

DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA A LA GESTIÓN EDUCATIVA. UNA TAREA INCONCLUSA

José Luis González Palma

En los albores de un nuevo milenio, caracterizado por un acelerado incremento en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), una fuerte influencia de los procesos globalizadores, marcadas diferencias sociales, problemas de inequidad, diferencias económicas; pero sobre todo, graves rezagos educativos, los docentes no sólo debemos preocuparnos por enseñar, sino por formar alumnos capaces de sobrevivir en una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo. Por ello, una reflexión en torno a la pertinencia de los tipos de gestión que se han desarrollado para hacer frente a esta sociedad dinámica, cambiante, demandante de una educación de calidad es más urgente que nunca. Trataré de hacer un análisis del actual modelo de gestión centrado en la satisfacción de necesidades de aprendizaje; propuesto en algunos países, entre ellos México, a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para todos realizada de Jomtien, Tailandia en 1990. Esta reflexión para efectos del presente artículo, la agruparemos en tres rubros:

El tipo de aprendizaje que necesitan los alumnos.

Las condiciones para llevarlo a cabo.

El tipo de gestión necesaria para hacerlo posible.

1. ¿Qué necesitan aprender los alumnos?

En una sociedad dinámica, cambiante a cada momento, en donde la información está a la vuelta de la esquina a través de muchos medios y en donde la caducidad de los conocimientos es cada día más corta; ya no es suficiente saber mucho; lo importante ahora es: "tener un repertorio de procedimientos y estrategias y la capacidad para seleccionar la más adecuada ante un problema específico" (Wells, 1990). Estos argumentos, nos dan una muestra de la necesidad de poner atención en el desarrollo de las habilidades y competencias básicas para el aprendizaje (Torres, 1998) más que en el aprendizaje de los contenidos educativos mismos. Necesitamos una gestión pedagógica diferente, capaz de crear las condiciones suficientes para que los alumnos sean artífices de su proceso de aprendizaje y el docente un facilitador de este proceso.

Sin embargo, centrar la atención en el desarrollo de los procesos cognitivos de los alumnos alejándose de la importancia del aprendizaje de los contenidos, implica tener en cuenta algunas consideraciones ([Pozo, 1997](#)). En primer lugar, los docentes no cuentan en su mayoría con el tamiz teórico suficiente, para poner en práctica un proceso de enseñanza basado en el desarrollo de las competencias cognitivas. En segundo lugar, los efectos de una práctica pedagógica tradicionalista, cultivada y reforzada por varias décadas de estandarización hace difícil –por no decir que casi imposible- el establecimiento de una cultura y práctica docente diferente, que haga énfasis en la importancia de los estilos de aprendizaje y en las competencias didácticas para desarrollarlo. [En tercer lugar, en todo el Sistema Educativo los esfuerzos por construir comunidades de aprendizaje o equipos de trabajo, sólo pueden contarse con los dedos de las manos](#) y esta necesidad, es fundamental para la tarea que proponemos.

Cabe aquí otra reflexión derivada de lo anterior [¿qué necesitan saber los docentes](#) para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos con esas características? [Por el momento,](#)

mencionaré dos cosas para centrar los procesos de la gestión pedagógica en el desarrollo de habilidades y competencias para el aprendizaje. La primera, que los docentes, al igual que cualquier ser humano, tenemos necesidades de aprendizaje diferenciadas y que los programas de formación inicial y permanente que se ofrecen a los maestros, han sido diseñados y puestos en práctica con la misma idea de homogeneidad y estandarización que caracteriza a la oferta educativa en general. Se ha olvidado que las diferencias de identidad de los alumnos y las escuelas así como el contexto en el que están inmersas, marcan y determinan las características y necesidades de actualización y capacitación del personal que en ellas laboran (Namo de Melo, 1998). Una gestión pedagógica eficaz, tendría que apoyar tanto los procesos de formación individual, como los de formación en la práctica de los maestros (Antúnez, 1993), de esta manera se daría atención a las necesidades específicas de cada docente y a las necesidades del colectivo escolar. Un análisis detallado de estas necesidades podría promover mejor en los alumnos, el desarrollo de sus habilidades, competencias y estrategias necesarias para sobrevivir, mejorar su calidad de vida y seguir aprendiendo¹ con autonomía e independencia. Es decir, necesitamos ofrecer a nuestros estudiantes, situaciones de aprendizaje ricas en oportunidades para la construcción del conocimiento como mejor vía para el desarrollo de habilidades y competencias para el aprendizaje; y para ello, necesitamos aprender a generar estas situaciones desde lo individual, pero sería mejor si fuera desde el colectivo docente.

La segunda merece, a mi parecer, mayor atención. No hay mayor contradicción en la práctica docente, que sea un formador de formadores quien nos diga como enseñar y no enseñe como dice que debe hacerse (Monereo, 1998). En efecto, quizá aquí tengamos una de las principales causas del por qué no mejora la calidad educativa en las escuelas; la persona que no ha aprendido a reflexionar reflexionando, a escribir escribiendo o a evaluar evaluando, difícilmente puede enseñar a reflexionar, escribir o evaluar; porque al conocimiento hay que ser capaz de recrearlo en uno mismo y para ello hay que ser capaz de hacerlo (Saint-Onge, 2001). Entonces, los programas de formación a los que son expuestos los docentes, tendrían que tomar en cuenta no sólo sus necesidades de aprendizaje, sino sobre todo, la manera en cómo se activa el proceso de aprendizaje (Saint-Onge, 2001) en los docentes durante estas jornadas, en el entendido de que no podemos dar aquello que no tenemos.

Poner atención en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los docentes para aprender y enseñar, debiera estar por encima del aprendizaje de conceptos, contenidos o recetas que por arte de magia puedan resolver la cuestión didáctica. En su lugar el aprendizaje y desarrollo de habilidades para: la búsqueda, selección, procesamiento e interpretación de información, la resolución de problemas, el uso apropiado de las habilidades comunicativas, el trabajo colaborativo el diseño de estrategias didácticas, la creación de comunidades de aprendizaje², el cuidado del medio ambiente y la convivencia apoyada en valores, podría marcarlas como prioridades de los programas de formación docente, inicial y permanente.

La gestión educativa, cuyo objetivo es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos -que por otra parte recordemos que debe

¹ En la Declaración Mundial de Educación para todos suscrita en 1990, estos tres aspectos dan cuerpo a la definición de necesidades básicas de aprendizaje.

² María Teresa Tatto, en la evaluación realizada al Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), menciona como uno de los requisitos para la implantación de las innovaciones educativas, que además de una formación sólida en las teorías que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la noción de comunidades de aprendizaje para llevar a cabo la formación con dicha orientación.

ser el objetivo de las escuelas- y su desafío por dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa (Pozner, 1997), ha encontrado en la práctica importantes dificultades al no contar con ideas claras y precisas, respecto a la primacía de las habilidades sobre el contenido. Focalizar la función de la escuela en el aprendizaje de los alumnos, implica hacer de la gestión pedagógica el eje central de la organización del proceso educativo (Namo de Melo, 1998).

¿Cuáles son las condiciones necesarias para la gestión pedagógica centrada en el desarrollo de las habilidades y competencias para aprender?

Por tradición, se ha asociado el término gestión escolar con un conjunto de acciones relativas al trámite administrativo o la búsqueda de recursos para la escuela; relegando a segundo término, el objetivo central del acto educativo; me refiero a la primacía que debe tener el aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas. Esta tradición ha permeado a casi todas las instituciones del Sistema Educativo, convirtiendo el concepto de gestión escolar en un sinónimo de llenado de formatos o requisiciones de documentación en tiempo y forma, trámites administrativos o búsqueda de recursos materiales; como las características que identifican a las buenas escuelas. Pero la gestión escolar es otra cosa.

Diversos estudios realizados para identificar las características de las escuelas exitosas³, demuestran que la gestión escolar se extienden más allá de la gestión administrativa, son escuelas cuyas prácticas demuestran trabajo en equipo; sus integrantes fijan o establecen objetivos y metas comunes, demuestran disposición al trabajo colaborativo, comparten la responsabilidad por los resultados del aprendizaje, practican y viven los valores como el respeto mutuo y la solidaridad; establecen altas expectativas para sus alumnos y se insertan en procesos permanentes de capacitación

Retomando el objetivo de la gestión educativa -centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes- la gestión escolar deberá tender a la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo y formación de los alumnos centrado en la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Entre estas características vamos a destacar tres:

El clima escolar

Trabajar en un ambiente de respeto y confianza permite a los docentes generar espacios y oportunidades para la evaluación, monitoreo y compromiso con la práctica pedagógica. En un estudio realizado con escuelas de Montreal, se da cuenta de las ventajas que aporta para el aprendizaje de los alumnos el clima de camaradería establecido entre los docentes de una escuela (Fullan, 2000). Una de las principales características –yo diría que la primera- de las escuelas exitosas, es que la cohesión de sus integrantes está afianzada por lazos de amistad, respeto, cariño o confianza y no por mandatos autoritarios de quienes dirigen las instituciones. En un buen clima de trabajo los ejercicios de evaluación y monitoreo cumplen su función, ya que no se ven como el señalamiento de errores, sino como el encuentro con oportunidades para el mejoramiento y crecimiento de los miembros de un equipo. Compartir la responsabilidad por los logros educativos de los alumnos, compromete a cada integrante de la comunidad educativa, desde el intendente

³ Podemos citar aquí el llevado a cabo por Haddad et.al. en 1990, basado en una revisión extensa de la literatura sobre la eficacia y la eficiencia de las escuelas. También el realizado en Puebla por la Dra. Schmelkes durante 1990 en escuelas de 5 zonas de este estado, cuyos resultados están ampliamente discutidos en: *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla*, México, Centro de Estudios Educativos, mimeo, 1992

hasta el director. Fijar metas y objetivos comunes, permite aprovechar las competencias individuales y fortalecer al equipo de trabajo. Por lo tanto, un buen clima escolar, es requisito indispensable para la gestión escolar.

El trabajo en equipo

Muchos hemos trabajado en equipo alguna vez, pero, ¿realmente sabemos trabajar en equipo? La característica más ampliamente reconocida del trabajo en equipo es la ventaja que tiene sobre el trabajo individual y sobre los resultados obtenidos que pueden ser mejores y en menor tiempo. Pero esto no siempre sucede. Trabajar en equipo no es sinónimo de repartir el trabajo entre los integrantes de una institución. Se requiere que esa distribución de tareas cumpla ciertos requisitos.

En primer lugar, *estar dispuesto* a tomar acuerdos para establecer las metas y objetivos del equipo. La posibilidad de los acuerdos es el primer paso para el trabajo en equipo. Las tareas no pueden asignarse o imponerse, su distribución debe hacerse con base en las fortalezas de cada individuo y en el crecimiento global del equipo. El acuerdo es, en este caso, determinante para la fijación de metas y la distribución de las tareas. Este es, uno de los obstáculos por el que las escuelas, no pueden formar equipos de trabajo. Sus integrantes no se pueden poner de acuerdo.

En segundo lugar, *estar concientes y tener la intención* de colaborar para el equipo. Las tareas que se realizan con la convicción de que son importantes y necesarias para el logro de los objetivos del equipo, se convierten en fuerza y empuje para todos sus integrantes. Cuando alguien se siente obligado y no comprometido con las tareas del equipo, puede convertirse en un obstáculo para los demás integrantes y al mismo tiempo, representa un síntoma de que algo requiere de atención. El liderazgo⁴, en estos casos, juega un rol determinante ya que puede hacer crecer o frenar la conformación del equipo.

En tercer lugar, *ningún equipo se forma por decreto*. El trabajo en equipo artificial, la balcanización o el trabajo en equipo fácil⁵ (Fullan, 2000), son ejemplos claros del reto que implica sentirse parte de un equipo y del valor que tiene para sus integrantes, nutrir con sus acciones diarias los lazos que los unen. Las prácticas simuladas por cumplir, por intereses personales o solo con buenas intenciones; distorsionan la esencia del trabajo en equipo. Quizá sea un momento oportuno para reflexionar por qué, a los alumnos, les cuesta mucho trabajar en equipo dentro y fuera de la escuela ¿Acaso será porque los docentes aún no hemos aprendido a construir y mantener equipos?, o tal vez porque no damos cuenta con nuestras acciones de ser capaces de estar dispuestos a hacer equipo con nuestros colegas, o simplemente decimos pro no hacemos equipo. La reflexión se queda para cada uno de nosotros.

En cuarto lugar, necesitamos *formarnos en y para la colaboración*. Una de las razones por las que nos cuesta trabajo fomentar el trabajo en equipo en nuestros alumnos es quizá, la falta de habilidades para hacerlo nosotros mismos. Por años, el Sistema Educativo nos ha formado en el individualismo y la competitividad, anulando las posibilidades de apoyo y ayuda mutua en nuestros años de estudio. Tal y como lo mencionamos al principio, nadie

⁴ Un estudio más profundo de los estilos y características del liderazgo y su influencia en la organización y el funcionamiento de las escuelas se puede encontrar en *La política del liderazgo* de Stephen J. Ball, en: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, IMEC, 1989, pp. 91-125.

⁵ Véase: *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*, editado por la SEP en el año 2000 en donde se encontrará una explicación detallada de estos tres términos.

puede dar lo que no tiene; ningún maestro, puede fomentar el trabajo en equipo con sus alumnos si no da muestra, con sus acciones, de que él o ella está haciendo equipo con sus colegas. Los docentes también tenemos necesidades de seguir aprendiendo, y en este campo nos falta mucho por recorrer.

Por último, necesitamos aprender que el trabajo de equipo, requiere, que cada integrante, *ponga a disposición* de la organización *sus habilidades individuales*; en el entendido de que la fortaleza del grupo estriba en las potencialidades individuales. En este proceso, la individualidad debe estar por encima del individualismo y cada integrante debe tener bien clara la idea de que en la escuela el objetivo de la institución es más poderoso que los objetivos individuales o la suma de éstos.

Alcanzar una cultura de la colaboración y del trabajo en equipo, se convierten de esta manera, en condiciones *sine qua non* para el establecimiento de la gestión escolar.

Centrar la atención en los objetivos de la escuela.

Muchos esfuerzos y recursos tienden a difuminarse por la carencia de una orientación clara y precisa. Este fenómeno se agrava cuando el objetivo de la organización se pierde de vista como en el caso de las escuelas. Para muchos, el prestigio de una escuela radica en la apariencia física del inmueble, el cumplimiento en horario y disciplina de los alumnos o el acatamiento de órdenes de las autoridades. Es estos contextos, el aprendizaje y la enseñanza han pasado a segundo término. La muestra más clara es el tiempo efectivo que se dedica a ellos.

Por desgracia, existen muchas escuelas y maestros que en el afán de sobresalir en las estadísticas o actividades de zona o sector, dedican mucho tiempo a preparar a un grupo determinado de alumnos para los concursos académicos, deportivos, culturales o sociales, pierden de vista que su compromiso como institución es la formación de todos sus alumnos de manera integral, lograr que los objetivos educativos sean alcanzados por todos ellos. Una escuela de calidad es aquella que logra el acceso, permanencia y culminación exitosa de todos sus alumnos y no sólo la que obtiene los primeros lugares en los concursos y actividades.

Incluso dentro de la escuela, muchos maestros dedican sus esfuerzos e invierten sus energías en actividades que poco tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. Baste un pequeño recuento: comisiones sindicales, tienda escolar, semana de guardia, llenado de documentación, etc, etc, etc. Y para cerrar con broche de oro, el Consejo Técnico – escolar o de zona- se ha convertido en el espacio para todo tipo de actividades, menos para lo que fue creado: el análisis y discusión de problemas eminentemente de la gestión pedagógica.

La gestión escolar requiere por sobre todas las cosas, centrar la mirada en el aprendizaje de los alumnos, el trabajo en equipo y un clima de confianza son requisitos para abrir la puerta hacia la gestión pedagógica.

3. El tipo de gestión educativa para hacer posible el aprendizaje de los alumnos.

Pozner en uno de sus artículos afirma que: “la gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico” (Pozner, 1997). En efecto, pensar que la escuela y el salón de clases son los únicos espacios para asegurar una educación de calidad sería erróneo, y en cierta medida, peligroso. Debemos pensar que, para que las escuelas y los maestros logren

alcanzar los objetivos de la gestión escolar y pedagógica respectivamente, necesitamos con urgencia mejorar, pero en algunos casos cambiar, las prácticas de gestión educativa con las que se ofrece el servicio a la población. Principalmente en educación básica.

Desde la administración central no sólo es necesario plantear políticas y programas educativos que, aunque están cargados de muy buenas intenciones o tiendan al mejoramiento del servicio educativo, no son suficientes para mejorar el aprendizaje de los alumnos ni la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje. Mucho menos para mejorar la calidad de la educación. Es imprescindible generar nuevas formas de gestión educativa; espacios para contrarrestar los efectos de una administración vertical y de unas prácticas burocráticas que desde ya hace algunas décadas han demostrado, nutrir más que aminorar, los efectos de las desigualdades sociales y educativas. Veamos dos ejemplos:

Las cargas administrativas a las que se enfrentan directivos y docentes, cada vez son mayores, en el caso de Puebla, la descentralización y su aspiración por acercar el servicio a las regiones del estado, trajo como consecuencia duplicar, y en algunos casos triplicar, la entrega de documentación. Ahora no sólo se debe entregar a la supervisión, también se deben considerar a la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo (CORDE) y al nivel correspondiente. Más grave aún, es el hecho de entregar en más de una ocasión la misma información en formatos diferentes a la misma instancia. No es difícil deducir en este contexto, la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo que esta situación provoca. Por ello merece especial atención el hecho de la urgencia de un sistema administrativo eficiente, capaz de reducir los excesos administrativos y burocráticos por los que debemos atravesar los maestros durante nuestra vida académica y laboral año con año.

En el caso de *los ascensos*, sucede algo similar, la investigación educativa al respecto ha demostrado que los docentes que ascienden a directores, supervisores o jefes de sector no cuentan con las habilidades y herramientas necesarias para desempeñar esos cargos, situación que se agrava al no recibir ningún tipo de capacitación durante sus primeros años como directivos. Por ello, no es nuevo ni raro, afirmar que las prácticas de los directivos están dedicadas casi exclusivamente a lo administrativo e impregnadas de una fuerte tradición burocrática, al no contar con el conocimiento, ni las habilidades y herramientas para llevar a cabo una gestión escolar en los términos descritos en el apartado anterior.

Los ascensos siguen estando sujetos a procesos escalafonarios fundamentados en criterios de antigüedad o preparación académica, pero en algunos casos -más grave aún- las prácticas sindicales tienen más influencia que estos criterios. Necesitamos un sistema de ascensos que tome en cuenta el desempeño profesional, como criterio fundamental para ocupar los puestos directivos, asegurando de esta manera que no sean los de mayor antigüedad o con más maestrías los que ocupen estos puestos, sino los que tengan las habilidades necesarias para centrar las prácticas de la gestión escolar en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de alumnos y maestros. Lo mismo ocurriría con las plazas de nueva creación ya que no siempre los mejores estudiantes de las carreras normalistas son los que ocupan las nuevas plazas.

Podríamos analizar otros ejemplos como la oferta de actualización, el apoyo a la investigación educativa, otros más delicados como el empleo de recursos pero no quisiera extenderme más, por el contrario, quiero hacer hincapié para cerrar este apartado, en el hecho de que la gestión educativa necesita nuevos mecanismos, formas alternas de

organizar y ofrecer el servicio educativo si es que de verdad deseamos promover la gestión pedagógica en el salón de clases y la gestión escolar en las escuelas.

Consideraciones finales

Aspirar como sociedad a mejores condiciones de vida requiere, sin lugar a dudas, poner atención al tipo de educación que estamos ofreciendo a nuestros niños y jóvenes. Implantar un modelo de gestión centrado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje plantea un gran reto para todos los involucrados en educación, desde el más humilde de los trabajadores en las escuelas, hasta el mismo Secretario de Educación Pública.

Lograr que los alumnos y maestros “desarrollen tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo de nuestro país, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Torres, 1998) implica para todos los que trabajamos en el sector educativo enfrentar con profesionalismo y responsabilidad todas y cada una de las actividades que realizamos diariamente.

Por ello, valga este espacio para hacer un llamado y una invitación a cada uno de los más de 60 mil trabajadores de la educación en Puebla, para que juntos logremos acortar la brecha entre la educación que estamos promoviendo y la que deseáramos como padres de familia para nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos; para contribuir con nuestro granito de arena en la construcción de un mundo diferente, una sociedad más justa, equitativa e igualitaria, para hacer de nuestro trabajo una tarea relevante, profesional pero sobre todo trascendente.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, Serafín. *Clave para la Organización de Centros Escolares*. Cuadernos 5ª Edición ICE. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona. Horsori. Editorial
- Antunez, Serafín. *El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares*. En el Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas. Pronap. SEP. 2000.
- Coll, César y Morchessi, Álvaro (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación II*, Madrid, Alianza Psicológica, 1992, pp. 315-333
- Coll, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós Educador, México, 1997
- Fullan Michael y Hargreaves Andy. *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP, México, 2000. Segunda edición. Derechos exclusivos Amorrouto Editores
- Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe, *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*, Mc Graw Hill, México, 1999.
- Monereo, Carles. (Coord). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Biblioteca del Normalista, SEP/Cooperación Española. México, 1998
- Namo de Melo, Guiomar, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, México, 1998
- Perrenout, Phillipe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, México, 2004
- Pozner de Weinberg Pilar, *El Director como gestor de aprendizajes escolares*, AIQUE Grupo Editor S.A. Buenos Aires, Argentina Cuarta Edición. 1997.
- Pozo, Juan Ignacio, *La crisis de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo?* Artículo publicado en Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, n. 14, pp. 91-104, octubre 1997
- Saint-Onge, Michel, *Yo explico pero ellos...¿aprenden?*, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, México, 2000.

Schmelkes, Sylvia. *Calidad de la educación y gestión escolar*, Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma Educativa, San Juan del Río, Querétaro, Noviembre de 1996.

Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Biblioteca par la Actualización del Maestro, SEP, México, 3ª. Ed. 2001

Schmelkes, Sylvia. *La calidad de la educación primaria*. Un estudio de caso, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª. Ed. 1997.

Schmelkes, Sylvia. *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla*, Centro de Estudios Educativos, mimeo, México, 1992.

Torres Rosa María. *Qué y cómo aprender necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, Biblioteca del Normalista. SEP México 1998