appears from a psychoeducative frame, as well as the further investigation that are opened from this frame.

Key words: school effectiveness and improvement, educative change, scholastic learning, research.

* Este trabajo forma parte del proyecto DI SOC O5/20-2 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Chile.

INTRODUCCION: EL ESTUDIO DE LOS FACTORES Y VARIABLES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR

Durante las últimas décadas uno de los campos más fructíferos dentro de la investigación educativa ha sido el de la búsqueda de “factores asociados al aprendizaje escolar”. Desde distintas perspectivas teóricas y áreas de estudio se ha intentado conocer cuáles son las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, cuál es su importancia relativa y cómo podrían ser mejoradas.

Podemos destacar tres grandes tradiciones que han abordado esta temática. Por un lado la tradición de estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares basados en las teorías del aprendizaje por “reestructuración” (Coll y otros 2001, 1993; Braslavsky 2004; Pozo 2001, 1996; Rogoff 1993; Bacaicoa 1998; Aznar y otros 1992). En esta tradición, por cierto, muy heterogénea, el foco está puesto en aquellos procesos de aprendizaje relevantes desde las llamadas teorías *constructivistas* del aprendizaje humano y su ocurrencia en el contexto de la sala de clases (significatividad de los aprendizajes, procesos de mediación, actividad mental de los estudiantes, sentido y pertinencia social de los aprendizajes). No existe en esta tradición un afán comparativo, ni una mirada jerarquizadora respecto de la importancia de estos factores asociados.

Por otra parte podemos mencionar la tradición de estudios que intentan comprender la dinámica de la Escuela como una institución compleja y los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior. No se trata en este caso de una única escuela de pensamiento, sino de corrientes de investigación que comparten una mirada de causalidad no lineal de los procesos y resultados en la escuela, así como una visión no racionalista sino cultural de las instituciones escolares. Destacamos en este sentido los estudios de la mejora escolar (Hopkins y Lagerweij 1997; Bolívar 2000), los estudios de la Micropolítica escolar (Ball 2001; Bardisa 1997) y los estudios centrados en los procesos culturales de la escuela (Fullan 1993; Hargreaves 1994; López, Assael y Newmann 1983).

Finalmente mencionamos la tradición de estudios sobre eficacia escolar con sus distintos énfasis y áreas de investigación (Scheerens 2000, 1999; Murillo 2003a; Báez 1994). En un reconocido trabajo Scheerens (1999) identifica cinco grandes áreas de investigación, a saber, los estudios de productividad escolar (funciones de producción educacional) enmarcados más bien en el campo de la economía de la educación (Espínola 2000; McEwan y Carnoy 1999; Mizala y otros 2005, 2000), los estudios de evaluación de impacto de programas compensatorios (Scheerens 1999; Carlson 2000a), los estudios de escuelas inusualmente efectivas (LLECE 2002; Bélei y otros 2004; Edmonds 1979; Weber 1971; Brookover y Lezote 1977), los estudios de igualdad de oportunidades educacionales (Scheerens 1999; Coleman 1966) y los estudios de “eficacia docente” (Slavin 1996; Arancibia 1991).

Las tres grandes tradiciones de estudio sobre factores y variables asociados al aprendizaje escolar mencionadas se han desarrollado utilizando enfoques muy disímiles, que se sustentan en distintas concepciones epistemológicas respecto de la causalidad de las variables y de lo que se entiende por conocimiento y aprendizaje¹.

¹ Profunda es la crítica que investigadores del cambio cultural en las escuelas plantean respecto de lo que consideran una visión excesivamente mecanicista y lineal de la causalidad de los factores asociados al aprendizaje, presente en las investigaciones de la “eficacia escolar” (Slee y Weiner 2001; Fullan 1993). Más adelante, cuando nos refiramos a problemas teóricos y metodológicos, volveremos sobre esta temática.

De todas ellas, es la tradición de investigación sobre “Eficacia Escolar” la que más difusión ha tenido y la que, a través de la articulación de sus variados centros de investigación en torno a un movimiento mundial, más ha influido sobre los decisores de políticas educativas, especialmente en los países angloparlantes. El aumento de la influencia del movimiento de la eficacia escolar a nivel mundial se ha dado de la mano del movimiento de “rendición de cuentas” y de búsqueda de la eficiencia de la inversiones educativas promovidos por las instituciones mundiales que han financiado gran parte de los procesos de Reforma Educativa en marcha en los países en desarrollo (Slee y Weiner 2001; Coraggio y Torres 1997; Banco Mundial 1995). El lenguaje de la eficacia escolar prácticamente ha hegemonizado el debate sobre los factores asociados al aprendizaje escolar (Murillo 2003a; Slee y Weiner 2001; Fernández y González 1997; Creemers 1997; Báez 1994).

Por estas razones centraremos esta revisión y discusión sobre factores asociados al aprendizaje escolar desde la tradición de estudios sobre la eficacia escolar. Nuestro objetivo es discutir los alcances, logros, potencialidades y limitaciones de la base de conocimientos de la eficacia escolar para el contexto escolar chileno y latinoamericano.

El llamado “movimiento de la eficacia escolar” es un movimiento heterogéneo y no exento de tensiones y contradicciones en su interior, sin embargo sus principales exponentes suelen referirse a cuatro grandes etapas en la historia de estas investigaciones.

Se tiende a identificar el punto de partida de las investigaciones sobre eficacia escolar en el estudio “Igualdad de oportunidades educacionales” encargado por el gobierno norteamericano a una comisión de expertos con el objetivo de conocer la importancia de las variables escolares sobre los resultados de los alumnos (Scheerens 2000; Murillo 2003a). Este estudio conocido como “Informe Coleman” (el apellido del coordinador del equipo investigador) mostró, a partir de los datos de más de medio millón de alumnos, que las variables de la escuela no explicaban más allá del 10% de la varianza en los resultados de los alumnos, siendo estos determinados centralmente por el origen socio-cultural de los estudiantes (Coleman y otros 1966; Báez 1994, Fernández y González 1997). A partir de este estudio se desató la polémica con investigaciones que avalaban los resultados descritos y otras que matizaban sus conclusiones, otorgándole un peso relativo mayor a los factores escolares.

En la década siguiente se impusieron los estudios centrados en la descripción de “escuelas prototípicas” o “inusualmente efectivas” (Edmonds 1979; Weber 1971; Brookover y Lezote 1977) y las investigaciones enmarcadas en lo que se conoció como modelo “proceso-producto” más cercanos al mundo de la economía de la educación y los estudios de productividad (Murillo 2003a). El objetivo de estos estudios es relacionar los *inputs* o “entradas escolares” (tales como presupuesto educativo o recursos didácticos disponibles) con los *outputs* o “resultados escolares” (generalmente logros académicos de los alumnos) (Báez 1994).

La década de los 80 es considerada como la década de la expansión y vitalidad del movimiento de investigación de la eficacia escolar, estando marcada por la búsqueda de modelos de análisis que lograran capturar las variables de las dinámicas escolares y su influencia sobre los resultados, así como la mejora de las técnicas estadísticas de investigación (Creemers 1997; Murillo 2003a).

En la década de los 90 vieron la luz los llamados estudios de “segunda generación” sobre eficacia escolar, caracterizados por la utilización de modelos estadísticos de análisis

multinivel que permitirían separar fenómenos inter e intraescuelas y considerar el efecto de los factores escolares no sólo sobre el rendimiento escolar, sino también sobre las relaciones estructurales dentro de las escuelas y la búsqueda de modelos explicativos que fueran más allá de un listado plano de factores asociados al aprendizaje (Fernández y González 1997; Creemers 1997; Murillo 2003a).

Desde entonces y hasta la fecha el movimiento de la eficacia escolar se ha caracterizado por la coordinación con el llamado movimiento de la “mejora de la escuela”², la generación de un movimiento científico internacional articulado en torno al Internacional Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI), a distintas redes de coordinación e intercambio internacional³ y a la publicación del Journal del mismo nombre, lo que ha permitido avanzar en definiciones de parámetros compartidos sobre eficacia escolar y estándares de calidad mínimos para las investigaciones (Murillo 2005, 2003a; Reynolds y Stoll 1997).

ALGUNAS DEFINICIONES ACTUALES SOBRE EFICACIA ESCOLAR

Hoy por hoy son dos los grandes temas que definen el objeto de estudio de las investigaciones sobre eficacia escolar. Por un lado está la cuestión de cuánto influye la escuela sobre el rendimiento de los alumnos; es decir, la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus “propiedades científicas” (consistencia entre áreas de aprendizaje o medidas de resultado, estabilidad de los efectos, eficacia diferencial para subgrupos poblacionales y perdurabilidad). Esta cuestión ha sido abordada con diseños de investigación basados en modelos estadísticos de regresión múltiple, correlación canónica, análisis de series temporales y más recientemente con modelos lineales jerárquicos (multinivel) y de análisis causal (Murillo 2003a; Fernández y González 1997; Creemers 1997, LLECE 2000).

Por otro lado está la cuestión de identificar los factores de aula, escuela y contexto que generan las diferencias entre las escuelas y que las hacen más o menos eficaces. Esta ha sido abordada desde investigaciones cuantitativas como las antes mencionadas y a través de diseños de investigación cualitativos que han utilizado enfoques como la

² El Movimiento teórico-práctico de la “Mejora Escolar”, contemporáneo al movimiento de la eficacia escolar, aunque un poco más joven y menos estructurado, tiene como objeto de estudio los procesos de cambio que se llevan a cabo en los centros educativos, es decir, acumula evidencia respecto a las condiciones y componentes necesarios para la realización de procesos de cambio sistemático, planificado y continuo en las instituciones educativas (RIEME 2004; Hopkins y Lagerweij 1997; Stoll y Fink 1996). Como se puede apreciar sería esperable que, a partir de esta coordinación, los estudios sobre eficacia escolar adquirieran un carácter más cualitativo, idiosincrático y dinámico, cuestión que no necesariamente ha ocurrido (Slee y Weiner 2001; Murillo 2005).

³ Estas redes han permitido un intercambio científico más fructífero y contextualizado a la realidad regional de los investigadores. En el caso de Iberoamérica se han formado recientemente dos redes de estas características: La **Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela RIEME**, Coordinada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y la **Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE**, coordinada por Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto y la Universidad Autónoma de Madrid, España.

etnografía, la investigación-acción participativa, las entrevistas en profundidad o los estudios de caso de escuelas calificadas como eficaces (Bellèi y otros 2004; LLECE 2002, 2000; Concha 1996).

Identificar los factores que hacen a una escuela eficaz implica, obviamente, definir qué se entenderá por escuela eficaz. Si bien el sentido común pudiera indicar que una escuela eficaz es aquella que obtiene mejores puntajes en pruebas de rendimiento académico, existen sobradas razones para desechar este criterio simplista sobre eficacia escolar. Entre ellas podemos destacar el hecho de que la población estudiantil no se distribuye homogéneamente entre los distintos establecimientos (el problema de la segmentación escolar). Lo engañoso que puede resultar hacer análisis a partir de promedios de rendimiento (el problema de la equidad dentro de las escuelas), el hecho de que los indicadores de calidad son construidos históricamente y suelen recoger un aspecto parcial del proceso educativo (el problema de la definición y la medición de la calidad educativa) y, finalmente, el hecho de que en los resultados escolares no sólo intervienen variables escolares sino también variables de origen de los estudiantes (el problema de la desigualdad social y de la relación de la escuela con el contexto) (Redondo y otros 2004; Lauder y otros 2001; Fernández y González 1997; Delors 2000; Cornejo 2005).

Estos argumentos surgidos desde dentro y fuera del movimiento de la eficacia escolar han obligado a redefinir los parámetros de una *escuela eficaz* y, por lo tanto, volver a mirar muchas de las investigaciones realizadas hasta ahora⁴. En un reciente *estado del arte* sobre eficacia escolar en Iberoamérica, se define una escuela eficaz como aquella que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo 2003a: 54)⁵. Esta definición recoge cuatro planteamientos básicos: el principio de *equidad* (no es eficaz una escuela que promueve sólo el desarrollo de algunos de sus estudiantes), el criterio de *perdurabilidad* (no puede ser considerada eficaz una escuela que no es capaz de sostener sus resultados en el tiempo), la idea de *valor añadido* (lo que interesa no es el resultado bruto o estándar de los estudiantes, sino el progreso que ellos alcanzan considerando sus condiciones de entrada a la escuela) y, finalmente, el principio del *desarrollo integral de los estudiantes* (no puede ser considerada como eficaz una escuela que sólo se centra en la obtención de logros académicos dejando de lado el desarrollo valórico, socioafectivo y personal de sus estudiantes y su bienestar y satisfacción) (Murillo 2003a; Braslavsky 2004). Como veremos más adelante, estos criterios se han ido incorporando lentamente en las investigaciones sobre eficacia escolar y son aún escasamente considerados por las investigaciones actuales sobre eficacia escolar, particularmente en el caso de los estudios realizados en América Latina y Chile.

⁴ Tal vez en esta flexibilidad y apertura a las críticas recibidas podemos encontrar una de las causas del vigor de las investigaciones sobre eficacia escolar. Se trata de una apertura que, según muchos, se ha realizado sin la rigurosidad conceptual suficiente (Slee y Weiner 2001).

⁵ Scheerens identifica este enfoque con lo que él denomina “investigación de eficacia escolar integral” (Scheerens 1999: 4).

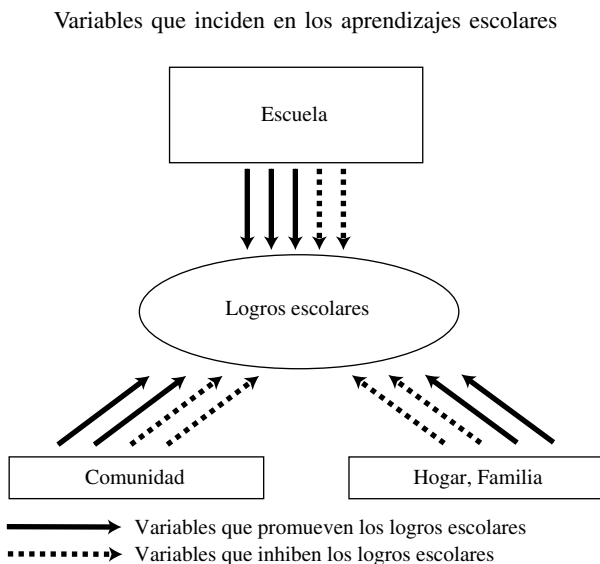
LA BASE DE CONOCIMIENTOS SOBRE LOS FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR. UNA DISCUSION SOBRE EL ESTADO DEL ARTE

A) ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES VARIABLES Y FACTORES QUE INCIDEN EN LOS APRENDIZAJES ESCOLARES?

Un primer punto a abordar es la naturaleza de las variables que, según los estudios actuales, están asociadas a los logros escolares. Habría que decir, en todo caso, que la información disponible alude a variables asociadas a *rendimientos académicos cognitivos*, pues no existe suficiente información acumulada que nos permita extender este análisis a la comprensión de las variables implicadas en otro tipo de aprendizajes, al menos no a través de datos directos⁶.

Existe consenso entre los especialistas de la eficacia escolar acerca de la naturaleza de estas variables asociadas al rendimiento escolar. Estas han sido catalogadas como *variables de la escuela* y *variables de origen* de los estudiantes, las que se han clasificado a su vez en *variables de la comunidad de origen* y *variables del hogar de origen* (Brunner y Elacqua 2004; Banco Mundial 1995; Gerstenfeld 1995). Desde estos tres campos de influencia sobre los logros escolares operan factores que pueden promover o inhibir el rendimiento escolar, tal como se aprecia en la figura 1:

Figura 1



Fuente: Brunner y Elacqua 2004.

6 Más adelante analizaremos la consistencia entre estudios de factores asociados que utilizan distintos indicadores y áreas de aprendizaje para medir logros escolares.

Respecto a las variables del hogar y entorno familiar que inciden en los logros de aprendizaje, los estudios revisados muestran una alta coincidencia acerca del peso que tienen factores estructurales, destacándose el nivel socioeconómico familiar, el nivel educativo de los padres (particularmente la escolaridad de la madre), las condiciones de alimentación y salud durante los primeros años de vida, el acceso a educación pre-escolar de calidad (muy ligado al NSE familiar) y los recursos educacionales del hogar (Arancibia y Alvarez 1996; Redondo y otros 2004; Sheerens 2000; LLECE 2000). Sin embargo, y aquí encontramos menos coincidencias, es interesante constatar que muchas investigaciones destacan la importancia de factores de carácter menos estructural. Muchas veces estos factores “blandos” se comportan de manera “colineal” con los factores estructurales mencionados, pero no siempre es así. Dentro de estos factores no estructurales a nivel del hogar se destacan las expectativas educacionales y aspiraciones laborales de las familias respecto a sus hijos, el clima afectivo del hogar, las prácticas de socialización temprana y variables que apuntan hacia las relaciones de la familia con la escuela como el involucramiento familiar en tareas y actividades escolares, y la armonía entre códigos culturales y lingüísticos de la familia y la escuela (Himmel y otros 1984; Sheerens 2000; Gerstenfeld 1995, Brunner y Elacqua 2004).

Respecto de las variables de la comunidad de origen de los estudiantes, las investigaciones nos presentan un panorama similar. Las variables de comunidad de origen que mayor peso tienen sobre los resultados escolares son de carácter estructural: pobreza del vecindario, índices de trabajo infantil y niveles de violencia en el barrio. Sin embargo, también existe evidencia acerca de variables no estructurales en la comunidad de origen que se correlacionan con los resultados escolares de los estudiantes. Destacan aquí variables relacionadas con el tejido social existente en la comunidad: niveles de participación en organizaciones sociales y en actividades voluntarias, niveles de confianza entre las personas y respecto de la escuela (Carnoy 2005, 2004; Brunner y Elacqua 2004; Braslavsky 2004; Donoso y Hawes 2002).

Respecto de las variables de la Escuela que inciden en el logro de los estudiantes la evidencia acumulada es mucho mayor. Después de treinta años de investigaciones se han complejizado los enfoques de estudio y las técnicas de investigación cuantitativas se han hecho más precisas para identificar factores escolares y extraescolares (Báez 1994; Sheerens 2000, 1999; Murillo 2003a; Fernández y González 1997).

Los principales estados del arte y los metaanálisis realizados durante los últimos años respecto de los factores escolares asociados al aprendizaje, si bien han considerado información de estudios realizados en países en desarrollo, incorporan mayoritariamente la revisión de estudios realizados en el Reino Unido, USA, Canadá, Australia, los Países Bajos y Hong Kong (Sheerens 1999; Cotton 1995; Sammons, Hillman y Mortimore 1995)⁷. Estos metaanálisis suelen dividir los factores escolares entre aquellos relacionados con la organización escolar y los que dicen relación con los procesos instruccionales en las salas de clases (Scheerens 1999, 2000; LLECE 2002).

7 Más adelante revisaremos qué puede aportar a este panorama la investigación propiamente latinoamericana.

Estos metaanálisis y revisiones destacan los siguientes factores como características de la organización escolar de las escuelas eficaces (Sheerens 2000, 1999; Cotton 1995; Sammons, Hillman y Mortimore 1995, Murillo 2003a):

1. Metas compartidas, sentido de misión consensuado.
2. Liderazgo educativo y pedagógico que genera condiciones para el trabajo profesional de los docentes, el aprovechamiento de los recursos y las relaciones con los niveles externos a las escuelas.
3. Orientación general hacia los aprendizajes, focalización de los mismos y énfasis en las destrezas básicas de los alumnos y en su formación ciudadana y personal.
4. Clima organizacional marcado por el sentido de pertenencia, un buen ambiente laboral y el trabajo en equipo entre docentes.
5. Capacidad de aprendizaje de la escuela y desarrollo profesional: Organizaciones flexibles que se adaptan a demandas internas y externas, sobre la base de la fortaleza ética y profesional de los docentes.
6. Participación e implicación de la comunidad educativa.

Entre los factores relacionados con los procesos instruccionales destacan los siguientes (Sheerens 2000, 1999; Cotton 1995; Sammons, Hillman y Mortimore 1995; Murillo 2003a):

1. Altas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Calidad del currículo. Foco en su pertinencia personal y social, adecuada gestión curricular.
3. Organización de aula. Estructura de trabajo, aprovechamiento de los tiempos y oportunidades para los aprendizajes.
4. Seguimiento de progreso de alumnos. Evaluaciones y retroalimentaciones frecuentes.
5. Clima de aula marcado por la cercanía afectiva, la resolución de conflictos, la claridad y la comunicación.
6. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
7. La pluralidad y calidad de las didácticas, con énfasis en aquellas que favorecen un mayor involucramiento de parte de los estudiantes.

Al revisar la evidencia acumulada vale la pena realizar algunos comentarios que permitan avanzar hacia una organización problematizada de la misma:

- En primer lugar se aprecia que los insumos materiales ceden paso a los procesos en la escuela. Al interno de las escuelas y una vez cubierto un mínimo necesario, más que la existencia de recursos de apoyo educativo, resulta significativo el uso que se les dé en un sentido pedagógico (LLECE 2002).
- En segundo lugar se aprecia el peso de la “Cultura escolar”. Los procesos que llevan a una escuela a poder definir un sentido de misión y unos valores compartidos son absolutamente idiosincrásicos. Es decir, responden a la “sociología local” de la escuela y difícilmente pueden ser impuestos (Lauder y otros 2001; Báez 1994). Por otra parte la organización de los factores que pueden contribuir a conseguir resultados altos y equitativos pueden no ser la misma que funcionaría en otro contexto (Fernández y González, 1997; Murillo, 2005).

- Por otra parte, mucho se ha debatido respecto a las relaciones existentes entre la organización escolar y las prácticas instruccionales en la sala de clases. La evidencia apunta a que si bien el peso de los factores de aula parece ser mayor sobre la varianza de los resultados escolares, éstas no parecen ser sostenibles en el tiempo sin un soporte organizativo institucional (Scheerens 2000; LLECE 2002; Bèllei y otros 2004).
- Otro aspecto que resalta es que los estudios centrados en eficacia de procesos instruccionales han transitado desde un foco en el manejo del ambiente de la sala de clases y en perspectivas didácticas más bien asociacionistas (Arancibia y Alvarez 1991) hacia un foco en aspectos relevados por la concepción constructivista del aprendizaje (significatividad del aprendizaje, pertinencia curricular, implicación activa de los estudiantes). Esto ha permitido ampliar el espectro de análisis hacia variables más significativas (Scheerens 1999; Schiefelbein y otros 1997; Slavin 1996).
- Como vimos con anterioridad, los estudios revisados destacan aspectos de proceso al interior de las aulas y las escuelas. Estos procesos, en su mayoría, podríamos catalogarlos de subjetivos o más bien intersubjetivos (sentidos compartidos, sentimiento de pertenencia, percepción del clima, autoconcepto de docentes y estudiantes, expectativas y representaciones mutuas, etc.). Esta dimensión intersubjetiva o psicosocial de los factores escolares del aprendizaje se perspectiva como uno de los campos a profundizar en las investigaciones de eficacia escolar y le coloca por delante un desafío metodológico importante (Arancibia y Alvarez 1991; Scheerens 2000; LLECE 2002, 2000; Cornejo y Redondo 2001).
- Finalmente es preciso señalar que no existen factores de eficacia aislados: Los factores de eficacia escolar de una institución suelen estar fuertemente vinculados entre ellos y, a su vez, con factores externos a las escuelas. La Escuela aparece como un subsistema orgánico que sólo se puede comprender en el contexto de otros subsistemas con los que se relaciona (Scheerens 1999, Slee y Weiner 2001; Carnoy 2005, 2004; Bèllei y otros 2004; Braslavsky 2004).

B) LOS EFECTOS DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR Y SUS PROPIEDADES CIENTÍFICAS

Un primer elemento a considerar en este punto es lo que se conoce como la “magnitud de los efectos” de las variables asociadas al aprendizaje escolar. Particularmente debatido ha sido el asunto del porcentaje de la varianza de los resultados escolares que es explicada por variables de origen de los estudiantes (familia y comunidad de origen) y por variables de funcionamiento de la escuela.

En una reciente revisión del estado del arte de los estudios sobre eficacia escolar y productividad escolar Murillo plantea que en los países desarrollados “los trabajos realizados hasta ahora han encontrado que la escuela es capaz de explicar entre un 12% y un 18% de la varianza del rendimiento de los alumnos ajustado por su nivel socio-económico”. (Murillo, 2003 a: 71). Otras revisiones aumentan este porcentaje a favor de las variables escolares, pero nunca excediendo el 20% de la explicación de la varianza de los resultados escolares (Brunner y Elacqua 2004; Scheerens 1999).

Existe consenso entre los investigadores en cuanto a que, en los países en desarrollo, los factores escolares tienden a explicar un mayor porcentaje de la varianza del rendimiento de los estudiantes, pudiendo llegar éste, en el mejor de los casos, a un 40%

(Brunner y Elacqua 2004; Murillo 2003a; Scheerens 1999; Gerstenfeld 1995; Banco Mundial 1995; Redondo y otros 2004)⁸.

Por otra parte los efectos de la escuela tienden a ser mayores en centros de educación primaria que en secundaria, y tienden a aumentar cuando se utilizan medidas compuestas como indicador de rendimiento (particularmente aprendizajes específicos y recientes en el aula y aprendizajes de dimensiones no cognitivas), cuestión que se revierte cuando el indicador de logro está dado por rendimiento en el área de lenguaje (Hill y Rowe 1996; Murillo 2003a; Slee y Weiner 2001; Ministerio de Educación 2003a; Torney-Purta y otros 2001).

Respecto de la consistencia de los efectos entre diferentes áreas o medidas de resultados, la evidencia indica que “los efectos escolares tienen una consistencia media-baja entre distintas medidas de producto” (Murillo 2003a: 72)⁹, siendo esta consistencia altamente variable al comparar distintas escuelas (Murillo 2003a; Scheerens 1999). De tal manera que habrían escuelas que logran altos resultados académicos medidos a través de pruebas de rendimiento estandarizadas que desarrollan también otras áreas de la formación (valórica, afectiva social, desarrollo personal, formación ciudadana) y otras que no. Esto lleva a cuestionar conclusiones sobre escuelas que se basan en medidas unidimensionales de la calidad educativa¹⁰.

En cuanto a la estabilidad de los efectos a lo largo del tiempo, en los estudios longitudinales éste tiende a variar según la escuela, sin embargo la estabilidad tiende a ser media-alta (Scheerens 1999; Murillo 2003a). Por otra parte, la consistencia entre cursos al interior de una escuela tiende a ser solo media, es decir, al interior de una institución la eficacia escolar varía según los procesos que se dan al interior de sus aulas (Scheerens 1999).

Finalmente, respecto a efectos diferenciales para distintos subgrupos al interior de una escuela, los resultados también muestran una variabilidad considerable. Aunque la tendencia es que, en una escuela eficaz, todos los alumnos progresen, no lo hacen de igual forma, siendo aquellos de menor nivel socioeconómico los que tienden a mejorar menos.

C) EL ESTUDIO DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR DESDE AMÉRICA LATINA: ¿APORTES O CARENCIAS?

La gran mayoría de los estudios de factores asociados al aprendizaje escolar en América Latina y Chile se han enmarcado en la tradición de la productividad educativa

⁸ El mayor porcentaje de la varianza de los logros escolares explicada por factores de la escuela en América Latina respecto de lo que ocurre en los países desarrollados tiene que ver con que en las sociedades desarrolladas que tienden a ser más igualitarias que las nuestras, todas las familias transmiten un “monto de capital cultural” similar y relativamente elevado a sus hijos; en cambio, en países en vías de desarrollo las diferencias de origen son mayores y el papel que puede jugar la escuelas es mayor (Brunner y Elacqua 2004; Murillo 2003a).

⁹ Esta situación contrasta con la alta consistencia que las investigaciones encuentran entre las distintas subpruebas de las evaluaciones estandarizadas. A modo de ejemplo, nuestro SIMCE presenta una correlación cercana a .92 entre los resultados de las distintas pruebas utilizadas (Donoso y Hawes 2002; Redondo y otros 2004).

¹⁰ Una alternativa sería considerar medidas multidimensionales de producto educativo que incorporen diferentes ámbitos de la formación escolar. Sin embargo, el debate respecto a la posibilidad de llevar todos los procesos escolares a indicadores no está resuelto en el mundo de las Ciencias de la educación.

(estudios de función de producción) (Scheerens 1999; Fuller y Clarke 1994; Mizala y Romaguera 2005, 2000, 1998; Bravo y otros 1999, Espínola 1996).

La mayor crítica que se le ha hecho a los estudios de productividad es que utilizan un grupo muy restringido de variables predictivas, dentro de las cuales no incluyen variables de proceso referidas a la vida social y cultural de las aulas y las escuelas (Scheerens 1999; Murillo 2003a; Martinic y Pardo 2003a), en definitiva no se plantean “cómo la escuela organiza, aprovecha, responde a oportunidades y restricciones del entorno y logra resultados de aprendizaje” (Béllei y otros 2004: 23). En ese sentido Scheerens llega a plantear que hasta fines de la década pasada “la teoría instruccional y pedagógica prácticamente no existe como fuente de inspiración para estudios de eficacia educacional en los países en desarrollo” (Scheerens 1999: 39).

En la década de los 80 la investigación sobre procesos escolares en América Latina está dividida entre estudios cuantitativos, muchos de ellos univariados, que intentan determinar la relación existente entre el rendimiento de los alumnos y determinados factores escolares como eficacia docente, recursos económicos, preescolarización, nutrición/desnutrición, educación bilingüe, etc. (Filp y otros 1984; Arancibia y Alvarez 1991; Arancibia 1996; Schiefelbein y otros 1997) y estudios cualitativos centrados en los procesos culturales de las escuelas y sus mecanismos de aprendizaje (López, Assael y Neumann, 1983; Assael y Neumann, 1991).

En los años 90 en Chile es posible encontrar varios estudios de caso que se centran en la descripción de escuelas que resultaban interesantes ya sea por sus logros elevados, por recibir a estudiantes altamente vulnerables o por ser foco de programas específicos de mejoramiento (Carlson 2000; Vaccaro y Fabiane 1994; Zárata 1994, Eyzaguirre 2004; Mena y Prieto 1999; Béllei y otros 2004)¹¹, a la vez que aparecen varios trabajos con fuentes secundarias que abordan la temática de la eficacia escolar (Arancibia 1992; Redondo 1997).

El único estudio de factores asociados al aprendizaje escolar existente a nivel regional es el que realizó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (LLECE 2000), al cual le siguió un segundo estudio regional de corte cualitativo focalizado en escuelas con alto índice de vulnerabilidad y logros destacables (LLECE 2002). Estos estudios marcan un hito en la investigación de factores asociados al aprendizaje escolar, tanto por su carácter regional como por la información que entregan y que aún es objeto de debate.

Como se puede apreciar la cantidad y calidad de las investigaciones sobre factores asociados al aprendizaje escolar no puede ser considerada satisfactoria. Los estudios cualitativos suelen ser descriptivos y exploratorios, y los estudios cuantitativos suelen ser univariados o correlacionales, con muy escaso desarrollo de estudios multinivel. Aún no se establecen relaciones entre los diversos factores, ni el peso relativo de cada uno, y los factores aparecen horizontales y sin causalidad. No se controlan adecua-

¹¹ En el único estado del arte existente sobre la investigación de eficacia escolar en Chile (Martinic y Pardo 2003) se reporta la existencia de solo cuatro estudios que cumplen con las condiciones para ser calificados de “Estudios de eficacia escolar”: Himmel y otros 1984; Zárata 1994; Arancibia y otros 2000 y Concha 1996. Habría que agregar el estudio de Béllei y otros 2004 y el estudio Internacional del LLECE/UNESCO 2000 del cual no se han realizado aún publicaciones respecto a los datos chilenos.

damente las variables de contexto extraescuela (o se hace con un número limitado de variables de entrada de los estudiantes). En general las conclusiones no pueden ser generalizadas a poblaciones más amplias de las muestras definidas y los estudios no pueden ser comparados debido a inadecuados criterios de selección de casos y muestras. Por otra parte el logro escolar es operacionalizado de manera unidimensional (sólo resultados académicos) y no ha sido adaptado a las particularidades de los sistemas educativos de la región. Finalmente los factores asociados siguen siendo de naturaleza muy vaga, de tal manera que no queda claro que se "...haya identificado ya el conjunto íntegro de factores que hacen que una escuela sea efectiva (en América Latina)" (Martinic y Pardo 2003b: 230) (Arancibia y Alvarez 1996, 1993; Bèllei y otros 2004; Concha 1996; Eyzaguirre 2004; Martinic y Pardo 2003a, b; Mena 1999; Murillo 2005; Reimers 2003; Scheerens 1999; Schiefelbein y otros 1997; Vaccaro y Fabiane 1995; Zárata 1992).

Pese a las deficiencias descritas se puede afirmar que los estudios sobre factores asociados al aprendizaje en América Latina y Chile identifican factores muy similares a los encontrados en la literatura de los países desarrollados (tal vez un signo más de su inmadurez), pero tienden a marcar algunas diferencias. En primer lugar los estudios muestran la importancia de los recursos económicos y materiales al interior de las escuelas (tal vez porque la variabilidad de los mismos al interior de las escuelas latinoamericanas es muy amplia) (Scheerens 1999; Mizala y otros 2005; Murillo 2005). Otros elementos que aparecen con reiterada persistencia son los relacionados con la profesión docente, concretamente su formación inicial y permanente, su estabilidad o sus condiciones laborales (Murillo 2003b; Mizala y otros 2005; LLECE 2000). Finalmente es destacable el peso que adquieren las variables escolares de carácter psicosocial, como la "...cultura, actitudes, prácticas e interrelaciones entre profesores, alumnos, directivos y demás actores de la comunidad escolar" en la explicación de los resultados de los estudiantes de educación básica en el único estudio regional comparativo existente (LLECE 2000: 8-9). Particularmente llama la atención el peso de la variable "clima del aula" que explica, por sí sola, más variabilidad en los resultados de los alumnos que el conjunto de las demás variables escolares estudiadas (LLECE 2000).

PROBLEMAS TEORICOS Y METODOLOGICOS EN LA BASE DE CONOCIMIENTOS SOBRE FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE

Enunciaremos brevemente los principales desafíos teóricos y metodológicos que deberían abordar los estudios sobre factores asociados al aprendizaje escolar, desde una mirada crítica, para poder transformarse en fuente de conocimiento relevante para las escuelas y sistemas educativos latinoamericanos.

En primer lugar aparece la necesidad de enfrentar lo que Slee y Weiner (2001) denominan el "reduccionismo epistemológico". Se trata de la dificultad para problematizar las funciones contradictorias de las escuelas en el contexto de las sociedades concretas. El fenómeno de la reproducción social y de la selección de clases aparece insistentemente en los estudios de eficacia escolar, pero éstos parecen seguir empeñados en resaltar las excepciones de las escuelas vulnerables que sí logran resultados (Slee y Weiner

2001; Redondo 2000)¹². De esta manera los estudios sobre eficacia escolar simplifican en exceso un fenómeno complejo y se prestan para interpretaciones mañosas del tipo “¿Quién dijo que no se puede?” o “el dinero no importa” (Scheerens 1999; Lauder y otros 2001; Redondo y otros 2004).

En ese mismo plano apreciamos la necesidad de revisar el supuesto de causalidad lineal entre los factores escolares y los resultados educativos que está implícito en la tradición de la eficacia escolar. El retrato de características de las escuelas eficaces dice poco acerca de cómo se combinan estos factores y, sobre todo, cómo es que éstos se llegan a constituir en la cultura escolar propia de la institución. Si las escuelas funcionasen como burocracias racionales (es decir, estableciendo metas y planes intencionales con el fin de salvar la distancia entre sus condiciones actuales y un estado ideal deseado, contando con mecanismos coordinados y con un sistema de control que actuara según el análisis de costos y beneficios), bastaría con situar las innovaciones al alcance de cada centro (las evidencias sobre escuelas eficaces, por ejemplo) para que éste las integrase en sus rutinas. Pero sabemos que esto no es así. La evidencia indica que los procesos de mejora escolar son idiosincrásicos, no se imponen, por lo tanto pierde sentido la idea de escuelas eficaces prototípicas a imitar (Fullan 1993; Hargreaves 1994). Habrá que aprender a apreciar mejor los conflictivos procesos socioafectivos y organizativos que viven las escuelas para saber cómo incidir de mejor manera sobre ellos.

En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, encontramos la necesidad de construir modelos explicativos de la eficacia escolar que permitan ir más allá de la elaboración de una lista de factores asociados y puedan arrojar luz respecto a las relaciones entre estos factores, la existencia de factores mediacionales (potenciadores de la aparición de otros), así como respecto de la relación entre factores escolares y extraescolares.

En tercer lugar aparece el problema del “reduccionismo metodológico” presente en el uso de indicadores de calidad unidimensionales a través de pruebas estandarizadas de contenidos (especialmente en la investigación latinoamericana) (Slee y Weiner 2001; Murillo 2003a). La pregunta acerca de cuáles son los saberes necesarios para incorporarse en condiciones de equidad a la sociedad del conocimiento globalizada ha sido objeto de un profundo debate desde distintas áreas de las Ciencias Sociales (Braslavsky 2004; Delors 2000; Morin 1999; Pozo 2001); sin embargo, las investigaciones sobre factores asociados recién comienzan a hacerse cargo del mismo¹³ (Scheerens 1999; Fernández y González 1997).

En cuarto lugar observamos la necesidad de construir evidencia desde las nuevas metodologías de investigación. Destacamos aquí el problema de la eliminación de “todas

¹² Tal como indica el estudio de Bèllel y otros (2004), estas escuelas en Chile no alcanzan al 1% de los centros escolares.

¹³ Otros indicadores de calidad necesarios de incorporar tendrían que ver con la formación para la ciudadanía (“aprender a vivir con otros” en el informe Delors 2000), la formación para el desarrollo personal (“aprender a ser” en el informe Delors 2000) y la formación para el desarrollo de destrezas cognitivas complejas (pensamiento crítico, pensamiento creativo, resolución de problemas en contexto). También aparece como relevante la evaluación de los objetivos definidos por cada centro escolar en su proyecto educativo y lo que Scheerens denomina efectos a largo plazo sobre la vida de los estudiantes (inserción posterior en el mundo laboral y social) (Scheerens 1999).

las fuentes conocidas de varianza del estudiante y de la escuela que queden fuera del control de esta última, para aislar el verdadero efecto de la misma” (Fernández y González 1997: 4). Aparecen como altamente apropiadas las metodologías de estudio multinivel y jerárquico que permiten determinar la influencia que ejercen separadamente los distintos niveles involucrados en el fenómeno escolar, así como los estudios de “valor agregado” en contexto que permiten identificar los progresos de los estudiantes identificando lo que realmente le aporta la escuela en esta mejoría. Todavía en el campo cuantitativo es necesario mejorar la elección de las variables a estudiar (lo que requiere un conocimiento efectivo de las realidades escolares y un manejo conceptual de los procesos de aprendizaje), así como mejorar la operacionalización de las mismas, para aumentar la validez y confiabilidad de los estudios.

En quinto lugar, relacionado con lo anterior, vemos la necesidad de incorporar, en el estudio de variables asociadas al aprendizaje escolar, la evidencia acumulada desde los estudios sobre aprendizaje humano, particularmente la visión actual de las teorías de aprendizaje por reestructuración de significados (Bruner 1991; Coll 2001; Pozo 2001; Vigotsky 1988). Esta visión del aprendizaje que destaca el papel de la actividad mental intensa de los aprendices, el intercambio de significados en los contextos de aprendizaje y la atribución de sentido de los mismos, entre otros aspectos, puede contribuir notoriamente a mejorar la calidad y pertinencia de las variables del proceso instruccional a estudiar.

Finalmente, cabe preguntarnos si la tradición de la eficacia escolar es el enfoque más adecuado para el estudio de los factores asociados al aprendizaje escolar en América Latina. Sea como fuere esta tradición deberá adecuarse a la realidad regional para que se convierta en un instrumento de conocimiento útil para nuestros países. Hace casi once años Fuller y Clarke (1994) en su clásico estudio metaanalítico planteaban la necesidad de prestar más atención a las contingencias culturales en los estudios sobre eficacia escolar. Por su parte, Scheerens (1999) llama la atención sobre los peligros de centrar el debate evaluativo en el enfoque de eficacia escolar en países que aún no han resuelto aspectos básicos de la relación de las escuelas con los niveles superiores de administración educativa¹⁴. La variable equidad, central en América Latina, entendida como la capacidad de los centros escolares de compensar las características (altamente desiguales) de entrada de los alumnos y el complejo de relaciones intraescuela y de la escuela con su entorno que son requeridos para que esta compensación se dé, son débilmente abordados por los estudios sobre eficacia escolar en nuestra región (Martinic y Pardo 2003a; Scheerens 1999).

LA POSIBILIDAD DE UN MODELO CONCEPTUAL SOBRE FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE DESDE UN MARCO PSICOEDUCATIVO Y LAS PROYECCIONES DE INVESTIGACION

Como hemos visto, la evidencia sobre factores asociados al aprendizaje escolar es bastante y es poca a la vez. Es bastante en el sentido de que los métodos de investigación

¹⁴ Scheerens va más allá y critica el uso del enfoque de la eficacia escolar como un argumento para la descentralización radical y la privatización como una opción política *a priori* (Scheerens, 1999).

han mejorado y disponemos ya de un conjunto de evidencias que tienden a repetirse en los estudios internacionales y es poca porque la base de conocimientos acumulada sobre factores asociados aún no se convierte en un real apoyo a los procesos de mejora educativa urgentes de realizar en nuestro contexto latinoamericano.

La carencia de un modelo explicativo que organice la evidencia sobre factores asociados, decíamos arriba, es uno de los obstáculos para el desarrollo más fructífero de esta línea de investigación. La existencia de un modelo permite formular problemas de investigación más profundos, que vayan más allá de lo meramente descriptivo y que puedan contribuir, a su vez, a fortalecerlo o refutarlo.

Animados por esta necesidad nos atrevemos a plantear, desde la Psicología Educativa, que la base de conocimientos sobre factores asociados al aprendizaje escolar nos habla, ni más ni menos, de la construcción en las escuelas de las condiciones de existencia de una Comunidad de Aprendizajes, el escenario más propicio para la realización de intercambios subjetivos significativos y cargados de significados: los procesos de construcción de conocimientos (Redondo, Cornejo y Cancino, 1998).

En ese contexto, nos parece que es necesario intentar identificar aquellas variables “mediacionales” (Fernández y González 1997) que potencian y facilitan el desarrollo de otras variables favorecedoras del aprendizaje escolar. Consideramos particularmente relevante indagar el “poder mediacional” de tres grandes tipos de variables.

En primer lugar, la variable del ambiente socioafectivo en los distintos niveles de la institución escolar. Esta tiene que ver con el contexto de convivencia escolar, entendida como la cultura de relaciones interpersonales que se ha construido en una institución escolar, así como con el clima escolar de la institución, entendido como la percepción que tienen los distintos actores educativos de las relaciones interpersonales que establecen en la institución y el contexto de poder en el que ellas se establecen (Cornejo y Redondo 2001). Este ambiente socioafectivo es el que permite compartir y eventualmente modificar las creencias y expectativas mutuas, el autoconcepto y el que genera la motivación y posibilidades de aprender, tanto en los estudiantes como en los docentes y directivos.

En segundo lugar, la variable del ambiente organizacional basado en “modelos de acción democráticas” (Vaccaro y Fabiane 1995). Esto tiene que ver con el incremento progresivo de la autonomía de directivos, docentes y estudiantes. Se trata de la posibilidad de pensar acerca de ¿cómo nos organizamos para trabajar? (Loureau 1970) y a partir de allí buscar consensos, alineamientos y, en definitiva, una “organización democrática del trabajo” (Vaccaro y Fabiane 1995). Tiene que ver también con el fortalecimiento de los espacios colectivos formales e informales de los que disponen los actores educativos (centros de alumnos, sindicatos y comités de bienestar, departamentos pedagógicos, etc.). Finalmente tiene que ver con la capacidad de reconocer el conflicto como una realidad en la escuela, una realidad compleja, que es posible de manejar en la medida que se reconozca y se permita su expresión.

Por último, la variable de las condiciones para la profesionalización del trabajo docente. Esto tiene que ver con la “reapropiación del trabajo” (Mendel 1993), es decir, la posibilidad de “pensar el trabajo” colectivamente, como proceso y como producto educativo, y desde allí recuperar espacios de poder y autonomía sobre el mismo. Este proceso de “reapropiación” pasa por el cuestionamiento y la construcción colectiva de nuevos términos de identidad profesional docente (Martínez Bonafé 2004) y la recuperación de

un propósito moral y un sentido para el trabajo educativo (Fullan 1993), cuestión que, a su vez, tiene un impacto positivo sobre el desgaste profesional y emocional que viven los docentes. El docente es el mediador que facilita los intercambios de significado en las comunidades educativas y habrá que estudiar más a fondo cómo las condiciones de su trabajo limitan o favorecen el cumplimiento de ese rol.

BIBLIOGRAFIA

- Arancibia, V., S. Bralic y K. Strasser (2000). Diseño, implementación y evaluación de un modelo de desarrollo de efectividad escolar. Proyecto Fondecyt Nº 590/1998. Santiago de Chile.
- Arancibia, V. y M. I. Alvarez. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995). Pontificia Universidad Católica de Chile, 1996.
- Arancibia, V. y M. I. Alvarez (1993). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Revista Psykhe* 1994, vol. 3, Nº 2: 131-143. Universidad Católica, 1993.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar. Un análisis comparado. *Revista de Estudios Públicos*, 47: 101-125.
- Assael, J. y E. Neumann (1991). Clima emocional de aula. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Aznar, P. (1992). Constructivismo y Educación. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Bacaicoa, F. (1998). Conflicto cognitivo y aprendizaje. Servicio editorial de la Universidad del país Vasco.
- Báez, B. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 4, enero-abril 1994. Pp. 93-116.
- Ball, S. (2001). Estudios Educativos, empresa política y teoría social, en Slee, R y Weiner, G. (coord): *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la Micropolítica en la organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* 15, diciembre 1997. Monográfico: Micropolítica en la Escuela.
- Béllei, C., G. Muñoz, L. Pérez y D. Raczynski (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. UNICEF-Ministerio de Educación Chile.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.
- Banco Mundial (1995). Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington D.C.: The World Bank.
- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. XIX. Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos. Fundación Santillana: Madrid.
- Bravo, D., D. Contreras y C. Sanhueza (1999). Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Brookover, W. y L. Lesote (1977). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. Institute for Research on Teaching, Michigan State University, citado en Murillo, F.J. (2003a): "El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar", Murillo, F.J. (coord.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Año XLVIII-XLIX, Nº 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA.
- Brunner, J. (2003). Informe capital humano en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago de Chile
- Carlson, B. (2000a). ¿Cómo lograr una educación de calidad: Qué nos enseñan las escuelas? ¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas del Programa P900 de Chile? Serie Desarrollo Productivo Nº 64. Santiago de Chile: CEPAL.
- Carlson, B. (2000b). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile? *Revista de la CEPAL* 72: 165-184. Santiago de Chile.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las Políticas Educativas: alcances y límites. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005. Vol. 3, Nº 2.
- Carnoy, M. (2004). Resultados de un estudio comparativo sobre rendimientos escolares y factores asociados en Brasil, Chile y Cuba. Teleconferencia dictada en el Seminario Internacional Políticas educativas y Equidad, Fundación Ford, UNICEF, UNESCO, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, octubre de 2004.
- Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación* 30: 105-124.
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartlanad, A. Mood, F. Weinfeld y R. York (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (2001): *Desarrollo Psicológico y Educación*. Volumen II: *Psicología de la educación escolar* 157-186. Madrid: Alianza. Segunda Edición, 2001.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Buenos Aires.
- Coll, C., A. Marchesi y J. Palacios (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Segunda Edición, 2001.
- Coll et al. (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad. Tesis de Magíster en Educación, mención en Administración Educacional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Coraggio, L. y R. M. Torres (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cornejo, R. (2005). El experimento educativo chileno 20 años después: ¿Mejora la calidad de la Educación con el Mercado y la Competencia? *Revista Pluma y Pincel* 186, abril 2005. Santiago de Chile.
- Cornejo, R. y J. Redondo (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. *Revista Última Década* 15. www.cidpa.cl
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research síntesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, citado en Murillo, F.J. (2003a): El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar, Murillo, F.J. (coord.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello-Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos sobre eficacia escolar. En Reynolds, D. (coord.) (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Editorial Santillana, colección aula XXI. Madrid.
- Delors, J. (comp.) (2000). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.

- Donoso, S. y G. Hawes (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, v. 28, 2: 25-39, jul/dic. 2002
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership* 37 (1): 15-24.
- Espínola, V. (2000). "Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva". Departamento Regional de Operaciones. División de Programas Sociales. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Revista de Estudios Públicos* 93: 249-277. Santiago de Chile.
- Fernández, M^a José y Arturo González (1997). Desarrollo y Situación actual de los estudios de Eficacia Escolar. *RELIEVE*, vol. 3, Nº 1. Consultado en http://www.uv.es/relieve/v3n1_3.htm obtenido el 5 de enero de 2005.
- Fernández Berrocal, P. y A. Melero. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Filp, J., C. Cardemil y P. Valdivieso (1984). *Profesores y profesoras efectivos en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo CIDE, citado en Murillo, F.J. (2003b). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, vol. 1, Nº 1.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Editorial Akal, 2002.
- Fuller, B. y P. Clarke. (1994). Raising school effects while ignoring the cultura? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research* 64 (1): 119-157.
- García-Huidobro, J. E. (2004). Equidad en la Educación chilena. Ponencia en el Congreso Mundial de Educación. AMCE. Santiago de Chile.
- Gerstenfeld, P. (1995). Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar. Serie Políticas Sociales, Nº 9. Santiago de Chile: CEPAL.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hill P. y K. J. Rowe (1996). *Multi level modelling in school effectiveness research*. School Effectiveness and school improvement, 7 (1), 1-34, citado en Fernández, M^a José y González, Arturo (1997): *Desarrollo y Situación actual de los estudios de Eficacia Escolar*. relieve, vol. 3, Nº 1. Consultado en http://www.uv.es/relieve/v3n1_3.htm obtenido el 5 de enero de 2005.
- Himmel, E., S. Maltes, y N. Majluf (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile; Universidad Católica de Chile.
- Hopkins, D. y N. Lagerweij (1997). La base de conocimientos sobre mejora de la Escuela. En Reynolds, D. (coord.) (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Editorial Santillana, colección aula XXI.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15: 53-73. Diciembre 1997. Monográfico: Micropolítica en la Escuela.
- Lauder, H., I. Jamieson y F. Wikeley (2001). Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades. En Slee, R. y Weiner, G. (coord) (2001): *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal.
- LLECE/UNESCO. (2002). Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación.
- LLECE/UNESCO. (2000). Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. (Segundo Informe).

- López, G., J. Assael, y E. Neumann (1983). *Cultura escolar ¿responsable del fracaso escolar?* Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Loureau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Martínez Bonafé, J. (2004). Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. *Revista Docencia* 22: 66-72. Colegio de Profesores de Chile A.G.
- Martinic, S. y M. Pardo (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar. En Murillo, F.J. (coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Martinic, S. y M. Pardo (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte. En Murillo, F. J. (coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis. Colección Grupos e Instituciones*. Argentina: Editorial Paidós.
- McEwan, P. y M. Carnoy (1999). *The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System*. School of Education: Stanford University. http://www.refrat.hu-berlin.de/aktien/texte/hintergund/cm_chile.pdf
- Mena, M.I. y M. Prieto (1999). From indifference towards local community collaboration: the case of a Chilean rural school. Comunicación presentada en el International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI). San Diego, USA, 1999.
- Ministerio de Educación (2004). Educación cívica y ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos de 4° medio en el estudio internacional de educación cívica. Resumen Ejecutivo. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2003a). Desempeño de los estudiantes Chilenos; Resultados de PISA+. Nota Técnica. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Estadísticas.
- Ministerio de Educación (2003b). Prueba SIMCE 4° Básico 2002. Factores que inciden en el rendimiento de los alumnos. Nota Técnica. Departamento de Estudios y Estadísticas. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2002). El estudio internacional de educación cívica. Estudios internacionales. Unidad de Currículum y evaluación. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- Mizala, A., P. Romaguera y C. Ostoic (2005). Equity and Achievement in the Chilean School Choice System. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.
- Mizala, A. y P. Romaguera (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile. *Serie Economía* 85.
- Mizala, A., P. Romaguera y D. Farren (1998). Eficiencia técnica de los establecimientos educacionales en Chile. *Serie Economía* 38. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.
- Mizala, A. y P. Romaguera (1998). Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena. *Serie Economía* 36. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Murillo, F.J. (2005). La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2005, Vol. 3, Nº 2: 1-8.
- Murillo, F.J. (2003a). El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar. Murillo, F.J. (coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.

- Murillo, F. J. (2003b). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2003, Vol. 1, Nº 1.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. OCDE, París y Ministerio de Educación, Chile.
- Pozo, J. I. (2001). *Humanamente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Redondo, J. (2000). Fracaso escolar y funciones estructurales de la Escuela. *Revista de Sociología* Nº 14. Universidad de Chile.
- Redondo, J. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología* Nº 6. Universidad de Chile.
- Redondo, J., K. Rojas y C. Descouvieres (2004). Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación. Santiago de Chile.
- Redondo, J., R. Cornejo y T. Cancino (1998). El mundo de los jóvenes y la enseñanza media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables. *Revista de Psicología*. Universidad de Chile, Vol. VII, Santiago de Chile.
- Reimers, F. (2003). Aprendiendo del éxito de los buenos maestros en Chile. En Bèllei, C., Muñoz, G.; Pérez, L. y D. Raczynski (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF - Ministerio de Educación, Chile.
- Reynolds, D. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Editorial Santillana, colección aula XXI.
- Reynolds, D. y L. Stoll (1997). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos. En Reynolds, D. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Editorial Santillana, colección aula XXI.
- RIEME (2004). Mejora de la Escuela: Fundamentos. Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela RIEME. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa. España www.mec.es/cide/rieme/mejoraescuela/fundam/index.htm extraído el 15/03/2004.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós.
- Sammons, P.; J. Hillman y P. Mortimore (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. París: International Institute for Educational Planning. París: UNESCO.
- Scheerens, J. (1999). School effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence. University of Twente/ The World Bank. June 1999.
- Schiefelbein, E.; E. Vélez y J. Valenzuela (1997). *Factores que Afectan el rendimiento Académico en la Educación Primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe*. The World Bank, Washington DC.
- Slavin, R. (1996). Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina. Documento de Trabajo Nº 3. Programa de Promoción de la Reforma educativa en América Latina y el Caribe PREALC.
- Slee, R y G. Weiner (coord.) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal.
- Stoll, L. y D. Fink (1996). *Para cambiar nuestras escuelas. Unir la eficacia y la mejora escolar*. Barcelona: Octaedro.

- Torney-Purta, J.; R. Lehmann, H. Oswald W. y Schulz (2001). Citizen and Education in Twenty-eight Countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Vaccaro, L. y F. Fabiane (1995). Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas de nivel socioeconómico bajo: el caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobre. Proyecto Fondecyt Nº 1930323. Informe Final.
- Vigostky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: four successful schools. Washington D.C.: Council for Basic Education, citado en Murillo, F.J. (2003a). *El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. Murillo, F.J. (coord.). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Zárate, G. (1992). Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de Testimonios. *Revista de Estudios Públicos* 47: 127-158.