

# La autogestión de procesos de cambio en centros educativos

---

MARÍA INÉS VÁZQUEZ

## RESUMEN

Este trabajo aborda los *procesos de autogestión del cambio*, haciendo alusión a una serie de procesos que se desarrollan en centros educativos en fase de cambio. La perspectiva desde la cual se propone su abordaje es la gestión educativa. Las evidencias integradas al documento, son el resultado de un estudio desarrollado en Uruguay, que involucró a siete centros de educación primaria, media y técnica. El abordaje utilizado ha sido el estudio de casos múltiples con la intención de analizar el fenómeno en contextos específicos, integrando la posibilidad de estudiarlo desde una perspectiva global. El objetivo general fue lograr mayor comprensión sobre los procesos de autoevaluación y cambio en centros educativos. Entre los objetivos específicos destacamos el de identificar posibles vinculaciones entre la autoevaluación y la toma de decisiones.

Palabras clave: autogestión, cambio, capacidades institucionales.

## Self-management of change processes in educational centers

### ABSTRACT

This paper addresses the *self-management processes of change*, referring to a series of processes that take place in education centers undergoing change. The perspective from which the approach is proposed is educational management. The evidences integrated into the document are the result of a study conducted in Uruguay, which involved seven primary, secondary, and technical schools. The approach used has been the study of multiple cases with the intention of analyzing the phenomenon in specific contexts, integrating the possibility of studying it from a global perspective. The overall objective was to achieve greater understanding of the self-evaluation and change processes in schools. Within the specific objectives we highlight: to identify the possible links between self-assessment and decision making.

Keywords: self-management, change, institutional capacity.

## 1. COORDENADAS TEÓRICAS

Si realizamos un repaso general de la literatura de la última década asociada a la educación, podemos confirmar que el término «cambio» es uno de los más recurrentes. Si bien el concepto es el mismo, los enfoques desde los cuales es abordado, así como sus racionalidades subyacentes (Aguerrondo, 2007) son muy variados. Mientras que en la década de los 40 del siglo xx, el enfoque positivista intentaba definir los procedimientos exitosos que era necesario seguir para lograr los cambios esperados, desde una concepción lineal de «causa-efecto», en la década de los 50 comienzan a surgir otras miradas que le otorgan mayor relevancia a los procesos llevados a cabo por cada centro como determinantes de la «viabilidad» del cambio. Más recientemente, a fines del siglo xx, con la aparición del concepto de complejidad<sup>1</sup>, surgen nuevos enfoques que cuestionan la visión lineal desde la cual eran analizados los fenómenos sociales. Se intenta superar, así, una perspectiva racional del cambio, problematizando su incidencia en contextos signados por rasgos como la diversidad y la incertidumbre.

### 1.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de cambio?

Como decíamos líneas arriba, muchos son los enfoques desde los cuales es posible analizar el fenómeno del cambio en educación. En este caso, interesa destacar dos en especial: el cambio como fenómeno multidimensional y el cambio como proceso.

#### 1.1.1. *El cambio como fenómeno multidimensional*

Autores como Loureau y Lapassade (1981) relacionan el fenómeno del cambio con la interacción de ciertas fuerzas presentes en todo escenario organizacional, que denominan fuerzas «instituidas» e «instituyentes». Es factible asociarlas al concepto de inconsciente de las personas, al representar una sumatoria de aspectos que no resultan evidentes a simple vista, si bien actúan afectando la dinámica global del sistema, en este caso, la organización educativa. Las fuerzas instituidas se vinculan a la estabilidad y el statu quo del centro y aseguran la presencia de ciertas constantes que permiten la proyección de prácticas colectivas.

---

<sup>1</sup> Este concepto ha sido ampliamente trabajado por autores como Luhmann (1990), Morín (1999), Colom (2002), García (2006) entre otros.

«Nuevas» prácticas que no se fundan en un anhelo de transformación institucional y que ponen en juego muy otra cosa: hacer lo que se puede para permanecer; pelea desigual e imprescindible para no caerse del mapa, pelea que no intenta transformar las instituciones; ahora de lo que se trata es de sobrevivir y permanecer en ellas como se pueda (Fernández, 2008, p. 49).

Por su parte, las fuerzas instituyentes se relacionan con los impulsos de cambio, que permiten correr el límite de lo establecido, de lo esperado. Son prácticas que interpelan la utilidad y el sentido de ciertas rutinas de funcionamiento, que desde el análisis contextualizado parecen no guardar relación alguna con los requerimientos del centro. «[...] para que las fuerzas instituyentes sean concebidas y actúen es preciso que los dispositivos que las encarnan operen con una organización compuesta por altos grados de participación, cooperación o cogobierno» (Baremblytt, 2005, p. 40).

A partir de este enfoque surgen otros, fundamentalmente desde el análisis institucional, que complementan y profundizan perspectivas. Así, por ejemplo, Schvarstein (2003) y Baremblytt (2005) diferencian el concepto de «institución» del de «organización», que muchas veces son utilizados de manera indistinta. Este último considera a las *instituciones* como «árbol de decisiones» que regulan las actividades que generan y le otorgan un perfil particular a cada centro. Profundizar en esta perspectiva permite, siguiendo a Castoradis (1983)<sup>2</sup>, «pensar lo que se hace y saber lo que se piensa». Si bien esta perspectiva de análisis resulta, por demás interesante, no es el enfoque más utilizado por los que se encargan de tomar las decisiones de la educación.

Las *organizaciones*, por su parte, son asociadas a un conjunto de estructuras que las definen, como por ejemplo, las normativas, el organigrama, el plantel de funcionarios, su capacidad edilicia, etcétera. Estos diversos componentes favorecen ciertas modalidades de relación y dificultan otras, lo cual incide en las dinámicas propias de cualquier centro, entre otras, las asociadas al cambio. Por lo tanto, desde esta perspectiva, el cambio no solo debe ser analizado desde sus características particulares, sino que debe ser vinculado con los aspectos del escenario organizativo en el que proyecta actuar.

Este enfoque se relaciona, a su vez, con el concepto de complejidad al que hacíamos referencia antes y que da cuenta de las características que definen a los escenarios educativos actuales. A continuación, se presenta un cuadro síntesis donde algunos autores que trabajan el tema integran su conceptualización sobre este término.

---

<sup>2</sup> Citado por Fernández (2008, p. 32).

**Cuadro 1. Conceptualizaciones sobre complejidad**

Autor	Conceptualización de la complejidad
Niklas Luhmann (1990)	«Sobrebundancia de relaciones, de posibilidades, de conexiones, de modos que ya no sea posible plantear una correspondencia biunívoca y lineal de elemento con elemento» (1990, p. 16).
Edgard Morin (1999)	«Todo lo que es viviente y todo lo que es humano, debe comprenderse a partir de un juego complejo o diálogo de endo-exo causalidad [...] es necesario superar la alternativa estéril entre endo causalidad y exo causalidad» (1999, p. 37)
Antoni Colom (2002)	«La realidad se nos evidencia a través de múltiples objetos y fenómenos en relación constante y multivariada, conformando entonces campos de complejidad creciente que necesitan, para su conocimiento, de aproximaciones a su vez globales y holística, capaces de captar, en toda su dimensión, la complejidad de la naturaleza y de la vida» (2002, p. 68)
Rolando García (2006)	«Los sistemas complejos están constituidos por elementos heterogéneos en interacción, lo cual significa que sus subsistemas pertenecen a los dominios materiales de muy diversas disciplinas» (2006, p. 32)

Fuente: Vázquez, 2009, p. 27.

Estos distintos planteos ponen en evidencia la necesidad de promover visiones holísticas, ante la imposibilidad de establecer relaciones causales biunívocas entre elementos y así superar otras visiones lineales desde las cuales tradicionalmente han sido pensados los fenómenos educativos.

### ***1.1.2. El cambio como proceso***

Se inicia este apartado recordando la definición que Raciene (1999) hace de *proceso*, como toda transformación que sufre un sistema al pasar de un estado a otro. Desde esta perspectiva, entonces, se jerarquiza el impacto que el cambio genera tanto en el escenario organizacional en el que actúa, como en sus dinámicas. Dicho impacto dependerá, en buena medida, del proceso de consolidación del cambio; es decir, las fases que logre transitar desde que es incorporado al escenario institucional y hasta que alcanza sus propósitos.

Distintos autores (Marchesi y Martín, 1998; Hargreaves, Moore y Manning, 2001; entre otros) han definido «fases» o «momentos» del proceso de cambio, que son presentadas en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2. Fases del proceso de cambio**

Iniciación	Implementación	Institucionalización	Sostenibilidad
Diagnóstico de base	Puesta en marcha de la propuesta	Incorporación del cambio a las prácticas educativas (cultura institucional)	Apoyos que aseguran continuidad del cambio
Planificación	Definición de equipos de trabajo	Adaptación mutua	Evaluación para la toma de decisiones
Negociación	Manejo del conflicto	Profesionalización de las prácticas	
Sensibilización	Seguimiento		
Diseño de un plan			

Fuente: Vázquez, 2009, p. 34.

Cada una de ellas caracteriza un momento en la evolución del proceso. A continuación compartimos una breve presentación de las cuatro fases:

- (i) Iniciación, también denominada «etapa de génesis». Refiere al momento germinal del cambio, cuando son presentadas las iniciativas de innovación. En esta fase se discute y se negocia con todos los implicados la propuesta y se diseña el plan de trabajo que organiza las actividades previstas, asociadas a los logros esperados, a los recursos requeridos, a los equipos implicados, todo ello en función de una línea de tiempo. Muchos autores la relacionan con un momento de «sensibilización» de los implicados hacia la propuesta.
- (ii) Implementación, refiere a la puesta en práctica del proyecto de trabajo diseñado y acordado en la fase anterior. Este segundo momento suele ser el más extenso, por lo que requiere de sistemas de seguimiento que permitan identificar avances y dificultades, que habiliten su pronta resolución. En esta fase los encargados de la gestión, más que sensibilizar, deben de brindar apoyo a las diversas situaciones que pueden surgir en la puesta en marcha del proyecto.
- (iii) Institucionalización, esta fase se asocia a un momento clave en el proceso de cambio, que refiere a la incorporación de lo novedoso a las rutinas naturales del centro. Lo que hasta ese momento era considerado un «elemento externo», pasa a formar parte de las dinámicas naturales del colectivo institucional.
- (iv) Sostenibilidad, esta última fase propuesta, más recientemente, por Hargreaves *et al.* (2001) en realidad podría ser pensada como un conjunto de estrategias que atraviesan a todas las demás, cuyo objetivo es el de sostener el proceso de cambio, mientras alcanza su óptimo desarrollo.

Este aporte nos permite identificar conceptualmente diferentes grados de desarrollo en los procesos de cambio, si bien en la realidad resulta difícil poder establecer con precisión el pasaje de una fase a la siguiente. Teniendo en cuenta que representan procesos no lineales, pueden manifestar avances seguidos luego por períodos de retrocesos o estancamientos, antes de retomar nuevamente el avance.

De todas formas, se rescata el valor de estas tipologías, al permitir comprender que cada momento del proceso de cambio presenta características diferenciales, que requieren de apoyos también específicos.

La escuela puede ser la unidad del cambio, pero a menudo el cambio es el resultado de iniciativas del sistema que triunfan o fracasan según las estrategias y apoyos ofrecidos por una organización mayor. Esto es cierto en particular en las innovaciones complejas, a varios niveles y orientadas al sistema, donde lo que se intenta cambiar es la propia cultura organizativa. (Fullan, 2002, p. 107)

Tal como lo advierte Fullan (2002), una de las dificultades que se ha podido detectar en la gestión del cambio es la escasa capacidad de los centros educativos y del sistema, en general, para adecuar sus estructuras de apoyo a las necesidades de estas diferentes fases del proceso. En general, se tiende a adoptar respuestas homogéneas ante procesos caracterizados por su alta heterogeneidad.

En relación con este punto, interesa integrar aquí el enfoque que, ya en 1960, proponía Brown, al destacar las distintas percepciones que se ponen en juego en centros que se encuentran transitando por procesos de cambio. Este autor plantea cuatro enfoques diversos si bien complementarios, que pueden estar incidiendo al mismo tiempo, en las decisiones que adoptan los gestores del cambio. Es parte de entender que la forma en que se percibe la organización varía sustancialmente de acuerdo a la persona que la observa. Así, Brown (1978) define la confluencia de cuatro perspectivas:

- Organización manifiesta: asociada al organigrama formal del centro.
- Organización percibida: refiere a la percepción que sobre la organización tiene quienes la integran.
- Organización existente: surge a partir de los datos provenientes de un estudio objetivo.
- Organización requerida: relacionada con las demandas reales que el contexto le plantea al centro.

Dependerán entonces del enfoque prevalente en cada caso, las estrategias y apoyos que serán jerarquizadas por los que toman la decisión a la hora de implementar acciones en el marco de la propuesta de cambio.

Al decir de López Yáñez (2006, p. 12) «comprender la organización es comprender el mundo de significados construidos por sus miembros [...] constantemente reconstruidos en el curso de la interacción humana». Como veremos a continuación, el mayor o menor éxito que logren los procesos de cambio, no solo se ve condicionado por las perspectivas de quienes los gestionan, sino, también, dependen de las características del escenario organizacional en el que actúan.

## **1.2. Las capacidades organizacionales**

Interesa integrar aquí una segunda coordenada teórica, que permita hacer foco en los escenarios organizativos que ofician de plataforma del cambio, condicionando sus prácticas. Elegimos para ello una perspectiva dinámica, a partir de las denominadas «capacidades institucionales» (Vázquez, 1999, 2009). Representan fuerzas colectivas que atraviesan el escenario educativo e integran aspectos tanto estructurales como culturales.

Así como la educación intenta incentivar y consolidar nuevas capacidades en los niños y jóvenes que les permitan un mejor desempeño en el mundo adulto, así también los centros educativos deberían desarrollar nuevas capacidades que los habiliten a atender y resolver las demandas que la sociedad actual plantea, actualizando el vínculo entre la escuela y la sociedad (Vázquez, 2009, p. 44).

Este enfoque permite definir las fortalezas y debilidades presentes en un cierto contexto a la hora de implementar procesos de cambio. Para avanzar en su conceptualización, se realiza a continuación una breve reseña de esta tipología que integra tres capacidades, a saber: autoevaluación, gobernabilidad y regulación interna.

### ***1.2.1. Capacidad de autoevaluación***

Refiere a la capacidad con la que cuenta un centro para «mirarse» y evaluar sus propias prácticas. Es posible analizar esta capacidad en acción, a partir de situaciones concretas, como por ejemplo, cuando el centro implementa un estudio diagnóstico, o promueve instancias de reflexión sobre las propias prácticas: ante el manejo y la interpretación que se hace de los datos resultantes de un proceso de evaluación interna, etcétera. Desde esta perspectiva,

resulta de especial valor tener en cuenta la «caja de herramientas» con las que cuenta el centro para relevar sus prácticas, así como identificar también los «criterios metodológicos» que rigen luego el tratamiento de los datos. Asimismo, interesa saber acerca del uso que luego se hace de la información obtenida: ¿queda en la órbita de los encargados de tomar la decisión?, ¿se comparte y se discute con todos los implicados?, ¿esta información es tenida en cuenta a la hora de definir los pasos a seguir?

Los procesos de cambio tendrán mejor pronóstico de desarrollo en aquellas instituciones que tienen buen manejo de su capacidad de autoevaluación, que en aquellas que funcionan, más bien, por intuición. En estas últimas, es altamente probable que los procesos de cambio queden dejados al azar, tal como lo están otros procesos que son implementados por el centro.

### ***1.2.2. Capacidad de gobernabilidad***

Esta capacidad se encuentra directamente relacionada a la capacidad de autoevaluación, ya que es la que otorga sentido y direccionalidad a las acciones implementadas por el centro. No solo es importante que la institución conozca las características de su situación de partida (diagnóstico), sino también resulta vital que pueda transitar la senda del cambio desde ese «punto inicial» del que parte, hasta otro que se establece como «punto de llegada». Esta capacidad se encuentra asociada a las características de liderazgo de quienes tienen bajo su responsabilidad gestionar al centro, así como a la mayor o menor presencia de equipos de trabajo consolidados.

Otro aspecto asociado a la capacidad de gobernabilidad, es la visión estratégica con la que cuentan los encargados de tomar decisiones del centro. Identificar fortalezas y debilidades, definir estrategias de acción que permitan superar escollos y lograr avances al mediano y largo plazo, establecer mecanismos que permitan retroalimentar procesos representan todos ellos recursos valiosos para la gestión, que no siempre son utilizados por los cuadros jerárquicos.

Por otra parte, López Yañez (2010) rescata el valor de la «confianza», como otro componente crucial a la hora de alcanzar acuerdos colectivos y contar con el apoyo y la implicancia de los miembros de la comunidad educativa. Sin duda, representa otro elemento vital en la consolidación de esta capacidad institucional.

La gobernanza de las organizaciones posburocráticas en la sociedad del conocimiento requiere la presencia de la confianza como propiedad instalada [...]. Las nuevas perspectivas de gobernanza implican organizaciones



donde muchas personas toman parte en la dirección, la gestión, la toma de decisiones y el control de los procesos, bajo diferentes modalidades, tanto formales como informales. (2010, p. 100)

Nicklas Luhmann, especialista en el análisis de los sistemas sociales, integra en distintos momentos de su obra el tema de la confianza como componente vital de todo colectivo. En su libro *Confianza* (1996), alega que los sistemas logran reducir su complejidad natural cuando componentes potentes, como el de confianza, definen los vínculos internos y con el entorno.

Ante este aporte, concluimos que, más que nuevas estrategias y artefactos de apoyo, parece necesario trabajar por una mayor calidad en los vínculos que se establecen con la comunidad educativa y con su entorno, como principal baluarte a consolidar tanto en el ámbito personal como colectivo.

### ***1.2.3. Capacidad de regulación interna***

Su desarrollo permite orientar y ajustar los procesos que el centro viene implementando. Esta capacidad se basa en dos mecanismos elementales: el de evaluación y el de información. Ambos sistemas son los que aportan datos y permiten la generación y la divulgación de información oportuna y útil para los diferentes agentes educativos. La capacidad de regulación interna es la que permite ajustar las propuestas organizativas de acuerdo con las variaciones del contexto (necesidades, avances científicos, demandas, etcétera); sin embargo, también permite ajustar las dinámicas internas del centro de acuerdo a los cambios que se puedan producir (actualización del plantel docente, ajustes normativos, cambios en la dirección, etcétera).

En términos generales, y de acuerdo a lo que se confirma a partir de la investigación, esta es una de las capacidades menos desarrolladas en los centros educativos. Si bien el plantel docente cuenta con experiencia en la evaluación de los aprendizajes, no sucede lo mismo con las evaluaciones globales que integran diferentes aspectos del ámbito institucional. Suele darse una visión parcelada de estas prácticas, que replica la propia segmentación de los espacios áulicos (por nivel, por asignatura, por turno), lo que vuelve compleja la tarea de integrar procesos desde una mirada global de centro. Esta perspectiva, que suele ser exclusiva de los planteles directivos, requiere ser complementada y enriquecida por los distintos integrantes de la comunidad educativa, de lo contrario, se podría validar como única verdad, aquella que es identificada por los encargados de tomar decisiones, lo que no siempre coincide con la visión de otros.

### 1.3. Autogestión del cambio

Esta capacidad integra y supera a las tres que hemos presentado antes. Unesco (1981) define «autogestión» como la disposición de asumir con responsabilidad y orientaciones precisas el conjunto de actividades colectivas realizadas en un cierto entorno organizacional, con el propósito de influir sobre distintas dimensiones del quehacer educativo.

Es considerado un término polisémico, cuyo sentido alberga un conjunto de otros conceptos específicos y complementarios a la vez. Diferentes autores han venido trabajando esta temática desde diversas perspectivas. Así, por ejemplo, Gairín y Armengol (2003) asocian esta potencialidad colectiva con los denominados «estadios de desarrollo» e identifican cuatro tipologías de escenarios educativos de acuerdo con el grado de desarrollo colectivo alcanzado por el centro y sus equipos. Ellas son: (i) «la organización como marco», que define a aquellos centros con baja implicancia, que ofician como simples escenarios en los que se desarrolla una propuesta educativa dada; (ii) «la organización como contexto», que representa un estadio de mayor desarrollo organizacional, con centros que discuten y adecuan las propuestas que deben implementar antes de hacerlo, si bien luego tienden a no promover procesos de seguimiento; (iii) «la organización que aprende», que identifica centros con capacidad de promover y monitorear procesos de cambio y logran generar el bucle operativo que lleva del dato a la reflexión crítica de las propias prácticas y, finalmente, (iv) «la organización que genera conocimiento», que refiere a centros con capacidad de promover y sostener en el tiempo procesos de mejora, logrando además diseminar esos aprendizajes en otros ámbitos tanto internos como externos.

Desde otra óptica, Álvarez (2008) propone una interesante tipología de «modelos de gestión» como estilos de funcionamiento que favorecen o dificultan el trabajo colectivo y la consolidación de logros compartidos. Este autor propone una tipología integrada por tres modelos de gestión que denomina la «gestión racional», la «gestión de contingencia» y la «gestión de la complejidad».

Cada uno de ellos analiza la mayor o menor capacidad de convocatoria e implicancia que los líderes institucionales logran generar en el centro y en la comunidad con la que interactúan. Mientras que en la «gestión racional» el cambio es liderado desde fuera del centro por las políticas educativas o por el impulso del supervisor, por ejemplo; en la «gestión por contingencia» se produce una articulación entre fuerzas externas e internas al centro, que

generan mayores niveles de participación real, como por ejemplo la postulación a un proyecto con financiamiento externo. Por su parte, la «gestión de la complejidad», se caracteriza por colectivos bien constituidos, definidos por sus competencias comunicativas fuertes y por una alta afinidad y empatía ante las propuestas que los convoca. Funcionan, en definitiva, como verdaderos colegiados. Si pusiéramos estas tipologías en una escala de «madurez y consolidación colectiva», la gestión de la complejidad estaría sin dudas en el extremo de mayor desarrollo.

De hecho, el presente estudio creó para el análisis, un dispositivo a partir de estos aportes conceptuales que permiten triangular y complementar estas diferentes perspectivas: los estadios de desarrollo, las capacidades institucionales y los modelos de gestión, como lo muestra el diagrama que sigue.

**Diagrama 1. Analizador para la autogestión del cambio**



Fuente: Vázquez, 2009, p. 49.

Surge así una nueva tipología que ha sido utilizada como principal referente para la organización y el análisis de las evidencias obtenidas en el estudio. El diagrama 1 permite identificar tres niveles de desarrollo en la autogestión del cambio:

### ***1.3.1. Nivel bajo de autogestión del cambio***

Dentro de esta categoría se ubican aquellos centros que funcionan sobre la base de directivas externas. Se caracterizan por ser escenarios organizativos con incipiente desarrollo, dado que se limitan a implementar lo que otros indican, sin mediar, en la mayoría de los casos, reflexión crítica por parte de los colectivos involucrados. Son centros en los que la forma habitual de funcionamiento es individual y aislada, sin posibilidad de generar equipos consolidados de trabajo. Por lo general, no cuentan con sistemas de evaluación propios, sino que, en el mejor de los casos, aplican aquellos que les fueron provistos desde la supervisión, sin mayor interés por conocer sus resultados. Al no haber desarrollado competencias para realizar procesos de mejora ni evaluación propios, representan escenarios altamente refractarios para la generación de procesos de cambio.

### ***1.3.2. Nivel medio de autogestión del cambio***

Este grupo de centros presentan mayores niveles de desarrollo organizacional. Cuentan con competencias colectivas básicas para implementar procesos de mejora, partiendo de un análisis atinado de las fortalezas y debilidades del escenario organizativo. Su actitud más proactiva les permite incorporar dispositivos de evaluación, si bien, en general, no logran implementarlos luego con el rigor metodológico requerido. Si bien alcanzan a concretar algunos registros, después les cuesta acceder al análisis de los datos, lo que termina restando valor y utilidad a sus prácticas de evaluación. Por otra parte, los aprendizajes colectivos alcanzados permanecen encapsulados en aquellos sectores del centro en los que fueron generados.

### ***1.3.3. Nivel alto de autogestión del cambio***

El grupo de centros asociados a esta categoría refiere a aquellos que logran generar, direccionar y ajustar procesos de cambio. Cuentan con capacidad instalada para diseñar y hacer buen uso de instrumentos para el registro. En sus cuadros institucionales existen equipos consolidados de trabajo, que han desarrollado experiencia en prácticas de evaluación institucional y ello facilita a las autoridades de estos centros la delegación de este tipo de tareas. Son escenarios en los cuales, situaciones clave, como el cambio de autoridades, no afectan de forma significativa las dinámicas institucionales en marcha, al contar con esta capacidad para trabajar de forma colegiada.

## 2. ENCUADRE METODOLÓGICO

El estudio base de esta comunicación se refiere a una investigación de corte cualitativa basada en el estudio de casos múltiples. De acuerdo con su marco de referencia (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005) es considerada una investigación de campo, al estar basada en registros que han sido tomados en los ámbitos naturales donde se producen (Merriam, 1998).

El abordaje de casos múltiples, que en esta investigación fueron siete, permitió analizar un mismo fenómeno en contextos específicos (Rodríguez, Gil y García, 1999). Al decir de Cohen, Manion y Morrison (2000), desde este encuadre metodológico, una misma realidad puede ser analizada desde diversas perspectivas, lo que permite enriquecer su análisis y su comprensión, asegurando una triangulación tanto teórica como instrumental.

El estudio en su totalidad tomó catorce meses. El universo de estudio con el que se trabajó estuvo integrado por 121 personas: 13 integrantes de los equipos directivos y 108 docentes, pertenecientes a los siete casos.

Los criterios tenidos en cuenta para la selección de los casos fueron los de:

- *Potencialidad*, de cada caso (Stake, 1998) relacionado con la oportunidad de aprender del tema en cuestión, de acuerdo al perfil de cada caso.
- *Ámbito de dependencia*, relacionado con el ámbito organizacional al que pertenece cada uno de los casos (subsistema) en el entendido que los centros responden a macro estructuras que los condicionan y los definen.
- *Modalidad educativa*, con lo que se identificó los diferentes niveles de formación abarcados por los casos seleccionados, que definen especificidad en cada uno de esos escenarios educativos.
- *Antigüedad de la dirección*, donde se tomó, como requisito para la selección, que los directivos tuvieran una antigüedad de al menos tres años en el centro.
- *Accesibilidad*, refiere al grado de interés y compromiso manifestado por los centros integrados al estudio. Es considerado un aspecto fundamental, teniendo en cuenta la duración del estudio y la participación dinámica que se espera de cada uno de los centros implicados.
- *Momento institucional*, asociado a la innovación que cada centro viene implementando y la fase o momento en que dicho proceso se encuentra.
- *Proximidad geográfica*, que asegure y facilite las recurrentes visitas previstas a cada centro durante el estudio.

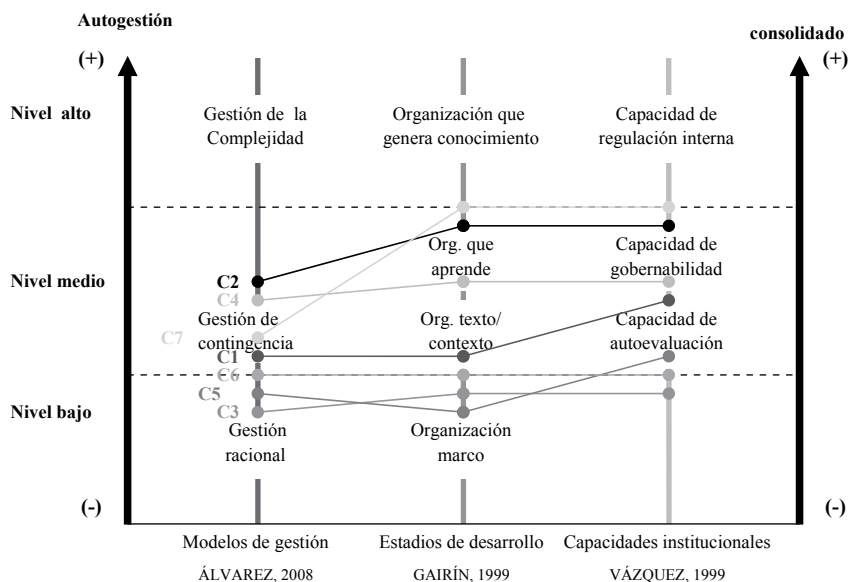
Los instrumentos utilizados durante las distintas fases de la investigación fueron: (i) diario del investigador, (ii) encuestas exploratorias, (iii) entrevistas, (iv) análisis documental y (v) una escala de opinión denominada PRODESO, que fue aplicada en dos momentos del estudio.

### 3. PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tanto el rastreo teórico como el análisis y posterior organización de los datos permitieron consolidar el concepto de «autogestión del cambio» a partir de las tres coordenadas teóricas antes mencionadas: (i) los estadios de desarrollo (Gairín, 1999), como «plataforma del cambio», (ii) las capacidades institucionales (Vázquez, 1999), como «motor del cambio», y (iii) los modelos de gestión (Álvarez, 2008), como «timón del cambio». Este encuadre conceptual permitió definir y desarrollar un *modelo teórico* a partir del cual fue posible conceptualizar «la autogestión del cambio» e identificar sus niveles y analizarlos a partir de un dispositivo creado con tal finalidad.

Con el propósito de ejemplificar lo dicho, se presenta a continuación el analizador con los registros correspondientes a los distintos casos en estudio (C1, C2...C7).

Diagrama 2. Registros de autogestión del cambio



Fuente: Vázquez, 2009, p. 244.

Esta metodología de trabajo nos permitió validar una *tipología de autogestión del cambio*, que fue utilizada durante la investigación como recurso para diagnosticar la mayor o menor fortaleza de los centros en torno a su capacidad para generar y transitar por procesos de cambio.

Si bien la investigación se basó en el estudio de casos múltiples, los cuales no habilitan la generalización de sus hallazgos, las evidencias obtenidas han permitido identificar *algunas tendencias generales*, más allá de las particularidades contextuales de cada centro.

Los mecanismos de registro, análisis y reflexión nos permitieron avanzar en nuestra comprensión en torno a ciertas dinámicas organizacionales que se activan a la hora de promover procesos de cambio.

De los hallazgos obtenidos en el estudio, interesa destacar algunas conclusiones:

- De un total de siete centros, tres de los casos (C3, C5 y C6) evidenciaron bajos niveles de autogestión del cambio (diagrama 2). Esta situación quedó de manifiesto ante indicadores tales como:
  - Bajos niveles de participación de los colectivos institucionales (tanto en los procesos de cambio como en los de autoevaluación).
  - Ausencia de antecedentes en prácticas de autoevaluación institucional.
  - Fuerte asociación conceptual entre prácticas de evaluación y procesos de sanción o control (se jerarquiza el valor punitivo de la autoevaluación organizacional).
- Los cuatro casos restantes (C1, C2, C4, C7) fueron asociados con el nivel medio de autogestión del cambio. Los indicadores relacionados con esta categoría refieren a:
  - La presencia de experiencia consolidada en procesos de evaluación diagnóstica.
  - Una buena disposición colectiva para analizar y discutir las propuestas de cambio que llegan al centro.
  - La definición de principios de acción que organizan las prácticas del centro y definen las estrategias a seguir. Es interesante observar, sin embargo, que esta actitud positiva ante estos procesos logra baja incidencia en la participación y el involucramiento real de los planteles docentes.
- Finalmente, el estudio deja en evidencia que si bien algunos centros presentan liderazgos potentes y con una visión clara del rumbo a tomar, ninguno de los casos analizados manifiestan dominio en las prácticas

de autoevaluación asociada a los procesos de cambio. En todos los casos han sido detectadas:

- Fallas operativas a la hora de aplicar sistemas de autoevaluación organizacional.
- Escasa capacidad para manejar de forma adecuada los datos relevados durante la evaluación, lo que generó dificultades en el tránsito del dato a la información.
- No se identifican puntos de articulación entre los procesos de autoevaluación y los procesos de cambio, que parecen transcurrir por carriles paralelos, sin generar sinergias que habiliten su complementariedad.

Si bien mucho se viene hablando de los procesos de autoevaluación y cambio, este estudio, acotado a siete casos, pone en evidencia que la capacidad de autogestión del cambio de estos centros se encuentra aún en proceso de consolidación.

Más allá del compromiso y del empeño detectados en muchas situaciones, el estudio confirma que la suma de prácticas individuales y poco articuladas derivan en una suerte de divorcio entre las prácticas de autoevaluación y las de cambio, que inhabilitan ese «bucle operativo» que debe existir entre ambos procesos y permita alcanzar los logros previstos.

Parece quedar mucho por hacer en diálogo con los gestores de centro y con quienes tienen bajo su responsabilidad la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas. En definitiva, sentimos que es necesario seguir profundizando en la comprensión y reflexión crítica sobre la puesta en práctica de estos procesos, así como avanzar en sistemas de formación profesional asociados con los mecanismos de evaluación educativa a nivel organizacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Álvarez, M. (2008). Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo. Ponencia. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Baremblytt, G. (2005). *Compendio de Análisis Institucional*. Buenos Aires: Ed. Madres de Plaza de Mayo.
- Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember. A problem of metacognition. En R. Glaser. *Advances in instructional psychology*. Hillsdale: Erlbaum.



- Cohen, L., L. Manion y K. Morrison (2000). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Fernández, A.M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. y C. Armengol (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Hargreaves, A., E.L. Moore y S. Manning (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- Hopkins, D. y Jackson, D. (2002). *Networked Learning Communities- Capacity Building, Networking and Leadership for Learning*. Cranfield: National College for School Leader.
- Latorre, A., D. del Rincón y J. Arnal (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Experiencias.
- López Yañez, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de las organizaciones? *Revista de currículum y formación de profesorado*, 10.
- López Yañez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54. Madrid: OEI.
- Loureau, R. y G. Lapassade (1981). *Claves de la sociología*. Barcelona: Laia.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México/Barcelona: Universidad Iberoamericana/Anthropos.
- Marchesi, A. y E. Martín (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editores.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Raciene, L. (1999). Les formes d'action sociale réciproque. *Sociologie et sociétés*, XXXI(1), 77-92.
- Rodríguez Gómez, G. J. Gil Flores y E. García Jiménez (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Schvarstein, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Unesco (1981). *La autogestión de los sistemas educativos*. París.

- Vázquez, M.I. (1999). Fortaleciendo capacidades institucionales. *Cuaderno de Investigación Educativa*, 1(5). Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Vázquez, M.I. (2009). La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vázquez, M.I. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* Barcelona: DaVinci.

Fecha de recepción: 13 de agosto de 2012  
Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2012