

3-3-2004

# Education Policy Analysis Archives 12/09

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: [http://scholarcommons.usf.edu/coedu\\_pub](http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub)

 Part of the [Education Commons](#)

---

## Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 12/09 " (2004). *College of Education Publications*. Paper 471.

[http://scholarcommons.usf.edu/coedu\\_pub/471](http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/471)

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact [scholarcommons@usf.edu](mailto:scholarcommons@usf.edu).

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. **AAPE** es un proyecto de [Education Policy Studies Laboratory](#).

Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en el *Current Index to Journals in Education* por ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation y son archivados permanentemente en *Resources in Education*.

Volumen 12 Numero 9

marzo 3, 2004

ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués  
Gustavo Fischman  
Arizona State University

Pablo Gentili  
Laboratorio de Políticas Públicas  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

## La Reacción de los Profesores a las Evaluaciones Externas de los Establecimientos Escolares: La Proposición de un Modelo

Diego Durán  
Université Catholique de Louvain

Citation: Durán, D. (2004, marzo 3). La Reacción de los Profesores a las Evaluaciones Externas de los Establecimientos Escolares: La Proposición de un Modelo. *Education Policy Analysis Archives*, 12(9). Retrieved [Date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n9/>.

### Resumen

Un sin número de cambios se han producido respecto de la atención prestada a los resultados de los alumnos en los establecimientos educacionales. Muchas son las evaluaciones de las escuelas que buscan dar cuenta del verdadero estado de éstas así como de su calidad (en la mayoría de los casos limitada solamente a los resultados académicos de sus alumnos). Sin embargo, muchas de estas evaluaciones persiguen también un cierto efecto en las organizaciones educativas, unido a una eventual regulación del sistema educativo en general y de las escuelas en particular. Este objetivo, de regulación del sistema, no siempre es alcanzado y por el contrario muchas veces observamos una oposición creciente en los actores del sistema (principalmente los profesores), a este tipo de políticas. Este artículo presenta un modelo que permite una aproximación a este

conflicto, a partir de la percepción de los profesores de estas evaluaciones como del proyecto educativo de sus escuelas. (Nota 1)

### **Abstract**

During the decade of the 1990s, several changes took place in education focusing on evaluating the academic achievements of students in their schools. Many of those assessments sought to reveal the "real" situation of the schools and their quality, in most of the cases limited to the academic performance of the students. Some of these assessments also sought to influence the organization of the schools. This article will discuss how the goal of regulating the system has not always been achieved. On the contrary, most of the time, one can discern an increasing resistance among the main actors of the system (especially teachers) toward the politics of regulating schools through the use of assessment instruments. I present a model that allows a closer view of this conflict based on teachers' perceptions of these assessments and the educational project of their schools.

## **1. Introducción**

En estos últimos años, hemos visto como en diferentes países se han desarrollado y se han aplicado un sin número de reformas educativas. Estas buscan elevar el nivel educativo de los países, con el fin de incorporarlos, competitivamente, en el mercado del conocimiento.

Muchas de estas reformas buscan mejorar los procesos al interior de los establecimientos educacionales. Ya no se trata sólo de mejorar aspectos externos que tienen algún tipo de influencia sobre el proceso educativo, como por ejemplo, la construcción de nuevos edificios, la mejoría de los salarios de los profesores, etc., sino, que éstas buscan mejorar las metodologías utilizadas por los profesores, mejorar la gestión de las escuelas, actualizar los conocimientos de los docentes, etc.

El profesor pasa a ser el objetivo de las mejorías y de las políticas de las reformas educativas. El es el actor clave que podrá llevarlas al éxito o al fracaso.

Junto con esta focalización en el profesorado, vemos que los estados han desarrollado estrategias diferentes para abordar sus reformas educativas. Entre ellas sobresale la descentralización, que deja a los centros educativos un margen de libertad más amplio para gestionar sus recursos. Sin embargo, esta política de descentralización va acompañada de una evaluación más rigurosa de los establecimientos, dando cabida a la creación de herramientas evaluativas, que puedan dar cuenta del estado de avance de las escuelas y colegios, respecto a objetivos generales y nacionales de los estados.

Algunos de los objetivos esperados por estos Estados, es que los centros educacionales puedan utilizar los resultados obtenidos en esta evaluación para autoevaluarse y generar así políticas y estrategias internas de mejoramiento educativo.

Sin embargo, podemos constatar, que la respuesta esperada por las autoridades está lejos de ser una realidad en las escuelas, de hecho, podemos observar un crecimiento en el rechazo a estas evaluaciones, así como una crítica acerca de su validez y de su objetividad.

Frente a esta situación, generada por esta confrontación de los centros educativos a estas evaluaciones externas, este artículo presenta una propuesta que permita una discusión más amplia de los alcances y de las dificultades asociadas a esta

problemática.

A partir de la presentación del marco general asociado a este cambio, respecto del interés de evaluar los establecimientos educacionales, tomamos aquellos elementos significativos y los asociamos a una serie de elementos teóricos, permitiéndonos por una parte delimitar la problemática y por otra parte construir un modelo que favorezca su comprensión.

## 2. El contexto general

A través de las reformas educativas puestas en marcha, (países como : Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Chile) podemos observar que éstas consideran por lo menos tres dimensiones:

- Una social, en la medida que estas reformas buscan disminuir la brecha entre los diferentes estratos de los países: ricos, pobres y clase media.
- Una organizacional y económica, en el contexto de una gestión más eficiente de los recursos en los centros educativos.
- Una pedagógica, que busca mejorar las metodologías utilizadas en la sala de clases y, así mejorar el rendimiento y los resultados de los alumnos (Perrenoud, 1996).

Estas dimensiones, dejan entrever que los estados han buscado alcanzar fines diferentes a través de estas reformas. A este respecto, por ejemplo, países como Japón, Inglaterra, los Estados Unidos y Corea del Sur han impulsado reformas educativas para resolver problemas de tipo económico y social, utilizando, para ello, estrategias de democratización, de fragmentación, de concentración en los resultados, de focalización en los alumnos y su creatividad, etc. (Lee, 2001).

En la mayoría de los casos, los objetivos de los estados vinculados a estas reformas educativas, dan cuenta de una política de descentralización hacia los establecimientos educacionales, aumentando su autonomía, sobre todo, en el plano de la gestión, (Devineau, 1998) a fin que los centros educativos puedan resolver en forma particular los problemas que se le presentan (Demailly, 2001).

Esta nueva manera de relacionarse entre el Estado y las organizaciones en general, y la educativa en particular, demuestra el nuevo rol que éste ha asumido en esta relación. Un Estado controlador, evaluador. Esto conlleva a que los establecimientos educacionales se vean enfrentados a la necesidad de rendir cuenta de su gestión y de sus resultados, lo que actualmente conocemos como "accountability".

Los resultados se presentan como agentes intermediarios entre las escuelas y los clientes, posibilitando e incentivando una competencia a nivel de mercado. Los colegios comienzan a ser parte de un ranking. A este respecto, podemos citar el caso de Inglaterra donde los establecimientos escolares son parte de un verdadero mercado de la educación (Van Zanten, 2001).

Sin embargo, esta realidad no es exclusiva de Inglaterra, sino que se presenta en la mayoría de los países donde los resultados obtenidos por las escuelas son publicados, tal vez, como un efecto secundario de las políticas del Estado.

De este modo las escuelas deben enfrentarse a :

- las políticas educativas generadas en los Estados que se traducen en el proyecto educativo de la nación,
- los objetivos particulares ligados a la comunidad local del establecimiento (padres, alumnos, profesores, etc.) y
- la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías.

De esta situación, observamos al menos dos acciones concretas vinculadas a la

organización escolar. Una regulación normativa y una regulación sistémica (Renaud, 1997 y Demailly, 2001).

Por regulación normativa entendemos la acción que proviene del Estado hacia los establecimientos escolares. Son las acciones vinculadas a las leyes o a la norma que rige el sistema educativo.

Bajo esta perspectiva, los estados han puesto en marcha la construcción de programas generales obligatorios para los establecimientos educacionales. Esto les permite evaluar el sistema desde una perspectiva más específica.

Muchas de las reformas educativas implementadas en América Latina, que buscan objetivos de equidad, calidad y eficiencia, son precisamente fruto de esta acción "normativa" del estado (Gajardo, 1994).

Por regulación sistémica entendemos las acciones que se generan al interior de las organizaciones y que, en la mayoría de los casos, no corresponde a aquellas esperadas por el Estado. Es la acción asociada a los actores y a su margen de libertad.

Las evaluaciones exteriores a los establecimientos escolares buscan generar también acciones de autoevaluación al interior de los establecimientos educativos. Sin embargo, las críticas y la desconfianza con la que son recibidas no responde, en lo más mínimo, a los objetivos esperados por las autoridades. Esta reacción es fruto de la respuesta de los actores al interior de las organizaciones.

De lo dicho hasta aquí, podemos destacar la importancia de los resultados para las organizaciones escolares y, en función del nuevo rol del Estado, la importancia que ha asumido el concepto de evaluación.

Pese a que los objetivos de las organizaciones escolares se presentan ambiguamente (Perrenoud, 1996; Dupriez y Maroy, 1999) las exigencias hacia las escuelas se concentran en la evaluación de los resultados obtenidos por éstas. Por ello, los Estados han construido distintos instrumentos para acceder a éstos.

Algunos de estos instrumentos son : el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) para el caso de Chile. El FCAT (The Florida Comprehensive Assessment Test). El Texas Accountability System. El NAEP (National Assessment of Educational Progress) en los Estados Unidos.

A través de estos instrumentos los Estados obtienen los resultados de los establecimientos, los cuales han permitido, como lo hemos dicho, que las escuelas se enfrenten a un verdadero contexto de mercado. Ellas se ven compitiendo con otras escuelas para mantenerse a la cabeza de verdaderos ranking.

Estos instrumentos de medición de los resultados de las escuelas, responden a la necesidad de evaluar los establecimientos educacionales y así evaluar el sistema educativo completo.

Estas evaluaciones buscan regular el sistema, pero también incentivar la autoevaluación de los centros, de manera que éstos puedan utilizar estos resultados para generar sus propias políticas internas y mejorar así éstos.

Estas evaluaciones presentan dos aspectos importantes a subrayar :

- Primero, están vinculadas a la obligación de las organizaciones a rendir cuenta de sus resultados.
- Segundo, permiten que el Estado regule el sistema (regulación normativa) y que las organizaciones utilicen estas evaluaciones para mejorar sus propios procesos (regulación sistémica).

### **3. El problema**

La acción del Estado a través de las evaluaciones hacia los establecimientos educacionales persigue, lo hemos dicho, a establecer el diagnóstico de la calidad educativa de los establecimientos y del sistema en general. A ello, podemos agregar que este diagnóstico sirve al Estado para su aplicación de las políticas de discriminación positiva, permitiendo, de esta manera, regular el sistema completo (por ejemplo el caso del SIMCE, para Chile).

Toda reforma implica una fuerte acción normativa, "il ne s'agit pas de faire changer les choses par décrets, mais il faut quand même établir des décrets" (Nota 2) (Friedberg, 1992), la cual busca transformar los procesos al interior de las organizaciones educativas a través de una regulación sistémica.

Estas evaluaciones se concentran en la medición de los aprendizajes de los alumnos, pese a que los objetivos y misiones de las escuelas suelen ser diferentes unas de otras. Esto, conlleva a una concentración del interés hacia los profesores, quienes son los actores responsables de estos aprendizajes.

Por lo expuesto, los profesores son la clave del éxito de una reforma (García-Huidobro, 1999) y son el foco de políticas y estrategias de los Estados, que buscan su perfeccionamiento y su desarrollo, con miras a la obtención de buenos resultados con sus alumnos.

Ellos son también los actores que deben aplicar las regulaciones necesarias en el ámbito interno, (regulación sistémica) para adecuar los procesos a los requerimientos de los Estados (acciones normativas).

Ellos, que son la clave del éxito de una reforma, se ven confrontados primero, indirectamente, a una evaluación de su desempeño, (SIMCE) que si bien no está dirigida específicamente a ellos, son los actores visibles, debiendo hacer cara a los resultados obtenidos y, segundo, los profesores, los mismos que son evaluados indirectamente, deben poner en marcha una serie de estrategias y políticas con el fin de mejorar esos resultados.

Queremos centrarnos en la comprensión de las acciones o, en las respuestas de los establecimientos escolares, posteriores a las evaluaciones externas a las cuales están sometidos. Esto deja a los profesores en el centro del problema.

### **4. Una base teórica para abordar el problema**

La construcción de nuestro modelo pasa por la confrontación a la problemática a partir de un marco conceptual, teórico, que pueda dar cuenta de este problema o, que en este marco, se le pueda dar una interpretación.

Nuestra base teórica comporta tres grandes líneas temáticas : la organización escolar, los actores y la profesión de profesor. Cada una de estas líneas será abordada y tratada específicamente.

#### **4.1. La Organización Escolar**

Nuestra problemática se refiere a las escuelas y colegios, por ello, nuestro primer elemento teórico a considerar es la organización escolar, pero desde una perspectiva que permita entender las influencias del exterior sobre los establecimientos.

Nuestra concepción de la organización será asociada al concepto de sistema abierto que corresponde a la tipología presentada por W. R. Scott (Scott, 1992). Este autor clasifica las organizaciones en tres modelos : el modelo racional, el modelo natural y el

modelo sistémico.

El modelo racional pone el acento en objetivos específicos, donde la relación entre los miembros de la organización esta normada a través de una serie de reglas y de definiciones de roles.

El modelo natural pone el acento sobre la "sobrevivencia" de la organización, donde los miembros de ésta participan en acciones colectivas por medio de relaciones informales.

El modelo sistémico o de sistema abierto, que retenemos especialmente, pone el énfasis en la interdependencia de la organización con su medio y que se manifiesta en los intercambios continuos con éste.

#### **4.1.1. La Organización Escolar como Sistema Abierto**

De esta primera característica de la organización escolar, podemos destacar otras cuatro que dan cuenta de su carácter sistémico:

- La permeabilidad de las fronteras.
- Las entradas y salidas (input y output).
- Los mecanismos de retroacción .
- La presencia de antagonismos (tensiones).

Estas subcaracterísticas serán desarrolladas a continuación.

##### *La Permeabilidad de las Fronteras*

A la base del concepto de "sistema abierto" se encuentra el de "sistema", que según Morin se refiere a "una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones e individuos" (Morin, 1977), pudiéndose esta unidad global regularse en estrecha relación a su medio interno o externo (Bonami, 1993).

Podemos ver que esta característica responde al concepto de organización que nos permitirá comprender las influencias mutuas que ejercerá esta organización y su medio. Podemos pensar al respecto a la influencia de los Estados sobre los centros educativos (acción normativa) así como la situación inversa, por ejemplo en lo que significa el impacto en el medio de los alumnos que egresan de los establecimientos.

##### *Las Entradas y Salidas (input y output)*

La permeabilidad de las fronteras de la organización pueden explicarse por la presencia de entradas y salidas en ésta. Las entradas muestran la influencia del medio sobre las organizaciones (Bonami, 1993).

Los inputs de la organización, especialmente los alumnos, entran a un proceso de transformación, que Liu llama "socio-technique" (Liu, 1983), ya que en este proceso participan los profesores (socio) utilizando técnicas y métodos distintos (technique).

##### *Los Mecanismos de Retroacción*

La presencia de las salidas (output) genera para las organizaciones una posibilidad de establecer las diferencias entre aquello que se espera obtener y aquello que se obtiene concretamente. Los mecanismos de retroacción permiten que esas diferencias sean consideradas como nuevas entradas en la organización.

La organización, a partir de este mecanismo, puede regularse, permitiéndole la adecuación de los procesos, las políticas y las decisiones respecto de sus objetivos y finalidades.

### *La Presencia de Antagonismos, de Tensiones*

A partir de la definición de sistema de Morin "unité globale organisé d'interrelations entre éléments, actions ou individus", podemos ver que éste es una unidad constituída de diferentes elementos, que mirados en el conjunto, nos permite ver un todo homogéneo, pero si consideramos cada una de sus partes, vemos un todo heterogéneo.

También de Morin, el concepto de interacciones representa las acciones recíprocas que modifican el comportamiento o la naturaleza de los elementos, sean estos : cuerpos, objetos, fenómenos en presencia o en influencia. Estas interacciones bajo algunas condiciones se transforman en interrelaciones : asociaciones, vínculos, comunicaciones, combinaciones, etc. (Morin, 1977).

El mismo Morin concluye que "pour qu'il y ait organisation, il faut qu'il y ait interactions : pour qu'il y ait interactions, il faut qu'il y ait rencontres, pour qu'il y ait rencontres, il faut qu'il y ait désordre (agitation, turbulence)(1977, página 55).

Esta noción de organización permite vincular ésta a las tensiones. Una organización será el resultado, también, de un conjunto de tensiones. Ellas representan la idea de : incertidumbre, desorden, retroacción (tensión entre lo esperado y lo obtenido), regulaciones, independencia, antagonismo que, según Bonami, se encuentran como base de la estabilidad y el cambio en el sistema (Bonami, 1993).

#### **4.1.2. La Organización y su Misión**

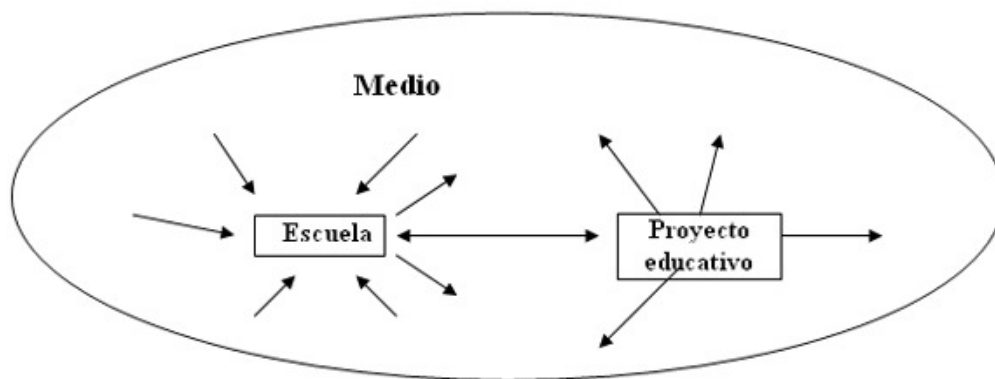
Una manera de distinguir una organización de otra, es por ejemplo, en función de los objetivos que éstas persiguen. En el caso de las organizaciones educativas, como las escuelas, esta misión se ve influenciada por una parte por el Estado, quién da las líneas generales y define los objetivos del sistema y por otra parte a las necesidades detectadas del público, al cuál la misión trata de responder.

En la actualidad, muchos países como por ejemplo: Chile, Argentina, Francia, Inglaterra, etc., construyen proyectos educativos con el fin de presentar la misión de la escuela. Este Proyecto Educativo toma muchas veces la forma de una "carta de presentación" (Devineau, 1998) que tiene como finalidad presentar la misión de la escuela, así como los principios que la sustentan y que la impulsan en su servicio a los clientes.

Esta "carta de presentación" , el proyecto educativo, puede ser interpretado como una declaración de las intenciones que persigue la escuela, que en un primer tiempo se dirige al Estado, el cual a partir de esta información podrá autorizar el funcionamiento de la organización, sobre todo, en lo que concierne al respeto de los objetivos y principios nacionales.

En la siguiente figura, podemos ver esquemáticamente el contexto en el cual el proyecto educativo de la escuela se puede situar.





El esquema representa por una parte las influencias a las cuales la escuela deberá responder (las flechas que vienen del medio hacia ella). Estas influencias pueden ser vinculadas a las acciones del Estado sobre los establecimientos escolares (la norma, la regla, las leyes) así como a las demandas que emanan de la población objeto del establecimiento (los consumidores, "les usagers").

La flecha que une la escuela con el proyecto educativo indica una relación recíproca entre el proyecto y la escuela. En este sentido, el proyecto se mantiene (o puede mantenerse) en cambio constante respecto a las respuestas (oficiales) que genera el establecimiento cara a cara de las obligaciones hacia el Estado y hacia los consumidores. En otras palabras, la organización educativa responde "oficialmente", a través de esta carta de presentación o de esta declaración de intenciones hacia el medio. Sin embargo, otras flechas salen desde la escuela, que en principio, no están vinculadas con el proyecto educativo. Estas flechas representan las respuestas no programadas, las respuestas informales de la escuela. Entre ellas podemos nombrar, los alumnos que egresan, las acciones de los profesores no enmarcadas dentro del proyecto educativo, los resultados tal que son vistos por los actores internos o externos a diferencia de los resultados formales presentados por los responsables de la institución, etc.

De este modo, reconocemos en el proyecto educativo de los establecimientos escolares una respuesta formal (declaración de intenciones), de cara al Estado y al público destinatario de sus servicios.

Distinguimos en este proyecto educativo tres elementos que lo conforman : un aspecto filosófico, un aspecto curricular y un aspecto de gestión. Esta división, responde a la necesidad de mostrar que el proyecto educativo comprende diferentes elementos de la realidad de las escuelas y que en la práctica éstos se presentan en estrecha vinculación.

El aspecto filosófico asociado al concepto de "projet éducatif" (en el contexte francés), se refiere a "l'ensemble des hypothèses, des finalités et des conceptions qui sous-tendent et inspirent une action éducative donnée" (Ardoino in Roegiers, 1997) (Nota 3). Este aspecto representa el plano de los ideales y de las ideas fundadoras de la acción de la escuela y de su servicio.

El aspecto pedagógico o curricular, "il se limite au champ scolaire (...) Il ne peut se jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants et les élèves" (Boutinet, 1996 Cuarta edición) (Nota 4). En otras palabras el proyecto educativo considera la relación entre los profesores y los alumnos. Se trata de clarificar, lo que se enseña, cuando se enseña, como y donde se enseña, así como también el rol que le corresponderá al profesor en este proceso.

El aspecto de gestión "correspond à la mise en oeuvre d'initiatives destinées à améliorer le fonctionnement de ces établissements, à lutter contre l'échec scolaire,

l'ennui à l'école..." (Barbier, 1991) (Nota 5)

### 4.1.3. La Lógica de Funcionamiento de la Organización Escolar

Definir y precisar la lógica de funcionamiento interno de las organizaciones escolares es una tarea que tiene sentido solamente si el objetivo es poder vislumbrar algunas tendencias, ya que el funcionamiento de las escuelas es el resultado de un sin número de elementos y de lógicas que son difícilmente separables o divisibles para poder comprenderlas. Sin embargo, una división teórica basada en tendencias y aspectos centrales de éstas, pueden ayudarnos a identificar las ideas centrales subyacentes.

Basaremos nuestra aproximación al tema en el trabajo de Bonami quién se ha inspirado de Mintzberg, para sostener que dos lógicas se desarrollan en el seno de los establecimientos educacionales y que pueden ser vinculadas a una lógica profesional y a una lógica burocrática (Bonami, 2000).

La lógica burocrática se caracteriza por :

Una fuerte reglamentación en relación al conjunto de funciones en las organizaciones escolares. La división de la estructura de enseñanza está formalmente definida, así como las materias a enseñar.

- La capacidad del poder público de reconocimiento legal del funcionamiento de los establecimientos y de los certificados de estudios dados por las escuelas.
- La regulación de los sueldos y de los aspectos administrativos de los establecimientos, sobre todo aquellos que dependen del estado.

La lógica profesional se caracteriza por:

- Una fuerte estandarización de la calificación de los profesores.
- La gran libertad dejada a los profesores en el ejercicio de sus funciones, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo de los cursos en la sala de clases.

Podríamos decir que el funcionamiento de las organizaciones educativas se pueden representar, en parte, por la relación entre estas dos lógicas presentadas. Sin embargo, si bien éstas aparecen como las más representativas, Mintzberg distingue otra en el funcionamiento de este tipo de organizaciones (de servicios), la lógica adhocrática (Mintzberg, 1982). Bonami limita este funcionamiento a casos particulares de resolución de problemas emergentes en los establecimientos y la llama lógica de la organización que aprende (organisation apprenante) (Bonami, 2000).

Esta noción de organización que aprende, según Perrenoud et Monica Garther Thurler (1991) ha llegado a ser hoy un paradigma para comprender el funcionamiento de las organizaciones escolares.

En este contexto, las organizaciones escolares que presentan como lógica dominante una vinculada a esta lógica adhocrática, podemos asimilarla a las organizaciones que aprenden. Esta última presenta una serie de características que son posibles de relacionar con la corriente teórica de "School effectiveness and improvement".

### 4.1.4. Las Organizaciones que Aprenden y la Corriente de "School Effectiveness and Improvement"

Los trabajos de las corrientes teóricas "School Effectiveness", se sitúan en la perspectiva de la búsqueda de la calidad y de la efectividad de las escuelas.

Nuestro propósito es hacer una lectura de las organizaciones que aprenden a la luz de la corriente "School effectiveness and improvement".

Para ello, presentaremos las organizaciones que aprenden, las corriente "School

effectiveness" y "school improvement" además de una aproximación entre las dos.

### *Las Organizaciones que Aprenden*

La importancia de analizar la organización que aprende, puede relacionarse con el contexto de la importancia dada hoy al concepto de capital de conocimiento y del aprendizaje en el ámbito de la organización (Smith, 2001; Prange in Easterby-Smith, Araujo y Burgoyne, 1999).

Si tomamos la definición de organización que aprende de Peter Senge, "learning organizations are organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together" (Senge, 1990), y considerando el pensamiento sistémico como base de estas organizaciones, podemos observar algunos elementos característicos de este concepto.

Entre algunos de estos elementos característicos del concepto de organización que aprende, destacamos por una parte el aprendizaje colectivo u organizacional y por otra parte, el carácter sistémico de la mirada sobre la organización.

En relación a la idea de sistema, el concepto considera la organización como un sistema abierto, donde las bases conceptuales o las creencias de los miembros de éstas, son el producto de interrelaciones con el medio interno o externo de la organización.

El aprendizaje colectivo u organizacional se refiere al proceso de aprendizaje, tan ¿?individual que colectivo. Argyris y Schön distinguen tres niveles de aprendizaje : **el aprendizaje por adaptación** (single-loop learning), el que trata de una adaptación de los objetivos a un contexto determinado que no cuestiona las bases ni las normas de la organización; **el aprendizaje por reconstrucción** (double-loop learning), el cual modifica las normas y los valores de los miembros de la organización, en función de la relación entre el medio y la organización ; **el aprendizaje por reflexión social**, el cual representa el grado más alto de aprendizaje ya que no solo transforma los conocimientos de base sino que permite esta transformación. Es el aprendizaje del aprendizaje (Probst y Büchel, 1995, Argyris y Schön, 2002).

Algunas de las características más conocidas de la organización que aprende son :

- Provide continuous learning opportunities.
- Use learning to reach their goals.
- Link individual performance with organizational performance.
- Foster inquiry and dialogue, making it safe for people to share openly and take risks.
- Embrace creative tension as source of energy and renewal.
- Are continuously aware of and interact with their environment.

Fuente: Kerka, 1995 in Smith, 2002.

### *School Effectiveness, School Improvement*

En los últimos años, estas corrientes han participado en el desarrollo del conocimiento respecto de las escuelas y su funcionamiento.

"School Effectiveness" ha buscado establecer la lista de factores que describen las características positivas de las escuelas efectivas (Huber, 1998) : las escuelas donde los alumnos obtienen buenos resultados más allá de sus diferencias de entrada, "la escuela hace la diferencia" (Hopkins, 1996).

"School Improvement" se ha concentrado en los procesos de cambio al interior de las escuelas, de manera de ayudar a los profesores en la escuela (Huber, 1998). Esta corriente se ha concentrado en el proceso enseñanza-aprendizaje, tanto como en las condiciones que la motivan (Hopkins, 1996).

En el siguiente cuadro, consideraremos una comparación entre estas dos corrientes. Si bien es cierto, este cuadro es antiguo y no da cuenta de la evolución de estas dos corrientes, nos servirá para observar las líneas de base de ellas.

<b>School Effectiveness</b>	<b>School Improvement in the 1980s</b>
Focus on schools	Focus on individual teachers or groups of teachers
Focus on school organisation	Focus on school processes
Data driven, with emphasis on outcome	Rare empirical evaluation of effects of changes
Quantitative in orientation	Qualitative in orientation
Lack of knowledge about how to implement change strategies	Concerned with change in schools exclusively
More concerned with change in pupils outcome	More concerned with journey of school improvement than its destination
More concerned with schools at a point of time	More concerned with schools as changing
Based on research knowledge	Focus on practitioner knowledge
Limited range of outcomes	Concern with multiple outcomes
Concerned with schools that are effective	Concern with how schools become effective
Static orientation (school as it is)	Dynamic orientation (school as it has been or might be)

(Reynolds & Stoll, 1996, p. 101, Table 5.2 in Hubert S. G., 1998).

El cuadro que representa las características de estas corrientes acentúa evidentemente las diferencias entre ellas. Sin embargo ambas corrientes buscan resolver el problema del mejoramiento educativo, claro que desde perspectivas diferentes.

Nuestro interés es recoger precisamente esta intención de aportar al mejoramiento educativo, que se ve reflejado en estudios complementarios que se desarrollan entre las dos corrientes y que hoy se conoce con el nombre de "School Effectiveness and Improvement" y que Hopkins la llama "Desarrollo Escolar" (Hopkins, 1996).

Basándonos en Hubert, podemos presentar algunas de las características de esta nueva corriente :

- Ella incorpora los factores de efectividad, tomados de "School Effectiveness" tales como : leadership, la implicación de los padres, la participación de los profesores y de los alumnos en la decisión acerca de los objetivos, la construcción del proyecto educativo y del sentido de la organización. Complementariamente a los factores de efectividad, podemos observar otros asociados a "School Improvement", tales como: la aplicación y la creación de estrategias de formación de profesores en el desarrollo continuo de los staffs de profesores, en la

cooperación, en las actividades de los profesores, en las políticas de innovación, en la planificación del desarrollo; la creación de una visión compartida y en un leadership transformacional.

- Ella considera la relación entre los diferentes niveles del medio interno y externo (la escuela como sistema abierto).
- Ella otorga una atención especial a la relación entre los actores del medio interno y externo, en función de la determinación de los factores de los procesos de efectividad y de mejoramiento educativo.
- Ella se concentra sobre los conceptos de progresión y de escuela que aprende. Este proceso no considera solamente los alumnos sino que a todos los actores de la organización escolar, incluso aquellos del sistema.
- Ella hace referencia a la cultura tanto como al ethos de la escuela.
- Ella sitúa en el centro de sus preocupaciones el proceso de enseñanza aprendizaje donde el profesor ocupa un lugar muy importante.
- Ella define los resultados de manera amplia, incorporando elementos intelectuales y actitudinales.

*La Proximidad y la Complementariedad entre las Corrientes "School Effectiveness", "School Improvement" y las Organizaciones que Aprenden.*

Si partimos del supuesto que las organizaciones que aprenden buscan, a través de mecanismos diferentes de retroacción, responder a sus medios y así mantenerse en un crecimiento sostenido, progresivo, acordándole una atención particular al trabajo en equipo y a la búsqueda de soluciones colectivas, podemos pensar que una escuela que aprende, actuando de esta manera, se puede aproximar a la corriente de desarrollo escolar, que habla Hopkins haciendo referencia a la búsqueda de complementariedad entre "School Effectiveness" y "School Improvement".

En una escuela que aprende, el aprendizaje por adaptación de primer nivel, corresponderá a la modificación de las estrategias puestas en marcha por los actores en función de las diferencias percibidas entre los resultados esperados y los realmente obtenidos. Éstas pueden estar relacionadas a los procesos ("school improvement") o a elementos técnicos como, por ejemplo, el equipamiento computacional de los alumnos ("school effectiveness").

El aprendizaje por reconstrucción de segundo nivel, comprende los cambios más profundos en la escuela. Estos cambios cuestionan la definición de la escuela y los conceptos de base que la fundan. Por ejemplo, la concepción de leadership ("school effectiveness") o la reconstrucción de una visión compartida entre los actores de las escuelas ("school improvement").

El aprendizaje por reflexión social es el grado más importante de aprendizaje. Es el encuentro de los actores para reflexionar sobre sus prácticas, tanto como sobre la manera de aprender en la organización. Esto, a través de la transformación de los objetivos de la escuela como del clima interno (cultura).

La organización es una construcción social, la cual es una respuesta consciente a un problema concreto de la acción colectiva, es el terreno donde esta acción se puede desarrollar. Ahora bien, este problema al cual se hace referencia, está asociado a la búsqueda de objetivos comunes a través del establecimiento de mecanismos de cooperación entre los actores.

Estos actores que a veces persiguen objetivos distintos, muchas veces contradictorios, transforman el problema de la búsqueda de objetivos comunes en la relación entre la cooperación y el conflicto de la acción colectiva.

"L'organisation évoque avant tout un ensemble de rouages compliqués, mais parfaitement agencés. Cette horlogerie semble admirable tant qu'on l'examine seulement sous l'angle du résultat à obtenir : le produit qui tombe en bout de chaîne. Elle change d'en revanche radicalement de signification si on découvre que ces

rouages sont constitués par des hommes. Elle devient alors le cauchemar des temps modernes" (Crozier y Friedberg, 1977: p. 35) (Nota 6).

Los hombres, los que constituyen esta acción colectiva, llevan en sí mismos la incertidumbre, a causa del carácter imprevisible de sus acciones. Los resultados vinculados a estas acciones y las mismas acciones de los actores, permanecen inciertos, generando un terreno de incertidumbre, el cual, bajo el prisma de esta corriente teórica (análisis estratégico), es fuente de poder. Esta incertidumbre se manifiesta por ejemplo en los efectos no queridos y no esperados, "perversos", de esta acción de los actores. Estos efectos son muchas veces contrarios a los esperados por los actores.

"La organización puede y debe ser considerada como un conjunto de mecanismos reductores que limite considerablemente las posibilidades de negociación de los actores y que permita, de este modo, resolver los problemas de cooperación (Ibid, 1977).

### **4.3. Los Profesores y la Profesión de Profesor**

Uno de los actores relevantes de la organización escolar son los profesores. Ellos están llamados a desarrollar una serie de estrategias de cara a sus alumnos en una confrontación, la mayoría del tiempo individual, de manera de alcanzar un conjunto de metas, en parte impuestas por las autoridades, en un tiempo muchas veces limitado, tratando siempre de responder : a las necesidades psicológicas, afectivas y sociales de sus alumnos ; a las necesidades de formación, a las obligaciones de su "métier" (oficio, trabajo).

Tres características se destacan de la profesión de profesor y de los actores : el polo burocrático y el polo impreciso del trabajo de los profesores, el trabajo de humanos sobre lo humano y el trabajo profesional.

#### *El Polo Burocrático y el Polo Impreciso del Trabajo de los Profesores*

Al momento de analizar y presentar las lógicas de funcionamiento utilizadas en las organizaciones educativas, hacíamos mención a la lógica burocrática, la cual caracteriza de manera clara y concreta el trabajo de los profesores. Decíamos que éste está definido por una serie de reglas y de obligaciones. Por ejemplo, el trabajo de los profesores debe responder a un programa definido a través de la utilización de procedimientos establecidos, en un lugar concreto (sala de clases), con una cierta cantidad de alumnos, etc. Este trabajo está controlado, planificado, vigilado (Lessard, Tardif, 1999).

Sin embargo, a este aspecto burocrático y formal del trabajo de los profesores, le corresponde también otro aspecto menos formal, impreciso, que Lessard y Tardif llaman "flou" y que se refiere a todos esos aspectos que se escapan de aquello previsible o sumido a las reglas. Es el espacio asociado a la incertidumbre, la relación del cara a cara de los profesores con los alumnos, por ejemplo en la famosa "caja negra", la sala de clases o también en la relación con los otros actores de las organizaciones.

#### *El Trabajo de lo Humano sobre lo Humano*

Decíamos anteriormente, que una organización era como un mecanismo de relojería, donde los engranajes eran personas y que este mecanismo constituía una pesadilla de los tiempos modernos. Pero si además a esta visión le incorporamos un elemento adicional, como que el producto, al final de la cadena de producción será otra persona, transforma la organización en una terrible pesadilla.

Como dice Perrenoud, el trabajo de los profesores es la relación constante y continua

de dos seres humanos, entre dos actores sociales (Perrenoud, 1996).

Esta relación entre dos actores sociales, que se encuentran también en una acción colectiva, presenta la tensión entre cooperación y conflicto, entre la búsqueda de la realización de objetivos personales y colectivos como uno de los elementos claves de este trabajo. El cual, aunque sea excelente, no es garante del éxito continuo de los gestos profesionales (Perrenoud, 1993). Es decir, el fracaso estará siempre presente ya que el éxito de los alumnos pasan por la motivación y la cooperación de otros actores, especialmente, el propio alumno.

En esta organización, muchas veces el producto en transformación permanece en conflicto con el productor. Esta organización escolar se transforma en un terreno para el juego estratégico de los actores, especialmente los alumnos y los profesores.

Un cuestionamiento nace a partir de esta reflexión y dice relación con la responsabilidad de los profesores sobre el resultado obtenido por los alumnos. (producto final) Si consideramos que éste es el producto de la negociación entre los actores y la tensión, entre la cooperación y el conflicto. ¿Cómo se entiende entonces esta responsabilidad de los profesores sobre los resultados de los alumnos?

### *El Trabajo Profesional*

Si consideramos que la profesionalización se define precisamente por la autonomía que permite al verdadero profesional de elegir sus métodos y medios de acción, asumiendo plenamente la responsabilidad de sus decisiones ,(Perrenoud, 1996) podemos observar que la profesión de profesor, no responde a cabalidad, por lo que hemos dicho hasta ahora, a esta definición.

Sin embargo, pese a este hecho, la profesionalización del trabajo de los profesores se ha presentado como un tema de debate actual.

Si observamos el proceso de enseñanza aprendizaje, "el aprendizaje se produce en un cara a cara pedagógico, (relación profesor- alumnos) del cual la responsabilidad primera es del profesor (Perrenoud, 2000).

En este contexto, un mejoramiento educativo de los resultados obtenidos por los alumnos pasará, indiscutiblemente, por la participación de los docentes. Razón por la cual, muchas de la reformas educativas en nuestros tiempos y en nuestros países centran muchas de sus estrategias en la formación, actualización, perfeccionamiento, mejoramiento salarial, etc. de los docentes.

Precisamente la presencia de estas tensiones que destacan la ausencia o la prosecución de objetivos : compartidos, concretos, fácilmente evaluables y asociados al trabajo prácticamente individual de los docentes (un profesor de cara a un grupo de alumnos). Estas motivan a Firestone y Herriort a decir que los modelos organizacionales de las escuelas oscilan entre dos polos extremos : "Una organización burocrática a la Weber y una organización anárquica" (in Lessard y Tardif, 1999).

La noción de organización anárquica conlleva a la ausencia de vínculos entre las unidades o las dimensiones diferentes de la organización escolar, a la débil coordinación entre los actores de las organizaciones. Cada profesor trabaja en su esquina, en su trabajo individual (Firestone y Herriort (In Lessard y Tardif, 1999). Este concepto nos permite hablar también de la organización escolar como Loosly coupled systeme (Weick, 1976).

En otras palabras, podemos observar el carácter complejo de la profesión de profesor, lo cual nos permite concluir que ésta es el resultado de un conjunto de elementos que la componen, en otras palabras, ésta es el resultado de una composición de diferentes elementos. Podemos hablar en este caso de "bricolage", de arte (Perrenoud, 1993; Lessard y Tardif, 1999), ya que no son sólo los conocimientos sacados de las

diferentes disciplinas como matemáticas, biología, historia, etc. que participan en la relación entre los profesores y los alumnos, sino que también la experiencia personal, los conocimientos sobre la educación y el aprendizaje, la psicología de los niños y adolescentes, los conocimientos sociales.

Hacer más responsable a los profesores, es una de las discusiones actuales que sitúan el trabajo de los profesores al centro del debate de la profesionalización. Constatamos la tensión entre los resultados obtenidos, la acción socio-técnica de los profesores sobre los alumnos y la participación de los alumnos en este proceso.

## **5. Los Límites de Nuestro Marco Teórico**

Estamos conscientes que la elección de un marco teórico presenta en si misma una pérdida, ya que esta elección se hace en relación a diferentes elementos, lo que significa que en definitiva hay entre ellos algunos que no son considerados. Esto conlleva inevitablemente a una concentración sobre algunos aspectos en desmedro de otros.

Sin embargo, las limitantes de esta opción pueden recobrar una mayor fuerza si a través de otras investigaciones con bases teóricas diferentes, llegan a establecer conclusiones similares a aquéllas que se pueden obtener de este trabajo (Nota 7).

Cuando hemos hablado de la organización como sistema abierto, sin duda, que es una abstracción de la realidad física de la organización. Esta noción nos ha permitido destacar la idea de tensión, de movimiento en la organización.

El tema de proyecto educativo vincula el problema del sentido de las organizaciones educacionales, a una obligación estatal en muchos países, que de ser asumido por los actores involucrados, en su verdadero sentido, permite la confrontación entre aquello que es esperado y aquello que se obtiene de las acciones de los establecimientos escolares sobre los alumnos.

Esta diferencia entre lo esperado y lo obtenido es la base del concepto de tensión tal como lo utiliza Senge (1990). Esta tensión permitirá las acciones de regulación y de retroacción en las organizaciones.

Teniendo como base este concepto, lo ampliaremos al campo generado por dos o varias fuerzas conflictivas o no, o a veces, contrarias, que actúan en conjunto sobre los elementos, los individuos, las ideas. En otras palabras vinculamos este concepto al de estado de incertidumbre. Este nuevo concepto de tensión es precisamente, a nuestro juicio, el valor agregado de nuestro referente teórico.

Otro aspecto de nuestro marco teórico es el referido a las organizaciones que aprenden, de las cuales según Smith, es muy difícil encontrar un ejemplo concreto (Smith, 2001) y más que una teoría, ésta representa un ideal organizacional a seguir, o una solución a los programas de auto evaluación de las organizaciones escolares aplicados por ejemplo en Suiza (Garther Thurler, 2002).

El haber situado en el centro de nuestro interés a los profesores, nos permitirá enfrentar nuestra problemática a partir de la construcción de un modelo que parte de los profesores.

## **6. La Construcción del Modelo para Explicar la Problemática**

Hasta ahora hemos visto como el rol del Estado ha cambiado en lo que respecta su relación con las organizaciones educacionales. Hemos visto también que los buenos resultados han comenzado a ser el foco de atención no sólo de las políticas de los Estados, sino también del interés del público beneficiario de los servicios educacionales.



En esta transformación de la relación de las organizaciones escolares con su medio, las pruebas externas aplicadas a las escuelas, con el fin de evaluar su calidad se han situado como herramientas importantísimas por los Estados para obtener cambios a nivel escolar. Los Estados buscan incentivar a partir de la presentación de los resultados obtenidos, el cambio y la regulación interna en las organizaciones escolares, con el fin de mejorar el nivel educativo de la escuela y por ende de todo el sistema.

Sin embargo, estos objetivos no se han alcanzado. Por ejemplo en el caso del SIMCE en Chile, según los datos presentados por Josefina Olivares, responsable del Ministerio de la Educación de Chile, solo el 30% de los establecimientos educacionales llegan a establecer algún tipo de regulación interna a partir de los resultados obtenidos en el SIMCE.

Algunas de las causas de la ausencia de la utilización de estas evaluaciones, como herramientas que permitan una regulación interna en las organizaciones, puede encontrarse en un trabajo de Bauer Scott, quien analiza la problemática de la utilización de los test nacionales para evaluar la performance de las escuelas. Al respecto él señala que estos test solo pueden dar cuenta de habilidades específicas de los alumnos en particular, pero son inciertos a la hora de evaluar la calidad de los establecimientos, por los innumerables elementos que intervienen, entre ellos, el capital cultural de los alumnos, sus conocimientos o competencias de base, su medio familiar (Bauer, 2000).

Por otro lado, vemos como las políticas de los Estados transforman a los profesores en sus objetivos, para alcanzar este mejoramiento.

A partir de esta situación, queremos presentar un modelo que pueda servir de discusión frente a las explicaciones posibles de las acciones producidas al interior de la organización, que puedan ser vinculadas a estas evaluaciones externas a los establecimientos.

En este artículo presentaremos la construcción. La evaluación de ésta sobre una muestra de establecimientos educacionales de Chile, será materia de otros artículos.

Ya hemos dicho que los profesores ocupan, en nuestro análisis de la situación, un lugar central, ya que, aunque ellos no son los evaluados directamente por las evaluaciones externas, lo son, indirectamente. Por otro lado, son los mismos profesores que deben llevar adelante la política de mejoramiento de la escuela, vinculadas o no, a las evaluaciones externas.

Nuestro marco teórico nos ha permitido ver la organización educativa como un sistema, lo cual deja claro las posibilidades de influencia mutua entre el medio y la escuela. En esta perspectiva las evaluaciones externas a los establecimientos son causa de movimiento y de tensión en el seno de la organización.

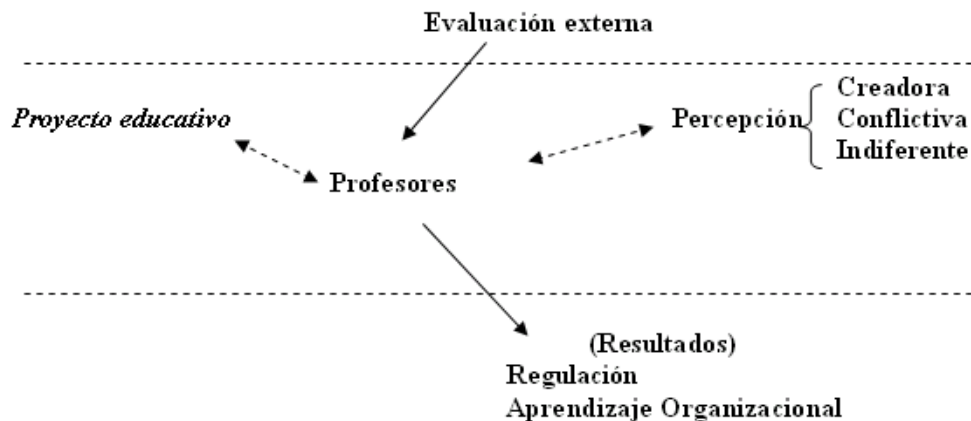
Esta confrontación de los profesores respecto de estas evaluaciones produce un estado de tensión, que a nuestro juicio, participa o influencia, en parte, la respuesta de los profesores y así de las escuelas a estas evaluaciones. En otras palabras, pensamos que las acciones de mejoramiento educativo vinculadas a las evaluaciones externas de los establecimientos escolares, son influenciadas por la manera de percibir éstas por los profesores.

A partir del trabajo de Senge (1990), dos tipos de tensiones pueden ser identificadas en función de la percepción de los actores : la percepción creadora, aquella que produce en la organización un proceso de aprendizaje, de regulación, de innovación, de desarrollo, etc. y la percepción emocional, que nosotros llamaremos conflictiva, que sumerge a los actores en un mar de ansiedad, impidiendo o imposibilitando el desarrollo organizacional.

A estas dos tensiones, incorporaremos una tercera, que, a nuestro juicio, identifica también una manera de percibir de los profesores, la percepción indiferente. Esta percepción se relaciona a un cierto desinterés hacia la tensión, obteniendo que ésta no afecte en lo más mínimo a los profesores.

Esta división en tres tipos de tensiones corresponde solamente a una clasificación ideal, ya que es muy probable que en la práctica, éstas se presenten en interrelaciones constantes.

De este modo podemos presentar gráficamente nuestra problemática y nuestro modelo, de manera, de reconocer los elementos que la componen así como la relación entre ellos.



A partir de la figura, podemos apreciar que los profesores se ubican al centro de la problemática, la cual presenta la relación entre la evaluación externa a los establecimientos educacionales, el proyecto educativo, la percepción de los profesores de la evaluación y los resultados obtenidos con las regulaciones y aprendizajes asociados.

Nuestro modelo establece que el profesor es quién confronta, a través de sus percepciones, el proyecto educativo y la evaluación externa, y que las respuestas o las acciones que se presentan vinculadas a ellas, es el fruto de superar este estadio.

Debemos subrayar que nuestro modelo no pretende reunir todos los elementos que forman parte de las organizaciones escolares, sino que sólo queremos mostrar que desde el punto de vista desarrollado en este artículo, la percepción de los profesores juega de manera significativa e importante, en la construcción de las acciones de mejoramiento educativo.

A través de otros trabajos relacionados con este tema, veremos que efectivamente este modelo puede contribuir a la explicación del vínculo entre evaluaciones externas y acciones de mejoramiento educativo. Veremos también que el efecto escuela es menos importante que el efecto de la percepción de los profesores, en el marco de la evaluación de este modelo, en un número de escuelas de una provincia de Chile.

## 7. Conclusión

Nuestro propósito en este trabajo era poder llegar a presentar un modelo, que nos permita una discusión acerca de las acciones que pueden ser vinculadas a las evaluaciones externas sobre los establecimientos escolares, acciones que responden a un nuevo rol del Estado.

Hemos considerado una problemática amplia que hemos enfrentado a través de un

marco teórico que resalta la condición sistémica de la organización, así como la importancia de los actores dentro de ella.

Otro elemento sustancial de nuestra presentación ha sido el concepto de tensión.

Si bien es cierto, nosotros no hemos considerado dentro del modelo, la acción, por ejemplo, del director de escuela, considerando dentro de la perspectiva de un leadership, éste puede ejercer una influencia concreta sobre la manera de percibir de los docentes, en otras palabras, podrá contribuir a que los profesores puedan enfrentarse, de tal modo a las tensiones que les permitan optimizar o dificultar, el desarrollo organizacional.

En esta perspectiva, la explicación de las acciones que se presentan vinculadas a las evaluaciones externas son el producto de este pasaje asociada a la manera de percibir de los docentes.

Este modelo ha sido evaluado en dos ocasiones, una de manera exploratoria en dos escuelas de Financiamiento Compartido (escuelas financiadas por el estado y los padres de los alumnos), de una provincia en Chile y, luego de esta aplicación, sobre una población más amplia que abarca casi la totalidad de las escuelas de financiamiento compartido de la misma provincia y que contemplan el sistema primario y secundario a la vez.

Esta evaluación del modelo, nos ha permitido comprobar su pertinencia y su validez sobretodo en lo que respecta a resultados de otras investigaciones en el tema de los resultados de los establecimientos educacionales de distintos países.

## Notas

1. Este artículo está basado en la Tesis doctoral del autor, la cual ha sido dirigida por la profesora Michèle Garant de la Universidad Católica de Lovaina
2. "No se trata de cambiar las cosas por decretos, pero es necesario hacerlos de todas maneras"
3. Conjunto de hipótesis, de finalidades y concepciones que fundamentan e inspiran una acción educativa dada" (Traducción del autor).
4. "El se limita al sector escolar. El se presenta únicamente entre dos actores esenciales : el profesor o el grupo de profesores y los alumnos".
5. "Corresponde a la puesta en práctica de iniciativas para mejorar el funcionamiento de los establecimientos, para luchar contra el fracaso escolar, el aburrimiento en la escuela, etc.
6. "La organización evoca ante todo un conjunto de engranajes complicados pero perfectamente conectados. Este mecanismo de relojería parece admirable al estudiarla solo del ángulo del resultado a obtener : el producto al final de la cadena. Este cambia radicalmente de significación si descubrimos que estos engranajes están formados por hombres. Este se transforma entonces en la pesadilla de los tiempos modernos".

Este es el caso de esta investigación, de la cual algunas de sus conclusiones son coherentes respecto de otras investigaciones de medios culturales diferentes.

## Bibliografía

Argyris, Ch. et Schön, D. (2002). *Apprentissage Organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Barbier, J-M. (1991). *Elaboration de projets d'action et de planification*. Collection pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- Bauer, S. (2000). Should Achievement Tests be Used to Judge School Quality? *Education Policy Analysis Archives*. Volume 8, Number 4. <http://epaa.asu.edu>
- Bonami, M. (2000). Pueden las políticas escolares modificar las prácticas pedagógicas? : Una mirada desde el análisis organizacional. *Revista de tecnología educativa*.14 (1-2). 91-110.
- Bonami, M., de Henin, B., Boque, J.M. et Legrand, J. J. (1993). *Management des Systèmes complexes. Pensée systémique et intervention dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Boutinet, J-P. (1989, 2<sup>ème</sup> édition 1992). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Crozier, M. et Friedberg, E.(1977). *L'acteur et le système*. Paris : Ed. du Seuil.
- Demilly, L. (2001). Le cadre social et politique des transformations. In L. Demilly (Ed.), *Évaluer les politiques éducatives.*, Bruxelles : De Boeck Université (13-30).
- Devineau, S. (1998). *Les projets d'établissement*. Paris : PUF.
- Dupriez, V. et Maroy, Ch. (1999). Politiques scolaires et coordination de l'action. *Cahier de recherche du Girsef*, N°4.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de Sociologie*, XXXIII -4, 531-553.
- Gajardo, M. (1994). Cooperación y educación. Lecciones mutuas. In M. Gajardo (Ed.), *Cooperación internacional y Desarrollo de la Educación.*, Santiago: AGSI (15-36).
- García-Huidobro, J-E. (1999). La réforme éducative chilena 1990-1998. Vision de conjunto. In J-E. Garcia Huidobro (Ed.), *La réforme éducative chilena.*, Madrid : Popular (7-46).
- Garther, Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In M. Bois, (Dir), *Les systèmes scolaires et leurs régulations*. Lyon : CRDP. 31-49.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !. In SSRE, *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen. 75-92.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. In Universidad de Deusto (Eds.). *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*.377-402.
- Lee, J. (2001). School Reform Initiatives as Balancing Acts: Policy Variation and Educational Convergence among Japan, Korea, England and the United States. *Educational Policy Analysis Archives* (<http://epaa.asu.edu>), Volume 9, Number 13.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les presses de l'université de Laval.
- Liu, M. (1983). *Approche socio-technique de l'organisation*. Paris : Eds. D'organisation.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Eds. d'organisation.
- Morin, E. (1977). *La méthode*. Paris : Seuil.

Perrenoud, Ph. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. In Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétences et formation des enseignants ?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36.

Perrenoud, Ph. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *L'Éducateur*, 10, 24-30.

Perrenoud, Ph. (2000). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_29.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_29.html)

Prange, Ch. (1999). Organizational Learning – Desperately Seeking Theory?. In M. Easterby-Smith, L. Araujo et J. Burgoyne (Eds.). *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in Theory and Practice*. London : Sage.

Probst, G. et Büchel, B.(1992). *La pratique de l'entreprise apprenante*. Paris : Eds. D'organisations.

Puryeor, (1997). *La educación en América Latina : Problemas y desafíos*. PREAL.

Reynaud, J.-D. (1997, 3<sup>ème</sup> édition). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.

Scott, W. (1992). *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*. London : Prentice-Hall International.

Senge, P. (1990). *La cinquième discipline*. Paris : FIRST

Smith, M.K. (2001), Donald Schön : learning, reflection and change. *The encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>

Van Zanten, A. (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne. In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives.*, Bruxelles : De Boeck Université (31-45).

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, (vol. 21), 1-19.

## Acerca del autor

**Diego Pablo Durán Jara**, es de nacionalidad chilena, obtuvo su licenciatura en matemáticas en Universidad Católica de Valparaíso, egresando posteriormente como licenciado y profesor de matemáticas. Fue profesor de matemáticas y subdirector y director de un establecimiento educacional. En 1995 egreso del postítulo de administración educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En la actualidad esta completando el doctorado en la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica egresando en el año 2003.

---

La dirección de *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* en la World Wide Web es <http://epaa.asu.edu>.

Preguntas generales acerca de la pertinencia temática o sobre artículos específicos pueden ser enviadas al Editor, Gene V Glass, [glass@asu.edu](mailto:glass@asu.edu). Por carta a: Gene V. Glass College Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-2692).

## Editores Asociados para Español y Portugués

**Gustavo Fischman**  
Arizona State University

**Pablo Gentili**  
Laboratorio de Políticas Públicas  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### AAPE Comité Editorial Español y Portugués

**Adrián Acosta (México)**  
Universidad de Guadalajara  
aacosta@cucea.udg.mx

**Teresa Bracho (México)**  
Centro de Investigación y Docencia  
Económica-CIDE  
bracho dis1.cide.mx

**Ursula Casanova (U.S.A.)**  
Arizona State University  
casanova@asu.edu

**Erwin Epstein (U.S.A.)**  
Loyola University of Chicago  
Eepstein@luc.edu

**Rollin Kent (México)**  
Universidad Autónoma de Puebla  
rkent@puebla.megared.net.mx

**Javier Mendoza Rojas (México)**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
javiermr@servidor.unam.mx

**Humberto Muñoz García (México)**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
humberto@servidor.unam.mx

**Daniel Schugurensky**  
(Argentina-Canadá)  
OISE/UT, Canada  
dschugurensky@oise.utoronto.ca

**Jurjo Torres Santomé (Spain)**  
Universidad de A Coruña  
jurjo@udc.es

**J. Félix Angulo Rasco (Spain)**  
Universidad de Cádiz  
felix.angulo@uca.es

**Alejandro Canales (México)**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
canalesa@servidor.unam.mx

**José Contreras Domingo**  
Universitat de Barcelona  
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

**Josué González (U.S.A.)**  
Arizona State University  
josue@asu.edu

**María Beatriz Luce (Brazil)**  
Universidad Federal de Rio Grande do  
Sul-UFRGS  
lucemb@orion.ufrgs.br

**Marcela Mollis (Argentina)**  
Universidad de Buenos Aires  
mmollis@filo.uba.ar

**Angel Ignacio Pérez Gómez**  
(Spain)  
Universidad de Málaga  
aiperez@uma.es

**Simon Schwartzman (Brazil)**  
American Institutes for  
Research-Brazil (AIRBrasil)  
simon@sman.com.br

**Carlos Alberto Torres (U.S.A.)**  
University of California, Los Angeles  
torres@gseisucla.edu

### EPAA Editorial Board

**Editor: Gene V Glass**  
Arizona State University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin

**David C. Berliner**  
Arizona State University

[Greg Camilli](#)  
Rutgers University

[Sherman Dorn](#)  
University of South Florida

[Gustavo E. Fischman](#)  
California State University—Los Angeles

[Thomas F. Green](#)  
Syracuse University

[Craig B. Howley](#)  
Appalachia Educational Laboratory

[Patricia Fey Jarvis](#)  
Seattle, Washington

[Benjamin Levin](#)  
University of Manitoba

[Les McLean](#)  
University of Toronto

[Michele Moses](#)  
Arizona State University

[Anthony G. Rud Jr.](#)  
Purdue University

[Michael Scriven](#)  
University of Auckland

[Robert E. Stake](#)  
University of Illinois—UC

[Terrence G. Wiley](#)  
Arizona State University

[Linda Darling-Hammond](#)  
Stanford University

[Mark E. Fetler](#)  
California Commission on Teacher  
Credentialing

[Richard Garlikov](#)  
Birmingham, Alabama

[Aimee Howley](#)  
Ohio University

[William Hunter](#)  
University of Ontario Institute of  
Technology

[Daniel Kallós](#)  
Umeå University

[Thomas Mauhs-Pugh](#)  
Green Mountain College

[Heinrich Mintrop](#)  
University of California, Los Angeles

[Gary Orfield](#)  
Harvard University

[Jay Paredes Scribner](#)  
University of Missouri

[Lorrie A. Shepard](#)  
University of Colorado, Boulder

[Kevin Welner](#)  
University of Colorado, Boulder

[John Willinsky](#)  
University of British Columbia

---