

## *De la mejora de la eficacia a la autonomía y la rendición de cuentas*

Julio Carabaña  
Universidad Complutense de Madrid

*Este texto es una revisión de literatura -la selección no permite hablar de 'la' literatura- sobre escuelas eficaces, mejora de la escuela y el intento de fundirlos para mejorar la eficacia de la escuela, con especial atención a su más bien escasa incidencia en España. Casi una década después de su apogeo, es más fácil formar un juicio sobre ellos y sobre sus relaciones con las actuales propuestas de autonomía y rendición de cuentas, que pueden verse -quizás con acierto- como una huída de los reformadores escolares al cálido refugio de la ideología dominante.*

### **Un fantasma recorre las escuelas**

La prensa de varios tipos -diaria, especializada, de divulgación y particularmente la económica- se llena últimamente de reportajes sobre las perspectivas de mejorar la enseñanza pública adoptando los que se pretenden métodos de gestión y remuneración de las empresas privadas. Es tan sólo el último avance de un proceso que comenzó hace ya unos treinta años y que desde entonces ha ido ganando terreno impulsado por organismos internacionales como la OCDE, expertos de ideología neoliberal y gobiernos de diversos colores. La fase anterior de este proceso está centrada en la idea de mejorar los resultados de la enseñanza aumentando al mismo tiempo la autonomía y la responsabilidad (rendición de cuentas) de los centros docentes. Hay todavía una fase anterior o previa, condición necesaria, que asienta la idea de que una escuela es una organización que puede ser más o menos eficaz dependiendo de rasgo propios, algo más, por tanto, que la suma de las acciones de sus profesores. De esta etapa, que sus sucesoras llevan camino de hacernos añorar, se ocupan la mayor parte de las obras que se discuten a continuación.

### **Organización escolar, eficacia y mejora**

Debemos comenzar, por tanto, con el movimiento de las "escuelas eficaces". La idea de que las escuelas pueden organizarse de modos distintos, tales que, con los mismos o equivalentes recursos humanos y materiales, enseñen con más o menos eficacia, no es ni mucho menos evidente para quien, como el que esto escribe, tiene la experiencia infantil de una escuela unitaria, de la que pasó a una graduada con tan sólo tres niveles. La escuela graduada no era más que la reunión en el mismo edificio de las tres escuelas y los tres maestros que antes ocupaban dependencias distintas, y la "dirección" de la escuela consistía en ocuparse de los asuntos de intendencia comunes. La experiencia posterior del Bachillerato modificó poco esta impresión. El Instituto era una sucesión de clases con sus respectivos profesores, algunos de los cuales se ocupaban, además, de la Administración y el mantenimiento del orden. Creo que ninguno de mis compañeros era capaz de hacer un relato de su experiencia en términos de centro; a la pregunta sobre cómo nos iba, sucedía una sucesión de relatos sobre "el de lengua" o "la de latín". En

organizaciones así, el aprendizaje depende única y directamente de los profesores, siempre que la dirección cumpla su función de proporcionarles el marco adecuado para su actividad.

Para que la eficacia dependa de la escuela, al menos en parte, es preciso que la organización vaya más allá de procurar el marco de la actividad docente e influya directamente en ella, quizás estableciendo ciertas pautas comunes de orden y disciplina, puede que adoptando unos determinados métodos de enseñanza, cabe que mejorando la cooperación y el trabajo en equipo entre los docentes, etc. Establecer las características de la escuela que favorecen la eficacia es el objetivo principal del movimiento de las escuelas eficaces. "Movimiento" significa que, además de un programa de investigación, es algo interesado directamente en la práctica, y así es. Uno de sus estímulos fue el Informe Coleman, encargado por el Congreso de Estados Unidos para justificar su intervención en las escuelas del país sobre la base de la desigualdad de sus recursos. Contra las expectativas de sus patrocinadores, el estudio, ocultado más que publicado en 1966, llegó al sorprendente resultado de que la importancia de la escuela en el aprendizaje era mucho menor que la de la familia. Las diferencias entre escuelas secundarias en Estados Unidos daban cuenta de poco más del 10% de la varianza de las puntuaciones en matemáticas de los alumnos blancos, pero la mitad de esta suma era debida a diferencias en las familias, de tal modo que las diferencias netas debidas a las escuelas quedaban reducidas a un 5% del total.

Mostrar que la escuela importa, averiguar cómo importa y utilizar ese conocimiento para mejorarla es el programa del movimiento de las escuelas eficaces. Es un movimiento principalmente europeo, fuertemente apoyado por la OCDE, y sus figuras más representativas proceden de Gran Bretaña (Rutter, Mortimore, Reynolds) y de los Países Bajos (Scheerens, Creemers).

Ahora bien, las escuelas no han dependido nunca de la investigación científica, por lo demás reciente y balbuciente, para intentar reformas y mejoras. La innovación

educativa ha sido una constante del pensamiento educativo oficial desde la segunda guerra mundial, como lo muestra el apoyo de la OCDE, que cuenta para ello con un centro especial, el CERL. Se vino a conocer como movimiento por la mejora de la escuela a los esfuerzos por coordinar y comunicar los proyectos de mejora e innovación llevados a cabo en centros o en distritos, protagonizados, habitualmente, por profesores. La coordinación internacional de este tipo de esfuerzos culminó, en cierto modo, en 1982 en un proyecto de la OCDE, el ISIP (Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela).

El libro de Machesi y Martín (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, es técnicamente un tratado académico sobre organización escolar y sobre didáctica, y contiene sendos apartados dedicados a las escuelas eficaces y a la mejora que resultan todavía de gran interés informativo. El lector interesado puede encontrar en ellos una aprovechable exposición de sus objetivos, buenas reseñas de las principales investigaciones (Rutter, Mortimore, Reynolds Galloway) y sus hallazgos y una apreciación crítica más positiva en la apariencia que en el fondo. Ambos movimientos son considerados como momentos o aportaciones de gran valor, aunque en exceso limitadores del concepto de resultados escolares; tanto que pueden incorporarse a un enfoque más amplio de la calidad de la enseñanza, definida en la primera parte del libro de tal modo que sean tan importantes los resultados como los procesos. Ahora bien, esto es más la negación que la superación de un enfoque que distinga claramente entre medios y fines, y que además limita éstos a los aspectos cognitivos de la enseñanza. En el modelo de cambio hacia la calidad que Marchesi y Martín acaban proponiendo, la organización aparece como indiferente, a veces incluso como negativa, pues obstaculiza la acción pedagógica de los profesores. Tienen que existir los horarios, la especialización de los profesores, los grupos de alumnos, la evaluación, los libros de texto, la distribución de autoridad y competencias, etc.; pero parecen más bien obstáculos cuyas consecuencias hubiera que esforzarse en suprimir. "El objetivo principal es conse-

guir una estructura organizativa que sostenga y apoye el proceso de cambio hacia culturas más colaboradoras y participativas, más respetuosas con la diversidad existente, más abiertas al ambiente exterior y con mayores expectativas hacia el trabajo de los alumnos y hacia el desarrollo profesional de los profesores" (p. 139). En cierto modo, el planteamiento de la eficacia queda absorbido por el de la mejora, y ambos quedan disueltos en una idea de cultura del centro entendida como continua disposición al cambio. Casi todo acaba fiándose a las virtudes de la comunidad escolar, y nada a las propiedades objetivas de la organización.

Curiosamente, la elaboración teórica de Marchesi y Martín no es tan diferente del proceso de transformación que a ambos movimientos depararon sus protagonistas. Ellos son los autores (Reynolds *et al.*, 2001) de un breve libro (*Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*) que, además de una autorizada introducción a ambos movimientos, presenta las intenciones y el acervo de conocimientos alcanzado por cada uno de ellos en la perspectiva de su fusión. Nada más lógico, si se tiene en cuenta que los unos se han dedicado a investigar los factores de la eficacia sin llevar a la práctica cambios y que los otros se han dedicado a hacer cambios, aprendiendo de la experiencia pero sin capacidad de generalización (así lo escriben Reynolds y Stoll en la p. 111).

Y, sin embargo, ya a primera vista se aprecia que en la boda hay más amor que riqueza. De parte de la investigación sobre eficacia, pareció en un primer momento que podía afirmar la importancia de ciertos rasgos, como un liderazgo fuerte, altas expectativas, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado, evaluaciones frecuentes. Pero luego –tras una segunda generación de estudios– la aportación vino a menos y lo que Creemers (autor de este apartado) ofrece es un modelo en cuatro niveles –alumno, aula, escuela y sistema–, con escaso cometido para la organización escolar: ofrecer una política de control y apoyo a los profesores, un plan de estudios y un horario y una cultura favorable a la eficacia (ob. cit., p. 69). De parte de las experiencias de mejora, Hopkins y Lagerweij acaban apor-

tando seis proposiciones sobre cómo iniciar, implementar y llevar a cabo los cambios (del tipo "sin una clara atención a las condiciones internas de la escuela, los intentos de mejora quedan rápidamente marginados", o "el cambio educativo debería estar basado, principalmente, en la escuela como unidad y en el profesor como eje del proceso de cambio") (ob. cit., p. 95), pero ninguna sobre las ventajas o inconvenientes de éste o aquel tipo de organización. En fin, la impresión global que deja todo esto es que los rasgos objetivos de la organización se difuminan en rasgos subjetivos del estado de ánimo del grupo, mientras que la idea de eficacia queda absorbida con la de proceso de cambio. El capítulo final del libro, dedicado a estudiar "ejemplos prácticos" de fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela -a saber: el proyecto Halton de escuelas eficaces en Canadá; IQEA, o Mejorando la Calidad de la Educación para Todos, del Instituto de Educación de Cambridge; el proyecto Lewisham de mejora de la escuela en Londres; las Escuelas Importan (SMAD) en Hammersmith y Fulham, Londres; el proyecto Barclays-Calvert en Estados Unidos; el Proyecto Nacional de Mejora de la Escuela (NSIP) en Holanda, y el proyecto de escuelas de alta fiabilidad en el Reino Unido- y firmado por los cuatro autores principales (Creemers, Hopkins, Reynolds y Stoll) acaba en un apartado que, bajo el título "la transformación de la cultura de la escuela" contiene en su párrafo final esta declaración de sumisión de la estructura al cambio, o de la organización a la cultura, o de la sustancia a la forma:

"Cuando esto ocurre, se producen cambios en la cultura de la escuela. Por ejemplo, la observación en el aula se convierte en un procedimiento habitual en muchas escuelas como resultado del trabajo de desarrollo y, en consecuencia, los profesores también empiezan a hablar más de la enseñanza, aumenta el trabajo de colaboración más allá del proyecto y las estructuras de gestión se adaptan para apoyar el trabajo. Desde una perspectiva global, estos cambios en las actitudes, las prácticas y las estructuras crean un entorno más propicio dentro de la escuela para gestionar el cambio. La 'capacidad de cambio' ha aumentado y ha creado la base para futuros esfuerzos de cambio. El círculo de cambio empieza a establecerse..." (p. 151).

## La mejora de la eficacia escolar desde España

Como antes insinuamos, los esfuerzos por localizar los rasgos que diferencias las escuelas más eficaces y por conseguir mejoras en su funcionamiento, que puedan transmitirse a otras en forma de buenas prácticas, son más propios de los países con sistemas escolares descentralizados y gran autonomía escolar, como Holanda, Gran Bretaña y, con variantes, las antiguas colonias inglesas, que de los países con sistemas centralizados, como Francia o España, donde las reformas se convierten en procesos muy largos y costosos que arrastran al conjunto del sistema. Ello no obstante, desde la Ley General de Educación, se han venido desarrollando experiencias de innovación, normalmente con apoyo oficial. Con esta tradición enlazan las tres obras de autores españoles. Mercedes Muñoz-Repiso, coautora y probablemente alma de todas ellas, ocupó durante más de veinte años el puesto de responsable de investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, donde el autor de estas líneas tuvo la fortuna de ser su compañero. Gobernó el PSOE, gobernó el PP, gobernó otra vez el PSOE, cambiaron los ministros y los directores del organismo; pero ella ni ascendió ni cambió de tarea. Empleó durante todos esos años su sólida inteligencia, su gran capacidad de trabajo, su natural facilidad para inspirar a los jóvenes y su enorme espíritu de entrega a los demás y a la comunidad en enriquecer un puesto oficial desde el que, además de las tareas de fomento, gestión y coordinación, llevó a cabo una labor personal de investigación que en nada envidia a la de los mejores universitarios. Buena parte estuvo centrada en la calidad de las escuelas, como atestigua su libro de 1995 con Cerdán y Murillo. Las tres obras a que aquí nos referiremos brevemente fueron producidas en el contexto de un proyecto europeo de investigación dirigido por Creemers en el que participaron catorce países, estando el equipo español codirigido por Aurelio Villa, de la Universidad de Deusto.

Los tres libros tienen una estructura semejante. Comienzan presentando el enfoque de la mejora de la eficacia escolar, así como a sus progenitores los movimientos por la eficacia y la mejora de la escuela, presentan algunos casos de proyectos de mejora y terminan resumiendo las lecciones aprendidas. *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos* (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000) incluye únicamente los resultados de la parte española del proyecto. Los casos examinados son todos ellos producto de los Planes Anuales de Mejora de los centros docentes públicos que durante cuatro cursos, de 1996 a 2000 convocó el Ministerio de Educación y Ciencia con notable éxito, pues los proyectos llevados a cabo en tan sólo estos cuatro años rondaron los 2.000. *La mejora de la escuela* (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002) amplía este esquema presentando hasta ocho experiencias muy diversas precedidas de reflexiones teóricas de autores españoles más o menos comprometidos con el movimiento, como José Manuel Coronel, Juana María Sancho y Félix Angulo. Estas últimas resultan, como era de prever, algo repetitivas en la presentación de antecedentes, por seguir todas ellas el mismo método genealógico, quedando su parte original -de interés variado- limitada a las conclusiones. *Mejorar procesos, mejorar resultados* (muñoz-Repiso y Murillo, 2003), por último, es la obra más ambiciosa, pues se trata de una presentación en español de los resultados de todo el proyecto de investigación. Incluye, tras la casi canónica presentación de lo que es mejora de la eficacia y de su génesis, breves descripciones de los sistemas educativos de los países participantes, imprescindibles para comprender las experiencias que se presentan de cada uno de ellos. Como resultado de todo ello, una propuesta de marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar.

## Dos evaluaciones

*The foundations of educational effectiveness*, de Jaap Scheerens y Roel Bosker (1997), no traducida al castellano quizá por ser una obra muy técnica, confirma la impresión de que la calidad mejora de la eficacia tiene

mucho más que ver con la mejora que con la eficacia. Es una puesta al día de los estudios sobre eficacia de las escuelas, pura investigación cuantitativa. El capítulo 3 del libro está dedicado a revisar los estudios sobre tamaño, estabilidad, consistencia y amplitud de los efectos de la escuela, y su resultado no desmiente el del informe Coleman: 9% de varianza bruta, 4% de varianza neta (p. 79). Si, además se tiene en cuenta la influencia del aula, una ingente masa de investigación vendría a corroborar la hipótesis de la trivialidad de la organización: "la conclusión casi inevitable es que los efectos de los profesores dominan sobre los de la escuela" (p. 96). Este 4% de las diferencias es lo que podría eliminarse si se controlaran los factores que las originan. Se trata, por tanto, de localizar en primer lugar los factores responsables de la inferioridad de las peores escuelas y luego de ver si tales factores pueden modificarse, lo que, obviamente, establecería un puente con los movimientos de mejora de la escuela. Scheerens y Bosker emprenden primero un metaanálisis de estudios cualitativos, donde encuentran apoyo empírico para la importancia de la mayor parte de los factores provenientes de la tradición de escuelas eficaces, en particular para el liderazgo fuerte, el énfasis en las destrezas básicas, un entorno seguro y ordenado, altas expectativas y evaluación frecuente. Sugieren incluso la posibilidad de reducir más todavía estos factores (p. 207). A continuación el metaanálisis es cuantitativo, y sus resultados los opuestos. No sólo los efectos son pequeños, sino que son de signo contrario de un país a otro: "Cada país parece tener su propia función de producción única, unas veces más poderosa y otras menos. Factores que actúan en unos países no actúan en otros. El modelo funciona mal incluso en su país de origen, Estados Unidos" (p. 261). A la vista de todo esto, no queda sino preguntarse si la eficacia escolar es un mito (p. 299). La conclusión práctica de la pregunta (retórica) es dirigir las políticas de innovación al nivel del aula. La conclusión teórica es que "la falta de apoyo empírico para el impacto de las condiciones organizacionales y directivas, refuerza la imagen de las escuelas como burocracias profesionales,

en las que la dirección central y las medidas de coordinación manifiestas se espera que tengan solo una influencia modesta en el trabajo de los profesionales relativamente autónomos" (p. 307). Un resultado, repito, que no desentona con la experiencia vital de este modesto cronista.

Para valorar en su propia salsa, por así decirlo, la incidencia del movimiento de las escuelas eficaces es bueno leer los trabajos reunidos por Slee, Weiner y Tomlinson (2001) en el volumen publicado en español por Narcea. Aquí sólo destacaré la doble vertiente en que se mueve la crítica, que podríamos llamar ideológica y técnica. La crítica técnica, ferozmente representada en la aportación de David Hamilton, "los ídolos del mercado", consiste en negar carácter científico a los vínculos entre organización y eficacia afirmados por los representantes del movimiento, asimilándolos a elementos en campañas de marketing: "Rechazo tanto los supuestos como las conclusiones de este tipo de investigación. Las considero una pseudo ciencia etnocéntrica que no sirve más que para desconcertar a los administradores inseguros y marginar a los profesionales inseguros" (p. 25). Desde este punto de vista técnico es muy instructiva la crítica de Margaret Brown ("la tiranía de las carreras de caballos internacionales") a las interpretaciones sesgadas de las evaluaciones de la IEA en los noventa (precedentes de los de PISA en el 2000), TIMMS, llevadas a cabo por Reynolds y Farrell en *Worlds Apart*. De un modo que nos resulta bien familiar, la prensa inglesa se entusiasmaba cada vez que Inglaterra obtenía un mal resultado (*The Independent*: "Los ingleses, últimos de la clase en Matemáticas", cuando los alumnos de nueve años quedaron en el puesto 10º de 17). A su vez, expertos y políticos aprovechaban los titulares para reforzar sus propuestas de reforma. No falta, por último, un intento de conciliar, o superar, en un "modelo contextual", el "modelo recibido", según el cual se puede saber lo que hace a unas escuelas más eficaces que otras, y el "modelo herético", cuyos mejores representantes serían Ball y sus colaboradores (Ball, 1987; vid. en Slee, Weiner y Tomlinson, 2001). La idea de Ball va más allá de la objeción de que las escue-

las son organizaciones de acoplamiento demasiado holgado como para que se pueda utilizar cualquiera de sus elementos como palanca para mover a los demás. "Se trata de la idea de que el éxito organizativo puede ser una cuestión de suerte, porque las escuelas son tan complejas que no hay forma de decirlas con un único adjetivo o expresión" (Lauder, Jamieson y Wikeley; vid. en Slee, Weiner y Tomlinson, 2001, p. 84). La crítica técnica, en suma, no es más que la repetición, sin más novedad que su tono airado, de las conclusiones de Scheerens y Bosker. La crítica técnica enlaza fluidamente con la ideológica: se trata de someter las escuelas al principio de la eficacia y a las demandas del capital. Es elocuente este párrafo, tomado de la aportación de Lingard, Ladwig y Luke:

"La conclusión pura y simple es que la literatura sobre la 'eficacia escolar' es un artefacto del nuevo gerencialismo. Sus discursos son prolongaciones históricas de los planteamientos industriales y técnicos sobre la certificación y el control del currículo y de la instrucción, incluidos los intentos tayloristas de los años treinta de tratar a los centros educativos como si fuesen fábricas o granjas con una máxima 'producción'" (en Slee, Weiner y Tomlinson, 2001, p. 116).

Esta crítica al reduccionismo encuentra un compañero inesperado en la defensa por Gerald Grace de plantear la eficacia escolar en términos comprensivos y universales, es decir, católicos. Porque se trata, efectivamente, de una reivindicación del enfoque católico de la educación como algo centrado en valores y no limitado a los resultados cognitivos. "No se trata de que la investigación sobre escuelas eficaces se ocupe de Dios, pero sí de que los futuros estudios sean más sensibles a la naturaleza compleja e interrelacionada de los resultados de la escuela, y en consecuencia más innovadores en su análisis contextual y en sus enfoques metodológicos. Esto se podría conseguir ampliando el importante concepto de 'valor añadido' para que incluya el también importante concepto de indagación en los 'valores añadidos', un paradigma más 'católico', es decir, más comprensivo y general" (vid. en Slee, Weiner y Tomlinson, 2001, p. 166).

## Autonomía y rendición de cuentas

Es muy importante separar los dos tipos de argumentos, técnicos e ideológicos, porque tienen alcances y consecuencias muy diferentes. Los argumentos ideológicos, realmente, son algo repetitivos y además no están muy justificados. Suponen que hay, si no una incompatibilidad, por lo menos una imposibilidad de maximizar simultáneamente la enseñanza y la educación, el desarrollo cognitivo y el moral y estético del niño, y previenen contra la tendencia, implícita en la IEE, de sacrificar lo uno a lo otro. Vendrían a reducirse a la vieja crítica de la Escuela de Frankfurt a la razón instrumental que, al absorber la esfera de lo práctico, sustrae los valores de la discusión racional y acaba llevando a la barbarie. Pero esta crítica, por mucho que discuta sus pretensiones de absoluto y le reclame los derechos de los otros valores, no niega legitimidad a la pretensión de progresar en la indagación entre medios y fines. La crítica técnica, en cambio, se mueve en el ámbito de la razón instrumental y niega validez a la IEE en el ámbito mismo que pretende tenerla. En suma, si por lo débil o flojo del acoplamiento entre los ámbitos de las organizaciones escolares, o por cualquier otra razón, no es posible encontrar rasgos organizacionales que fomenten la eficacia, entonces todos los intentos de mejora de la calidad se basan, no en la capacidad de hacerlo mejor, sino en la tensión para hacer más.

Y aquí viene el salto a la autonomía y la rendición de cuentas. Supongamos que es válida la síntesis de Scheerens, o el modelo "herético" de Ball, y que no es posible saber qué rasgos de la organización fomentan la eficacia. La apuesta por la autonomía aparece entonces como la única salida de quien quiera continuar adelante. Si no sabemos cómo, pero creemos que es posible la mejora, entonces se recurre a la autonomía de los centros, en la confianza de que buscando entre todos se acabará encontrando algo. Puesto que no tenemos una regla clara sobre cómo actuar, mejor que imponer una es dejar que cada cual busque soluciones por su cuenta.

La apelación al binomio autonomía de los centros-rendición de cuentas sería la salida, en forma de huida hacia adelante,

tanto de la falta de resultados concretos de la investigación correlacional como de la carencia de generalidad de las experiencias de cambio. La autonomía es la pura formalidad de la intención de mejora: dejemos ensayar. La rendición de cuentas es la pura formalidad de la exigencia de resultados: siempre que respondáis de vuestras acciones, o sea, siempre que obtengáis resultados. Juntas ambas suponen la descarga de la responsabilidad de las administraciones a las escuelas; y muchas cosas más, que ya son otra historia que habrá que contar en otro momento.

#### REFERENCIAS

- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, F.J.; BARRIO, R.; BRIOSE, M<sup>a</sup>J.; HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>L. y PÉ-  
 REZ-ALBO, M<sup>a</sup>J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar. Un estudio de casos*. Madrid: MECDCIDE.
- MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F.J.; (coords.) (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Madrid: MECD / Bilbao: Ediciones Mensajero.
- MURILLO, F.J. y MUÑOZ-REPISO, M. (eds.) (2002). *La mejora de la escuela*. Madrid: MECDOctaedro.
- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L. Y LAGERWEIJ, N. (2001). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- SHEERENS, J. y BOSKER, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- SLEE, R.; WEINER, G. y TOMLINSON, R. (eds.) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.