



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Muijs, Daniel

La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de
investigación

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2003, p. 0

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110203>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA MEJORA Y LA EFICACIA DE LAS ESCUELAS EN ZONAS DESFAVORECIDAS: RESUMEN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN¹

Daniel Muijs

INTRODUCCIÓN

Mejorar las escuelas en zonas desfavorecidas socio-económicamente es hoy unos de los aspectos más importantes en la agenda de los investigadores y los políticos. La hasta ahora minusvalorización de los factores socio-económicos (véase Thrupp, 1999) ha sido reemplazada por el reconocimiento de que las escuelas que se hallan en estas zonas, cuando intentan mejorar sus estándares, se encuentran con múltiples desafíos. Éstos incluyen la pérdida de la financiación pública, enfrentarse a los alumnos, altos niveles de rotación del personal y, a menudo, un ambiente físico empobrecido. Es decir, que aunque muchos elementos de mejora de la escuela utilizados en los centros de zonas desfavorecidas son similares a aquellos que conducen a la mejora en cualquier contexto, también hay otros que serán específicos para estos centros concretos.

En esta revisión de la literatura hemos intentado buscar respuestas en la evidencia de la investigación internacional sobre mejora de la escuela en zonas desfavorecidas. Se realizó una amplia búsqueda que abarcaba bases de datos electrónicas (como por ejemplo ERIC) y también revistas importantes en este ámbito, seleccionando el material que se centraba en escuelas de zonas desfavorecidas y poseía una base empírica clara. Por otro lado, no se ha despreciado ninguna metodología, de forma que se incluyen materiales tanto cualitativos como cuantitativos.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA MEJORA Y LA EFICACIA DE LAS ESCUELAS EN ZONAS SOCIO-ECONÓMICAMENTE DESFAVORECIDAS

A continuación se mencionan los principales factores que se ha demostrado que conducen a la mejora y la eficacia en escuelas situadas en áreas socio-económicamente desfavorecidas. El orden en que se presentan se refiere únicamente a la fortaleza de la influencia de cada componente.

1. Se centran en la enseñanza y el aprendizaje

Una de las características clave de las escuelas eficaces e implicadas en procesos de mejora situadas en zonas desfavorecidas es que se centran en la enseñanza y el aprendizaje. La investigación ha mostrado que las escuelas eficaces tienen como prioridad el logro académico y las políticas centradas en la instrucción y que, en los centros en los que se logra con éxito la mejora, uno de los componentes clave suele ser o la mejora de la eficacia de los métodos de enseñanza preexistentes o la introducción de nuevos métodos de enseñanza (Hopkins, 2001; Reynolds *et al.*, 2001; Connell, 1996; Teddlie y Stringfield, 1993; Lein, Jonson y Ragland, 1996; Joyce *et al.*, 1999).

¹ Publicado en su versión original en Inglés en la revista *Improving Schools*, vol 6, núm 1 2003, fruto de un acuerdo de colaboración entre la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar e *Improving Schools*.

Traducido al castellano por Gala-Emma Peñalba Esteban.

El artículo está basado en una revisión de la literatura desarrollada como parte de la investigación “*Raising Attainment in Former Coalfield Areas*”, financiada por el Department for Education and Skills (DfES).

Por su parte, los alumnos que provienen de entornos desfavorecidos se ven beneficiados por la estructura y también cuando reciben un refuerzo constante del docente; asimismo, necesitan que se les presente el currículo en bloques pequeños seguidos inmediatamente de retroalimentación. Por otro lado, suelen requerir una mayor instrucción y son más sensibles a recompensas externas (Brophy, 1992; Teddlie y Stringfield, 1993). Además, también resulta importante relacionar el currículo con las experiencias cotidianas y hacer hincapié en su aplicación práctica (Guthrie, Guthrie, Van Exuden y Burns, 1989; Henchey, 2001; Hopkins y Reynolds, 2002; Montgomery *et al.*, 1993).

Un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz sólo puede darse bajo las circunstancias adecuadas. De esta forma, son cruciales unas normas de comportamiento claras y un entorno disciplinado. Valorar a los alumnos y hacer que se sientan parte de la “familia” de la escuela son características de las escuelas eficaces, de la misma forma que lo es la implicación de aquéllos en el establecimiento de las reglas (Maden y Hillman, 1993; Connell, 1996; Lein *et al.*, 1996).

2. Implican a padres y madres

Uno de los puntos de apoyo que puede resultar más relevante para la mejora de la escuela es la creación de relaciones positivas con los padres y con la comunidad local, así como su implicación en la educación de sus hijos y en la marcha de la escuela (Joyce *et al.*, 1999; Seeley *et al.*, 1990; Maden y Hillman, 1993; Henchey, 2001; Coleman, 1998).

Sin embargo, en las zonas socio-económicamente desfavorecidas suele ser complicado conseguirlo. En muchas ocasiones, los padres y madres han experimentado su paso por la escuela de forma negativa y han recibido el mensaje de que la educación no supone excesivos beneficios para la mejora de sus oportunidades. Convertirse en una escuela que es referente de la comunidad donde se inscribe, con iniciativas interesantes en el ámbito de la educación de adultos, puede ayudar a construir puentes con la comunidad, de la misma forma que pueden hacerlo en algunos casos los programas de educación para familias y la integración de los servicios sociales y escolares (Leithwood y Steinbach, 2002; Montgomery *et al.*, 1993; Mortimore, 1991). Algunas escuelas han aumentado con éxito la implicación de los padres proporcionándoles incentivos para que se acerquen a la escuela como, por ejemplo, servicios de transporte y guardería (Guthrie *et al.*, 1989; Leithwood y Steinbach, 2002). A este respecto es importante destacar que siempre resulta más fácil implicar a los padres cuando sus hijos se encuentran en la etapa de educación preescolar que más tarde: es más probable que los padres que se comprometieron en los primeros años con la escuela de sus hijos permanezcan implicados (Maden y Hillman, 1993).

3. Se convierten en comunidades de aprendizaje

Para ser eficaces, es necesario que las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por poseer unos valores y una visión compartida, responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje de los estudiantes, investigación profesional reflexiva, colaboración y promoción del aprendizaje en grupo e individual. Son escuelas comprometidas con esfuerzos continuos de mejora e investigación tanto de las condiciones internas de la escuela como de los desarrollos externos a ésta, en lugar de ser simplemente reactivas a las iniciativas gubernamentales o de la inspección. Están abiertas al cambio y la experimentación y se comprometen en la mejora continua a través de la investigación de las prácticas existentes y de la adopción de innovaciones fundamentadas empíricamente (Joyce *et al.*; Hopkins, 2001; Stoll, 1999).

En las comunidades de aprendizaje profesionales, los docentes y los administradores de la escuela buscan constantemente obtener y compartir el aprendizaje y, además, obran de acuerdo con lo que aprenden. El objetivo de sus acciones consiste en aumentar su eficacia como profesionales de

forma que resulte beneficiosa para los estudiantes. Las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia del diálogo reflexivo, en el marco del cual el personal del centro conversa sobre los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando cuestiones y problemas relacionados (Joyce *et al.*, 1999; Hughes, 1995; Piontek *et al.*, 1998).

El trabajo en equipo y la colaboración son esenciales en este proceso. En una comunidad de aprendizaje, el personal del centro charla entre sí sobre la enseñanza y el aprendizaje, creando un entorno caracterizado por la curiosidad y la orientación al cambio en que cada innovación conduce a la siguiente. Conseguir esto requiere un liderazgo comprensivo, pero también que se proporcionen tiempo y recursos. En las escuelas que aprenden, se dispone de tiempo para la planificación didáctica y la investigación colectiva, y los profesores se observan entre sí en el contexto del aula para aprender buenas prácticas (Connell, 1996; Guthrie *et al.*, 1989; Seeley *et al.*, 1990).

4. Enfatizan el continuo desarrollo profesional

Crear una comunidad de aprendizaje implica una gran inversión en el desarrollo profesional de los profesores. Así, muchas de las escuelas eficaces y que mejoran cuentan con iniciativas políticas que apoyan un desarrollo profesional de su personal conectado tanto con los intereses individuales como con los institucionales (Henchey, 2001; Reynolds *et al.*, 2001; Barth *et al.*, 1999; Herman, 1999; Joyce *et al.*, 1999).

El desarrollo profesional en una comunidad de aprendizaje no sólo se refiere a tomar parte en prácticas formales de este tipo. Los docentes de las escuelas que aprenden buscan nuevas ideas de forma activa, transmitiendo la información que recogen en esas actividades de formación al resto de sus compañeros (Piontek *et al.*, 1998).

5. Liderazgo eficaz

El liderazgo juega un papel clave en la eficacia y la mejora de las escuelas. Los resultados que nos ofrece la literatura internacional muestran que en la mayoría de los países estudiados los directores eficaces ejercen una influencia indirecta, pero poderosa, sobre la eficacia de la escuela y sobre el logro de sus estudiantes (Harris y Muijs, 2002; Hallinger y Heck, 1998).

La evidencia no destaca un estilo de liderazgo en particular como más eficaz, pero sugiere que el liderazgo distribuido y participativo puede resultar más que el modelo tradicional de director autoritario en el que a menudo se hace énfasis desde las administraciones (Maden y Hillman, 1993; Harris y Chapman, 2001; Harris y Muijs, 2002).

El liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran es de tipo instructivo: es decir, los directores eficaces se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que en otros aspectos (de tipo administrativo). Por otra parte, a menudo se ha descrito este liderazgo como transformacional, a la búsqueda de la satisfacción de las necesidades superiores y el compromiso de sus "seguidores" (aunque, en realidad, los directores necesitan mantenerse activos en ambos extremos del continuo) (Harris y Chapman, 2001; Reynolds *et al.*, 2001; Hallinger y Heck, 1998; Connell, 1996; Teddlie y Stringfield, 1993).

6. Crean un entorno rico en información

El uso de información para la toma de decisiones puede aumentar la eficacia y contribuir a la mejora. La riqueza de los datos tiene relación con algo más que con la recogida de una gran cantidad de información: es necesario transformar los datos recogidos en información mediante su cuestionamiento. Las escuelas ricas en información se cuestionan continuamente los datos que poseen

con el fin de averiguar si las iniciativas puestas en marcha están funcionando, o si existen problemas de logro en determinadas áreas o poblaciones, y han sido descritas como “orientadas a la investigación” (Barth *et al.*, 1999; Earl y Lee, 1998; Hopkins, 2001; Joyce *et al.*, 1999; Reynolds *et al.*, 2001).

Para las escuelas también puede ser útil en su búsqueda de la mejora, además de utilizar los datos que poseen (pruebas, informes), recoger información adicional mediante el uso de cuestionarios dirigidos a los docentes, los estudiantes o las familias de éstos, así como la investigación-acción y la observación.

7. Crean una cultura escolar positiva

La cultura de la escuela es uno de los elementos más citados en las escuelas eficaces o en las escuelas en procesos de mejora, pero también uno de los más problemáticos. Definir la cultura de la escuela es algo difícil, y lo es aún más medirla; e, incluso, resulta incluso más problemático cambiarla. A pesar de ello, se ha postulado una serie de elementos prácticos de la cultura escolar que son necesarios si la escuela pretende mejorar.

Componentes importantes de una cultura escolar positiva son que ésta esté libre de censuras, sea intrépida y posea una comunicación abierta. Y estas características puede fomentarlas un liderazgo comprensivo (Joyce *et al.*, 1999). Uno de los elementos comunes de las escuelas eficaces, especialmente de aquellas situadas en zonas desfavorecidas, es la coherencia entre los enfoques didácticos y los administrativos. Una visión compartida de la organización puede contribuir a un enfoque más cohesionado (Hopkins y Reynolds, 2002; Leithwood y Steinbach, 2002).

Otro de los factores que se menciona consistentemente como relevante para el logro de los estudiantes son unas altas expectativas y parece probable que éstas sean aún más importantes en escuelas a las que asiste una población con un estatus socio-económico bajo (Lein *et al.*, 1996; Montgomery *et al.*, 1993). Sin embargo, es más fácil hablar del desarrollo de altas expectativas entre los docentes, los estudiantes y los miembros de la comunidad que lograrlo. Conseguir historias exitosas ayuda a los docentes a despojarse de las creencias negativas sobre sus alumnos y alumnas, de la misma forma que ayuda el establecimiento (y obtención) de objetivos ambiciosos en relación al logro de los estudiantes. Es necesario que las altas expectativas se transmitan a los estudiantes, y este objetivo puede lograrse mediante el control de las tareas del alumnado, la retroalimentación positiva y el establecimiento de objetivos realistas pero que supongan un reto (Maden y Hillman, 1993).

8. Apoyo externo

Otro de los factores que se ha descubierto como importante para la mejora de las escuelas situadas en zonas desfavorecidas es el apoyo externo. En parte, este hecho se relaciona con el tópico de no malgastar el tiempo inventando la rueda, pero también con la necesidad de expertos externos (Reynolds *et al.*, 2001).

Una forma eficaz de apoyo externo se da mediante la creación de redes de escuelas que se pueden apoyar entre sí mediante la provisión de liderazgo a diferentes niveles, de apoyo técnico y social, de la posibilidad de una perspectiva diferente y de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje más extensas (Hopkins y Reynolds, 2002). Las administraciones locales y las instituciones de educación superior han proporcionando también a muchas escuelas un apoyo conducente a la mejora (Reynolds *et al.*, 2001).

9. Recursos

Si se quiere que tenga éxito la mejora de la escuela, se hace necesaria una adecuada provisión de recursos. Es evidente que un apoyo económico fuerte contribuye a la mejora de la escuela, mientras que la carencia de recursos puede dar al traste con ella (Borman *et al.*, 2000; Nesselrodt, Chaffer y Stringfield, 1997).

Sin embargo, y sin olvidar que están condicionadas desde el exterior, en algunos estudios se ha encontrado que las escuelas eficaces lo son más a la hora de desplegar sus recursos, actuando como “consumidores inteligentes”, y son más proactivas en la búsqueda de éstos (Piontek *et al.*, 1998; Connell, 1996).

Proporcionar recursos a escuelas ineficaces puede suponer un problema, puesto que probablemente no posean capacidades de administración ni de liderazgo que les permitan usar estos recursos extra de forma que conduzcan a la mejora (Whatford, 1998). Es decir: probablemente tiene que mejorar su capacidad de administración antes de que se puedan aumentar los recursos.

10. Incorporan programas de mejora externos

Una pregunta a la que tendrán que enfrentarse las escuelas que emprenden un esfuerzo de mejora es si deberían desarrollar un proceso propio o incorporar alguno de los “paquetes” de mejora actualmente disponibles.

Los programas desarrollados por las propias escuelas tienen la ventaja de que se ajustan a las necesidades específicas de la escuela y de sus estudiantes, pero también implican desventajas: “reinventar la rueda” y depender en gran medida de la capacidad y el estilo de liderazgo de la escuela. Incorporar programas de mejora externos a la escuela presenta la ventaja de que no es necesario dedicar tiempo al desarrollo del programa y (presumiblemente) ya se ha probado la eficacia de éste, pero pueden limitar la autonomía y la creatividad de la escuela y sus docentes (Borman *et al.*, 2000). Un problema añadido puede ser que los profesores no hagan suyo el programa. Sin embargo, si nos atenemos a lo que nos indicaría una revisión sobre este tema, es más fuerte la relación entre el sentido de pertenencia y la forma en que los docentes perciben la eficacia del programa que entre aquél y la forma en que el cambio se genera –interna o externamente– (Nunnery, 1998).

Por su parte, la literatura es ambigua sobre si resulta mejor para las escuelas hacerse o no con programas externos. Parece ser que los programas desarrollados por los propios centros pueden ser muy eficaces, pero sólo en aquéllos que ya tienen una fuerte capacidad de mejora, así como un líder y docentes eficaces. En otros casos, puede ser necesario el apoyo proporcionado por programas externos para conseguir la “palanca” que mueva la mejora.

Cuando se incorporan programas externos, la fidelidad de su puesta en práctica es clave para que funcionen (Stringfield, 1998).

CONTINUAR LA MEJORA

Muchas escuelas pueden realizar mejoras a corto plazo, pero continuarlas es un gran reto, sobre todo para aquéllas que se encuentran en circunstancias desafiantes. Desafortunadamente, el sustrato de investigación es todavía bastante limitado.

Sin embargo, los escasos estudios desarrollados hasta el momento parecen llegar a conclusiones parecidas. Los cambios en el contexto social, como puede ser que se incorporen a la comunidad nuevas familias de clase media, ayudan a las escuelas a continuar con la mejora, mientras que una alta rotación del personal lo impide (Maden, 2001). Las escuelas en las que se consigue continuar con la mejora han llegado a articular una serie de valores compartidos, se centran en la

enseñanza y el aprendizaje, poseen un entorno rico en información y enfatizan un desarrollo profesional continuo. No parece que exista un estilo de liderazgo más eficaz que otro, pero sí es cierto que en aquéllos casos en que se ha conseguido continuar el proceso de mejora ha estado presente el apoyo del director a las acciones realizadas (Maden, 2001; Datnow y Stringfield, 2000; Florian, 2000).

DISCUSIÓN

Los elementos que se han enumerado arriba no deberían verse como una “receta” para la mejora de las escuelas situadas en zonas desfavorecidas. Aunque la investigación demuestra que estos factores se encuentran presentes en las escuelas eficaces e inmersas en procesos de mejora, está claro qué combinaciones funcionan mejor en diferentes contextos. Es evidente que los esfuerzos para mejorar necesitan adaptarse al contexto específico de la escuela si se quiere que sean eficaces.

Resulta también importante recordar que, en la mayoría de las investigaciones, las escuelas y las aulas sólo alcanzan a explicar el 20% de la varianza del logro académico. El resto de la varianza se debe a factores de los alumnos, tales como el estatus socio-económico de la familia (Teddlie y Reynolds, 2000). Por lo tanto, no es realista esperar que las escuelas compensen completamente las desventajas sociales intrínsecas en ciertas comunidades. Sin embargo, está claro que el logro de los alumnos y las oportunidades de vida asociadas pueden aumentarse mediante la mejora de la escuela y la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Las pistas arriba mencionadas ofrecen algunas formas mediante las cuales los centros han alcanzado ya este objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barth, P.; Haycock, K.; Jackson, H.; Mora, K.; Ruiz, E, Robinson, S. y Wilkins, A. (Artist) (1999). *Dispelling the Myth. High Poverty Schools Exceeding Expectations*.
- Borman, G.D.; Rachuba, L.; Datnow, A.; Alberg, M.; Maciver, M. y Stringfield, S. (2000). *Four Models of School Improvement. Successes and Challenges in Reforming Low-Performing, High Poverty Title I Schools*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research into the Education of Students Placed At Risk.
- Coleman, P (1998) *Parent, Student and Teacher Collaboration: The Power of Three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Connell, N. (1996). *Getting off the List: School Improvement in New York City*. New York: New York City Educational Priorities Panel.
- Datnow, A. y Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 4(1), pp. 125-161.
- Earl, L. y Lee, L. (1998). *Evaluation of the Manitoba School improvement Program*. Toronto: Walter and Duncan Gordon Foundation.
- Florian, J. (2000). *Sustaining Educational Reform: Influential Factors*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Guthrie, L.F.; Guthrie, G.P.; Van Heusden, S. y Burns, R. (1989). *Principles of Successful Chapter 1 Programs*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), pp. 157-191.
- Harris, A. y Chapman, C. (2001). *Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. London: Department for Education and Skills.

- Harris, A. y Muijs, D. (2002). *Teacher Leadership: A Review of Research*. Coventry and London: University of Warwick Institute of Education-General Teaching Council.
- Henchey, N. (2001). *Schools That Make A Difference: Final Report. Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Herman, R. e. (1999). *An Educators Guide to School wide Reform*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the Challenge. An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2002). *The Past, Present and Future of School Improvement*.
- Hughes, M.F. (1995). *Achieving Despite Adversity. Why Some Schools Are Successful in Spite Off the Obstacles They Face. A Study of the Characteristics of Effective and Less Effective and Elementary Schools in West Virginia Using Qualitative and Quantitative Methods*. Charleston, WV: West Virginia Education Fund.
- Joyce, B.; Calhoun, E. y Hopkins, D. (1999). *The New Structure of School Improvement*. Ballmoor, Bucks: Open University Press.
- Lein, L.; Johnson, J.R. y Ragland, M. (1996). *Successful Texas Schoolwide Programs: Research Study Results*. Austin, TX: The University of Texas at Austin, The Charles A. Dana Center.
- Leithwood, K. y Steinbach, R. (2002). *Successful Leadership for Especially Challenging Schools*.
- Maden, M. (Ed.) (2001). *Success Against the Odds: Five Years On*. London: Routledge.
- Maden, M. y Hillman, J (Eds.) (1993) *Success Against the Odds: Effective Schools in Disadvantaged Areas*. London: Routledge.
- Montgomery, A.; Rossi, R.; Legters, N.; McDill, E.; McPartland, J.y Stringfield, S. (1993). *Educational Reforms and Students Placed At Risk: A Review of the Current State of the Art*. Washington: US Department of Education, OERI.
- Mortimore, P (1991). Bucking the Trends: Promoting Successful Urban Education. Paper presented at the *Timed Educational Supplement* Greenwich Annual Lecture, London.
- Nesselrodt, P.; Schaffer, E. y Stringfield, S. (1997). An Examination of the Disruption of Special Strategies Programs. En S. Stringfield; M. Millsap; R. Herman; N. Yoder; N. Brigham; P. Nesselrodt ; E.C. Schaffer; N. Karweit; M. Levin y R. Stevens (Eds.), *Special Strategies Studies Final Report*. Washington, DC: US Department of Education.
- Nunnery, J. (1998). Reform Ideology and the Locus of Development Problem in Educational Restructuring: Enduring Lessons From Studies of Educational Interventions. *Education and Urban Society*, 30(3), pp. 269-276.
- Piontek, M.E.; Dwyer, M.C.; Seager, A. y Orsburn, C. (1998). *Capacity for Reform: Lessons from High Poverty Urban Elementary Schools*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D., and Chapman, C. (2001) *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice*. London: Department for Education and Skills. Seeley, D. S., Niemeyer, J. S., and Greenspan, R. (1990) *Principals Speak: Improving Inner-City Elementary Schools. Report on Interviews with 25 New York City Principals*. New York: City University of New York.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement'. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), pp. 503-532.
- Stoll, L. (2001). *Enhancing Internal Capacity: Leadership for Learning*. En red NCSL. Recuperado el 13/08/2002, de: <http://www.ncsl.org.uk>
- Teddlie, C., and Reynolds, D. (2000). *Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge.
- Teddlie, C., and Stringfield, S. (1993). *School matters: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.