



VOL. 13, Nº 2 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 01/04/2009

Fecha de aceptación 12/08/2009

¿CÓMO PUEDEN UTILIZARSE LOS RESULTADOS DE ESTUDIOS COMPARATIVOS SOBRE EL RENDIMIENTO DE UNA MANERA CONSECUENTE PARA AUMENTAR LA CALIDAD DE LAS ESCUELAS?

How can we use, consistently, the comparative studies results in relation to the academic achievement to increase the quality of the schools?



Ewald Terhart

Westfälische Wilhelms-Universität de Münster

Institut für Erziehungswissenschaften

Abt. Schulpädagogik / Schul- und

Unterrichtsforschung

E-mail: ewald.terhart@uni-muenster.de

* Este texto se formuló como un informe especializado para el Consejo Asesor del Proyecto PISA. Originalmente apareció bajo el título “Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?” en *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002, vol. 48 núm. 1, págs. 91-110.

Traducción de Marta Carulla

Resumen:

El artículo se centra en la conexión entre los estudios comparativos sobre el rendimiento y sus impactos positivos tanto para las escuelas como para las aulas. Tras la exposición del problema (1), se discuten las diferentes estrategias orientadas al desarrollo de la calidad del sistema escolar (2). Para finalizar, se argumenta el punto de partida para el propio desarrollo de la escuela (3). Como conclusión, se argumenta sobre los requisitos de un tipo de investigación específica que establezca una vinculación entre el análisis y la intervención.

***Palabras clave:** Rendimiento, capacidades y resultados - Aprendizaje y evaluación - Sistema estructurado de rendimiento escolar - Eficacia y efectividad - Formación y desarrollo profesional del profesorado - Cultura de "autoevaluación"*

Abstract:

The article deals with the relation between large scale assessments and a positive future development of schools and of instruction. Having sketched the basic problem (1), the author goes on to discuss different strategic orientations in the furtherance of the quality of school systems (2). This is followed by an outline of possible starting points for the future development of the individual school (3). In a final part, he discusses the demands on a specific type of research combining analysis and intervention.

***Key words:** Academic achievement, abilities and results - Learning and evaluation - Structured system of academic achievement - Efficiency and effectiveness - Education and professional development of the teaching staff - "self-evaluation" culture.*

“Los estándares de alto nivel académico son un elemento indispensable para medir el rendimiento escolar, aunque comprensiblemente, no son condición suficiente para su aceptación a nivel profesional y público. Además, deben demostrar que son beneficiosos para el sistema educativo.” (F.E. Weinert)

1. Situación inicial y presentación del problema: Estudios comparativos del rendimiento, ¿y después qué?

En la adaptación de un cambio de mecanismos dentro del sistema educativo y en especial en el caso de las escuelas de los mecanismos de control interno a los de control externo, impera la magnitud del alcance del “control empírico”, del mismo modo que los grados de efectividad de los recursos propios empleados cobran un significado fundamental. Sin embargo, el control empírico del rendimiento del sistema escolar, y de las escuelas dentro de este sistema, no existe contra la naturaleza de las escuelas, sino que forma parte integrada de la administración de la calidad de éstas. Esta administración de calidad se concibe para que exista una mejora continua de los métodos y procedimientos a alcanzar, y para ello, deben igualmente observarse y evaluarse los procesos y efectos de manera continua. Por lo tanto, la pregunta clave es cómo la información sobre el estado del sistema educativo puede influir en el uso de estrategias para su mejora y para que éstas se puedan llevar a cabo. De hecho, éste es el fundamento en el que se apoyan las investigaciones acerca del rendimiento y de los esfuerzos para establecer mecanismos de control. La única respuesta acerca de las conclusiones, al igual que con los resultados de los estudios acerca del rendimiento, es que éstos no llegan lo suficientemente lejos desde el punto de vista de una mejora de la calidad. A través de las opiniones acerca de los resultados del rendimiento, únicamente se puede ejercer una presión creciente, aunque no queda claro, en qué dirección debería dirigirse esta presión, además de otras cuestiones que quedan en el aire como, por ejemplo, en qué modo podrían y deberían iniciarse las mejoras educativas (para este contexto véanse las obras de Lange, 1999 y 2001; Tillmann, 1999 y 2001; Helmke, Hornstein y Terhart, 2000; Arnold y Faber, 2000; Terhart, 2000a; Trier, 2000; McNeil, 2000; Weinert, 2001).

Asimismo es crucial “el día después”: ¿cuáles son las consecuencias constructivas que se pueden observar de la información sobre los resultados del rendimiento?

Estas consecuencias constructivas únicamente pueden establecerse cuando los estudios comparativos del rendimiento vienen acompañados por análisis completos diferenciados y que profundizan más en el tema. De esta manera, pueden determinarse las condiciones necesarias y el contexto para el desarrollo (o la ausencia) de un rendimiento adecuado. Por este motivo, es en la investigación sobre la escuela, el aula y el aprendizaje donde pueden o deben establecerse estos tipos de análisis. Conocer los resultados en relación a los requisitos y condiciones para que el trabajo en las escuelas y en las clases sea de primera calidad puede ayudar a proporcionar las claves para su transformación, a pesar de que no sea fácil establecer como punto de partida una relación entre el conocimiento científico y el pragmático. Las posibilidades y consecuencias de los beneficios de un conocimiento tanto descriptivo como analítico *sobre* las escuelas *en* las escuelas es, en sí, una cuestión a investigar.

El análisis de las condiciones para conseguir escuelas y clases de calidad es indispensable, ya que el sistema educativo público no puede basarse únicamente en los mecanismos mercantiles con vistas a que el promedio del rendimiento del sistema general aumente de manera eficaz y no permanezca de manera “moribunda”. El Estado, como monopolio, está obligado a ofrecer, en la medida de lo posible, un número suficiente de escuelas en todas partes, escuelas que sean de una gran calidad y que, además, dicha cualidad pueda ser sometida a control. Esto significa: una escuela que obtenga malos resultados no puede cerrarse sin que exista otra que la sustituya, aunque lo ideal sería intentar transformar estas escuelas en buenas o, por lo menos, mejorarlas. Para poder llevar a cabo este propósito, es necesario tener información acerca del contexto de los requisitos para la mejora de la calidad en las escuelas (para la conexión entre las investigaciones y las estrategias para mejorar la calidad de las escuelas véase a Gray y Fritz-Gibbon, 1996; Coe y Fritz-Gibbon, 1998; Louis, 1998; así como el DFG-*Schwerpunktprogramm “Bildungsqualität von Schule”*, programa de investigación de la DFG titulado “*Bildung-calidad para las escuelas*”, se trata de un programa de investigación puesto en marcha para identificar los requisitos para obtener dicha calidad a través de diferentes análisis; véase también a Prenzel, Merkens y Noak, 1999).

Los estudios acerca del rendimiento establecen un gran número de variables, en cuanto que los datos comparados proporcionan niveles diferenciados: un sistema escolar nacional, un único/varios *Bundesländer* (Estados federados de Alemania), una comunidad escolar en particular, escuelas y aulas analizadas por separado. Según los diferentes niveles existentes dentro del sistema escolar, sobre los cuales existe información a disposición de todos, deberán seleccionarse diferentes estrategias puesto que el objetivo de dicha información es el de influir en los procesos de mejora.

Si se permite que los datos a nivel global acerca de los estudios comparativos del rendimiento (basados en pruebas) simplemente revelen la posición relativa de los resultados dentro de un sistema nacional de formación/un único Estado federal (en lo que se refiere a asignaturas en concreto, a grupos de asignaturas, notas, etc.), se pueden a priori únicamente establecer las consecuencias de lo que sería un nivel general. Así es como, por ejemplo, lógicamente se utilizaron los resultados del TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Studies*), como punto de referencia para el *BLK-Programm* (Programa de la Comisión Federal y Regional para la Planificación Educativa y el Fomento de la Investigación) para “el aumento de la eficiencia en la impartición de clases de naturaleza matemática y científica”, (BLK, 1999). Un *Bundesland* orientado a la validación de resultados (LAU, *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung*; MARKUS, *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz, Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*; QUANSUM, *Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht im Mathematik*; etc.), puede influenciar programas de desarrollo específicos de cada Estado federal o *Länder* (véase para una visión general de la cantidad de estudios comparativos sobre el rendimiento a van Ackeren y Klemm, 2000). La identificación en niveles superiores, como puede ser, por ejemplo, la agrupación, hace referencia a la implementación de un tipo de *economía extensiva*; esto significa preparar mejoras para áreas grandes y, con un poco de suerte, conseguir el efecto deseado.

En concreto, podría resultar difícil llevar a cabo estas mejoras en niveles inferiores en lo que concierne a instituciones individuales que se encargan de investigar estos efectos.

Sobre la base de unos datos estadísticos acerca del rendimiento en las clases y en las escuelas analizadas de modo individual, surge la idea de aplicar una *economía intensiva* donde se generarían opiniones específicas y concretas acerca de las escuelas y si fuese necesario, del profesorado; opiniones que al mismo tiempo deberían estar vinculadas a las posibilidades de desarrollo. A través de una extensa y detallada información acerca del rendimiento se pueden alcanzar y abordar puntos débiles específicos y zonas problemáticas.

Digresión I - Sobre las metáforas:

Al igual que en otros campos de discusión, los debates que versan sobre la calidad de las escuelas, los estudios comparados acerca del rendimiento y las metáforas sobre el desarrollo de los centros escolares, ejercen una influencia en el modo en que se perciben y se organizan los argumentos así como en la reacción ante la toma de decisiones. Aquí el problema no está en *que* las metáforas cambien, ya que (por lo menos) no se puede idear ni argumentar por completo un campo de discusión como éste, el de la enseñanza, sin metáforas; lo fundamental es saber *cuáles* son las metáforas que se pueden cambiar y hasta qué punto pueden conocerse los efectos sobreentendidos, aunque selectivos, de las metáforas (además de otros puntos de vista que también se sobreentienden). Así, los efectos de la reducción y la reorientación del uso de metáforas, como en el caso de la pragmática, que en momentos concretos no se puede diferenciar del resto, conduce hacia circunstancias en las que se descuidan los elementos de las áreas más imprecisas.

El pensamiento pedagógico en general y el lenguaje de las Ciencias de la Educación, está lleno de metáforas, hecho que no puede ser ignorado. En el restringido contexto del debate acerca de la calidad de las escuelas, las metáforas cambiantes rinden dos clases de funciones: por una parte, designan *el modo de unir* las áreas temáticas y unen *la forma de intervención* en estas áreas temáticas. Por otra parte, ambos aspectos se refieren a *intereses* subyacentes de una naturaleza orientada a la percepción y a la acción. Las metáforas cambiantes pueden ser tanto de naturaleza tecno-mórfica (“mecanismo de control de un sistema”), o también económico-agraria (ver más arriba “economía extensiva”, “economía intensiva”). La teoría de la organización moderna tiene presente también la metáfora de la organología (la organización como una proliferación, una dinámica propia que no se pueda controlar, como una estructura opaca y con lo que podría parecer un carácter parcialmente caótico). Asimismo, se pueden encontrar metáforas más o menos terapéuticas (aproximación sistemática, auto organización, organización del aprendizaje) y hasta románticas y de un contexto algo religioso, cuando se describe a una empresa o a una escuela como una “comunidad con sentido”. En cierto modo, es en este lugar donde se cierra el círculo, ya que las tradicionalmente ricas metáforas (“la comunidad de la escuela”, “la escuela como espacio de aprendizaje”) se enlazan de nuevo al pensamiento pedagógico para, de inmediato, volver a fabricarse.

El sentido de la metáfora tecno-mórfica expresa la inmediata voluntad de organización y control. Éste es su impulso, a diferencia de las posibilidades factibles y reales dadas de un mecanismo de control directo “del sistema educativo”. En ambos casos está claro que la constante es la metáfora. Las metáforas marítimas, aunque son en comparación menos “rectangulares”, indican adecuadamente en el ámbito pedagógico que se “ha navegado un curso”, ya que los factores condicionantes inalterables, que cambian a menudo de manera muy rápida, como en el caso de la vela es el viento, se traducen aquí como la necesidad de adaptación continua a curso futuros. Igualmente, también entra en la misma categoría el hecho de que el sistema educativo alemán tenga que ver con una “delegación de 16 barcos”, que deben cohesionarse de manera suficientemente ajustada, aunque no demasiado. Por otra parte, de este mundo de imágenes tomado de la economía agraria se desprende que, al tener en cuenta las condiciones de salida (suelo, clima, tiempo, etc.), pueden o deben perseguirse varias estrategias para la producción económico-agraria. A pesar de que las tres vertientes de este mundo de imágenes reflejan un interés activo en una

construcción responsable, sin embargo, el mundo de imágenes económico-agrarias y marítimas hace referencia, al mismo tiempo, a las condiciones de fluctuación y la dinámica propia del área de las materias.

De todas maneras, ¿qué se oculta bajo estas metáforas? Por lo menos dos son los aspectos que se pueden destacar: en primer lugar, la perspectiva de un área de actuación moldeable (en este caso, las escuelas, los profesores, los padres) se formula, en cierto modo, como algo “representativo”, aunque curiosamente tiende a palidecer o a exteriorizarse por completo. En segundo lugar, en muchas ocasiones se pasa por alto cuál es la base de la tarea social en relación a la organización de la enseñanza y del proceso de la formación (*Bildung*) en las generaciones escolares. Es en este punto donde debe señalarse la unión de una teoría de la *Bildung* a los conceptos de una formación general (*Allgemeinbildung*), a una estructura y construcción de un currículo escolar así como al alcance de un rendimiento comparado (véase Benner, 2002; recogido en este volumen de *Profesorado*).

Las siguientes observaciones se relacionan con los tipos de estrategias, que no sólo pueden apoyarse en la información sobre los efectos específicos de un sistema de niveles general (como el caso del rendimiento en matemáticas de los alumnos de escuelas alemanas de 7º curso), sino también en la información comparada (especializada y/o multidisciplinaria) sobre el rendimiento de escuelas analizadas a nivel individual, y si fuera necesario, de cada una de las diferentes clases. Para empezar, se discutirán las posibles orientaciones estratégicas fundamentales de un *sistema de niveles general* a través de una implementación constructiva de información acerca de los estudios comparados del rendimiento (2). Para acabar, se tratará la cuestión de cuáles son las capacidades y los puntos de partida que existen para la mejora de la calidad *dentro de las escuelas* (3).

2. Orientaciones estratégicas fundamentales: ¿Con qué perspectivas de objetivos se puede evaluar un sistema de niveles?

2.1 Un doble objetivo final

Si se pretende optimizar el rendimiento conjunto a través de un sistema de rendimiento estandarizado y en un sistema estructurado (aulas, escuelas, distritos, Estados federales, País), debería tenerse en cuenta que el objetivo final tiene que ser doble. Debería, de hecho, obtenerse un aumento del promedio del sistema de rendimiento conjunto y una reducción de la dispersión en las estadísticas que evalúan las capacidades del rendimiento¹. Este doble objetivo final se basa en el modelo de pensamiento análogo de las investigaciones acerca de la enseñanza (véase Baumert, 1987 y Helmke 1988). La primera parte del objetivo, la del aumento de un sistema de rendimiento único, no necesita de mayores explicaciones. La necesidad de perseguir la segunda parte del objetivo, la disminución de las estadísticas, es la consecuencia de la misión del sistema de una *Bildung* del Estado para, en la medida de lo posible, ofrecer las prestaciones de la *posibilidad* de un aprendizaje y una educación igual para todos. Naturalmente, esto no significa que exista una condición para la producción de *resultados* del aprendizaje o de la finalización de los estudios.

La persecución de solo una parte de ambos objetivos sería tanto un problema jurídico-administrativo como pedagógico, ya que el hecho de elevar el promedio sin reducir las estadísticas perjudicaría a la función integrante del sistema de la *Bildung* (ampliación de recortes del rendimiento), que llevaría por el contrario a una reducción de las estadísticas sin

¹ La reducción de la dispersión no significa ajustarse a un mismo nivel de exigencias en todas las comunidades escolares, sino reducir la extensión de los resultados en las escuelas dentro de la comunidad escolar. Esto puede llegar a significar que una disminución en estas grandes zonas de convergencia entre comunidades escolares relativas al rendimiento permitiría que las diferencias entre dichas comunidades se hiciesen más claras.

un aumento del promedio (una media para todos) de las calificaciones escolares y de las funciones de selección. En este contexto, se sostienen opciones diferenciadas entre una sociedad y una *Bildung* política (véase los debates entre *equality* y/o *excellence*), y aunque la vertiente jurídico-administrativa y escolar establece estrategias unificadoras también alza barreras.

2.2 El sistema de referencia de la evaluación

Ante la posibilidad de la evaluación del rendimiento de las escuelas, se hace evidente la importancia de diferentes sistemas de referencia, tal como se conocen en el marco de la evaluación de alumnos. ¿Deberían las escuelas analizadas de modo individual también ser evaluadas según el *promedio* de todas las escuelas? ¿Deberían ante todo evaluarse según su potencial de rendimiento siguiendo unos estándares definidos? ¿O deberían medirse por su *proceso de mejora individual*? Además, debe establecerse una diferencia entre las estrategias de comparación que tienen en cuenta el rendimiento y las condiciones de los alumnos al graduarse de la escuela, tomadas como punto de partida en el texto que nos ocupa —referidas al contexto de la enseñanza— y otros tipos de estrategias que no tienen en cuenta nada de lo mencionado. Conseguir un alto rendimiento en el difícil ámbito de los promedios es tan complicado como obtener un promedio de resultados en un contexto de promedios, y mucho más si se habla de escuelas en las que existe un entorno escolar favorable pero que alcanzan un rendimiento por debajo de la media. Por otra parte, es inevitable el tener que basarse en niveles de observación que además deberían someterse a controles subordinados al entorno de alcance de los estándares establecidos.

En vista de estas diferencias, puede decirse que las escuelas tienen que ser eficaces a la vez que efectivas: alcanzar un promedio del rendimiento en un entorno difícil señala que se ha adquirido un alto grado de efectividad, es decir, que los requerimientos establecidos alcanzan un mayor efecto (eficacia). No obstante, los estándares absolutos (desde el punto de vista de un objetivo general a alcanzar, una efectividad) se miden por un promedio. En el contexto de los promedios (a través de recursos semejantes a los mecanismos de control interno mencionados en el primer ejemplo), el hecho de pertenecer a la media indica un grado de efectividad decreciente de los requerimientos establecidos. Además, la capacidad de rendimiento de una escuela se evalúa también, junto a otras características diferenciadoras ya mencionadas, *separada* de la efectividad y de la eficacia. Ambas características pueden analizarse individualmente.

2.3 El punto débil como punto de partida

La anteriormente mencionada perspectiva de finalidad doble, que pretende un control conjunto de los resultados y una reducción de la dispersión, sería en teoría más fácil de lograr a través del apoyo de las unidades que “marcan cuál es el corte”. Dicho de otra manera, presumiblemente tendría más sentido dar apoyo a las anomalías del sistema, para que de este modo, mejoren las escuelas que cuentan con malos resultados (o al menos las que sólo lleguen a la media) a escuelas con buenos resultados a través de un rendimiento colectivo, así como de una homogeneidad. De este modo, a través de un amplio frente de acción, aumentaría la calidad en general en *todas* las escuelas, o simplemente se promovería que las buenas escuelas se convirtieran en escuelas aún mejores. Como sucede en el ámbito de las garantías de calidad en las empresas, es necesario sobre todo al inicio de un proceso colectivo, identificar en primer lugar cuales son exactamente los puestos de trabajo dentro de un sistema, para luego sin embargo, ignorar de manera puntual y a veces por motivos concretos detalles “fáciles” que no obstante originan consecuencias extremas que causan daños de un elevado coste dentro del sistema total (situaciones de embotellamiento y otras). Una vez identificados y solventados estos detalles, el esfuerzo necesario para promover cambios serios y positivos es menor. Como es sabido, el aumento de costes sirve para que un sistema o un área de sistemas que funciona relativamente bien o muy bien, se optimice de

manera continuada. En este caso, las investigaciones acerca de la calidad de las escuelas analizan las características y las condiciones de las escuelas buenas (mediante la identificación de similitudes de un 20% de las mejores escuelas), aunque eso no significa que la ausencia de estas características señale de manera automática a las otras escuelas como malas. Las malas escuelas son las que consiguen que se lleven a cabo análisis empíricos independientes. La analogía en este caso se asemeja a la conexión entre las investigaciones para la calidad de la impartición de clases, así como las estrategias para su alcance y mejora (véase más abajo).

El analizar de cerca las áreas problemáticas de un sistema (en este caso las malas escuelas) no significa que se deba exigir y promover la excelencia. Es importante dejar claro este punto para el razonamiento que viene a continuación. La argumentación previa debería sentar las bases de un problema de decisión: la pregunta entonces sería ¿cuáles son las estrategias y puntos de partida que se deben seleccionar para alcanzar los objetivos en los que un sistema pueda mejorarse de la manera más beneficiosa en relación a los costes para desarrollar la calidad y el aumento de la misma (esfuerzo y rendimiento)?

Si se dirigen los esfuerzos hacia las “malas” escuelas, las “malas” clases y los “malos” profesores, se genera ciertamente un problema equitativo, ya que como mínimo, el alto rendimiento se ve recompensado (algunos dirían penalizado) directamente a través de las medidas de desarrollo. Sin embargo, es aquí cuando se debe recordar una vez más el carácter de la educación: las malas escuelas no pueden ni deben —con argumentos contrastados— clausurarse sin que se sustituyan por otras escuelas. La obligación es mejorarlas.

Las ya mencionadas posibilidades estratégicas se repiten, en cierto modo, cuando se tiene en cuenta que tanto la efectividad como la eficacia de las escuelas se originan a través de los resultados de un trabajo estructurado y progresivo de éstas, al igual que de las clases. Todas las preguntas estratégicas que se formulan y se reformulan, dentro de las escuelas, es decir, en las clases. Asimismo, tampoco se pueden ni se deben eliminar las “malas” clases, ni se pueden simplemente destituir a los “malos” profesores, a pesar de que en referencia al punto mencionado anteriormente la prioridad está en el interés por ejercer un cambio jurídico-administrativo de la calidad del sistema educativo. Éste es sin embargo otro tema a tratar (para la evaluación del profesorado véase a Terhart, 1997; Buhren y Rolff 2000).

3. El punto de partida dentro de las propias escuelas: ¿Qué es posible y qué es necesario en relación a las escuelas analizadas de manera individual?

La introducción de los resultados de los estudios sobre el aumento de calidad *dentro de las escuelas* (que se describen como estudios comparativos del rendimiento o estudios analíticos orientados a las escuelas y a las clases) como sucede con la *calidad de la enseñanza* se relaciona con las áreas que se mencionan a continuación:

3.1 El personal docente

La cualificación de personal, dicho en un sentido más amplio, el desarrollo de personal cualificado, es uno de los aspectos más importantes para garantizar la calidad en las escuelas. Esto significa que, en este contexto, el desarrollo de las competencias del personal docente, posee un valor determinante para poder implementar los resultados obtenidos en los estudios sobre el rendimiento. No se trata únicamente de que exista la posibilidad de una ampliación de estudios, sino que deben existir también mejoras en el ámbito escolar a través de la contratación de personal cualificado y de la promoción del desarrollo profesional de la carrera, así como de la formación continua —en la mayoría de los casos primero deberían conocerse los rangos de ejecución a nivel medio e inferior de la gestión de formación y

llevarla a cabo en las escuelas/institutos—. Los puntos más destacados son ya de hecho conocidos (véase Terhart, 2000b, 2001; Keuffer y Oelkers, 2001):

- Construcción de cualificados perfiles diferenciados (además de las notas del profesorado en prácticas al finalizar su formación).
- Publicación y provisión de los puestos; ampliación del derecho de intervenir en las escuelas y de la toma de responsabilidad de las mismas en relación a la calidad del personal que contratan.
- Preparación de planes de ampliación de estudios en las escuelas.
- Aumento de los efectos múltiples derivados de perfeccionar el profesorado en las escuelas e institutos (sistema piramidal, sostenibilidad).
- Ampliación de estudios en la profesión como consecuencia de la aplicación de estándares reguladores para la competencia en el trabajo.

3.2. Las clases

La calidad del personal docente se demuestra por la calidad de la impartición de las clases. La calidad de las escuelas depende en gran parte de la calidad a nivel de aula. La estructura global de las escuelas —las escuelas como espacio de aprendizaje— sienta las bases para un aprendizaje y una socialización importantes tanto para el alumno como para el profesor. Del mismo modo, la calidad de la impartición de clases y el desarrollo de éstas (Bessoth y Weibel, 2000; Horster y Rolff, 2001) constituyen elementos decisivos. La pregunta acerca de “qué es una buena clase” viene definida por tres procesos: (1) la organización/preparación del contexto, (2) la conducción de la clase en sí y (3) su consecuente análisis y evaluación.

Planificación del contexto significa:

- Preparar planes de estudio semestrales, planes para las clases como unidad y para los controles del rendimiento que faciliten el desarrollo de un proceso de aprendizaje colectivo, sistemático y creciente (aquí lo importante son los las horas individuales dedicadas a los aspectos de planificación).
- Garantizar/procurar todos los materiales/medios indispensables y otras “condiciones externas” para dichos procesos.
- Orientar de manera progresiva no solo el material de trabajo sino también el alcance hacia los diferentes niveles, modos y calidad de aprendizaje a lo largo de un semestre, de una clase, de una hora.
- Planificar/estructurar la opinión de los estudiantes en relación a su proceso de aprendizaje.
- Preparar controles del rendimiento; coordinar revisiones dentro de los programas de trabajo a largo plazo.
- Coordinar las clases en función de las condiciones del alumnado; decidir si las dificultades de aprendizaje de los alumnos deberían compensarse o ignorarse; decidir si la optimización de los puntos fuertes debería fomentarse.

- Establecer relaciones con campos de aprendizaje y experiencia externos a la escuela (personal, instituciones), que tengan importancia para el proceso de aprendizaje del alumno.
- Descubrir/instaurar/modificar la planificación de cara a los alumnos/padres/escuelas.
- Trabajar gradualmente de manera colectiva con colegas (de asignaturas) con el objetivo de construir un “archivo didáctico”, una “biblioteca”, un “taller de aprendizaje” o un espacio similar que contenga todos estos elementos.
- Establecer planes a nivel interno de la escuela –en primera instancia dentro de los grupos de asignaturas y después hacia fuera–.
- Procesos de formación significa:
- Aprovechar de la forma más intensa el tiempo disponible dedicado a las clases.
- Aspirar a lograr una mezcla de modelos didácticos y de aprendizaje a través de la gestión del profesorado y de las prácticas de los alumnos.
- Lograr situaciones de aprendizaje gradual en las cuales la cooperación y el autoaprendizaje puedan llegar a *practicarse* y *ejecutarse*.
- Proporcionar regularmente procesos de aprendizaje complementarios y opiniones críticas a los alumnos.
- Llevar a cabo trabajos conjuntos en ámbitos/campos de aprendizaje/expertos externos a la escuela.
- Integrar nuevas medidas de las tecnologías de la información coherentes en cuanto al contenido y que puedan servir de guías competentes.
- Alcanzar una división entre las condiciones de medidas de aprendizaje y de rendimiento.
- Realizar controles apropiados del rendimiento.

Evaluación significa:

- Comparar de manera continua los planes de aprendizaje con los resultados obtenidos en cada caso.
- Si fuese necesario, realizar revisiones/ajustes en base a las evaluaciones.
- Evaluar las lecciones aprendidas en clase dentro de un grupo de asignaturas de una escuela.
- Sacar conclusiones de los resultados de controles de rendimiento para mejorar las clases.
- Obtener de manera sistemática las opiniones de los alumnos en relación a las clases impartidas.
- Documentar de manera continuada los resultados de las evaluaciones; para así crear un proceso de documentación reproducible y que se presente en el formato de un “archivo didáctico” (ver más arriba).

En vista a las investigaciones acerca de la enseñanza que se han podido llevar a cabo en relación a este contexto, cabe decir que el tema de “la formación del profesorado” se ha

ignorado totalmente desde hace ya años, y debería recalcar que sin unas medidas de formación específicas y progresivas, se puede llegar incluso a situaciones problemáticas —y ahí es donde está lo malo— sin posibilidad alguna de cambio. Con esto, se puede entrever que el deseo fundamental es el de una investigación de contextos, procesos y efectos de la formación del profesorado.

3.3 El trabajo conjunto de colegas

En la literatura relacionada con este tema, se explica que es a través del trabajo común con los colegas cómo se origina la transformación fundamental hacia la calidad de las escuelas y, particularmente, promover el desarrollo organizativo de las mismas. Esta dimensión esencial de la calidad en relación a la cultura de un trabajo común del profesorado se hace en la práctica especialmente difícil de alcanzar si se trabaja de modo individualizado. Es más probable que los objetivos se alcancen si:

- Existe cooperación entre los profesores que pertenecen a un mismo grupo de asignaturas, de modo que se produzca un trabajo en grupo que merezca la pena, facilitando a medio plazo el trabajo conjunto.
- Se intentan construir grupos de cooperación interdisciplinarios en aquellos grupos de asignaturas en los cuales se hace patente una fuerte concurrencia/afán.
- En primer lugar se construyen tandems de profesores entre los cuales existe una relación personal de confianza.
- Se establecen de inmediato lazos de cooperación ya sea a nivel de asignaturas o tareas con los colegas recién llegados.
- Se consigue que las opiniones acerca del rendimiento/los pasos de aprendizaje entre las diferentes clases en una misma escuela no se utilicen como instrumento discriminatorio, sino que se tomen como punto de partida para un análisis de las causas en vistas a un desarrollo continuo.

Como resumen de los puntos 3.1 a 3.3., puede señalarse que el personal docente recibe opiniones acerca de los resultados de su trabajo (resultados de aprendizaje de los alumnos, valoración a través de los alumnos, cooperación, valoración por parte de los padres, contribución de la convivencia en las escuelas, etc.) y se acostumbra, por eso, a obtener dicha retroalimentación. Por lo tanto, debería intentar crearse una cultura de evaluación tanto a nivel interno como externo de la escuela en vistas a poder establecer cuáles son los puntos fuertes y débiles de un profesorado evaluado de manera individual. Es, por tanto, un hecho conocido y que debe producirse de manera progresiva, el que la escuela se responsabilice de los resultados y efectos de su enseñanza. Este convencimiento de la propia eficacia no debe darse únicamente a nivel individual, sino también a nivel institucional para que los verdaderos efectos cobren un significado (véanse Brockmeyer y Edelstein, 1997; Tschannen-Moran y otros, 1998; Altrichter y Messner, 1999; Balk, 2000; Buhren, Killus y Müller, 2000).

Digresión II - Sobre los colegas:

Cuatro son los principales problemas que marcan las dificultades de creación de una cultura de autoevaluación entre colegas de profesorado:

- Existe un problema particular relacionado con el lenguaje, que tiene lugar en especial al inicio de la docencia: los profesores no son capaces de hablar de una manera precisa y neutral acerca de las tareas cotidianas que desempeñan en las clases, sino que con frecuencia dan una opinión excesivamente personal y subjetiva. De este

modo, cada conversación se ve condicionada por el trabajo realizado durante la clase y se convierte en una conversación sobre la persona que imparte las clases con las correspondientes consecuencias de incomunicación.

- Existe (no solo en relación a los profesores, sino también a todos los grupos relacionados existentes) una fuerte tendencia a la externalización de las causas de dificultad y de una actitud victimista: los demás son siempre los responsables; la culpa la tienen los estudiantes incapaces, los padres arrogantes, los directores de escuela demasiado blandos, la insensata burocracia escolar, los encargados de los estudios TIMMS, etc.. La externalización se podría relativizar a través del autoconvencimiento de la propia eficiencia.
- En la mayoría de los casos se opina que las escuelas y los institutos y los profesores tratan los temas de las notas, el promedio de los estándares, el paso a un curso escolar superior, etc.. como algo tabú o de manera poco clara, por lo que respecto a los efectos y la evaluación de éstos en relación a su modo de trabajar existen grandes problemas de transparencia. Ya en el caso de algunos alumnos, las notas se toman como algo personal (¿y tú que tienes que decir de los estándares?) y es algo que está arraigado tanto en el ámbito individual o colectivo más profundo como (temas relacionados por ejemplo con la legitimidad de la selección de promedios en un contexto pedagógico; “¡manténganse los estándares! —aunque también “¡cada niño es único!”—, etc.). En multitud de ocasiones los profesores tienen que tratar con la paradoja de la información acerca de los resultados dados por otros profesores sobre los alumnos (las notas), como ejemplo en el caso de el cambio de profesor en una clase, o el cambio de escuela de un alumno, informes de la enseñanza primaria, notas de los profesores de secundaria, etc.). No se trata únicamente de que los profesores como personas individuales y no colectivos al igual que las escuelas vistas como instituciones individuales experimentan problemas para debatir abiertamente entre ellos la cuestión de los estándares y los criterios de selección (para la relación entre los profesores y los problemas de evaluación de promedios véase a Terhart y otros, 1999; Lüders, 2001a, b). Quizás la relación a nivel interno escolar vista como turbia, tensa y experimentada como una carga de los estándares de rendimiento, de los procedimientos de evaluación, etc. que están dirigidos a los alumnos sea todo un mismo reflejo del difícil trato de unos profesores con otros, en cuanto se trata el tema de comparar la evaluación de la competencia *propia* de cada profesor.

Como consecuencia final puede decirse que el conocimiento de los efectos no puede entenderse únicamente como responsabilidad moral propia del personal docente o individualizada del profesor. En relación con los casos problemáticos se debe establecer un instrumento para las mejoras obligatorias, es decir, debe crearse si no está establecido.

3.4. El equipo directivo y las inspecciones

El hecho de que los equipos directivos escolares gocen de autonomía en relación a la toma de decisiones relativas a formación significa que con ello aceptan la responsabilidad por los resultados obtenidos por la escuela. La información acerca de las evaluaciones de rendimiento entre escuelas, al igual que entre clases, y entre éstas y las propias escuelas forman parte de la mencionada cultura de evaluación —ambos tipos de información son importantes para la dirección de las escuelas—. El problema básico está en si dichas administraciones están lo suficientemente cualificadas para llevar a cabo estas nuevas tareas: el desarrollo escolar, de clases, la gestión y desarrollo del personal, las relaciones públicas, la valoración del personal, la planificación de presupuestos, etc., son áreas en las que se deben construir competencias de manera muy progresiva. La tarea consistiría en poner en marcha un sistema en el que una selección inicial hiciese posible poder evaluar a aquellos interesados en ocupar puestos dentro de la administración de la escuela, para que así fluyesen los puestos de trabajo (bajo un primer período de prueba). El personal nuevo también debería tener la oportunidad de optar a dichos puestos. Este sistema de cualificación

precursora puede unirse a la idea de ampliación de formación para aquellos que ya ocupan puestos dentro de los órganos administrativos de la escuela. Sería deseable demostrar si verdaderamente tiene sentido que el órgano directivo de una escuela posea una amplia autoridad administrativa sobre el profesorado. De hecho, la dirección de un centro escolar no puede hoy día “adicionalmente” denegar la ejecución de tareas de distribución/asignación en el equipo de colegas. Es decir, la función del órgano directivo tiene que estar claramente definida y separada de la del profesorado.

La administración escolar tiene un difícil papel a ejercer en lo que se refiere a poder establecer una conexión entre las opiniones recogidas y promover el desarrollo continuo de la escuela. El intento por su parte de ser transparente a nivel de impartición de clases no se materializa, ya que no es posible ejercer un control a distancia de la propia clase (en relación al nivel de ejecución didáctico-metódico). En caso de que los procesos de impartición de clases se pudiesen realmente controlar de cerca a través de la influencia de las condiciones establecidas a nivel interno escolar, la administración debería demostrar que puede contribuir, a través de una organización adecuada, al aumento de calidad de la enseñanza (aquí la palabra clave es sistema de apoyo como obligación pedagógica). La parte del programa enfocado a la calidad en el área de la formación debería constar *del concepto de cualificación integrada* para (1) el personal de gestión de los centros de enseñanza, (2) para el personal de la administración escolar y (3) para la formación profesional como segunda fase de aprendizaje a través de prácticas en centros de enseñanza: esto significa que después de graduarse, una formación básica global debería permitir la continuación hacia una formación especializada a través de la orientación hacia uno de los tres mencionados campos de trabajo.

Como punto final a esta parte relacionada con las posibilidades de opinión y desarrollo en las escuelas analizadas de modo individual, en mi opinión, a menudo se menciona como mínimo un tema a menudo ignorado o exaltado en las publicaciones sobre el desarrollo de las escuelas: la mayoría de las escuelas, algunos equipos de profesores y una gran parte del profesorado *no quieren “desarrollarse”*. Esto significa que se han establecido costumbres profundamente ancladas —y a éstas pertenecen también el rechazo práctico y el trato externo (aunque también interno) de las indicaciones generadas por la necesidad de desarrollo (véase a Bohnsack, 1995). Aquella parte de los colegas, es decir, del personal docente, que persiguen de manera persistente e inmediata el desarrollo de las escuelas y las clases suele ser, más bien, pequeña. Las valoraciones son siempre difíciles; los resultados de *encuestas* sobre la predisposición a la innovación, no dejan entrever en última instancia ninguna conclusión acerca de la situación real. En este contexto, se pone de manifiesto una formación (*Bildung*) subcultural o de fondo social con la que se enfrenta un gran número de personal docente: a menudo la parte de la sociedad comprometida con la innovación se ve rechazada o despreciada por la otra parte que es escéptica o se resiste a esta innovación, al igual que ocurre al revés. La parte comprometida más apasionada que se esfuerza a veces por proporcionar una estructura básica de efectos optimistas a través de innumerables guías y manuales para el desarrollo de las escuelas y clases que suele contrastar con la quizás “distorsionada” imagen de una disposición hacia poder experimentar el desarrollo del profesorado y las clases. El desarrollo escolar y de impartición de clases como ejercicio innovador debe tener presente esta oposición; para los investigadores constituye un tema importante a la vez que interesante.

4. Se busca: un tipo de investigación específica

Los resultados acerca de los estudios comparativos del rendimiento y de los proyectos de investigación en el contexto de los condicionantes de la calidad en las escuelas y clases deben introducirse en el proceso de desarrollo escolar (en todos sus diferentes niveles). Las comparaciones entre una evaluación interna y una externa (al igual que la ordenación moral interna= bueno, pedagógico, contra la externa= malo, no pedagógico) no son productivas. La pregunta que se formula acerca de los estudios empíricos escolares y de impartición de clases de cómo se pueden utilizar de manera productiva los resultados de dichos estudios, de cómo

se pueden organizar los procesos de inserción y retroalimentación y de qué ocurre cuando la información externa generada se introduce en procesos internos, está todavía por resolver. La pregunta sobre cómo esta información externa acerca del rendimiento (referida tanto a nivel institucional como personal) se puede implementar en procesos de aprendizaje internos sigue sin respuesta, ya que hace relativamente pocos años que la evaluación (*assessment*) y el rendimiento de cuentas (*accountability*) se han convertido en algo prominente en el ámbito de la formación. En los sistemas de economía de mercado existen indicadores del rendimiento que están siempre a disposición del usuario y que generan consecuencias de manera automática. En el sistema escolar no sucede esto: en este caso se deben introducir modos de generar consecuencias y, por lo tanto, se deben investigar primero las condiciones del entorno. De este modo, se desprende que la gestión o el alcance de la retroalimentación no representa ninguna divergencia en sí, sino que se construye únicamente como punto de partida o en base a cierto punto.

Para eso, los estudios precisan de análisis que estén enfocados a la divergencia y que a su vez se ordenen de manera longitudinal. Dichos estudios pueden referirse a asignaturas, grupos de asignaturas, campos experimentales interdisciplinarios como pueden ser las calificaciones de personal, etc. Llamamos la atención especialmente aquellos factores que son responsables de una alta estabilidad en lo que se refiere al enfoque, a las tradiciones de profesión y a las costumbres de acción en el ámbito escolar (véase Tyack y Tobin, 1994). Por tanto, el verdadero problema no es la capacidad de aprendizaje de las escuelas y del personal interesado en su desarrollo, sino precisamente todo lo contrario. Lo importante es prestar atención a estos contextos; no obstante, sin dejar de prestar atención al traspaso de conocimientos generales y transferibles. Este tipo de investigación específica se sirve también de estrategias tanto cuantitativas como cualitativas.

- ¿Cómo se puede dar forma de manera concreta a este tipo de comunicación basada en evaluaciones y cuál es el mejor momento para introducirlas en las escuelas/institutos?
- ¿Qué tipos de ayudas y protección tanto públicas como a nivel interno de la escuela se pueden poner en marcha para que también se acepten tanto las evaluaciones de matiz emocional como las reacciones constructivas?
- ¿Tal vez sería necesaria una mezcla de protección frente al exterior y de motivación al interior para generar la sostenibilidad?
- ¿Qué tipo de información y ayudas se generan a través de las principales ventajas (descarga de trabajo, descarga psicológica, etc.)? Para que estas ventajas sean tangibles, presumiblemente debe empezarse por las cosas más sencillas y elementales.
- ¿Tiene sentido proporcionar de manera continua este tipo de opiniones que indican si se cumplen los objetivos? Y en caso afirmativo, ¿en qué intervalos? ¿En qué momento se transforma la ayuda en algo superfluo?
- ¿Con qué métodos de investigación y cuestiones se puede analizar más de cerca la oposición que existe a la necesidad de desarrollo?
- ¿Se podrían desarrollar modelos de evaluación que determinasen el momento/fase en el que se pueden llevar a cabo los esfuerzos por desarrollar las escuelas con igual proporción de esfuerzo y rendimiento?
- También debe formularse esta pregunta: ¿en qué situaciones se deberían seguir medidas draconianas por el interés general del sistema, es decir, del bienestar social?
- ¿Qué incentivos reales y simbólicos son efectivos para los profesores y las escuelas?

Como apéndice y aclaración incluyo a continuación un pasaje de la propuesta de Helmke y Schrader (2000, pág. 18 y siguientes) en el marco del proyecto DFG titulado “De la evaluación del promedio al desarrollo escolar: análisis de los resultados en las escuelas y las

condiciones para su eficacia” en el que se incluyen las preguntas formuladas en dicho proyecto:

- ¿De qué dependen las indicaciones contextuales, situacionales y personales y en qué modo los resultados de un control del rendimiento a nivel nacional por parte de las partes implicadas –personal docente y de gerencia de las escuelas– se adoptan y se implementan?
- ¿En qué punto o límite se producen las pérdidas o obstáculos, en qué punto se “asegura” la difusión de informes presentados que son incomprensibles o triviales y cuándo se “pierden” las subvenciones, por ejemplo, como consecuencia de mala organización de tiempo o porque no se ajustan a las bases establecidas?
- ¿Qué papel juegan especialmente los aspectos de la evaluación del contexto y la labor de la dirección escolar en los procesos de calidad de la administración en relación con la evaluación de rendimiento?
- ¿Qué papel juega la el órgano directivo escolar y el ambiente que existe en la escuela o instituto en relación a las evaluaciones –conduce a un espíritu optimista y de mejora, a una separación e indiferencia o a una oposición y rechazo–?
- ¿Qué aspectos de la garantía de calidad surgen para mejorar la impartición de las clases y en concreto para que exista una mayor motivación?
- ¿Qué condiciones personales del profesorado son importantes para la consideración y puesta en práctica de cambios en su comportamiento, costumbres y en las rutinas relacionadas con las clases, las actividades de los alumnos así como la ampliación de estudios y la formación permanente?

Por último, ¿puede demostrarse que los cambios de calidad de la formación en las escuelas y en concreto los aspectos de calidad del profesorado y del aprendizaje, vienen dados, no solo a través del punto de vista del profesorado y de la dirección de la escuela, sino también a través del de los alumnos, y que estos aspectos pueden medirse en el ámbito del rendimiento profesional y de otros criterios para alcanzar objetivos?”

En este sentido emerge un tipo de investigación que enlaza el análisis y la intervención de manera longitudinal, aunque no simplemente como un tipo de investigación científica aplicada, sino que se trata de una investigación orientada al desarrollo o la investigación activa. “La investigación de transferencia” no es una calificación realmente adecuada, ya que transmite una metáfora de transferencia de fondo que no es demasiado acertada. Los conceptos y programas científicos no son simplemente “transferencias”, sino que las transformaciones deberían ponerse en marcha y proseguir a través de las opiniones y las aportaciones de las escuelas y institutos.

Los resultados ampliamente extendidos de investigaciones y teorías de la formación llevados a cabo durante los años 80 para su aplicación o, mejor dicho, para el cambio de conocimiento de las ciencias sociales en contextos externos al de las ciencias (política, prácticas profesionales, etc.) deben encontrar en dicha conexión, sin duda, un fuerte apoyo (Beck y Lau, 1983; König y Zedler, 1989; Drerup y Terhart, 1990). Estos han demostrado, que el simple modelo de transferencia e intercambio no alcanza la realidad de un cambio particularmente “creativo” del conocimiento científico en el contexto práctico de acción y decisión. La investigación aplicada se conocía como aquella que se aplicaba a lo empírico, es decir, analizaba cómo el conocimiento científico se filtraba en el ámbito práctico y cómo se incorporaba a la rutina establecida (o quizás tampoco). Este estilo de investigación aplicada conocida como descriptiva o reconstructiva no es suficiente desde el punto de vista de este tipo de investigación, ya que se trata de intervenciones que no vienen provistas del impulso y la realización de una racionalidad administrativo-científica, sino que apuntan hacia la idea de un efecto impulsor (véase la antología de Tillmann y Vollstädt, 2000, con estudios actuales relacionados con el ámbito político y la investigación educativa en Hamburgo).

5. Conclusión

El conocimiento de los resultados y el de las condiciones del rendimiento del sistema escolar crecen más rápido que el mismo conocimiento sobre éstos, a través del cual se puede y debe empezar el esfuerzo por mejorar el sistema educativo. Con esto no se debe dar por hecho que el desarrollo del conocimiento de los resultados tenga que ralentizarse; al contrario, se trata, más que nunca, de desarrollar el conocimiento de las condiciones del rendimiento para afrontarlo con más fuerza y conseguir, así, un equilibrio entre los dos. La gerencia escolar, las escuelas y los profesores obtienen cada vez con mayor frecuencia opiniones diferenciadas acerca del estado del rendimiento y su efectividad. Este hecho genera un desconcierto y una negativa, una conducta que a la vista de la percepción tradicional propia de la administración pública general y de una tradición vocacional en el ámbito escolar es definitivamente comprensible. De cualquier modo, el sistema escolar y la profesión docente no deberían invalidar las diferentes categorías que existen acerca de los efectos empíricos controlados, es decir, los resultados de los estudios comparativos acerca del rendimiento. El tradicionalmente alto reconocimiento del estatus propio de la formación educacional ya no sirve de excusa ante las opiniones críticas respecto al estado del rendimiento y a sus condiciones. Mientras este tipo de opiniones críticas sigan afluyendo únicamente en las listas o clasificaciones, sólo servirá para promover que disminuya el desarrollo de calidad. Asimismo debería darse por hecho que la comparación del rendimiento no puede captarse como algo de “toda la escuela”. En todo caso, el deber decisivo subyace en la información diferenciada acerca del rendimiento como causa para la creación de procesos de autodesarrollo, que se deberían orientar hacia objetivos realistas. La pregunta inicial para la deliberación precedente sigue siendo actual: ¿Cómo se puede poner en marcha un sistema que organice el aprendizaje de los alumnos de manera efectiva –sin que, en gran parte, tenga que aprenderse primero el funcionamiento de dicho sistema—?

Referencias bibliográficas

- Ackeren, I.v. y Klemm, K. (2000). TIMMS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. *Pädagogik*, 52 (12), pp. 10-15.
- Altrichter, H y Messner, E. (1999). Sich mit fremden Blick sehen: Feedback in der Schulentwicklung. *Pädagogik*, 51(2), pp. 20-23.
- Arnold, R y Faber, K. (2000). *Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule*. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Balk, M. (2000). Evaluation von Lehrveranstaltungen. Die Wirkung von Evaluationsrückmeldungen. Frankfurt del Meno: Lang.
- Baumert, J. (2001). Vergleichende Lesitungs-messung im Bildungsbereich. En Oelkers, J., *Zukunftsfragen der Bildung*. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, pp.13-36.
- Baumert, J., Schmitz, B., Sang, F. y Roeder, P.M. (1987). Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19, pp. 249-265.
- Beck, U. y Lau, Chr. (1983). Bildungsforschung und Bildungspolitik - Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, pp. 165-174.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allegemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, pp. 68-90. [Ed. castellana incluida en este volumen de *Profesorado*].
- Bessoth, R y Edelstein, W. (2000). Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen. Hilfen zur Steigerung und Sicherung der pädagogischen Wirksamkeit. Zug: Klett und Balmer.

- BLK (=Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1997). Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". *BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 60*. Bonn: BLK.
- Bohnsack, F. (1995). Widerstand von Lehren gegen Innovationen in der Schule. *Die deutsche Schule*, 87, pp. 21-37.
- Brockmeyer, R y Edelstein, W. (Coords.) (1997). *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Buhren, C.G. y Rolff, H.G. (2000). Personalentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 11, Weinheim: Juventa, pp. 257-296.
- Buhren, C.G., Killus, D. y Müller, S. (2000). Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 11, Weinheim: Juventa, pp. 327-364.
- Coe, R. y Fritz-Gibbon, C.T. (1998). School Effectiveness Research: Criticism and Recommendations. *Oxford Review of Education*, 24, pp. 421-438.
- Drerup, H. y Terhart, E. (Coords.) (1990). Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C. y Jesson, D (Coords.) (1996). *Merging Cultures. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. Towbridge (Reino Unido): Redwood Books.
- Helmke, A. (1998). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, pp. 45-76.
- Helmke, A. y Schrader, H.G. (2001). Von der Leistungsevaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung: Analysen zur Ergebnismeldung an die Schulen und zu den Bedingungen ihrer Wirksamkeit. Projektantrag an die DFG. Landau.
- Helmke, A., Hornstein, W. y Terhart, E. (Coords.) (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, 41. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Horster, L. y Rolff, J. (2001). *Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Keuffer, J. Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Weinheim: Beltz.
- König, E. y Zedler, P (Coords.) (1989). Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lange, H (1999). Qualitätssicherung in Schulen. *Die deutsche Schule*, 91, pp. 144-159.
- Lange, H. (2001). Qualitätssicherung und Leistungsmessung in der Schule auf internationaler und nationaler Ebene. En Oelkers, J. (Coords.) *Zukunftsfragen der Bildung. 43 Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz, pp. 127-150.
- Louis, K.S. (1998). Reconnecting Knowledge Utilization and School Improvement: Two Steps Forward, One Step Back. En Hargraves, A., Liebermann, A., Fullan, A. y Hopkins, D. (Coords.) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht (Holanda): Kluwer. pp. 1074-1095.
- Lüders, M. (2001a). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, pp. 217-233.
- Lüders, M. (2001b). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, pp. 457-474.
- McNeil, L.M. (2000). Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing. New York: Routledge.

- Prenzel, M., Merckens, H. y Noack, P. (1999). Die Bildungsqualität von Schule: Fachliches und fachübergreifendes Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Kontexten. Schwerpunktprogramm der DFG. Manuskript. IPN/Universidad de Kiel.
- Terhart, E. (1997). Gute Lehrer - schlechte Lehrer. Zur Frage der Beurteilung der Arbeitsleistung von Lehrkräften. En Schwarz, B., Prange, K. (coords.) *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. Weinheim (Alemania): Beltz, pp. 34-85.
- Terhart, E. (2000a). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, pp. 807-829.
- Terhart, E. (2000b). Perspektiven der Lehrerbildung und Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Langkau, Th. y Lüders, M. (1999). *Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrerhandelns*. Abschlussbericht an die DFG. Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik.
- Tillman, K. J. y Vollstädt, W. (Coords.) (2001). Politikberatung durch Bildungsforschung - das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen: Leske & Budrich.
- Tillmann, K. J. (1999). Leistungsvergleichs-Untersuchungen auf nationaler und internationaler Ebene. Möglichkeiten, Grenzen, Probleme. *Evaluation - Befürchtungen und Hoffnungen. Schulverwaltung spezial. Sonderausgabe 2*.
- Trier, U.P. (Coords.). (2000). *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*, Zurich: Rüegger.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, pp. 202-248.
- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), pp. 453-479.
- Weinert, F.E. (Coords.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.