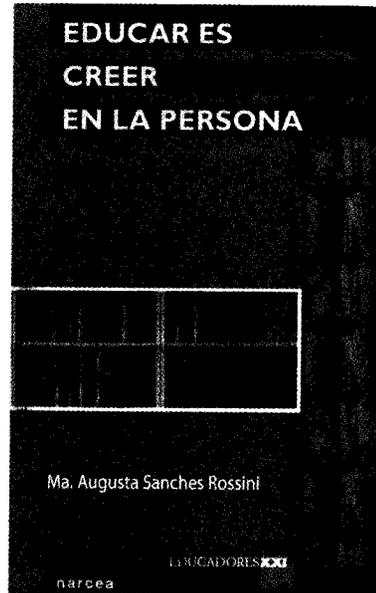




Sánchez Rossini, María Augusta.

Educar es creer en la persona,

Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, 2008,
112, pp. (Educadores XXI).



Ha pasado el tiempo en el cual lo fundamental para ser un buen profesor se centraba en poseer conocimientos teóricos. El mundo actual exige cualidades personales –indispensables para la función de educador–, que van más allá de la simple función de “enseñante”.

La labor del docente es esencial a la hora de estimular al alumno en su desarrollo personal y social. Por ello, los profesores y profesoras deben ser conscientes de esta responsabilidad, y tratar de perfeccionarse personal y profesionalmente.

Para la autora, el educador más que enseñar, “poliniza” las mentes y las almas. El profesor o profesora que poliniza las mentes es aquel que permanece en el recuerdo de sus alumnos, que supo motivarlos, que sirvió de modelo, que inspiró rumbos en muchas vidas, en conclusión: que trabajó “el ser” de cada uno de ellos.

Este libro nace del deseo de establecer un diálogo fecundo con los educadores y educadoras que están en contacto con personas en formación.

María Augusta Sánchez Rossini tiene el postgrado en Administración, Supervisión y Orientación educativa. Imparte cursos de postgrado en Pedagogía y Psicopedagogía, además de conferencias como asesora pedagógica.

Tendencias en la gestión de centros educativos

*Federico José Ortega Estrada**

I. PRESENTACIÓN

La preocupación por mejorar el desempeño de los alumnos y establecer esquemas más eficientes para la organización y la dirección de los centros educativos ha motivado, a individuos y grupos de distintas corrientes, a diseñar y plantear diversas alternativas de gestión educativa. Para esto se ha recurrido a resultados de investigaciones educativas, al diseño e implementación de innovaciones educativas, a la revisión de corrientes de planificación social y corporativa, e incluso a la imitación de modelos de la administración de empresas. Educadores, investigadores y empresarios, cada uno desde su experiencia, formación personal y posición ideológica, diseñan y experimentan esquemas para promover e implementar opciones de política educativa para los centros educativos que, desde el punto de vista de cada uno, constituyen la decisión más acertada para mejorar la calidad de la educación.

Ante la urgencia y la presión por mejorar el desempeño de las instituciones educativas, en la mayoría de los países se fomentan alguno o varios de estos esquemas en el marco de opciones de política educativa más amplias, que van desde un ajuste estructural que incluye modificaciones radicales en los sistemas educativos, como la descentralización o la privatización, hasta la instrumentación de estrategias moderadas como la introducción de cambios en la forma de administrar los centros educativos.

* Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Autónoma de Chihuahua-FCA-SIP.

Algunas de estas reformas tienen estrecha relación con las maneras de organizar y dirigir las escuelas de educación básica; por ejemplo, la promoción de la autonomía escolar —que tiene que ver con descentralizar recursos financieros, pedagógicos e incluso el presupuesto—; otras tendencias se relacionan con la evaluación del desempeño docente o con la selección de directivos mediante la evaluación de su capacidad para diseñar e instrumentar un plan estratégico.

II. REFORMA INNOVACIÓN Y CAMBIO

Existen diferencias sustanciales entre los términos reforma, innovación y cambio (Bolívar, 1999). La reforma implica modificaciones en la estructura de los sistemas educativos o en la reestructuración del currículo; se trata de una modificación a gran escala en las metas, la estructura o la organización del sistema. El término innovación se refiere a modificaciones en las prácticas o procesos educativos vigentes, las cuales se dan en un nivel más específico e implican aspectos como desarrollo curricular, o estilos de enseñanza (Blanco y Messina, 2000). Se entiende que el concepto cambio es un término más general, que puede englobar a los dos anteriores y se puede observar en diferentes niveles, esto es, tanto en el sistema educativo como en el aula.

Las reformas implican intervenciones en tres niveles: en la administración educativa en el nivel del sistema, en la organización escolar y en el aula. Actualmente, la tendencia de las políticas educativas, a fin de lograr cambios en la organización de la escuela o del aula, consiste en generar cambios o reformas globales y sistémicas que incluyen la estructura de los sistemas educativos; por ejemplo, si la tendencia es proporcionar mayor autonomía a las escuelas, los sistemas educativos tienden a realizar reformas que lleven a su descentralización. En este sentido, al presente es difícil caracterizar algún tipo de innovación educativa fuera del contexto de las reformas educativas nacionales. Carnoy y Moura de Castro (1997) afirman que en las reformas educativas efectuadas en los países de América Latina al menos se pueden identificar tres grandes categorías no necesariamente excluyentes: reformas impulsadas por la competitividad, reformas impulsadas por la equidad y reformas impulsadas por el financiamiento. Por su parte, Gajardo (1999) ubica las reformas en educación en

cuatro grandes categorías: gestión, equidad y calidad, perfeccionamiento docente y financiamiento. Cada una de estas reformas generalmente implica cambios en los tres niveles del sistema educativo. Por ejemplo, dentro de la categoría gestión, se encuentran las reformas en la *evaluación* y en la *rendición de cuentas* que se implementan tanto en la administración del sistema como en la escuela y en el aula. Algunos países que se encuentran en este tipo de reforma comprometen a la administración central a llevar a cabo procesos internos de *evaluación* y a reportar a la sociedad los resultados de las evaluaciones; por su parte, la administración evalúa a todas las escuelas o a algunas de ellas; finalmente, éstas llevan a cabo evaluaciones que son reportadas a los consejos que representan a los padres de familia o a diversos grupos de interés.

A fin de alcanzar los propósitos de la reforma, se discute con interés cuáles son los mejores procedimientos para llevar a cabo los cambios propuestos en cada uno de los niveles. En mayor medida, los resultados de investigaciones sobre el éxito de las reformas muestran que, al cabo de 20 años, apenas la mitad de las escuelas adoptarán los cambios propuestos (McGinn, 2002). A pesar de que existen factores externos que crean un ambiente propicio a las reformas, tales como la necesidad de competir en una economía global, los nuevos actores internacionales como los bancos de desarrollo, las agencias de asistencia bilateral y las ONG internacionales, además de que es una prioridad máxima tanto para gobiernos de izquierda como de derecha, se sabe que existen factores que limitan el desarrollo de las reformas. Por ejemplo, Corrales (1999) identifica los siguientes: la baja incidencia y el escaso poder de los promotores de políticas, la inestabilidad y la breve permanencia en los cargos en el ámbito ministerial, el diferente poder entre los ministerios y los gremios de docentes, entre otros.

Varios analistas, preocupados de que los esfuerzos realizados en la implementación de las reformas alcancen cierto nivel de éxito¹ desarrollan una serie de recomendaciones. Por ejemplo, en

¹ Algunos autores consideran que el éxito de una reforma debe medirse en función de mejores resultados en el desempeño infantil (McGinn, 2002); sin embargo, el análisis que plantea Corrales (1999) se limita a considerar que una reforma tiene éxito cuando ha sido aceptada desde el punto de vista político, ya sea la aprobación del legislativo o mediante un pacto explícito entre los actores reconocidos.

1993, McGinn señalaba lo siguiente para que las reformas logren sus propósitos:

- Entender quién se interesa por la reforma y por qué. La educación es importante para muchos grupos por distintas razones.
- Establecer una visión de “futuro ideal” que pueda forjar una coalición entre grupos que comparten una o más finalidades de la reforma.
- Desarrollar un consenso acerca de los asuntos generales que motivan la reforma, pero evitar discusiones sobre cuestiones técnicas.
- Involucrar a los responsables de la implementación en el diseño operativo de la reforma.
- Asegurar que el diseño de la reforma sea compatible con las culturas regionales y locales.
- Envolver al paquete de la reforma con autoridad, financiamiento suficiente y apoyo de los líderes más importantes de la nación.
- Prever la necesidad de capacitación de aquellos que van a impulsar la reforma: maestros, supervisores, administradores (McGinn, 1993).

III. INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS

La conexión entre las reformas estructurales y la introducción de las innovaciones en las escuelas y en las aulas es de crucial importancia. Según Warwick (1992) (citado por McGinn, 1993), la “oportunidad de implementar una innovación aumenta cuando las políticas nacionales, regionales o locales apoyan el cambio que ésta trae consigo”. Rodríguez Romero (1997) ubica las grandes corrientes de innovación educativa en las escuelas que denomina, de acuerdo con los términos que las producen y crean, “comunidades discursivas”. Éstas producen cambios en la forma de administrar y manejar las escuelas y conviven en el escenario del cambio y son la comunidad discursiva de la *excelencia*, la comunidad discursiva de la *reestructuración* y la comunidad discursiva de las *prácticas culturales*.

En la primera categoría —la de la comunidad discursiva del aprendizaje— se pueden ubicar diversos movimientos (Creemers, 1998; Scheerens, 1999), entre ellos, el *movimiento de escuelas eficaces*, el de *mejora escolar* y recientemente la fusión de ambos: *mejora de la eficacia escolar*. En el discurso de la reestructuración

se encuentra la gestión basada en la escuela, y en el de las *prácticas culturales*, modelos basados en una interpretación crítico-hermenéutica como lo es la investigación acción.

A. Movimiento de escuelas eficaces

El movimiento de escuelas eficaces surge a partir del interés de distintos investigadores por encontrar los factores que hacen que una escuela logre mejores resultados a pesar de las condiciones de entrada de los alumnos. Actualmente no existe consenso sobre las características de una escuela eficaz puesto que los factores que las distinguen varían según su contexto socioeducativo e historia institucional; sin embargo, es posible identificar ciertos factores comunes de manera que, a través de éstos, podemos saber si un centro educativo posee características que lo ubican como “eficaz”.

Sabiendo que la eficacia de las escuelas está determinada por una serie de variables, muchas de las cuales están fuera del ámbito de la gestión educativa, se han buscado definiciones amplias y generales que permitan caracterizar una escuela eficaz; por ejemplo Bolívar (2002) define una escuela eficaz como aquella “donde los alumnos y alumnas progresan más allá de lo que cabría esperar o podría predecirse desde sus condiciones de partida”. Por otra parte, Muñoz Repiso (2001) considera que un *centro es eficaz* cuando “promueve el progreso de todos sus alumnos más allá de lo que sería esperable considerando su rendimiento inicial y su historial”, además, que cada uno de ellos alcance el mayor nivel posible en todos los aspectos de su rendimiento y desarrollo, y se sostiene así a lo largo del tiempo.

Stoll y Fink (1999) argumentan que una escuela eficaz es aquella que:

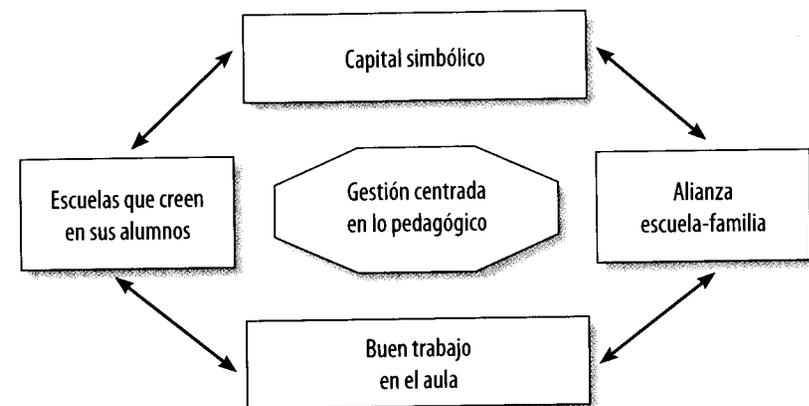
- Promueve el progreso para todos los alumnos mas allá de lo que cabría esperar de los conocimientos que poseen y los factores ambientales.
- Garantiza que cada estudiante alcance el máximo nivel posible.
- Aumenta todos los aspectos relativos a conocimiento y desarrollo del alumno.
- Sigue mejorando año con año.

Características de las escuelas efectivas
<ul style="list-style-type: none"> • Un fuerte liderazgo instructivo. • Posición académica y altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos. • Implicación y colaboración de los padres. • Control organizativo de los alumnos. • Coherencia y articulación curricular e instructiva. • Control sistemático del progreso y logros de los alumnos. • Colaboración y relaciones de colegialidad entre el profesorado. • Desarrollo continuo del personal docente. • Autonomía y gestión local.

Fuente: Bolívar (2002).

El foco en la escuela eficaz es el progreso permanente de los alumnos, independientemente de sus condiciones socioeconómicas. A este respecto, ya se han realizado estudios donde se observa que algunas escuelas, a pesar de localizarse en situaciones desfavorables, pueden lograr condiciones mejores para los alumnos. En un estudio patrocinado por UNICEF se identificaron cuatro factores determinantes para el éxito de las escuelas en los sectores pobres; en primer lugar, el centro de la gestión escolar está en la *dedicación al trabajo pedagógico*, el trabajo en el aula y el aprendizaje de los niños; en segundo lugar, *el capital social de la escuela* (la confianza, el buen clima, la cultura positiva); en tercero, las *expectativas positivas acerca de los alumnos* y, finalmente, la *alianza escuela familia* (Bellei *et al.*, 2003).

Claves comunes en las escuelas efectivas



Fuente: Bellei *et al.* (2003).

De hecho, los autores integran dos grandes factores que explican la eficacia escolar; uno en el ámbito de la gestión institucional y otro en el de las prácticas pedagógicas en el aula.

Con relación a los factores de gestión institucional se encontraron los siguientes:

1. Escuelas que poseen una "cultura escolar positiva".
2. Escuelas con objetivos superiores, claros y concretos.
3. Escuelas que tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos.
4. Escuelas donde "nada queda al azar" y que al mismo tiempo entregan autonomía a los profesores.
5. Escuelas que han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos.
6. Escuelas con reglas claras y manejo explícito de la disciplina.
7. Escuelas que buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos.
8. Escuelas que aprovechan y "gestionan" el apoyo externo y los recursos materiales con los que se cuenta.
9. Escuelas en donde se posibilita un trabajo efectivo.
10. Escuelas que desarrollan acciones hacia padres y apoderados.

Algunos autores (Reynolds, 1998) han propuesto modelos para entender la eficacia educativa e incluyen como ejes de análisis, *el tiempo, la oportunidad y la calidad de enseñanza*. La mayoría de estos modelos parte del análisis del alumno, el aula, la escuela y el contexto. Respecto al alumno, se incluyen sus aptitudes, habilidades, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza recibida. El aula contiene el tiempo, el trabajo en equipo y el comportamiento del profesor. Con relación a la escuela se concluye que muchos de los factores sólo tienen sentido si afectan directamente el aula; es decir, como condiciones del trabajo en el aula. Algunos que tienen que ver con la oportunidad de aprender son la existencia de un plan de trabajo en la escuela, un consenso sobre la misión de la escuela y los acuerdos sobre cómo trabajar el plan de estudios.

B. El modelo de mejora escolar

La investigación sobre *escuelas eficaces* desarrolló una serie de principios y modelos que, al propiciarse en las escuelas, se espera que faciliten o promuevan el desarrollo de la innovación o la transformación de la cultura organizacional de la escuela; por otra parte, el movimiento de *mejora escolar*, desarrollado más por los prácticos reflexivos que por investigadores externos a la escuela, buscó identificar cuáles son los procedimientos más idóneos para promover el cambio. Es decir, mientras que la escuela eficaz pone el acento en la medición de resultados, la escuela mejorada lo pone en las características del proceso de adopción de innovaciones. La conjunción de estos dos modelos dio lugar a otra representación denominada *mejora a la eficacia escolar*.

Se entiende por mejora escolar “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Muñoz Repiso *et al.*, 2001).

De acuerdo con Stoll y Fink (1999) una escuela que experimenta procesos de mejora posee las siguientes características:

1. Aumenta progresivamente los resultados de los alumnos.

2. Centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza.
3. Construye la capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia.
4. Define su propia dirección.
5. Cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos.
6. Estimula las condiciones internas que intensifican el cambio.
7. Mantiene el ímpetu en periodos turbulentos.
8. Supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo.

Un programa de *mejora de la eficacia escolar* se define como un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el interior y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa (Muñoz Repiso *et al.*, 2001).

En un estudio longitudinal realizado en México, que bien puede ubicarse en el movimiento de *mejora de la eficacia escolar*, se identificaron los factores que hicieron que, al cabo de tres ciclos escolares, los estudiantes tuvieran un mejor desempeño. En el estudio, que determinó el impacto de un programa de gestión basado en el proyecto escolar denominado Programa Escuelas de Calidad —mediante un estudio longitudinal de tres años en más de 400 escuelas—, se lograron aislar los factores presentes en los centros escolares donde consistentemente estuvieron mejorando los aprendizajes de los alumnos:

1. Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.
2. La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de los valores universales.
3. La comunidad escolar se autoevalúa y busca la evaluación externa.
4. Los alumnos se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela.

5. La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores.
6. Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos (Loera, 2005).

Factores que explican la mejora continua en el logro académico

1. La escuela trabaja cooperativamente y las decisiones se toman en colectivo.
2. Los docentes se interesan y tienen buena disposición hacia las actividades de la escuela.
3. Se realiza un monitoreo sistemático del nivel de logro de la escuela.
4. Se da seguimiento a las actividades del proyecto y de la escuela.
5. Se propicia el apoyo y se acepta el respaldo que ofrecen los padres de familia en asuntos pedagógicos.
6. La actualización constante de los profesores.
7. Se atiende focalizadamente a estudiantes con bajo nivel de logro.
8. Se reconocen las carencias o limitaciones en la escuela (autocrítica sobre el desempeño escolar).
9. El colectivo asume sus responsabilidades y cumple sus acuerdos.
10. Se cumple de manera efectiva el tiempo asignado a cada materia.
11. Las actividades de la escuela se orientan a las metas y propósitos del proyecto.
12. Se establecen redes de comunicación con otras escuelas.

Fuente: *La gestión exitosa de las Buenas Escuelas del Programa Escuelas de Calidad*, SEP-PEC/Heurística Educativa (2006).

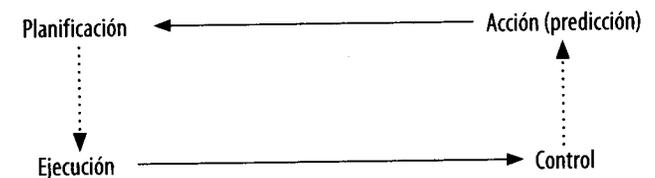
C. Gestión basada en el enfoque de calidad total

Algunos movimientos de mejora escolar en Estados Unidos y en Europa se asociaron, al menos metodológicamente, al enfoque de *gestión basada en el enfoque de calidad total* (Santana, 1997; Schmelkes, 1994). A partir de principios como el de mejora continua, proponen procedimientos para el cambio organizacional, por ejemplo a través de fases como las de *iniciación, implementación e institucionalización*, o de manera más directa recuperando fielmente el llamado *ciclo de Deming* (véase diagrama 1), que consta de cuatro fases: *planificar, ejecutar, controlar y analizar* (PDCA, por sus siglas en inglés) (Koontz, 1998). Independientemente del modelo que se propone para lograr la implementación del cambio organizacional o alcanzar las metas educativas, en este

planteamiento se solicita a los directivos el desarrollo de *planes de mejora, planes de acción o planes de desarrollo institucional*; éstos, en la mayoría de los casos, mezclan aportaciones de la *planificación estratégica*, como la misión y la visión del centro.

Diagrama 1

Ciclo de mejora



La gestión con base en la calidad total requiere establecer la visión y la misión del centro, contar con un manual de calidad y la formación de todos los miembros mediante una estrategia de recompensas según se alcancen ciertos objetivos de perfeccionamiento y de avances en la calidad (González, 2000). Esta autora identifica los siguientes principios que caracterizan un sistema de calidad.

1. Proceso orientado a la satisfacción de las necesidades y las expectativas de los principales destinatarios.
2. La mejora permanente de todo lo que la organización pretende alcanzar.
3. La garantía de la calidad de los procesos internos.
4. Orientación al proceso.
5. Prevención en lugar de supervisión para lograr la calidad.

En 1998, el Ministerio de Educación y Cultura de España adoptó el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM) a las características de los centros públicos mediante el diseño del Plan Anual de Mejora. Según Muñoz (2000) este modelo permite conocer y valorar lo que el centro obtiene mediante el efecto de

su actividad e incorpora nueve criterios agrupados en dos categorías: *agentes* y *resultados*. Los primeros son liderazgo, gestión del personal, planificación y estrategia, recursos y procesos. Los segundos, satisfacción del personal, satisfacción del cliente, impacto en la sociedad, resultados del centro educativo.

La incorporación del modelo EFQM en los centros educativos en España fue criticada por varios sectores, ya que se considera que este modelo es ajeno a los usos y costumbres de las escuelas públicas de educación básica. El problema con el enfoque de calidad total en educación básica no está necesariamente en las estrategias que propone; de hecho, gran parte de éstas son compatibles con las estrategias de innovación y de mejora de los centros escolares como lo son la visión sistémica del cambio, la relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora, la importancia de crear normas de mejora continua, trabajar de modo conjunto, aprender en el proceso de trabajo, relevancia de los procesos de planificación y evaluación, y un liderazgo que conjunte visión y acciones (Bolívar, 1999). El problema está en los supuestos y en algunos de los principios que subyacen en su proceso de implementación.

Una de las críticas que se hace a la incorporación de este modelo a las escuelas de educación básica es que busca premiar o recompensar a quien mejor recupera el enfoque, lo cual no necesariamente se refleja en un valor añadido a las prácticas pedagógicas, a los valores, a las actitudes o al aprovechamiento académico de los alumnos; además, se corre el riesgo de que los directivos presionen a los profesores para conseguir un certificado que acredite a la escuela como la "mejor", lo cual no siempre significa mejoras sostenidas en el aprovechamiento académico.

Ideas esenciales en la cultura de la calidad

- Mejoramiento continuo.
- Aprovechamiento máximo de los recursos.
- Participación.
- Orientación a resultados.
- Centrada en los beneficiarios.

Fuente: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIEE, s/f).

D. Gestión o administración basada en la escuela

La segunda categoría discursiva, la de la *reestructuración*, se fundamenta en el principio de *gestión o administración basada en la escuela*, que implica un cambio radical en la estructura de gobierno escolar y transformaciones extremas en las tareas, relaciones y reglas entre alumnos, profesores, administradores, comunidad y el Estado. Se trata de entregar mayor control sobre la educación, así como responsabilidad por ella a directivos y padres de familia (Gimeno, 1999; Elmore *et al.*, 1996). Algunas transformaciones básicas de este movimiento consisten en aumentar la autonomía de las escuelas en tres ámbitos: *financiero*, *administración de los recursos humanos* y *curriculares*. Es decir, se otorga poder para que la escuela, a través de los directivos, tenga la posibilidad de manejar un presupuesto, contratar o despedir profesores y un amplio margen de maniobra en el manejo del plan de estudios. Se parte del supuesto de que la introducción de innovaciones tendrá más éxito en un contexto de competitividad.

Muy pocos estudios muestran resultados favorables en las escuelas donde se ha realizado una reestructuración de esta naturaleza. Más bien se ha encontrado que se requiere una serie de condiciones para observar avances significativos en el aprovechamiento escolar. Para que la gestión basada en la escuela tenga éxito, señala Caldwell (2005), es necesario tomar en cuenta ciertos factores que contrarresten la desarticulación en el sistema o el abandono en que llegaron a caer. Uno de ellos es favorecer el desarrollo de capacidades en los maestros para diseñar y poner en práctica un plan de estudios que satisfaga las necesidades de los alumnos, otro es promover la capacidad de la comunidad para identificar necesidades y estar pendiente de los resultados. Además, se tiene que favorecer el desarrollo del capital social entre los profesores y escuelas promoviendo el desarrollo de relaciones de apoyo mutuo y colaboración. Finalmente, otro recurso imprescindible para asegurar la superación entre las escuelas es favorecer el flujo de información, la colaboración y el intercambio de modelos y prácticas de enseñanza a través de la formación de redes laterales entre las escuelas.

III. LA INNOVACIÓN EN EL AULA

Respecto a la innovación en el aula y su interés por incorporar a los profesores en ella, ésta data de la década de los sesenta, donde se concebía como la introducción de materiales didácticos diseñados por expertos y que, de acuerdo con ellos, su implementación reformaría los procesos de enseñanza y aprendizaje. El hecho de que en su diseño no se tomara en cuenta a los profesores (Reynolds *et al.*, 1998) y no considerara la modificación de las culturas organizacionales, contrarias a la introducción de la innovación, dio lugar a que su éxito fuera muy limitado. McGinn (1993) señala que cualquier reforma no está bien trazada si pide a los maestros ejecutar acciones para las cuales no están preparados, o porque no tienen las capacidades ni los recursos necesarios. Agrega que los maestros, en su mayoría, están dispuestos a poner en marcha los cambios si se dan tres condiciones:

- Entender cuáles son las metas en la innovación del nuevo programa.
- Comprender lo que de ellos se espera en términos de cómo deben cambiar sus prácticas.
- Tener habilidades y recursos para efectuar las nuevas prácticas que se piden.

La preocupación acerca de la mejor manera de introducir las innovaciones en las salas de clase se debe a que, más que cualquier reforma o cambio en las políticas educativas, la investigación muestra que lo que más afecta el aprendizaje de los estudiantes es *la forma en que es manejado el salón de clase*; así lo revela un análisis de 50 años de investigación educativa realizada por Wang (1994).

Slavin (1996) propone un modelo que considera tanto la introducción de la innovación como la modificación de la estructura de la organización escolar. Para la creación de salas efectivas plantea la alteración de cuatro variables que pueden ser modificables y que finalmente afectarán la eficiencia de la instrucción, es decir, el logro por cantidad de tiempo. Las variables a modificar son *la calidad de la instrucción, los niveles apropiados de instruc-*

ción, los incentivos y el tiempo. En síntesis, el autor señala que para hacer una diferencia sustancial en el logro académico del estudiante, el cambio debe “ser comprensivo, de base amplia y debe afectar lo que los profesores hacen con los niños a diario”. Por otra parte, las reformas que han tratado de intervenir en un solo aspecto del currículo, de la instrucción o de la organización de la escuela, rara vez son tan efectivas como aquellas que tratan con muchos elementos significativos al mismo tiempo. Bellei y colaboradores (2003) identifican varios factores relacionados con *la enseñanza y las prácticas en aula* en escuelas que consistentemente estuvieron mejorando los aprendizajes de los alumnos: orientación hacia aprendizajes relevantes, adquisición de aprendizajes significativos, alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje, atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos, constante supervisión y retroalimentación a los alumnos, uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido, alto sentido del rigor y prácticas consistentes, buena relación profesor-alumno y materiales didácticos con sentido formativo.

Diez características de una gestión eficaz

Un cuerpo sustancial de investigaciones recientes ha logrado dos destacados hallazgos: a) que la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura peculiar de cada escuela; b) que las escuelas donde los alumnos rinden bien poseen la totalidad o buena parte de unas características identificables:

1. Un compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas.
2. Planificación en cooperación, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado (de los profesores).
3. Dirección positiva.
4. Estabilidad laboral.
5. Una estrategia para el desarrollo del personal acorde con las necesidades pedagógicas de cada escuela.
6. La elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado.
7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la escuela.
9. Buen empleo del tiempo de aprendizaje.
10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa.

Fuente: Muñoz Repiso (1996).

IV. CONCLUSIONES

Ningún modelo de gestión escolar por sí solo cuenta con todos los elementos para generar un cambio sustancial en los centros educativos. Por ser la escuela una estructura multidimensional, sujeta a la interacción de complejas variables, la intervención requiere modelos que incorporen suficientes componentes. No basta con cambios en el liderazgo o en clima laboral para alterar los procesos académicos. Tampoco la generación de competencia entre las escuelas por los recursos hace maestros más participativos y dinámicos. La autonomía escolar, si bien proporciona más libertad a los profesores y promueve un currículo más pertinente, por lo general no se ve reflejada en mayores aprendizajes por parte de los alumnos. La introducción de nuevos materiales o las reformas curriculares si bien generan innovaciones, no necesariamente trae mejoras en los resultados. Se da el caso que se "introducen innovaciones sin mejora".

Cada escuela presenta un *ethos* distinto y obedece a realidades únicas. La forma mediante la cual ha de encarar los retos para mejorar y responder a las necesidades de los alumnos y la sociedad está sujeta a su propia historia y unicidad. Cualquiera sea la ruta que la escuela elija para alterar sustancialmente su historia requiere un sistema de apoyo eficiente que proporcione la asesoría y los recursos que se necesitan tanto en el nivel organizacional, como en el aula. Para ello es fundamental el papel que desempeña el agente de cambio, que co gestione la innovación junto con el colectivo de profesores ayudando a diagnosticar e implementar los cambios que requiere el colectivo o la organización (De la Torre, 1998). En este caso, las tareas del asesor, dependiendo de los modelos de asesoría en los que fundamente su acción (intervención, colaboración, facilitación), serán de exhortación, provisión, formación, indagación y coordinación (Nieto, 2004).

Los modelos de cambio para la escuela que pueden tener mayores posibilidades de éxito son los que responden a un enfoque sistémico, ya que consideran distintos componentes que, si bien pueden existir independientes, se encuentran fuertemente vinculados. Esto implica comprender tanto las interrelaciones que se establecen entre los distintos componentes, como las sinergias

que se derivan de dichas relaciones. Un modelo que responde a esta concepción es el de investigación-acción, ya que adopta un modelo en espiral o bucles que presenta las siguientes características: a) consideran la innovación como un proceso permanente, siempre inacabado; b) sistémico, dinámico, multifásico y multifactorial; c) vinculado a un contexto determinado.

Finalmente, cualquier innovación que pretenda mejorar los aprendizajes de los alumnos tiene que valorar el papel que desempeña la formación continua basada en el centro, y con ello la garantía de una constante formación asociada a la problemática y a las necesidades de centro escolar. Sin ésta hay pocas probabilidades de que se instale una innovación comprensiva en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellei, C. et al. *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?*, Santiago de Chile, UNICEF/Asesorías para el Desarrollo, Documento de trabajo, 2003.
- Blanco, R. y R. G. Messina. *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, mayo de 2000.
- Bolívar, A. "La educación no es un mercado. Crítica de la 'Gestión de Calidad Total'", en *Aula de innovación educativa*, núms. 83-84, Madrid, 1999, pp. 77-82. Disponible en <http://aula.grao.com/revistas/presentacion.asp?ID=3>
- Bolívar, A. *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Carnoy, M. y C. de Moura Castro. "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", BID, Documento de Trabajo, 1997.
- Cladwell, B. *La administración basada en la escuela*, s/l, UNESCO/Academia internacional de la Educación/IIPE, Serie Políticas Educativas núm. 3, 2005.
- Corrales, J. *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*, Santiago de Chile, PREAL, Documento núm. 14, julio de 1999, pp. 5-8.

- Creemers, B. "Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela", en D. Reynolds *et al.* *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, México, Aula XXI/Santillana, 1998, pp. 37-70.
- De la Torre, S. *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*, Madrid, Escuela Española, 1998.
- Elmore, F. R. *et al.* *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de reforma educativa*, México, FCE, 1996.
- Gajardo, M. *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Santiago de Chile, PREAL, 1999, pp. 1-14.
- Gimeno Sacristán, J. "Nuevos mapas de poderes en educación" en *Poderes Inestables en Educación*, Madrid, Morata, 1999, pp. 255-276.
- González, R. T. "Evaluación y gestión de la calidad educativa", en R. T. González, (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*, Málaga, Aljibe, 2000, pp. 48-79.
- Koontz, H. *et al.* *Administración: Una perspectiva global*, México, McGraw Hill/Interamericana Editores, 1998.
- Loera V., A. *et al.* *Cambios en las escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad 2001-2004*, México, Heurística Educativa, 2005.
- McGinn, N. *¿Reformas o mejoramiento continuo?*, Documento de Trabajo, Diálogo Regional de Política, Washington, D. C., BID, 4-5 de abril de 2002.
- . "Importancia de las reformas educativas", en *Planeación y Desarrollo*, México, vol. XXXIV, núm. 3, 1993.
- Muñoz Repiso, M. I. "La calidad como meta", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 246, España, abril, 1996, pp. 52-57.
- Muñoz Repiso *et al.* "Aportaciones de la teoría de la organización al nuevo movimiento teórico práctico de mejora de la eficacia escolar", en *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, núm. 218, enero-abril de 2001, pp. 69-84.
- Muñoz C., J. M. "Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos", en González, R. Teresa (coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*, Málaga, Aljibe, 2000, pp. 59-201.
- Murga M., M. de los A. *Sistematización e innovaciones educativas*, Madrid, UNED, 2002.
- Nieto C., J. M. "Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas", en S. Domingo. *Asesoramiento al centro educativo*, México, Octaedro/SEP, 2004, pp. 147-166.
- PIIE. "¿Por qué una gestión de calidad?", Documento de trabajo, Santiago de Chile, FONDEF/PROYECTO CIGA, s/f.
- Reynolds, D. *et al.* *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, México, Aula XXI/Santillana, 1998.
- Rodríguez Romero, M. M. "Las comunidades discursivas y el cambio educativo", en *Revista Electrónica Heuresis*, vol. 1, núm. 1, junio de 1997. Disponible en <http://www.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1.html>.
- Santana, B. J. "¿Es la gestión de calidad total en educación un nuevo modelo organizativo?", en *Revista Electrónica Heuresis*, vol. 1 núm. 1, junio de 1997. Disponible en <http://www.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1.html>
- Scheerens, J. *School effectiveness in developed and developing countries. A review of the research evidence*, Holanda, University of Twente/The World Bank, junio de 1999.
- Schmelkes, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, OEA/OAS/CEE, 1994 (Colección Interamer 32, serie educativa).
- Slavin, E. R. "Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América latina", documento traducido por PREAL, Santiago, 1996.
- Stoll, L. y F. Wikeley. "Issues on linking school effectiveness and school improvement", en W. T. Hoeben (ed.). *Effective School Improvement: State of the Art Contribution to a Discussion*, Holanda, GION, Institute for Educational Research-University of Groningen, 1998, pp. 29-58.
- Stoll, L. y D. Fink, *Para cambiar nuestras escuelas*, España, Octaedro, 1999.
- Wang, C. M. *et al.* "What Helps Students Learn?", en *Education Leadership*, Synthesis of Research, núm. 51, 1994, pp. 74-79.