

# Education Policy Analysis Archives

Volume 8 Number 7

January 12, 2000

ISSN 1068-2341

---

A peer-reviewed scholarly electronic journal  
Editor: Gene V Glass, College of Education  
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language  
Roberto Rodríguez Gómez  
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 2000, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.  
Permission is hereby granted to copy any article  
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

---

## **Indicadores de la implementación en procesos de reforma educativa en Uruguay: Una aproximación cualitativa**

**Marcos R. Sarasola**  
**Universidad Católica del Uruguay**

### **Resumen**

En este trabajo el autor estudia, desde una perspectiva cualitativa, la problemática de la implementación de innovaciones educativas. Toma por caso la reciente reforma del Ciclo Básico en Uruguay. Con base en los conceptos de van der Vegt y Vandenberghe (1992), analiza las "funciones guía" ejercidas por el director para poder regular el flujo interno de la implementación. La primera de ellas es la "claridad conceptual", que tiene que ver con las posibilidades de proveer a los profesores de una clara visión de lo que ha de lograrse con la implementación y con concretar esa visión en términos de saber profesional y habilidades de los docentes. La segunda es la "presión direccional" que refiere a un nivel operacional de la implementación; es decir, cómo se vinculan las actividades diarias con los objetivos de la innovación. La "función de apoyo", refiere al apoyo que brinda el director para la gestión de los recursos (materiales, emocionales, técnicos y administrativos) para que ellos efectivamente respalden el trabajo en el

centro. Por último la "definición de laxitud", o sea, la definición que hace el director sobre el grado de autonomía que tienen los docentes frente a los objetivos externos de la innovación.

## **Implementation indicators in educative reform process in Uruguay: A qualitative perspective**

### **Abstract**

In this paper the author investigates, from a qualitative perspective, the problems associated with implementing educational innovations. He studies the recent case of the Basic Cycle reform in Uruguay. Based on the concepts of van der Vegt and Vandenberghe (1992), he analyzes the "functions guides" exercised by the director in order to be able to regulate the internal flow of the implementation. The first of these is "conceptual clarity", which has to do with providing the professors with a clear vision of what will take place within the implementation, and with specifying that vision in terms of the professional knowledge and abilities of the faculty as well. The second of these is "directional pressure," which refers to an operational level of the implementation; that is to say, how daily activities mesh with the objectives of the reform. Next, "function of support" refers to the support offered by the director for the management of resources (material, emotional, technical, and administrative resources), so that the resources may then effectively support the work in the center. Finally is "definition of latitude," that is, the degree of educational autonomy that the faculty have with respect to the external objectives of the reform.

### **Introducción**

En forma similar al concepto de "tensión esencial" que Kuhn (1987) utiliza para describir la dinámica de tradición e innovación como motor de la investigación científica, podemos afirmar que en el campo de la educación existe también una tensión básica entre permanencia y cambio que moviliza la doble función de las instituciones de enseñanza: mantener y transmitir lo que ya es (Durkheim, 1974) y renovar la formas de enseñanza y aprendizaje a través de la innovación educativa.

En el caso de Uruguay, que nos ocupa en el presente artículo, se pueden detectar esta tensión en el pensamiento pedagógico que recorre la historia educativa del país. Un ejemplo son las charlas que Carlos Vaz Ferreira daba a los docentes en la década del veinte: Vaz Ferreira sostenía que el problema fundamental para la implementación de innovaciones en educación era suponer que todo lo anterior era malo. En contraste, cuando algo era concebido como "bueno" se lo llevaba hasta tal extremo, se lo dogmatizaba de tal manera, que terminaba por convertirse en una gran equivocación. Llamó a este fenómeno "la exageración pedagógica" (Vaz Ferreira, 1921).

Desde luego, para analizar la problemática de la innovación educativa es preciso acudir a una conceptualización más amplia. Como punto de partida resulta útil el esquema de House (1988) que identifica tres grandes clases de innovaciones: tecnológica, política y cultural. La perspectiva tecnológica, según el citado autor, se rige claramente por el concepto de la producción: es posible mejorar la educación si se

introducen nuevas tecnologías. En la perspectiva política, una innovación educativa es un fenómeno en el que se ponen en juego intereses de grupos con poder político dentro de la sociedad. A diferencia de la perspectiva tecnológica, que pone el acento en la innovación en sí misma, ahora el énfasis se coloca en la innovación ubicada en determinado contexto político y social. Por último, la perspectiva cultural se centra en el contexto en que se ha de desarrollar la innovación, apela a conceptos como los significados generados por la comunidad, sus valores puestos en juego y el camino del consenso como vía privilegiada de elaboración colectiva. Estas tres perspectivas han estado presentes en la implementación de innovaciones en nuestro sistema educativo, aunque en diversos grados cada una de ellas. No han sido comunes, sin embargo, las experiencias guiadas desde una perspectiva cultural.

Un conjunto de cambios se ha introducido en el sistema educativo uruguayo, en los últimos años. En particular en la Enseñanza Secundaria, se manifiestan a través de la Experiencia Piloto en el Ciclo Básico donde el centro educativo como unidad de gestión adecuada para la consecución de buenos y suficientes aprendizajes, distingue la estrategia de las autoridades de la educación. Éstas han propuesto un nuevo Modelo de Centro sostenido por un nuevo estilo de gestión de los directores, de relación entre los docentes y de ellos con los alumnos y sus padres. Una forma distinta de aproximarse y construir el conocimiento, a través de modificaciones en el currículum.

En dicho contexto, el presente trabajo intenta, desde una perspectiva cultural, ensayar pistas lo suficientemente confiables como para ser recorridas nuevamente en posteriores trabajos a la hora de estudiar la implementación de una innovación en un centro educativo. Para ello hemos trabajado en dos liceos urbanos, uno en la capital del país y otro de una capital departamental del interior del país. Estos centros fueron elegidos a condición de que se hubieran integrado a la experiencia desde el comienzo y que tuvieran una alta implementación. En el aspecto metodológico, se trabajó con base en tres fuentes de evidencia: Entrevistas (el director, 16% de los profesores de docencia directa y un adscripto); Observación (el director en actividades cotidianas, reuniones de profesores, reuniones de coordinación y reuniones con padres). Análisis documental (Proyecto de Centro e informes sobre las acciones desarrolladas en el Centro).

## **1. Antecedentes y conceptos**

### **1.1. La Experiencia Piloto en el Ciclo Básico**

En 1996 se inicia una reforma experimental en ocho liceos y tres escuelas técnicas, para el primer año del Ciclo Básico. En 1997, la experiencia se expande a tres nuevas escuelas técnicas y a doce liceos más, totalizando veintiséis centros. Durante el año 1998 han participado de esta experiencia, treinta y tres de los trescientos cincuenta centros del Ciclo Básico.

Dos son los objetivos de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico, declarados en la Exposición de Motivos de la Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal para el Ejercicio 1996 (ANEP, 1995). El primer objetivo, es lograr la creación de una comunidad académica con un reducido número de profesores. Excepto los docentes de Expresión y del Currículum Abierto, los profesores concentran treinta horas de trabajo en un turno, dedicando veinticinco de ellas a la docencia directa y las cinco restantes a la Coordinación y atención de los estudiantes fuera del aula. El segundo objetivo es entregar al estudiante elementos para el desarrollo de su capacidad para aprender, elementos para integrarse al mundo presente y bases inteligibles del saber científico.

Estos dos objetivos se articulan en torno a un nuevo Modelo de Centro sustentado

por el Proyecto de Centro y a una modificación en la estructura curricular, que facilite la exitosa consecución de ellos. Este nuevo Modelo de Centro, supone la presencia de un director capaz de trabajar en equipo con sus docentes y capaz de hacer trabajar al equipo en la toma de decisiones y la resolución de problemas. Para ello se ha reducido el número de integrantes del cuerpo de docentes, así como también se ha logrado su permanencia en el centro durante todo el turno. Durante la permanencia del docente en el centro, se incluye un espacio específico de coordinación.

El espacio de la Coordinación, se espera que sea un ámbito exquisito para la construcción del Proyecto de Centro donde exista un compromiso de todos los actores institucionales con los procesos pedagógicos que allí ocurren y con sus resultados. Un lugar privilegiado para que el director pueda comunicar sus expectativas a los docentes, como elemento indispensable para la construcción de una visión común.

Se ha instrumentado, al servicio de este modelo de gestión y para mayor facilidad del desarrollo de los procesos pedagógicos, un nuevo currículum. Los liceos pilotos, así concebidos, se han conformado en las unidades de implementación de los cambios en este nivel del sistema educativo. Éstos han establecido implícitamente una suerte de compromiso en llevar adelante los cambios propuestos. El carácter voluntario en la participación de los centros a través de sus directores y la manera diferente en que los docentes acceden al desempeño de sus cargos (Nota 1) en esas instituciones, les otorga un status diferente al del resto de los liceos.

Cada comunidad de la Experiencia Piloto, entonces, por su misma definición, se encuentra especialmente motivada a priori para trabajar de forma tal que se logren los objetivos. Es así que establecen acciones a partir de un status contractual (van der Vegt y Vandenberghe, 1992) con la innovación que se pretende implementar en ese nivel.

En el marco de este status contractual, se han producido procesos de configuración del patrón de implementación propios, tal como se afirma en las conclusiones del Seguimiento de la Experiencia Piloto: "del estudio realizado surge la evidencia de que la propuesta innovadora fue puesta en práctica de manera diferente en cada centro" (ANEP, 1997b, p. 76). Así, las instituciones se han involucrado en un muy complejo proceso de cambio, que admite diferencias en la forma y profundidad en que los actores de esas organizaciones se han comprometido con él.

Los elementos claves que hacen a las diferencias en los grados de implementación, y que son sustentados por la literatura, han sido confirmados por los recientes estudios sobre la implementación de la Experiencia Piloto. Éstos establecen que, "los Centros Piloto que lograron los mayores niveles de cambio en su capacidad de gestión lo hicieron en base a la presencia de un director que construye una visión del centro con su equipo, a la existencia de un Proyecto de Centro que articula la gestión, al trabajo técnico desarrollado en equipo y a un nuevo patrón de inserción de los docentes en el centro" (ANEP, 1997b, p. 31).

## **1.2. El Proyecto de Centro**

La implementación de una innovación a través de un Proyecto, no es un proceso automático y menos aún, seguro. Según Berman y McLaughlin (1978), la implementación puede seguir tres procesos distintos: no-implementación, cooptación o adaptación mutua. Como no-implementación, entienden el proceso por el que no se efectúan ajustes o alteraciones al proyecto inicial. La cooptación ocurre cuando los actores adaptan el proyecto a sus propias necesidades, sin que haya cambios en los comportamientos tradicionales de la institución. Por último, expresan los autores, la adaptación mutua ocurre cuando el proyecto y su puesta en marcha sufren

modificaciones y cuando se efectúan ajustes en las funciones y las estructuras del centro, en relación con los objetivos externos, fruto de las particularidades de la comunidad educativa. Si bien este proceso no garantiza en sí mismo el éxito de la implementación, "es el único proceso que promueve el cambio en los docentes", es decir, los "docentes cambian si (y sólo si) trabajan en ajustar el diseño original del proyecto a su centro educativo" (Berman y McLaughlin, 1978, p. 17).

El desafío, entonces, parece ser conseguir un balance adecuado entre la formulación de las acciones y su implementación y la adecuada fundamentación desde un marco axiológico. "El reto es encontrar el equilibrio entre el uno y el otro, para que el documento exprese y refuerce la acción, y ésta pueda explicitarse, comunicarse y afianzarse a través del documento", como bien expresan Alsinet y Muñoz (1995, p. 70). Equilibrio difícil pero posible, si se está atento a la coherencia entre **la misión** del centro y **las acciones** que en él se desarrollan.

La opción por un proyecto innovador que impulse acciones dentro del centro, debe ir acompañada de la necesaria lucidez en el análisis de la cultura, para que en definitiva, en su concepción, no se esté generando su propio fracaso. La confección del documento es un momento importante en el proceso del proyecto, pero no es el momento central. Es referente para el colectivo y puede ayudar a dar claridad, pero es dentro del complejo entramado institucional donde se desarrolla lo medular. Se debe tener claro que no todo es posible en una organización dada, sino que "ésta parece actuar como filtro, que no deja pasar más que algunas iniciativas o ciertas acciones y rechaza otras" (Friedberg, 1988, p. 8).

No todo es posible en la organización, por lo que la viabilidad de la puesta en práctica de una innovación no puede pasar como un momento más en la elaboración de ella. La viabilidad también tiene un carácter eminentemente dinámico, esto es, además de un minucioso detalle en el momento de elaborar el proyecto, ha de tenerse claro que "la viabilidad de los cambios institucionales se construye" (Aguerrondo, 1992, p. 162). Es parte del mismo devenir del proyecto, la construcción de las condiciones que aumenten la probabilidad del éxito de las acciones.

### **1.3. El impacto sobre la cultura organizacional**

A la hora de pensar en la implementación de un nuevo modelo de gestión de un centro educativo, no es posible soslayar el hecho de que es una organización. Esto claramente da un marco para la acción, el cual presupone que un cambio implique modificar aspectos de la organización. En tal sentido es consistente la literatura que sostiene la necesidad de condiciones dentro de la organización para que se faciliten y desarrollen las innovaciones. Fullan (1985, 1986a, 1986b) habla justamente de algunas condiciones para el éxito de las innovaciones, tales como la necesidad de una cultura donde se haga el ejercicio del trabajo colectivo, donde existan creencias y visiones compartidas y esté claramente delimitada la función de los directores.

El Equipo de Docentes, es considerado como estructura idónea para el mejoramiento de la tarea y la posibilidad de generar transformaciones. Pero esta estructura dentro de la organización, supone generar una cultura no muy extendida en nuestros centros educativos (Achard, 1995; Ravela, 1989).

Los docentes son habitualmente formados en el individualismo. Éste es legitimado en la posterior práctica profesional, en una cultura del quejido que hace de los encuentros entre los docentes (Sala de Profesores, Reuniones de Evaluación, recreos, Salas Docentes, etc.) verdaderas instancias de lamento institucional, en lugar de momentos que ayuden a la mejora de la práctica como acertadamente afirma

McLaughlin (1990). Los escasos encuentros previstos oficialmente como parte de la tarea docente, no dejan de tener una fuerte tendencia a ser de trámite puramente administrativo. De esta manera se fomenta, una vez más, la privacidad del docente en su clase. En este sentido es interesante lo que algunos autores como Lortie (1975) y Sarason (1982), han llamado celularismo: cada profesor en su clase con sus alumnos y su tarea. Con ésto se garantiza el actual funcionamiento, reforzando la cultura que hoy prevalece y preservándola, como es evidente, de cualquier cambio sustancial.

La perspectiva que plantea Escudero (1988, p. 91) de "la escuela como unidad de cambio y como lugar privilegiado para la formación de los profesores", ayuda a reforzar las acciones sobre los centros educativos, porque es en ellos donde han de consolidarse los cambios. Pero no es posible cambiar profundamente, sin modificaciones en la cultura interna de la escuela.

Sin embargo, la tarea de incidir sobre la cultura no es nada sencilla, ya que no significa incidir sobre una suerte de entelequia, sino sobre algo que ha sido construido diariamente. Algo que pertenece a la construcción del colectivo y que, como expresa Sathe (1983), es un conjunto de ideas (a menudo no expresadas) que comparten los miembros de una comunidad, o sea, una forma de ser y una forma de hacer.

En el momento de establecer algunas estrategias de trabajo orientadas a la cultura institucional, o mejor aún, a la inclusión o modificación de algunos elementos que son parte de ella, la cautela ha de signar los procedimientos. Es interesante en tal sentido, la afirmación de Rossman, Corbett y Firestone (1988, p. 126): "La aversión al cambio varía con el carácter de las normas a ser desafiadas y con lo novedoso del desafío". Por más claros que a veces puedan aparecer los cambios necesarios para el mejoramiento de la práctica, las resistencias lo son aún más. Staessens (1991) propone algunas pistas de trabajo sobre tres áreas de la cultura: (a) el director como constructor y transmisor de la cultura, (b) el consenso en los objetivos y (c) las relaciones profesionales entre los docentes.

Parece claro que nadie mejor que el director, a la hora de transmitir qué es lo que importa a la institución. El director ocupa un lugar privilegiado en el concierto institucional, y tanto, que los factores que podrían suponerse como determinantes de su acción (el tamaño del centro, o la procedencia de su alumnado o su misma estructura), no son decisivos. Es más, tienen carácter secundario, como afirma Ball (1989), con respecto a su estilo, los tipos de influencias, las coaliciones de grupo u otros factores micropolíticos. Para centros educativos de enseñanza Secundaria pública de nuestro país, Aristimuño (1996) confirma tales afirmaciones y encuentra fuerte evidencia de que el rol del director, como constructor de la cultura, es decisivo a la hora de implementar innovaciones.

Así es que estamos convencidos de que los docentes tienen las potencialidades para transformar su quehacer, en una educación centrada en los aprendizajes. Paradoja de nuestra educación que expresa la posibilidad de que los docentes se centren en los aprendizajes. Paradoja de nuestros centros educativos en los que los temas relativos al aprendizaje no son relevantes aunque sea posible, felizmente, detectar cierta relación entre la cultura organizacional y la calidad del trabajo docente en el aula (Aristimuño, 1996).

#### **1.4. La implementación**

Comencemos definiendo implementación. Para ello parece adecuada la definición dada por Berman (1981, p. 273): "La implementación consiste en la adaptación de una idea innovadora en su puesta en acción dentro de una institución. La efectiva

implementación por parte de los actores, parece estar caracterizada por una adaptación mutua de ellos a través de la claridad que tengan acerca de los objetivos de la innovación y los comportamientos funcionales requeridos". Esta afirmación contiene los elementos esenciales a los que atender, en el momento de focalizar esta etapa de la innovación. En primer lugar porque toma en cuenta la importancia que tienen los diferentes actores, protagonistas de la puesta en acción. Las instancias en las que intervienen directamente las personas que ponen en funcionamiento la innovación desde su propia práctica, son instancias en las que la probabilidad de dar muerte a esa innovación es máxima. Desconocer esto, significa un error. Existen sobradas experiencias en nuestro país de modificaciones con un marcado acento en lo administrativo. El resultado es que poco han logrado en sus intentos y poco impacto han tenido en los sectores donde pretendían incidir.

Es esclarecedora la síntesis de razones que exponen Fullan y Pomfret (1977) para estudiar la implementación. La primera razón, es simplemente que no es posible saber qué es lo que ha cambiado hasta tanto no intentamos su conceptualización y su medida directamente. La segunda razón, es porque permite entender por qué tantos cambios en la educación fracasan cuando se trata de ponerlos en acción. La tercera razón, es que muchos fracasos provienen de haber ignorado la implementación o haberla confundido con otros aspectos propios del proceso de cambio. La cuarta razón, por último, es que hasta que no se estudie la implementación independientemente, se hace difícil interpretar los resultados del aprendizaje y su relación con los factores que lo determinan.

## 1.5. Las Funciones Guía

"La figura clave en la construcción de la respuesta institucional al cambio, es la del director" (ANEP, 1997b, p. 32). Pero, ¿de qué manera? ; ¿cuáles son las funciones del director que se vinculan directamente con esa construcción? ; ¿a través de qué funciones facilita la implementación?.

Se desprende del citado documento, que se trata de un director que construye una visión del centro con su equipo. Conclusión consistente con recientes investigaciones (Vandenberghe y Staessens, 1991), sobre la construcción de la visión a través del director. Cabe, entonces, transformar las preguntas en una nueva: ¿a través de qué funciones el director construye, junto con su equipo, la visión del centro?. Concretamente van der Vegt y Vandenberghe (1992), definieron las Funciones Guía ejercidas por el director para poder regular el flujo interno de la implementación. La primera de ellas es la **Claridad Conceptual**. Tiene que ver con proveer a los profesores de una clara visión de lo que ha de lograrse con la implementación y con concretar esa visión en términos de saber profesional y habilidades de los docentes. La segunda es la **Presión Direccional** y refiere a un nivel operacional de la implementación. Es decir, cómo se vinculan las actividades diarias con los objetivos de la innovación. La función de **Apoyo**, refiere al apoyo que brinda el director para la gestión de los recursos (materiales, emocionales, técnicos y administrativos) para que ellos efectivamente respalden el trabajo en el centro. Por último la **Definición de Laxitud**, o sea, la definición que hace el director sobre el grado de autonomía que tienen los docentes frente a los objetivos externos de la innovación.

## 2. El estudio

### 2.1. Los Liceos

La implementación, reiteramos el concepto, consiste en la adaptación de una idea innovadora en su puesta en acción dentro de una institución. Por lo que, para ser hecha efectiva por parte de los actores, estará caracterizada por una adaptación mutua de ellos a través de la claridad que tengan acerca de los objetivos de la innovación y por la ejecución de las acciones que ellos desarrollen. El proceso de implementación de una innovación en educación es esencialmente un proceso de "ida y vuelta" (Farrar et al. , 1980), en el que las estrategias son modificadas para que se adecuen a cada institución. Por tanto, la implementación es un proceso que puede pensarse en términos de proceso organizacional en el que sus resultados surgen de los arreglos particulares que ocurren dentro de la propia organización para llevar adelante las estrategias. En nuestro estudio es posible ver diáfano cómo el Proyecto de Centro en cada liceo pone al nuevo Modelo de Centro a atender las particularidades, las necesidades, que los propios actores definen para la consecución de los objetivos. Los dos proyectos tienen su origen en diagnósticos que los enraízan en las singularidades de cada realidad pedagógica. Se eligen momentos y estructuras, formas diferentes de participación, pero, sin embargo, en los dos son herramientas hábiles para la consecución del objetivo primordial: el aprendizaje de los alumnos.

Otro elemento característico de este proceso de adaptación mutua, ha sido el espacio de Coordinación. La misma estructura pensada externamente a la institución, es modificada adaptándose al estilo y necesidades de las diferentes organizaciones. Si bien en los dos centros es un lugar de trabajo valorado positivamente por los docentes y usado estratégicamente por las direcciones, es posible encontrar diferencias que les dan un perfil propio, como decíamos, a la misma estructura.

## **2.2. Los directores**

Las peculiaridades de cada centro han condicionado, tal como hemos visto, la elaboración del Proyecto de Centro y el funcionamiento del espacio de la Coordinación. Una de esas peculiaridades es claramente decisiva en el proceso de adaptación: la presencia del director. No caben dudas que, en cualquiera de los dos centros estudiados, su presencia es muy fuerte como constructores de la cultura organizacional. A pesar de tener grandes diferencias, hemos podido detectar muchos puntos de contacto entre ellos. Los docentes, fundamentalmente, pero también el análisis de documentos y las observaciones realizadas, permiten afirmar que en ambos casos los directores han logrado proveer a sus profesores de una clara visión de lo que ha de lograrse con la implementación: que los alumnos aprendan.

Es justamente para que los alumnos aprendan, que se ha dispuesto un nuevo Modelo de Centro. En tal sentido, hemos podido establecer que los profesores tenían claro que la Coordinación (como lugar de encuentro profesional y antídoto contra el aislamiento) y la elaboración por consenso del Proyecto de Centro (como marco referencial de las acciones en el aula), son dos herramientas fundamentales del Modelo, para la consecución de aquel objetivo. Los directores de los centros estudiados tienen en el ejercicio de las Funciones Guía puntos de contacto. Pero el ejercicio de dichas funciones se da en el contexto de una gestión que también tiene puntos de contacto.

En síntesis, es posible caracterizar a los directores de los centros educativos estudiados como profesionales prontos para el cambio antes de que éste llegara como oportunidad a través de la Experiencia Piloto. Cambio en la gestión de la organización que ahora es puesta al servicio de los docentes, para que faciliten los aprendizajes de los alumnos. En otras palabras, profesionales que ponen en juego su capacidad de hacer uso del sistema al servicio de los docentes y la consecución de los aprendizajes. Pero



también una gestión signada por claridad en los objetivos y un gran respeto a los tiempos personales e institucionales.

Las funciones de Presión Direccional y de Claridad Conceptual son ejercidas sabiamente por ambos directores, con manifiestas particularidades. Esta singularidad se vio traducida en el compromiso que cada uno de los profesionales tiene para con sus alumnos (para que aprendan y lo disfruten), sus docentes (para que sean "profesionales-en-relación", construyendo juntos), y su centro (como lugar dispuesto para que en él ocurran buenos y suficientes procesos de enseñanza y de aprendizaje).

### **3. Conclusión**

En primer lugar, reafirmamos que la metodología cualitativa es la herramienta más adecuada para el estudio de estos complejos procesos de implementación, en los que la comprensión de la experiencia humana no es simplemente una cuestión de causas y efectos. No es posible soslayar el impacto que la implementación tiene en la cultura de cualquier organización; no es posible soslayar a las mujeres y a los hombres, distintos, únicos y exquisitos constructores de su propia realidad. Son ellas y ellos quienes actúan desde su propia situación y protagonizan el cotidiano vivir de las instituciones.

En segundo lugar, se hace necesario profundizar en las funciones de Apoyo y Definición de Laxitud. Es probable que haya que redefinirlas para que sea menos complejo su análisis, porque sin lugar a dudas no es menor su ejercicio por parte de los directores.

En tercer lugar, del copioso material que resultó del trabajo de campo hemos observado una veta de análisis a profundizar en cuanto a dos aspectos propios de la organización. Uno de ellos es la forma en que se resuelven los problemas, ya sean aquellos que pertenecen al cotidiano, como los que surgen en las reuniones de trabajo, muy especialmente en la Coordinación. El otro aspecto que consideramos rico para su profundización es la toma de decisiones, tanto en términos de cómo se realizan, como del impacto que ellas tienen en el funcionamiento del centro educativo.

Por último, queremos concluir diciendo que las Funciones Guía efectivamente y tal como queríamos demostrar, parecen servir, por lo menos en los casos estudiados, a los efectos de ayudar a la determinación del proceso de implementación de una innovación educativa. Sin dudas, habrá que seguir trabajando en la mejora de los instrumentos utilizados y en la atención a otros elementos de análisis que parecen también incidir en esos complejos procesos.

### **Nota**

1. Es importante destacar que la forma de acceder a los cargos ha ido sufriendo modificaciones durante los tres años de implementación. Asimismo necesidades de funcionamiento han implicado diferencias en la forma de acceder al centro, por parte de los distintos actores.
2. The Editor thanks Michele S. Moses for translation of the Abstract.

### **Referencias**

ACHARD, I. (1995) El rol del director de Enseñanza Secundaria en Montevideo. (Tesis de Maestría, no publicada). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

AGUERRONDO, I. (1992) Planificación de las instituciones educativas. En: Frigerio,

- G. y otros, *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel-Flacso.
- ALSINET, J. y MUÑOZ, E. (1995) Proyecto de Centro, un universo de posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*. España. 238 (julio- agosto): 70-73.
- ANEP (1995) *Exposición de Motivos de la Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal para el Ejercicio 1996*. Montevideo: CODICEN
- ANEP (1997a) *Aportes Para La Reflexión. Jornadas de sensibilización de la Experiencia Piloto*. Montevideo: CODICEN
- ANEP (1997b) *Estudio de Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Resultados de la implementación en 1996*. Montevideo: Programa MESyFOD.
- ANEP (1998) *La Reforma Educativa en Uruguay*. Montevideo: CODICEN
- ARISTIMUÑO, A. (1996) Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay. (Tesis de Doctorado, no publicada). Lovaina: Katholieke Universiteit Leuven.
- BALL, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC.
- BERMAN, P. (1981) Educational change. An implementation paradigm. En R. Lehming & M. Kane (Eds), *Improving schools. Using what we know*. (253-286) Beverly Hills: SAGE Publications.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. (1978) Implementing and sustaining innovations. En *Federal Programs Supporting Educational Change*, Vol. VIII. Santa Mónica, California: RAND.
- DELGADO, J. y GUTIÉRREZ, J. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: APG.
- DURKHEIM, E. (1974) *El carácter y las funciones sociales de la educación, Educación y Sociología*. Argentina: Shapire.
- ESCUADERO, J. (1988) La innovación y la organización escolar. En: Pascual R. (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- FARRAR, E.; DESANCTIS, J. y COHEN, D. (1980) Views from below: Implementation Research in Education. *Teachers College Record*, 82, 1, 77-100.
- FRIEDBERG, E. (1988) Análisis sociológico de las organizaciones. *Fichas de capacitación*. Serie a. N° 66. Montevideo: CLAEH.
- FULLAN, M. (1982) *The meaning of educational change*. New York/Toronto: Teachers College Press/OISE Press.
- FULLAN, M. (1985) Change Processes and Strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85, 3, 391-421.
- FULLAN, M. (1986a) La gestión del cambio educativo. *Simposium de innovación*

educativa. Murcia.

FULLAN, M. (1986b) *Support Systems for Implementing Curriculum in School Boards*. Ontario: Ministry of Education.

FULLAN, M. y POMFRET, A. (1977) Research on Curriculum and Instruction Implementation. En *Review of Educational Research*, 47, 1, 335-397.

HERSEN, M y BARLOW, D. (1976) *Single-case experimental design: Strategies for studying behavior*. New York: Pergamon.

HOUSE, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación* 286, 5-34.

LORTIE, D. (1975). *School Teacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

MAJCHRZAK, A. (1984). *Methods for policy research*. Beverly Hills: SAGE Publications.

McLAUGHLIN, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. Ponencia del II Congreso Mundial Vasco. En: Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea.

RAVELA, P. (1989). El liceo como organización. Estudio de la gestión educativa en la Enseñanza Media. (Tesis de Maestría, no publicada). Montevideo: FLACSO-CIEP.

ROSSMAN, G.; CORBETT, H. & FIRESTONE, W. (1985). Professional Cultures, Improvement Efforts and Effectiveness. Findings from a Study of Three High Schools. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.

SARASON, S. (1982). *The Culture of Schools and the Problems of Change (2nd Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.

SATHE, V. (1983). Implications of corporate culture: a manager's guide to action. *Organizational Dynamics*, 12, 2.

STAESSENS, K. (1991). The professional culture of innovating Primary Schools. Nine Case Studies. Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

VANDENBERGHE, R. & STAESSENS, K. (1991). Vision as a core component in school culture. Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

VAZ FERREIRA, C. (1921). La exageración de la Pedagogía. En *Estudios Pedagógicos por Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Barreiro y Cía. y Librería Nacional.

VEGT, R. VAN DER & VANDENBERGHE, R. (1992). Schools implementing a central reform policy. Findings from two national educational contexts. Annual meeting

of the American Educational Research Association. San Francisco.

WITTROCK, M. (1989). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós.

YIN, R. (1989). *Case study research. Design and Methods*. Londres: SAGE Publications.

## **Acerca del Autor**

### **Marcos R. Sarasola**

Marcos R. Sarasola es Profesor de Innovación Educativa en la Universidad Católica del Uruguay; el estudiante del Doctorado en Filosofía de la Universidad de Deusto, Bilbao, España.

---

Copyright 2000 by the *Education Policy Analysis Archives*

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is <http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, [glass@asu.edu](mailto:glass@asu.edu) or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: [shepherd@asu.edu](mailto:shepherd@asu.edu). The Commentary Editor is Casey D. Cobb: [casey.cobb@unh.edu](mailto:casey.cobb@unh.edu).

## **EPAA Spanish Language Editorial Board**

**Associate Editor for Spanish Language**  
**Roberto Rodríguez Gómez**  
**Universidad Nacional Autónoma de México**

[roberto@servidor.unam.mx](mailto:roberto@servidor.unam.mx)

**Adrián Acosta (México)**  
Universidad de Guadalajara  
[aacosta@cucea.udg.mx](mailto:aacosta@cucea.udg.mx)

**Teresa Bracho (México)**  
Centro de Investigación y Docencia  
Económica-CIDE  
[bracho\\_dis1.cide.mx](mailto:bracho_dis1.cide.mx)

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

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

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

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

**José Contreras Domingo**  
Universitat de Barcelona  
[Jose.Contreras@doe.d5.ub.es](mailto:Jose.Contreras@doe.d5.ub.es)

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

**Rollin Kent** (México)  
Departamento de Investigación  
Educativa-DIE/CINVESTAV  
rkent@gemtel.com.mx  
kent@data.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

**María Beatriz Luce** (Brazil)  
Universidad Federal de Rio Grande do  
Sul-UFRGS  
luceb@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)  
Fundação Instituto Brasileiro e Geografia  
e Estatística  
simon@openlink.com.br

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

## **EPAA Editorial Board**

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin

**John Covalesskie**  
Northern Michigan University

**Alan Davis**  
University of Colorado, Denver

**Mark E. Fetler**  
California Commission on Teacher Credentialing

**Thomas F. Green**  
Syracuse University

**Arlen Gullickson**  
Western Michigan University

**Aimee Howley**  
Ohio University

**William Hunter**  
University of Calgary

**Daniel Kallós**  
Umeå University

**Thomas Mauhs-Pugh**  
Green Mountain College

**William McInerney**  
Purdue University

**Greg Camilli**  
Rutgers University

**Andrew Coulson**  
a\_coulson@msn.com

**Sherman Dorn**  
University of South Florida

**Richard Garlikov**  
hmkhelp@scott.net

**Alison I. Griffith**  
York University

**Ernest R. House**  
University of Colorado

**Craig B. Howley**  
Appalachia Educational Laboratory

**Richard M. Jaeger**  
University of North  
Carolina--Greensboro

**Benjamin Levin**  
University of Manitoba

**Dewayne Matthews**  
Western Interstate Commission for Higher  
Education

**Mary McKeown-Moak**  
MGT of America (Austin, TX)

Les McLean  
University of Toronto

Anne L. Pemberton  
apembert@pen.k12.va.us

Richard C. Richardson  
Arizona State University

Dennis Sayers  
Ann Leavenworth Center  
for Accelerated Learning

Michael Scriven  
scriven@aol.com

Robert Stonehill  
U.S. Department of Education

David D. Williams  
Brigham Young University

Susan Bobbitt Nolen  
University of Washington

Hugh G. Petrie  
SUNY Buffalo

Anthony G. Rud Jr.  
Purdue University

Jay D. Scribner  
University of Texas at Austin

Robert E. Stake  
University of Illinois--UC

Robert T. Stout  
Arizona State University

---