

## La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa

*POR*

*M.ª TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ*

### INTRODUCCIÓN

A lo largo de este artículo, tal como indica su título, trataré de ofrecer una breve panorámica sobre una estrategia de mejora centrada en la escuela: la Revisión basada en la escuela. Esta estrategia, denominada también auto-evaluación escolar, implica una revisión y diagnóstico del estado actual de la escuela y su funcionamiento, por parte de sus miembros, así como el emprender acciones de mejora en aquellas áreas consideradas, a raíz de la revisión, como más problemáticas.

Haré alusión primeramente a las coordenadas histórico-teóricas desde las que surge y adquiere sentido la Revisión Basada en la Escuela (\*), para pasar luego a caracterizarla brevemente y a señalar las grandes etapas a través de las cuales se desarrolla.

---

(\*) En adelante RBE.

## UNA BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REVISIÓN BASADA EN LA ESCUELA

La R.B.E. no es un procedimiento concreto de actuación, sino una estrategia, en su sentido más amplio, de trabajo *en y con* las escuelas.

Al ser una estrategia de *cambio* que está focalizada en la *organización escolar*, son dos los ámbitos desde los cuales contextualizarla, a fin de clarificar en qué coordenadas surge y se desarrolla: por un lado, la teoría organizativa, por otro, la teoría de la innovación educativa.

La R.B.E. es una estrategia de cambio relativamente reciente que aparece muy ligada a la idea de que la unidad de cambio educativo ha de ser la escuela como organización. Sin embargo, la consideración de la organización como núcleo esencial de cambio había surgido ya anteriormente en ámbitos industriales, materializándose en una amplia estrategia de cambio denominada Desarrollo Organizativo (D.O.). El DO surge a mediados de los años 50 y se traslada posteriormente a ámbitos educativos, en los años 60, sobre todo en Norteamérica (1). La característica básica del DO es la de focalizarse en la organización y pretender, en relación con la misma, y a través de una serie de técnicas de intervención, la mejora de los procesos organizativos: comunicación, liderazgo, desarrollo de equipos, coordinación de grupos...

Los planteamientos del Desarrollo Organizativo surgieron al amparo del enfoque de Recursos Humanos de la teoría organizativa, y, en relación con las perspectivas teóricas dominantes hasta el momento en el ámbito de la organización, de carácter eminentemente estructuralista, supusieron un gran avance, ya que se iba a considerar que la mejora organizativa no dependía sólo de modificar o rediseñar las estructuras, sino, sobre todo, de la posibilidad de revitalizar y maximizar los recursos humanos y sus potencialidades dentro de la organización.

El OD representa todo un cuerpo tecnológico de intervención, con el cual un experto externo a la escuela intentaba mejorar los procesos organizativos. En este sentido, no dejaba de ser una estrategia de cambio tecnológica, ya que se suponía que las áreas problemáticas o deficitarias de la vida organizativa podrían subsanarse con la intervención de un experto que «aplica» una tecnología OD determinada.

---

(1) Para una revisión sobre el tema ver Fullam, M. et al.: *Organization Development in Schools: the State of Art. Review of Educational Research*. Vol. 50, n.º 1, pp. 121-83.

Por otra parte, y en relación con las prácticas dominantes de innovación en ámbitos educativos, eminentemente centralistas, generadas e instrumentadas desde fuera de la escuela, el OD no es sino un germen aislado, un tipo de práctica innovadora poco habitual en las escuelas e, incluso, como ya he señalado, circunscrita a ámbitos geográficos muy reducidos. No obstante, su existencia no deja de ser un punto de referencia importante en la configuración de la RBE (2), tanto por su focalización prioritaria en la organización como por la serie de técnicas desarrolladas, algunas de las cuales son utilizadas en la actualidad en contextos de RBE.

Pero, a medida que se va desarrollando la teoría organizativa, y sobre todo desde enfoques teóricos recientes de carácter culturalista y crítico, se empieza a reconocer que la organización escolar presenta una serie de rasgos tales como su carácter débilmente articulado (3) —lo cual pone en tela de juicio los intentos de cambiar la escuela desde «arriba»—, su funcionamiento no siempre racional (4), su cultura propia (que actúa como filtro para cualquier intento de cambio «a distancia») etc. Asimismo, sobre todo desde perspectivas críticas, se abunda en el carácter no compacto de las metas y de los modos de actuar dentro de la escuela, en la existencia de múltiples intereses en conflicto en su seno, y en la necesidad de que la organización escolar desarrolle una cierta autonomía, una cierta capacidad de reflexión sobre su propia acción.

Esta serie de conocimientos sobre la naturaleza organizativa de las escuelas, unido al fracaso y a la crítica de los modelos tecnológicos de cambio, caracterizados por su despreocupación hacia los procesos de implementación o puesta en práctica de las innovaciones (5), van a llevar a volver la vista a las escuelas como contexto clave para el cambio y la mejora.

Dos han sido los grandes focos de atención en este volver la vista a los contextos reales de puesta en práctica del cambio: Por un lado, el individuo-profesor, como persona que filtra, redefine, adapta el cambio a su situación de aula (6) —de ahí toda la corriente de investigación sobre el pensamiento del profesor en contextos de innovación, y el desarrollo de estrategias de cambio centradas en profesores individuales, tales como la investigación en la acción,

---

(2) Hopkins, D.: *School Based Review for School Improvement*. ACCO. Lovaina; pp. 47 y ss.

(3) Weich, C.: «Educational Organizations as a Loosely Coupled Systems». *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, n.º 1, 1976.

(4) March, J. y Olsen, J.: *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget. Oslo.

(5) Berman, P.: *Educational Change: An Implementation Paradigm*. En R. Lehming y M. Kane (eds.) *Improving Schools. Using what we Know*. Sage Pub. Londres. 1981; pp. 253-86.

(6) González, M.<sup>a</sup> T. y Escudero, J. M.: *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de desarrollo*. Ed. Humanitas. Barcelona, 1987.

por otro, el contexto escolar global, o la escuela como organización, con el consiguiente énfasis en el centro escolar como unidad de cambio.

Entender que la escuela ha de constituirse en unidad de cambio supone replantear las estrategias de mejora utilizadas, ya que, desde esta perspectiva, no deberían de ser eminentemente centralistas, externas o para una escuela-tipo, ni individualistas o dirigidas a sujetos aislados en aulas concretas, ya que tal sujeto-profesor forma parte, al tiempo, de un contexto organizativo más amplio (7). Se trataría más bien de potenciar estrategias que se generen y desarrollen en y desde el contexto escolar y con la participación de todos los profesores.

Para que la escuela pueda funcionar como una unidad de cambio, entonces, ha de constituirse en fuente de energía primaria para la mejora y la innovación (8); es decir, ha de ser una escuela que cultive y desarrolle aquellos procesos organizativos que le permitan adaptarse a nuevas situaciones, enfrentarse a problemas y demandas de diverso signo, y desarrollarse internamente con cierta autonomía. En definitiva, una escuela capaz de enfrentarse con la mejora de sus dimensiones pedagógico-didácticas y, al tiempo, organizativas.

Con esta finalidad, se han ido desarrollando en los últimos años algunas estrategias de cambio centradas en la escuela tales como: formación en ejercicio focalizada en la escuela, desarrollo curricular centrado en la escuela, revisión basada en la escuela, etc. No se trata de estrategias genéricas ni bien definidas a priori, ya que, al estar focalizadas en escuelas concretas, con una cultura y capacidad interna de cambio particular, y en coordinadas políticas y sociales específicas, su articulación y desarrollo varía de unos lugares a otros (9). Es decir, no son estrategias universales, lineales y absolutamente preespecificadas.

Esta breve conceptualización teórica e histórica puede servirnos como marco introductorio para comprender mejor la Revisión Basada en la Escuela, a la que pasaré a hacer referencia seguidamente.

### **La revisión basada en la escuela: Caracterización**

Como ya indiqué anteriormente, la R.B.E. es una estrategia de mejora escolar, focalizada en la escuela o en un subsistema completo de la misma, que

7 Miles, M. B. y Ekholm, M.: «What is School Improvement?». En W. G. Van Velzen y otros: *Making School Improvement Work*. ACCO, Lovaina, 1982; p. 49.

(8) Dalin, P. y Rust, W. D.: *Can Schools Learn?* Nfer-Nelson, 1983.

(9) Hopkins, D.: op. cit.

implica una diagnosis sistemática del funcionamiento escolar, por parte de sus miembros, e iniciada con el propósito de mejorar y desarrollar la escuela.

Es importante subrayar que no se trata simplemente de una estrategia para revisar o chequear lo que ocurre en el centro, sino también para mejorarlo, de otro modo, la R.B.E. sería una estrategia de iniciación de cambio, más que una de mejora en su totalidad.

Quizás podamos perfilar más el concepto de R.B.E. señalando algunas de sus características esenciales. En este sentido, cabe destacar las siguientes:

— El foco de la R.B.E. es la escuela en su totalidad. No es pues una estrategia dirigida a profesores aislados, ni tampoco generalista iniciada desde el exterior del centro escolar con la intención de mejorarlo «a distancia». Más bien se encamina a cambiar la escuela desde y sobre ella misma.

— Se trata de un proceso más o menos sistemático y planificado, cuya meta a corto plazo es obtener información válida acerca de las funciones, propósitos y productos de la escuela, y su meta última, desarrollar una escuela con capacidad de resolución de problemas.

— En la medida en que está focalizada en el centro, se aspira a que participe en todo el proceso el profesorado en su conjunto, responsabilizándose de su desarrollo, si bien con apoyos externos. Es pues una estrategia para y por el profesorado.

— Es una actividad que pretende no sólo la revisión o autoevaluación de la escuela, sino también su desarrollo y mejora. En esta línea, su pretensión no es tanto la de dar cuenta al exterior de cómo está funcionando la escuela, cuanto la de identificar a partir de la revisión, áreas deficitarias y emprender acciones para su mejora.

— El propósito y contexto de la R.B.E. es identificado por los profesores, con algún tipo de ayuda externa, pudiendo también participar otras personas relacionadas con el centro, tales como padres, alumnos o autoridades educativas. Es, precisamente, el propósito y contexto de la revisión lo que determinará cómo se va a llevar a cabo.

Hecha esta caracterización inicial, vamos a detenernos, en el punto siguiente, a clarificar cuál es la meta o propósito último de esta estrategia.

### **La meta de la R.B.E.**

Ya se indicó anteriormente que la meta o propósito de la R.B.E., en cuanto

parte de una dinámica de mejora escolar, es lograr una escuela relativamente autónoma o con capacidad de resolución de problemas.

Cabría, entonces, preguntarnos, ¿qué es una escuela con capacidad de resolver problemas? Siguiendo a Runkel y Schmunch (10) una escuela tal se caracteriza por tener institucionalizadas cuatro grandes capacidades: la capacidad de diagnosis, la de búsqueda de información y recursos, la de movilizar acción sinérgica y, por último, la capacidad de controlar las tres anteriores.

Por lo que se refiere a la diagnosis, ésta es la capacidad de los miembros de la escuela para realizar una inspección sistemática de su propio funcionamiento.

Por su parte, la búsqueda de información y recursos es la capacidad de iniciar, por parte de la escuela o grupo de profesores, una búsqueda de aquellos recursos o datos necesarios para planificar una solución eficaz al problema identificado, siempre y cuando los existentes sean inadecuados o insuficientes.

La tercera capacidad a la que aluden Runkel y Schmuk es la movilización de acción sinérgica, o lo que es lo mismo, la capacidad de realizar acciones conjuntas y colaborativas. Evidentemente, si se pretende generar cambios, los miembros de la escuela no pueden estar funcionando individual y aisladamente, sino en frecuente comunicación. Con la colaboración íntima en el procesamiento de problemas y en la toma de decisión, podrán irse conformando nuevos patrones de acción coordinada, lo cual no sería posible si cada individuo actúa separadamente.

Finalmente, una escuela que funcione con autonomía ha de ser capaz de observarse a sí misma y preguntarse hasta qué punto se ha realizado un diagnóstico adecuado de la situación, se ha obtenido la información y recursos necesarios para emprender acciones de mejora y se ha movilizado correctamente la acción conjunta de todos los miembros. La respuesta a estas preguntas, ayuda a que el grupo o escuela desarrolle una auto-conciencia de su propia capacidad para resolver problemas, pero no una autoconciencia en el vacío, sino en el contexto de los problemas reales que trata de solucionar. En definitiva, la capacidad de control supone que la escuela puede describir sus propias normas, valores, estructuras y procedimientos, puede examinar sus metas, planes de acción y cuestionar su relevancia, y puede, en definitiva, preguntarse no sólo si se lograron las metas, sino también si ese logro ha sido valioso.

---

(10) Runkel, P. y Schmuk, R.: «The Place of Organization Development (OD) in Schools». En D. Hopkins y W. Wideen (eds.): *Alternative Perspectives on School Improvement*. The Falmer Press, 1984; pp. 156 y ss.

La R.B.E. pretende, como meta última, institucionalizar en la escuela esta serie de capacidades, a fin de conseguir una escuela relativamente autónoma. Obviamente no se trata de una meta sencilla ni de una meta lograble de inmediato, pero constituye la meta global y última hacia la que camina la R.B.E.

## EL PROCESO DE R.B.E.

La Revisión basada en la escuela no constituye, como ya señalamos, una tecnología a ser aplicada estricta y rigurosamente en la escuela. Más bien se trata de una estrategia comprensiva, intencional y flexible a las peculiaridades y rasgos de cada una. Sin embargo ello no significa que sea un proceso caótico y desestructurado; por el contrario, discurre con una cierta sistematicidad y planificación y en este sentido podemos hablar de fases o etapas en un proceso de R.B.E.

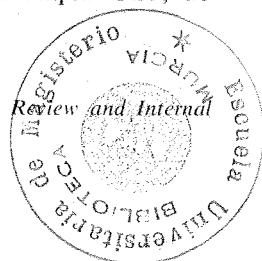
Por lo general puede hablarse de cuatro grandes etapas en el desarrollo de esta estrategia: Iniciación, Revisión, Acción o Implementación, e Institucionalización (11). Ni que decir tiene que tales etapas no son independientes unas de otras ni perfectamente delimitables, por el contrario, se solapan e interrelacionan en un proceso continuo y fluido.

La fase de Iniciación constituye el momento en que se generan las condiciones adecuadas para que la escuela se implique, por decisión propia, en el proceso de revisión. Es pues una etapa de preparación en y con la escuela en la que se desarrollan actividades tendentes a clarificar en qué consiste la estrategia y qué aplicaciones tiene, a generar la disponibilidad de todo el profesorado y a determinar cómo, cuándo y de qué modo va a realizarse la revisión, con qué apoyos externos, quiénes participarían, etc. Esta fase es vital para el proceso, no sólo porque en ella se va a generar la disponibilidad e identificación con la idea, sino también porque es el momento en el que se clarifican e interiorizan los supuestos desde los cuales los participantes se van a implicar en el proceso de revisión, y se crean las condiciones infraestructurales para poder llevarlo a cabo.

La fase de Revisión es aquella en que la escuela globalmente, o un subsistema de la misma, se implica en la tarea de autochequearse en todas o algunas de sus dimensiones. Pueden distinguirse dos momentos de esta etapa. Uno, de revisión inicial, otro de revisión específica (12).

(11) Hopkins, D.: op. cit.

(12) McMahon, A.; Bolan, R.; Abbot, R. y Holly, P.: *Guidelines for Review and Internal Development in Schools*. Council Publications. 1984; pp. 14 y ss.



La Revisión Inicial conlleva efectuar un chequeo *general* de la escuela, a fin de determinar qué aspectos o dimensiones de la misma están más necesitados de atención y mejora. Supone, entonces, tomar una serie de decisiones relativas a cómo, cuándo realizarla, de quiénes se va a obtener información. Exige así mismo preparar instrumentos para recoger información en la escuela, analizarla y proceder a una discusión y reflexión conjunta a lo largo de la cual priorizar qué aspectos de la vida escolar han de ser revisados o chequeados más a fondo por ser más problemáticos, deficientes o preocupantes para las personas en la escuela.

La Revisión Específica es más detallada, ya que está focalizada en algún aspecto del currículum, cultura u organización escolar con el propósito de investigarlo y analizarlo en profundidad. Llevar a cabo una revisión específica exige: a) Planificarla, es decir clarificar cuál es el tópico que se va a someter a revisión y porqué, acordar cómo se va a realizar y quiénes estarían implicados, apoyos externos, etc. b) Identificar cuál es la política del centro en relación con el área que se está revisando y conocer lo que se está haciendo de hecho en la práctica a través de la recogida de información y análisis de la misma. c) Valorar la práctica en uso, lo cual supone decidir qué relación existe entre la política formal del centro o lo que se dice que se hace y lo que ocurre en la práctica, así como establecer y aplicar criterios de valoración, que permitan la discusión y reflexión sobre la realidad del tópico o problema revisado, a fin de establecer sugerencias referidas a posibles líneas de actuación en la escuela con vistas a subsanar las deficiencias encontradas.

3. La etapa de Acción o implementación es aquella en que, sobre la base de la información obtenida en la fase previa, se determina y clarifica qué aspectos han de ser mejorados, se establece y clarifica una estrategia adecuada de actuación, se ofrece al profesorado la formación necesaria para poner en práctica la estrategia y se implementan los cambios acordados, con los apoyos necesarios y el seguimiento continuo del proceso.

4. Una vez puesto en práctica el plan de acción es necesaria una etapa de Reflexión y Evaluación de lo que se ha venido haciendo. A lo largo de la misma, y tras acordar cuándo reunirse para hacer el balance, el profesorado decide si los cambios introducidos en la fase de desarrollo deberían ser mantenidos, modificados o ampliados y, al tiempo, se implica en una reflexión valorativa acerca de lo que ha ido ocurriendo en las diversas fases del proceso. Como consecuencia decide si reiniciar el proceso, en cuyo caso selecciona otro tema o problema para la revisión, recomenzando el ciclo de nuevo.



Se supone que a medida que una escuela vaya implicándose en sucesivos ciclos de revisión y mejora irá, paulatinamente interiorizando y capacitándose para realizar el proceso autónomamente, siempre que sea necesario. En este caso podría decirse que la escuela ha institucionalizado su capacidad de resolución de problemas.

## CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de R.B.E. sucintamente descrito aquí, constituye una estrategia de mejora que pretende desarrollar una escuela «reflexiva», «autónoma». Como tal supera lo que puedan ser aspectos únicamente de procedimiento, para hundir sus raíces en una determinada visión de la organización escolar, de la innovación educativa e, incluso de la investigación. En la medida en que requiere un trabajo no ya sobre la escuela, sino con la escuela, exige también una investigación preocupada no sólo por la generación de conocimientos sino también un compromiso con el cambio con los profesores.

Por último, al ser un estrategia que respeta el contexto, características y rasgos de cada escuela, su desarrollo en nuestras escuelas pasa por adaptarla a nuestras peculiaridades generales y a las de centros y grupos de profesores.