

LOS PLANES DE MEJORA Y LA SATISFACCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA¹

Joaquín Gairín Sallán

Los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa. Analizar esta propuesta y sus propósitos debe enmarcarse así en el contexto de la reflexión sobre el cambio y las formas de generarlos, aspectos que se abordan en el primera apartado.

Contextualizado el cambio educativo, la aportación se centra en analizar los planes de mejora desde algunas de las investigaciones conocidas, así como en revisar cuestiones referentes a la satisfacción de las personas. La pretensión última es relacionar ambos aspectos con los relativos al cambio y plantear en el último aspecto algunas propuestas que sirvan para mejorar la relación establecida.

1.- Cambio y mejora, un reto permanente

El cambio y la mejora aparecen, cada vez, más, como un reto permanente. La innovación, como proceso que nos posibilita el cambio y la mejora, no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian.

Si los cambios y las innovaciones son necesarios en nuestras escuelas, nos enfrentamos ante dos retos importantes: cómo promoverlos y cómo disminuir las resistencias. Las respuestas a la primera cuestión dependerán, en primer lugar, de cómo se planteen y perciban los cambios y las innovaciones, sea como peligros o amenazas o como desafíos u oportunidades; en segundo lugar, de identificar las resistencias, sus causas y desarrollar desde la institución y la dirección acciones oportunas y eficaces para vencerlas o debilitarlas.

1.1- Las vías para lograr la mejora.

Nos movamos en realidades “objetivas” (rendimientos, procesos colaborativos instaurados,...) o en percepciones, lo cierto es que siempre ha habido una idea de que entender por calidad educativa: buenas instalaciones y recursos, oferta de actividades extraescolares variada, fluidez en la comunicación con el profesorado, atención individualizada a los avances de cada escolar, nivel socio-cultural del alumnado similar, son algunas de las cualidades que merecen la atención de las familias a la hora de elegir colegio.

Esa percepción difusa de lo que podría llamarse una “buena escuela” ha ido concretándose poco a poco gracias a la investigación. Lo que ésta ha aportado gira entorno a dos grandes líneas (véase Gairín, 2005), por lo menos en los inicios de la

¹ En **Jornadas de Inspección educativa**. Madrid: 18-20 de octubre de 2006

década de los 70, reconocidas como el movimiento de las escuelas eficaces y el movimiento centrado en la mejora de la escuela.

La primera tradición, la *eficacia escolar*, enfatiza los resultados como el factor que marca las diferencias entre los centros educativos; la segunda, la *mejora escolar*, considera más los procesos y compromisos internos.

Si en el origen ambas corrientes fueron diferenciadas, se consideran convergentes en la actualidad (ver Stoll y Fink, 1999 ó Moreno, 2004) y se ven como el resultado de un proceso histórico al que no son ajenas las políticas reformistas en educación, conocidas como “olas de reforma educativa”.(cuadro 1)

	“PRIMERA OLA” (1983-86) Política centralizada	“SEGUNDA OLA” (1986-95) Centro escolar	“TERCERA OLA” (1996 y ss.) Aula: buenas escuelas
Mejora	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos
Política	Mandatos para implementar de modo uniforme el vitae prescrito	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos	Recrear la profesión: su formación y competencia, factor crítico de la mejora
Vitae	Plan determinado a implementar fielmente por los centros	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión	Establecer estándares, sin estandarización

Cuadro 1: Las tres “olas” en la mejora de los centros escolares (Moreno, 2004: 255)

Actualmente, la tradicional mejora de la escuela, centrada en la consideración del centro educativo como contexto de acción, no se considera suficiente si no va acompañada de eficacia o, dicho de otra manera, de resultados contrastables. Se habla en este sentido de “mejora de la eficacia escolar” (Murillo, 2001). Unir eficacia y mejora es la también la opción deseable para Stoll y Fink, que especifican un modelo que sintetiza ambas propuestas (Stoll y Fink, 1999: 286)

Desde una perspectiva similar a la desarrollada, Rivera y Guerra (2004), citando a Rodríguez Romero (1997), enumera tres perspectivas y discursos sobre el cambio que han tenido influencia en las comunidades educativas:

El de la *excelencia*, que busca niveles altos de calidad en el desempeño de los estudiantes. El nivel educativo se define de tres maneras. La más usual lo relaciona con los rendimientos en materias instrumentales; otras, lo vinculan con las soluciones que la educación da a las demandas de la economía o lo asocian con la existencia o no de niveles de comportamientos sociales indeseables. Se trasladan así al campo educativo las preocupaciones productivistas, identificando la idea de excelencia con la de progreso y productividad.

Algunos de los efectos de este planteamiento ha sido la disminución de la implicación del Estado en la educación y la contradicción entre la potenciación de la libre elección de centros y la necesidad de establecer exámenes nacionales estandarizados.

El discurso de la *reestructuración*, o segunda ola en USA, se vincula más con la búsqueda de cambios en las prácticas y en las organizaciones, sin que desaparezcan los controles sobre la educación. Supone una mayor preocupación por las formas de enseñar y aprender en las escuelas, la rendición de cuentas ante los “clientes” y la formación entendida como mecanismos de profesionalización.

La problemática de este enfoque la resume siguiendo a Elmore la siguiente cita:

“ ..detrás de los cambios educativos puede estarse invocando tanto a la competitividad económica como a la justicia social y la equidad, a la descentralización centralizada, al aumento del poder de decisión sobre los recursos cuando al mismo tiempo se recorta el presupuesto educativo” (Rivera y Guerra, 2004, p. 55)

Por último, la perspectiva del *cambio educativo* entendido como reflejo de una determinada política cultural. Impulsada por la llamada pedagogía crítica, surge de la convergencia entre posturas políticas y culturales. Se entienden aquí las prácticas educativas como producciones culturales constitutivas de un orden social establecido en el interior del sistema educativo; en consecuencia, una de las principales preocupaciones de este enfoque es la posibilidad emancipatoria del cambio o lo que podríamos llamar su potencial como elemento de transformación social.

Un análisis similar, más centrado en las líneas de intervención desde la política educativa, permite a Cantón (2003:5) hablar también de tres realizaciones:

- Las políticas derivadas de un primer enfoque se concretan en *factores que mejoran las pruebas de rendimiento*: textos, recursos materiales diversos, currículum, capacitación de los maestros, mayor tiempo escolar, mejores infraestructuras, etc. La investigación ha mostrado que un planteamiento centrado en aspectos concretos no es suficiente. Así, Hopkins y Lagerweij (1997:89) reconocen que *“los esfuerzos para transformar escuelas en organizaciones efectivas a partir de la implementación de un conjunto de cambios, no relacionados entre sí (...) no han resultado exitosos”*.
- El segundo enfoque, basado en la *reorganización y reestructuración de los centros educativos*, se ha centrado en el cambio de dirección escolar, de gestión, gobierno y administración de las escuelas. Experiencias de este tipo se muestran eficaces en contextos tan diferentes como Inglaterra (Local Management of Schools), Australia (Self Managing Schools), Estados Unidos (reestructuración), América Latina (autonomía escolar), o incipientemente en España con los dos modelos vigentes de calidad (Mejora y Excelencia). En todos estos casos, se encuentra como factor común el tomar el centro como unidad básica del cambio.
- El tercer enfoque corresponde a **la calidad y mejora de la escuela** que busca la transformación de la organización de las escuelas para conseguir más calidad y el mejoramiento del logro académico. Se entiende que modificando las

estructuras escolares se cambian también las prácticas de enseñanza y se mejoran los niveles de aprendizaje. Incluye, para la autora, un modelo de transformación sistémica: se mantiene el centro como foco de cambio, pero se priorizan tanto las transformaciones dirigidas a la enseñanza-aprendizaje, como las dirigidas a la gestión y organización.

Del proceso histórico vivido algo queda, algo que podríamos **resumir** de la siguiente manera: las iniciativas de mejora escolar deben de tener como referente el impacto que consigan en la mejora de los resultados de los estudiantes; también, la necesidad de articular los análisis globales centrados en las relaciones entre conocimiento y poder con las innovaciones contextuales

Cabe así obviar políticas que tan sólo inciden en un solo referente, por valiosas que sean, y considerar que los cambios no sólo son estructurales sino, y sobre todo, culturales. Así, paralelamente a los procesos combinados de presión y apoyo de arriba-abajo (política educativa definida) y de abajo-arriba (iniciativas desde los centros educativos), cabe promover una recomposición horizontal que incida en las concepciones y prácticas de todos los implicados en la mejora escolar.

Asumimos, pues, con López y Sánchez (2000) y López (2003: 343) que existe un importante y significativo consenso sobre dos conclusiones importantes:

“la necesidad de completar la transición desde los modelos de implantación del cambio a los modelos de desarrollo, así como pasar del énfasis en las estrategias al énfasis en las condiciones internas de los centros entendidos como unidades del cambio”

Sólo añadiremos que el proceso de desarrollo interno no está reñido con la existencia y conveniencia de ayudas o soportes externos.

“Las experiencias sobre mejora escolar, han contribuido a reconocer la capacidad interna de la escuela para la acción, a la escuela como centro de la actividad y procesos de cambio; que dicho proceso puede ser planificado y gestionado a través del tiempo, y que es necesario contar con apoyos externos e internos al mismo; que las estrategias de puesta en práctica e institucionalización son necesarias para llevar a efecto” (Coronel, 1998:227).

2.1.2 .- La tipología de los cambios a promover

Los cambios que se pueden impulsar e implementar en sus centros son de diferente envergadura, son más o menos complejos y resultan más o menos difíciles de implantar. En definitiva, hay varios tipos de cambio.

Kreitner y Kinicki (1996, 621), por ejemplo, presentan una **tipología del cambio** que resulta sencilla, distinguiendo tres tipos según el grado de complejidad, coste, incertidumbre o resistencia potencial que el cambio comporta:

- El primero es el *cambio adaptativo*, que resulta ser el más sencillo, de poco coste y que suscita escasas resistencias. Los autores lo definen como “volver a introducir una práctica ya conocida”.

Así, la regulación legal del sistema de evaluación vigente en toda la Educación Secundaria actual implanta algunas propuestas sobre la sesión de evaluación

presidida por el Tutor. Este cambio, en realidad, no supone otra cosa que revitalizar y actualizar un instrumento evaluador que se había introducido con la reforma de la Ley General de Educación en 1970. Estamos, pues, ante un “cambio adaptativo”.

- El segundo tipo es el *cambio innovador*, que los autores sitúan en el nivel medio de complejidad, costes o incertidumbre. Consiste en la introducción, propiamente dicha, de una práctica nueva en la organización. Por ejemplo, la introducción de la jornada continua en algunas Comunidades Autónomas ha supuesto un cambio que ha obligado a reestructurar numerosos aspectos organizativos de los centros y de la vida, incluso familiar.
- El tercer tipo, de máxima complejidad, incertidumbre en los usuarios y que generalmente produce mayores resistencias, es el “*cambio radicalmente innovador*” o introducción de una práctica nueva y compleja en la organización.

Las contrarreformas de la LOCE y de la LOE con toda la reestructuración que comporta puede ser un ejemplo significativo de este tipo de cambios organizativos.

Bolman y Deal (1995: 371), por su parte, establecen una tipología más sofisticada. A cada una de las perspectivas epistemológicas o paradigmas (Lorenzo Delgado, 1995) de la ciencia de la Organización corresponde una visión del cambio. Es posible, por tanto, hablar de un tipo de cambio para la perspectiva de los recursos humanos, otro para la visión estructural, otro para corriente política y otro para la interpretativo-simbólica.

Un ejemplo del tipo de cambio desde la perspectiva de los Recursos Humanos puede ser la incapacidad percibida por los profesores ante propuestas como “La escuela intercultural”, “El liderazgo visionario” o “El bullying”.

Un cambio de tipo estructural es el que ha supuesto, por ejemplo, el que los Maestros de Primaria que imparten en sus centros el primer ciclo de Educación Secundaria deban integrarse, a efectos de programación didáctica y de Proyectos Curriculares, con los profesores de los Institutos de Secundaria que van a recepcionar a sus alumnos cuando lleguen al 2º ciclo. Todo ello supone, en efecto, cambios profundos de roles y relaciones.

La visión política enfatiza, por su parte, algo que es inherente a todo cambio, como es el conflicto. Un cambio tan sencillo como el que, en un centro concertado, haya habido que seleccionar entre dos profesoras de Educación Infantil con la misma antigüedad, a una para que dé una materia en Secundaria durante unas horas, ha supuesto todo un conflicto en el centro concreto.

La dificultad que supone desprenderse de los significados de lo que cualquier profesional de la enseñanza ha venido haciendo durante muchos años cuando se encuentra con cambios inducidos desde fuera es evidente. Hay profesores de Instituto, por ejemplo, que a medida que la ESO se iba imponiendo en sus centros, ellos iban aferrándose a los cursos del BUP que iban quedando vigentes y algunos, incluso, ha preferido cambiar todos sus hábitos de vida, quedándose con los cursos

del nocturno antes que integrarse en las nuevas enseñanzas. Es el cambio de tipo simbólico que se resisten a hacer.

Los cambios a promover son de carácter innovador o radicalmente innovadores y buscan, mediante una gestión adecuada de las personas y los conflictos, introducir cambios estructurales y culturales. Al respecto, debemos considerar algunos de los aprendizajes que hemos identificado a partir de las variadas investigaciones que se han realizado sobre el cambio:

1. Las personas constituyen el núcleo de los cambios en la organización.
2. El cambio implica aprendizaje profundo y reforzamiento de actitudes, conductas y prácticas y se centra en valores.
3. No ocurrirá ningún cambio si no hay una motivación.
4. Se dan resistencias al cambio incluso cuando esto es sumamente deseable.
5. El cambio se centra en procesos, no sólo en los resultados.

Los cambios no sólo se darán porque se realicen adecuadamente sino, también, porque se esté atento a los **obstáculos** y condicionantes que les implican. Así, Zabalza (1996) ha aplicado este tipo de reflexiones a las instituciones educativas, diferenciando obstáculos de cuatro tipos:

- 1.- *Formales*, como la rigidez formal excesiva de la estructura organizativa de los centros, la burocratización de la comunicación, la excesiva jerarquización de funciones, las carencias de espacios y de tiempo, etc.
- 2.- *Curriculares*, como puede ser la falta de vinculación de la innovación con el proyecto educativo global del centro, respondiendo a iniciativas dispersas y descoordinadas o a visiones no compartidas por los miembros de la comunidad educativa.
- 3.- *Dinámicos* o vinculadas a los procesos mismos de innovación como puede ser el tipo y el grado de liderazgo desarrollado por el equipo directivo.
- 4.- *Culturales*, desde el momento en que sólo hay auténtico cambio cuando una mejora pasa a integrar los valores y significados de la cultura propia del centro. Lo demás son simples cambios cosméticos.

Otra perspectiva de análisis sobre los procesos de cambio es la que ofrecen los estudios sobre la **dirección como liderazgo** en las organizaciones. En este sentido, Bennis (1997, p. 183) considera que, en primer lugar, las organizaciones líderes tienen una gran *habilidad de diagnóstico* de las situaciones, problemas o fenómenos, detectando qué cosas nuevas se van a requerir y siendo capaz de cambiar comportamientos.

El segundo factor es su capacidad de *flexibilizar*, cada vez más, los límites y fronteras de la organización, haciéndola suficientemente porosa, permeable y en contacto con sus usuarios.

Stoll y Fink (1999), por su parte, tras dejar constancia de que "*nuestra experiencia en promover el cambio sugiere que el liderazgo eficaz es una clave determinante a la*

hora de decidir si algo positivo está ocurriendo en la escuela”, sugieren que el liderazgo persuasivo es la metáfora que mejor encarna semejante papel en la dinámica escolar.

Pero tan importante como los factores estructurales y colectivos son las **respuestas personales al cambio**. Las personas tienen reacciones distintas frente al cambio. Hay profesores absolutamente reacios a toda innovación; incluso, puede que empleen el nuevo lenguaje de una innovación como tapadera para seguir manteniendo sus prácticas habituales. Los hay también, en el extremo opuesto, que son auténticos “consumidores” de cambios, adoptando, sin la menor capacidad crítica, todo aquello que le dicen que es nuevo. Entre un extremo y otro se da toda una gama de patrones de respuesta al cambio con los que un director está llamado a convivir.

Noer (1997) los ha investigado en función de dos variables. Una, la aptitud de la persona para cambiar (la capacidad para aprender de su experiencia); la otra, su comodidad con el cambio (la disposición para aprender). Cruzando ambas variables, obtiene cuatro patrones de respuesta al cambio (cuadro 2), ampliamente aplicables a los directivos mismos en cuanto líderes institucionales para la innovación:

Apabullados	Poca comodidad y poca capacidad al can
Atrincherados	Poca comodidad, pero Gran capacidad para el cambio
Fanfarrones	Gran comodidad y poca capacidad
Estudiosos	Gran comodidad y gran capacidad

Cuadro 2: Respuestas individuales ante el cambio.

Cada patrón o tipo de respuesta es caracterizado por el autor en cuatro dimensiones: sentimiento de sí mismos que presentan, reacciones específicas ante los cambios, conductas de aprendizaje que tienen y necesidades para superar o salir de ese patrón. En el cuadro 3 se detallan los rasgos de cada tipo en esas cuatro dimensiones:

Tipos	Percepción de sí mismo	Reacciones ante el cambio	Conductas de aprendizaje	Necesidades
Apabullados	<ul style="list-style-type: none"> * Entre infeliz y exprimido * Frustrado y ansioso * Con la autoestima baja * Impotencia * Necesidad de aprobación y de palabras tranquilizantes * Temeroso ante el fracaso 	<ul style="list-style-type: none"> * Evitar enfrentarse a los asuntos reales * Retirarse a patrones viejos percibidos como seguros * Esperar que las cosas vuelvan a la normalidad * Mostrar conductas pasivo-agresivas * Evitar pensar en el futuro 	<ul style="list-style-type: none"> * Evitar todo aprendizaje relacionado * Bloquear el aprendizaje de los demás. * Mostrar patrones de conducta injuriosa 	<ul style="list-style-type: none"> * Ayudando para afrontar la tensión y el miedo. * Otros líderes dispuestos a ayudarles. * Transiciones escalonadas con pequeños éxitos.
Atrincherados	<ul style="list-style-type: none"> * Ansiosos, frustrados y enojados * Amenazados * Seguro de que las fórmulas del pasado son válidas. * Se culpa por sobrevivir * Reacción a correr riesgos 	<ul style="list-style-type: none"> * Culpar y quejarse. * Reconocer la necesidad del cambio, pero resistirse. * Trabajar más duro con conductas que antes le resultaron exitosas. * Tratar de capear el temporal hasta que vuelva la normalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Estrategias de aprendizaje basadas en el pasado * Bloqueo inconsciente de la necesidad del cambio 	<ul style="list-style-type: none"> * Entender y ayudar a afrontar la culpa, el enojo y la frustración.. * Aliento, apego. * Transiciones escalonadas de lo viejo a lo nuevo.
	* Cómodo con la necesidad	* Inconscientes de los retos	* Inconscientes de	* Supervisión cercana e

Fanfarrones	de cambio. * Listas para tomar la acción, para hacer cualquier cosa. * Frustrado con la confusión y las quejas de los compañeros. * Seguro de su capacidad de funcionar en la mera situación.	centrales. * Presión para soluciones rápidas * Algunos al principio son apreciados como un faro en la oscuridad. * Con frecuencia engañan a los superiores.	los retos centrales. * Sobreestimar las fuerzas: mover las debilidades. * Falso profeta para los apabullados.	inspección cuidadosa. * Proyectos y trabajos individuales
Estudiosos	* Desafiados, vivaces y optimistas. * Cómodos con la necesidad de cambio * Tener el poder de hacer cosas positivas * Sentirse con control de su propio destino.	* Encontrar los resquicios de esperanza detrás de los nubarrones. * Usar el humor como herramienta. * Estar conscientes de sus fortalezas y debilidades.	* Poner atención al proceso de aprendizaje, al cómo. * Luchar por solucionar problemas en lugar de buscar culpables. * Dispuesto a llenar los huecos en su superación personal.	* Protección en su intento de ser todo para todas las personas. * Amplitud, tiempo para ser escuchados y asignaciones con impacto. * Recompensas y refuerzos. * Papeles de superación.

Cuadro 3: Características de patrones de respuesta ante el cambio (Noer, 1997).

Después de una atenta lectura de los cuadros anteriores, cualquier director o conecedor del mundo escolar estará de acuerdo en rubricar la existencia real de todos estos tipos entre los profesores de sus respectivos claustros e, incluso, entre sus propios colegas en el ejercicio de la dirección.

También, podemos considerar las conductas de oposición que se pueden manifestar ante los procesos de cambios, recogidas en una matriz de cuatro posibilidades en la gráfica 1.



Gráfica 1: Conductas de resistencia al cambio (O'Coonor, 1993, cit. López y otros, 2004, p. 342)

Algunas indicaciones que podemos referir para conseguir un cambio efectivo, teniendo en cuenta la alta presencia de factores personales que comentamos, son realizadas por Hargreaves y otros (2001) y referencian a:

- Adentrarse en el cambio y llegar a comprenderlo.
- Comprometerse con el cambio.
- Desarrollar la capacidad de cambiar.
- Considerar los aspectos emocionales del cambio.
- Apoyar y mantener el cambio

Sea como sea, lo sustantivo es considerar que tan importante como los cambios organizacionales son los personales, con los obstáculos y resistencias que ambos prodigan. Es una constatación que se repite en las diferentes y sucesivas investigaciones sobre el cambio.

2.- Los planes de mejora como propuesta

Los planes de mejora no son ni más ni menos que planificaciones dirigidas a la mejora de una organización, con las posibilidades o limitaciones que eso conlleva. Sin embargo, por el momento en que se han generalizado o desarrollado en nuestro país, han generado amplias polémicas que no han diferenciado la propuesta de la utilización administrativa o profesional que se ha hecho y que han contaminando muchas de sus posibilidades.

Como dicen Hernández y Pérez (2000:1):

“Quizá por ser una iniciativa de la Administración o quizá por su posterior conexión con un proceso de evaluación inicial que sigue el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, lo es cierto es que se ha demonizado esta iniciativa sin que haya habido ningún análisis profundo de los Programas. Y muchos son los que confunden el modelo EFQM con los PAM, sin siquiera plantearse que poco o nada comparten.”

Los *Planes Anuales de Mejora* de los centros docentes públicos² son una iniciativa de 1996 del Ministerio de Educación y Cultura para animar a los centros docentes públicos situados en su territorio de gestión a que pusieran en marcha iniciativas de cambio. La primera convocatoria, de carácter experimental, apareció en septiembre de 1996 para ser aplicada en el curso que entonces comenzaba y en ella participaron un total de 268 centros. Los dos cursos siguientes implicaron la participación de 586 y 782 centros³. A partir de la transferencia educativa a las comunidades autónomas que no las tenían, no todas han seguido estos planteamientos y la mayoría los han abandonado.

Las **características** de estos planes puede verse en las convocatorias realizadas y normalmente coinciden en su:

- Carácter voluntario, al dejar al centro la iniciativa de la participación.
- Duración, normalmente de un año.
- Compromiso entre el centro y la Administración en relación con los cambios pretendidos.
- Cambio planificado, al exigir que haya un diagnóstico previo y un plan de acción.

² No son la única iniciativa ni la primera de la Administración educativa. Aunque sólo sea como referencia cabría citar, entre otros, los Programas de Innovación desarrollados sobre todo a partir de la LIGSE, como: la integración escolar, la educación compensatoria, los programas de Nuevas Tecnologías (Atenea y Mercurio), etc.

³ Cantón (2003:10) señala para el mismo período 568 y 662. Para el curso 1999-2000, que coincide con las transferencias a la mayoría de las comunidades autónomas, se dan 515

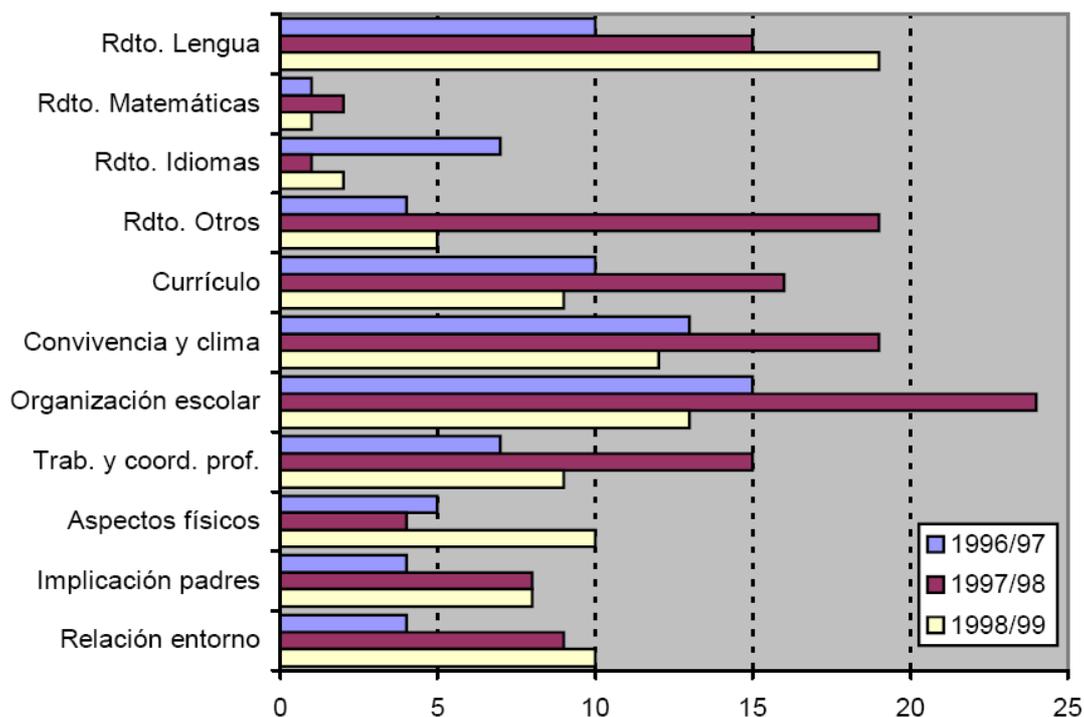
- Cambio asumido, en la medida que implica la aprobación de la comunidad educativa.
- Cambio liderado, al destacar las sucesivas convocatorias el papel destacado de la dirección.

Estas características son habituales en los programas de cambio. Así, la voluntariedad de la participación nos acerca al enfoque “down-up” que define algunos de los programas que se hacen a nivel internacional y que consideran la necesidad de que el centro educativo asuma las presiones externas y las haga suyas. La duración va en contra de la necesidad de que haya procesos continuados si se desean cambios efectivos. El compromiso queda condicionado al grado de realización que el centro logre y a los apoyos reales que reciba. Las notas y pretensiones de la planificación que se propone suelen recoger los referentes habituales de cualquier proceso de cambio, al igual que lo hacen las referencia al liderazgo y a la asunción del cambio por parte de la comunidad.

La **puesta en práctica** de esta propuesta a partir de la definición administrativa realizada se ha traducido en intervenciones muy distintas entre sí. El estudio de Hernández y Pérez (2000) sobre los 115 planes que han recibido un reconocimiento por parte de la Administración de los 1.636 desarrollados hasta el momento del estudio, evidencia:

- Sólo uno de cada cinco se han dado en la *etapa* de secundaria y menos aún son los premiados en esta etapa educativa (sólo uno por cada cuatro de primaria). Progresivamente, se han incorporado Escuelas Oficiales de Idiomas y Escuelas Hogar, destacando también el elevado número de Colegios Rurales que se implicaron en este programa.
- La mayoría de los PAM se dirigen a la consecución de dos o tres *objetivos* o fines concretos, que, además, suelen estar interrelacionados y ser complementarios. Muchos de ellos se proponen elevar los rendimientos de los escolares, planteándose objetivos de cambio relacionados con la organización escolar.
- El *área de mejora* más señalada es el rendimiento del alumnado. Casi el 40% se centra en mejorar las destrezas lectoras y aumentar el interés por la lectura (muchas veces con implicación de los padres). Le siguen los dirigidos al rendimiento en idioma y en otras asignaturas diversas, entre las que cada vez cobran más fuerza las enseñanzas artísticas (básicamente, Música, Expresión Plástica y Visual). Llama la atención la escasa presencia del rendimiento en matemáticas, que sólo aparece en cuatro de los programas premiados.
- Los aspectos relativos a la organización escolar y a la convivencia y el clima, que a veces se plantean conjuntamente, son los temas más recurrentes. Son desbancados por otros que aparecen posteriormente: mejora de los aspectos físicos del centro (sobre todo, dotación de biblioteca e informática), la implicación de los padres (tanto en las actividades del centro como en el aprendizaje) y las relaciones con el entorno.

- El equilibrio inicial de proyectos respecto a los diferentes objetivos planteados que se da al principio (con un claro predominio de los relacionados con temas organizativos y de clima escolar) *evoluciona* en el sentido de un aumento de planes centrados en el rendimiento de materias escolares no instrumentales. La presencia de estas últimas, y sobre todo la lengua, se hace más patente en el último año, junto a objetivos como la implicación de las familia y el conocimiento del entorno (gráfica 2).



Gráfica 2. Evolución de los objetivos planteados por los centros en aquellos PAM que recibieron un reconocimiento especial del MEC por su adecuada realización

La *participación* de los docentes es mayoritaria en la totalidad de los planes analizados, sobre todo en los centros de primaria. Sólo en un 25% de los proyectos el compromiso no ha sido total y sólo 10 proyectos han sido realizados por algunos docentes de manera aislada.

La implicación de los directivos, coordinando el proceso de mejora, se califica de relevante en todos los casos. No ocurre lo mismo respecto a la implicación de las familias: aunque están informadas de la existencia del PAM, su colaboración, que suele ser a través de la Asociación de Padres, se reduce a aportaciones económicas o a valorar los resultados obtenidos

Las *actividades* puestas en marcha son de carácter continuo y a lo largo de todo el curso. Más aún, sólo 7 de los 115 programas analizados han suspendido la aplicación tras la primera experiencia; el resto, o bien ha mantenido y perfeccionado el plan inicial, o bien lo han utilizado como palanca de lanzamiento para desarrollar nuevos programas.

El estudio realizado en la Comunidad de Castilla y León, y publicado por su Consejería de Educación en dos tomos (2001 y 2002) ratifica los comentarios

anteriores en cuanto al predominio de centros de primaria, la continuidad de planes anteriores y la mayor participación de los docentes de primaria

Otros resultados que señala Cantón (2003:12-26) son:

- Encuentra un fuerte predominio de la *cultura* empírico-experiencial, apoyo en la dimensión administrativa y nula incidencia de la dimensión científica-expertos.
- Por *temáticas*, la frecuencia más alta es la de Lectoescritura; en segundo lugar, las Nuevas Tecnologías y después, en IES, las referidas a FP.
- La *motivación* para trabajar en el PM fue la mejora del centro en todos los aspectos y la mejora profesional, seguida del reconocimiento social. Los puntos para el traslado y los recursos económicos que se les asignan, son los que menos interés suscitan.
- En cuanto a los *puntos fuertes* de la evaluación final, destacamos el alto nivel de satisfacción mostrado por el equipo directivo y los profesores; Pero una parte de los usuarios se muestra, en opinión de la parte docente, poco satisfecha: se trata de los padres y de los alumnos.
- También, su desarrollo mayoritario en centros rurales, humildes y pequeños y urbanos de zonas periféricas; las mejoras obtenidas en aspectos instrumentales, organizativos, curriculares y transversales; y las mejoras colaterales como trabajar juntos y lograr mejoras en el rendimiento de los alumnos.
- Los *profesores* no reconocen haber mejorado en metodología, evaluación, toma de decisiones para mejorar el rendimiento y algo sí en la coordinación curricular y pedagógica
- Se han promovido *mejoras colaterales* como pueden ser la mejora del rendimiento, de la atención a la diversidad y, a los más desfavorecidos, aprendizaje general de estrategias.
- *El impacto final es moderado*, según las impresiones declaradas, al no ser un aspecto evaluado.
- Se valora de forma negativa el *apoyo de expertos externos* y a la vez se desea un mayor apoyo técnico, lo que manifiesta una evidente contradicción.
- La principal *dificultad* señalada para los Planes de Mejora ha sido el tiempo extra que le ha exigido. Las quejas sobre la excesiva burocratización, sobre la documentación y sobre lo que ha supuesto de inversión temporal han sido constantes en toda la investigación.
- El *reconocimiento recibido* por parte de la Administración se considera adecuado.
- Hay muchas diferencias muy claras entre los *centros evaluados positivamente* y los distinguidos por su Plan de Mejora. Los primeros dan respuestas

ambiguas, menos elaboradas y más genéricas, además con el mismo epígrafe temático encontramos una variedad de respuestas en estos casos, mientras que apenas hay discrepancias en la comprensión de los mismos epígrafes en los casos de centros distinguidos.

El alto nivel de formalización en los documentos y convocatorias, la formación superficial en calidad, la existencia de un monomodelo de Planes de Mejora, unido al isomorfismo institucional o deseo de la complacencia que se muestra en los centros y la evaluación endogámica de los mismos, son otros puntos débiles señalados. También, se constatan algunas resistencias a los PAM y una cierta suficiencia profesional en el profesorado, que a veces se solapa con un cierto pudor.

Podemos señalar, no obstante, a modo de **síntesis** y salvando algunas dificultades que su aplicación conlleva, que los PAM han impulsado la innovación en los centros, promoviendo la sistematización de las intenciones y procesos de cambio y apoyando su realización mediante un apoyo institucional a procesos que sin el mismo no se hubieran desarrollado.

Esta valoración positiva también es compartida con otros estudiosos del tema cuando manifiestan:

“El análisis exploratorio del desarrollo de los PAM muestra que, ante unas ideas genéricas del Ministerio, cada centro docente ha realizado proyectos radicalmente distintos entre sí. Unos de gran calidad y otros no tanto, pero en todos los casos la convocatoria les ha servido como estímulo y apoyo para encauzar las ideas que ya tenían. Así, hay que reconocer el mérito de la convocatoria de los PAM de ser la primera iniciativa por parte de una Administración educativa en España para impulsar programas de cambio en los centros mediante el uso de su autonomía escolar”. (Hernández y Pérez, 2000: 10)

“Como síntesis, los Planes de Mejora han sido un importante paso innovador en los centros educativos que han producido destacados avances en aspectos concretos de creencias, actitudes, satisfacción, mejora del clima de los centros, introducción de la necesidad de una cultura de calidad, potencian y encauzan el liderazgo de los directivos, implican al profesorado en el cambio y fomentan la necesidad de hacer mejor el trabajo diario”.(Cantón . 22)

Las polémicas, cuando las ha habido, han venido normalmente de dos cuestiones clave:

- El refuerzo económico que se otorga a los mejores planes de cada convocatoria (el llamado “millón” para el mejor), justificado por la necesidad de reconocer el trabajo bien hecho. Su implantación y desarrollo es, para algunos, una manera de fomentar la competencia entre centros, al mismo tiempo que plantean si no se podrían dedicar los recursos a otros aspectos (mejorar deficiencias que se detecten, otras carencias del sistema educativo).
- El control del proceso por parte de la Administración, derivado del rol que las convocatorias otorgan a los distintos niveles de la misma: Dirección provincial, Unidad de programas educativos, Inspección, asesores, etc. Más que una ayuda, se puede interpretar como un control estricto que impide, de hecho, la autonomía necesaria para hacer proyectos propios y singulares.

Asumiendo los comentarios realizados, destacamos el hecho de que los planes de mejora han supuesto implícitamente el reconocimiento al profesorado y la

consideración de los centros como lugares de cambio, la constatación de que se pueden promover cambios en la actual situación de los centros educativos y que estos cambios pueden ser objeto de sistematización, apoyo y control. Así, hablamos de los PAM como una buena herramienta, que, aunque debe ser mejorada, puede ayudar a encauzar las nunca sobradas ilusiones de las comunidades escolares.

3.- ¿La satisfacción de la comunidad educativa como objetivo?⁴

La existencia de los centros educativos se justifica en la medida en que sirven a la formación de los escolares que tienen asignados, El contenido de esa formación es aún objeto de grandes debates; sin embargo, nadie niega que, como mínimo, las instituciones debe procurar dar satisfacción a las demandas de los usuarios. Así, entendemos que la actividad de los centros debe considerar los deseos, necesidades e inquietudes de todos los que intervienen en el proceso educativo.

Los análisis institucionales han ido vinculando cada vez más su bien funcionamiento al desarrollo personal y profesional de todas las personas que en ellos intervienen. Si bien la atención al alumnado resulta prioritaria, no podemos olvidar que el marco escolar también debe facilitar el desarrollo profesional de los docentes y el necesario asesoramiento pedagógico que las familias necesitan , si no queremos caer en el reduccionismo de pensar que la educación de las personas puede aislarse del desarrollo de los agentes que la hacen posible.

Así, la satisfacción⁵ de los alumnos, y por extensión de las familias y la sociedad se considera un aspecto relevante de la calidad; no obstante, no podemos ni debemos de olvidar que, en el caso de personas, este factor no puede ni debe de aislarse de otros implícitos de la conducta, como puedan ser las percepciones, las expectativas, las actitudes o los propios conocimientos culturales que el estudiante adquiere; también de una mayor concreción del objeto de análisis : ¿satisfacción en qué resultados (relaciones sociales, protagonismo y reconocimiento del éxito, etc.), ¿satisfacción para quién (los propios alumnos, las familias, los profesores, la sociedad, etc.), ¿acaso la satisfacción es un constructo permanente o está sujeto a cambios?, ¿satisfacción medida mediante qué instrumentos ¿, etc.

Implícitamente se reivindica así la influencia que tienen los factores internos de la personas. Seguramente, la educación ha de servir a muchos objetivos pero, como mínimo, debe de procurar el desarrollo de las personas y atender sus inquietudes.

Plantearse necesidades más que aspectos más volubles al cambio como son los deseos, las demandas y las problemáticas, permite atender las causas por encima de

⁴ Notas tomadas de Gairín, J. (2001).

⁵ Muñoz Adánez (1990:76) define la satisfacción, referida en este caso a los profesores, como. *“el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas”*.

las manifestaciones de la conducta, que muchas veces vienen mediatizadas por circunstancias ajenas a la propia persona, El análisis de necesidades resulta ser, por otra parte, un tema básico de psicología, por lo que puede aportar a la explicación de los comportamientos y ayudar al análisis de los procesos motivacionales (de gran importancia en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje).

Es curioso que muchos de los estudios promovidos al amparo del conocimiento de escuelas eficaces mencionan más, como variables que garantizan el éxito, los aspectos organizacionales y vinculados a los procesos educativos que los relacionados con variables implícitas como las mencionadas. La referencia que se hace al fuerte liderazgo del directivo, la estabilidad de los objetivos, el programa efectivo de desarrollo profesional de los profesores, la participación y el apoyo de los padres y de la comunidad, la planificación en equipo, la calidad de los programas, la maximización del tiempo de aprendizaje o el ambiente de orden y disciplina, son un buen ejemplo.

Si se menciona a los alumnos, se hace desde la perspectiva de los productos y del control del proceso (buenos resultados, control continuo del progreso, tiempo consagrado al estudio, disciplina en el ambiente escolar), sin considerar las vivencias personales de los implicados.

Si partimos del principio de que el alumno es una persona digna de respeto, con inquietudes, necesidades e intereses propios, no creemos que se puede ni debe soslayar esta circunstancia, Una educación de calidad debe proporcionar conocimientos a los alumnos y participar en la formación de sus valores y actitudes; pero debe contribuir, además, a potenciar sus niveles de satisfacción.

Las **necesidades a considerar**, si tomamos como referencia la clásica propuesta de Abraham H. Maslow, podrían ser: básicas o de seguridad, de pertenencia al grupo (como estimación, afecto o comprensión), de estimación (vinculadas a la autoestima y estima ajena, con referencia al prestigio, el éxito y el progreso), y de autorrealización personal (relacionadas con la autosatisfacción, desarrollo de capacidades personales y salud mental).

El conocimiento de las necesidades mencionadas facilita la detección sistemática de problemas por parte del profesorado y de responsables institucionales, a la vez que ayuda a conocerse a sí mismo. Pero, tan importante como esto, son las posibilidades que se descubren en relación a la organización y desarrollo de la intervención pedagógica.

Aún reconociendo que la capacidad e incidencia de los docentes y de las instituciones resulta limitada en algunos aspectos (particularmente, en referencia a las necesidades primarias y de autorrealización), puede ser determinante en otros.

Algunas **posibilidades de intervención** mencionadas por los diferentes autores⁶ pueden sintetizarse, desde una perspectiva introductoria, en ámbitos como:

⁶ Nos referimos a los participantes en el capítulo coordinado por Gairín (2001). Sus aportaciones son sobre Satisfacción de las necesidades básicas y de seguridad de los alumnos (por Antoni Castelló), Satisfacción de las necesidades de pertenencia al grupo de alumnos (aceptación, afecto, comprensión, etc. (por Mercè Calriana), Satisfacción de la necesidad de estimación de los alumnos (prestigio, éxito,

- La *organización del centro*. Partiendo de un proyecto pedagógico y curricular que respete la personalidad de los estudiantes y su derecho a conseguir el máximo desarrollo individual y social, se pueden establecer compromisos que consideren el desarrollo personal (mediante acciones dirigidas a mejorar la imagen personal, autoestima, autoconocimiento, autorrealización, etc.) y la salud mental; también el establecimiento de mecanismos efectivos de tutoría y de orientación personal y profesional.

La consideración de las necesidades no sólo debe afectar a los programas; también puede considerar aspectos relativos a la organización de los recursos: criterios de distribución de alumnos y profesores, condiciones higiénico-biológicas del espacio (temperatura, humedad, etc.), ordenación de los horarios, dieta del comedor escolar, etc.

- La *formación del profesorado*, en el conocimiento, evaluación y satisfacción de necesidades, por lo que puede tener de vinculación con su propio desarrollo y el de los alumnos, Conocer las bases y limitaciones de la intervención ayuda a ser realistas en los planteamientos y ajustado en las posibilidades de intervención. Particularmente, pueden ser de interés las aplicaciones que hacen referencia al mejora conocimiento de los alumnos, la forma de organizar las actividades para evitar el cansancio y mantener la atención, las estrategias relacionadas con la orientación grupal, sentimientos de pertenencia al grupo, de amistad y cooperación, etcétera, en lo que pueda afectar a la organización de la clase y del centro educativo.
- El *asesoramiento a familias*, en relación a la atención de necesidades fisiológicas (comida, sueño, control térmico, etcétera), afectivas (autoestima) y relacionales (autoconcepto). Cabe considerar que una parte de la personalidad se conforma de acuerdo con las interacciones que se producen con el entorno y en función de las atribuciones que se dan.

Cabe asumir, por último, la dificultad de establecer marcos normativos si entendemos que las variables que analizamos son personales y quedan matizadas por la naturaleza y experiencias previas de la persona. También, por estar sujetas y condicionadas por la edad de las personas y por las finalidades educativas que el sistema escolar vigente establece. Como acertadamente señala Gotzens (2001):

“ La enseñanza y modelización de destrezas y actitudes específicas a los alumnos, aún siendo una de las tareas encomendadas a los educadores, no implica moldear las personalidades de aquéllos; por el contrario, no debemos olvidar que nuestro sistema educativo se basa en el respeto a la diversidad y ello incluye la diversidad de personalidades y estilos de los alumnos”

Sería interesante, en la perspectiva que comentamos, relacionar las reflexiones realizadas sobre los alumnos con las paralelas que se podrían hacer en relación a los padres, profesores u otros miembros de la comunidad escolar.

progreso) (por Antoni Castelló y Concepción de Batlle) y la Satisfacción de las necesidades de autorrealización (por Concepción Gotzens).

4.- Planes de mejora y satisfacción de la comunidad educativa

Cuando nos referimos a la satisfacción que generan los planes de mejora, el informe de Cantón (2003) claramente advierte del alto nivel de satisfacción que genera en el profesorado y personal directivo. Pero, también llama la atención, sobre el efecto de autocomplacencia, señalado por Álvarez (2000) y Kushner (2002:75): por una parte, la satisfacción la muestran directivos que son responsables del éxito de los planes; por otra, son las personas que más se relacionan con los evaluadores y con quienes suelen compartir los valores innovadores.

El bajo nivel de satisfacción de padres y alumnos hay que interpretarlo, por otra parte, desde el método de trabajo habitualmente utilizado. El que sea esta la opinión de los profesores encuestados no significa que sea realmente cierto, pudiera ser que la respuesta no estuviera a la altura de las expectativas de los encuestados o bien que sea cierta y que la satisfacción de los usuarios finales sea realmente baja. También puede deberse a que este factor no se ha medido directamente o que la baja participación en la enseñanza sea una variable colateral que incide en los niveles de satisfacción.

La falta de participación de los padres es un problema endémico en nuestro sistema educativo y ya ha sido detectado en la Evaluación de la LOGSE (AA.VV. 2000; Martín, 2002) y en estudios sobre esta implicación como los de Rivas (1984, Murillo (2002) o Martín (2005), en los que ésta participación se plantea más como un reto para el futuro que como algo ya conseguido.

También se da este fenómeno a nivel internacional. Así, Fullán (2002:222) recoge varias investigaciones que muestran que el primer problema para el cambio en Estados Unidos es la falta de implicación de los padres en la educación de sus hijos, a la vez que muestra la correlación entre la implicación de los padres en la escuela y el progreso y el desarrollo del alumnado.

“La mayoría de las comunidades no participa activamente en las decisiones sobre cambios en los programas educativos” (Fullán, 2002:91).

Sea como sea, y sea cuáles sean las razones que se puedan esgrimir, lo cierto es que se plantea la necesidad de mejorar el nivel de satisfacción de la comunidad educativa y, particularmente, de los alumnos, padres y comunidad, sin olvidar la necesidad de mantener el alto grado de satisfacción de directivos y profesorado. Así, nos planteamos en próximos apartados los planes de intervención en centros y a partir de ellos la operativa que se podría considerar.

Conseguir mayores niveles de satisfacción exige modificaciones, en el caso de los estudiantes, en la forma como se organizan y desarrollan los estudios. Particularmente, mejorar la motivación de los mismos conlleva introducir cambios en las formas de enseñanza en el aula (Broc, 2006), paralelos a los relacionados con la generación de un clima positivo a las relaciones y aprendizaje en el centro.

En el caso de las familias y entorno, quizá el proceso a analizar quedaría ligado al fomento que se haga de la participación e implicación en los procesos relacionados

con la formación de los futuros ciudadanos. No debemos olvidar que la participación e implicación de la comunidad educativa es considerada como un factor de eficacia escolar reiteradamente señalado (Murillo, 2003b); también, los resultados del estudio de Fernández y González (1997) que hablan de introducir cambios dentro de los planes de mejora, que podrían afectar, entre otros, a aspectos organizativos y de la dirección y a una mayor colaboración de profesores, profesores y dirección.

Asimismo, la revisión de los cinco factores relevantes para la mejora escolar (véase Murillo, 2003a; Murillo, 2004), nos permite reiterar la necesidad de preocuparse por la autoestima de los alumnos y de fomentar las altas expectativas, dentro del factor relacionado con el cambiar la forma de enseñar y aprender.

4.1. ¿Cómo podemos intervenir en los centros?

Las líneas de intervención en los centros pueden ser muy diversas, y, al respecto, considerar tanto el origen de la iniciativa como el formato de intervención.

Por el **origen de la iniciativa**, podemos simplificarlos con Cantón (2003:68) en tres:

4. . Propuestas promovidas externamente a los centros, mediante iniciativas de la administración, sea través de las leyes y su desarrollo o bien a través de los planes de innovación y cambio. Se trata de aplicar sin más las directrices administrativas, de forma mecanicista y bastante impositiva, en lugar de dar soluciones adhocráticas basadas en el contexto.

Las estrategias externas podemos clasificarlas en tres grupos:

- a) *Utilizar estrategias de liderazgo administrativo*: partiendo de la convicción de que la innovación supone cambios beneficiosos para la institución y para el profesional al que supone prestigio, recursos y satisfacción. Se dan a conocer las ventajas, la atracción, los argumentos y pocos inconvenientes. Están basadas en el mimetismo institucional y la cultura positivista.
- b) *Estrategias transaccionales*: centrados en aumentar los premios, los recursos, personales o materiales, la puntuación al profesorado para traslados, o cualquier otra motivación intrínseca o extrínseca. Están basadas en el trueque y destacan los tipos de transacciones, individuales o colectivas, que dependen de la aceptación y de las propuestas de transacciones que los docentes y los centros aprecien.
- c) *Utilizar estrategias coercitivas* desde la Administración, que adoptan variantes y gradación muy diversas y ponen el énfasis en la dimensión de servicio educativo que tienen los centros y en su dependencia de la sociedad que las financia, las sostiene y a la que han de rendir cuentas.

B) La segunda línea de intervención es la interna y viene de la mano de los prácticos, de la cultura práctica o empirismo. Si la primera era difícil, ésta es heroica. La intervención de los prácticos ha estado basada fundamentalmente en grupos o en asociaciones (movimientos de renovación pedagógica, pedagogía de Freinet, educadores milanianos, el concejo educativo....) que buscan mejorar la práctica y

desarrollarse profesionalmente, pero, eso sí, huyendo de la teoría. Basada en el voluntarismo, en el entusiasmo y en la vocación de los enseñantes no siempre garantiza la continuidad de las experiencias y les hace deudores del ensayo y error o de apoyos teóricos interesados más en justificar lo que se hace que en certificar su rigor.

C) También se habla de la línea de trabajo deudora de la investigación universitaria y con gran desarrollo teórico y nulo práctico. Las pocas experiencias que hay de trabajos de innovación, cambio y aprendizaje organizacional, suelen tener una finalidad externa: realizar una tesis, desarrollar una investigación, etc.

La característica común que comparten las dos líneas de intervención más desarrolladas y citadas, la Administrativa y la de los prácticos, es su profundo desencuentro.

“Mientras que la Administración mira hacia otras Administraciones y prepara documentos con el fin de facilitar un modelo homogéneo de aprendizaje organizativo, los prácticos miran hacia modelos prácticos a quienes emular, desde una perspectiva concreta. No hay conexión entre ambas líneas y los esfuerzos de ambas lejos de sumarse a veces se contrarrestan” (Cantón, 2003:7).

Si consideramos la **orientación que adopta la intervención**, podemos considerar, siguiendo los enfoques paradigmáticos tres posibilidades:

Los *modelos de intervención de corte tecnológico* enfatizan en los procesos de planificación de acuerdo a un modelo preestablecido, que trata de conseguirse mediante un proceso sistemático de acción. Tiende a establecer referentes estables, homologables y comparables y a ellos corresponden referencias como los planes estratégicos, modelos normalizados de evaluación (ISO, EFQM,..), y, también, muchas de las orientaciones de los planes de mejora.

Los *modelos de intervención de carácter cultural* enfatizan en los procesos, dando gran importancia a la participación de los implicados. Cada contexto define de manera colectiva lo que considera pertinente y da gran importancia a la satisfacción de los participantes, verdaderos protagonistas de la acción. No podemos hablar aquí de situaciones homologables ni utilizar modelos estandarizados, siendo que cada comunidad es la que establece sus propias reglas. Los círculos de calidad, grupos de mejora u otras experiencias si situarían en este planteamiento.

Los *modelos de intervención de corte socio-crítico* centran su atención en los problemas y disfunciones que se dan, tratando de determinar relaciones que permitan conocer la estructura profunda de poder e intereses que se dan en los procesos e instituciones. La pretensión es reconstruir la realidad a partir de nuevos compromisos y consensos, siendo la investigación-acción su metodología de trabajo más habitual.

Los planes de mejora se podrían considerar desde las clasificaciones presentadas como una experiencia de cambio promovida, en nuestro contexto, desde la Administración y que busca la complicidad de los centros. Sin embargo, la forma de ordenar el proceso y su seguimiento quita capacidad de iniciativa a los centros, que

se deben de plegar a los modelos, contenidos y desarrollos que promueven o impulsa la Administración.

En estas circunstancias, el modelo de intervención más presente es el tecnológico, que concibe y desarrollo el programa de mejora a partir de una planificación previa. Quedan así al margen la posibilidad (aunque en realidad puedan darse con carácter puntual) de un proceso más dinámico, caracterizado por la presencia de estrategias como la creación de comunidades de aprendizaje, de círculos de calidad en sus distintas modalidades o de programas de investigación-acción.

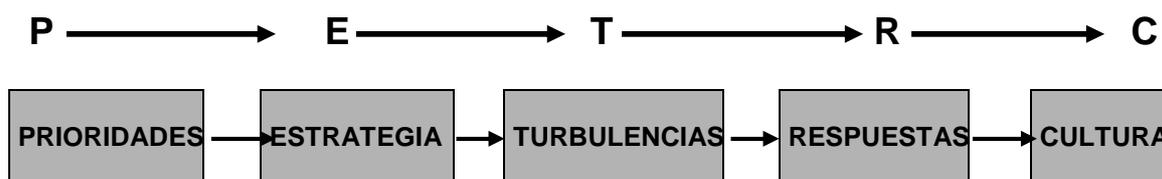
De todas formas, su utilización, aunque genera disfunciones y conflictos, no creemos que en la práctica no puedan darse si los profesores y los centros educativos abogasen por las mismas.

4.2. ¿Qué hemos de considerar?

Lo primero que debemos de entender es que **el cambio debe ser un cambio cultural**. Los procesos de cambio han sido ampliamente descritos; sin embargo, conviene ligarlos a procesos culturales si queremos que sean exitosos y consideramos que la intervención de las personas debe ser mayor en ellos.

Las instituciones que favorecen una cultura de cambio suelen afrontar mejor que el resto de las instituciones las turbulencias que conlleva el cambio, al entenderlas más como efectos secundarios de procesos de desarrollo considerados como deseables.

El modelo de Hopkins (1996) liga el proceso de cambio con la cultura. Las prioridades que una escuela considera son las que le conducen a decidir una estrategia determinada, que provoca ciertas turbulencias y que empuja a los actores a aplicar unas determinadas respuestas para hacer frente a la desestabilización que se produce y que a su vez provoca un cambio en el plano cultural (gráfica 3).



Gráfica 3: El círculo virtuoso del cambio según Hopkins

De todas formas, el modelo no es tan simple, si consideramos, por ejemplo, que ni las turbulencias son todas predecibles ni las respuestas emitidas siempre son las adecuadas y que también hay dificultad para controlar con detalle el cambio cultural. Podemos encontrarnos, asimismo, que los actores no comparten al principio un mínimo de ideas en cuanto a las prioridades y enfoques, recordando, al respecto, la idea de mapas estratégicos (aproximaciones que orientan la acción) que proponen Fullan y Miles (1992).

“Es indispensable que los actores colectivos construyan este tipo de mapas estratégicos para las vías de cambio y las distintas etapas proyectadas, así como para las finalidades y los índices

de cambio, de los ámbitos en que los efectos deberían poder ser constatados. Estos mapas estratégicos, que se constituyen a partir de ideas y acuerdos a menudo negociados con aspereza, son las condiciones iniciales para un cambio coherente. Sin embargo, ni el significado del cambio, ni la "visión" del estado pretendido pueden conocerse al completo con antelación" (Gather, 2004: 102)

Todas estas circunstancias remarcan la idea de que los cambios precisan de mucho tiempo para producir efectos y que la secuencia de acción se debe de repetir muchas veces hasta lograr que las diferentes partes y fases encajen entre sí (Gather, 2004:101).

Promover y generar cambios no puede obviar el fenómeno cultural y con él el peso de los valores, inquietudes, normas, preocupaciones, historia y otros elementos que caracterizan la vida de una colectividad.

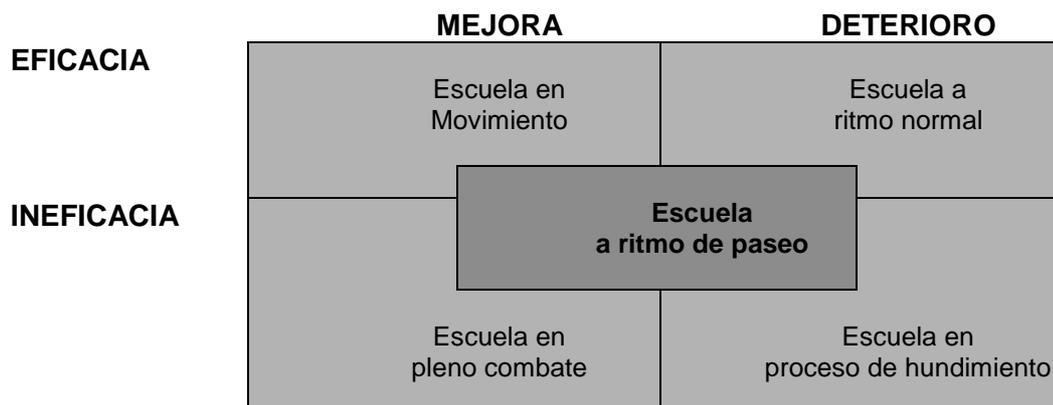
Se plantea, no obstante, la necesidad de promover cambios que eviten modelos endogámicos y mecanicistas incapaces de adaptarse a las cambiantes exigencias del entorno. En este sentido, se trata de romper el dilema siempre presente entre la "lógica instrumental" relacionada con la adaptación a las normas existentes y la "lógica existencial", relacionada con las demandas de la experiencia real.

Promover una cultura de cambio supone entrar en la dinámica propuesta y establecer mecanismos que favorezcan la evolución deseada; supone evitar algunos de los extremos que podemos plantear a partir de las aportaciones de Gather (2004:89-90):

- Cultura conservadora ("todo va bien") "versus" cultura de la posibilidad ("por qué no probar").
- Cultura de la utopía "versus" cultura del realismo.
- Cultura uniformadora "versus" culturas diversas
- Cultura de la estabilidad "versus" cultura del cambio
- Cultura de lo dogmático "versus" cultura de lo cuestionable
- Cultura de la información "versus" cultura del conocimiento
- Cultura de la teoría "versus" cultura de la práctica
- Cultura interna "versus" cultura externa
- Cultura individual "versus" cultura del trabajo colectivo
- Cultura de la simplicidad "versus" cultura de la complejidad

Según cuáles sean las opciones seleccionadas, la cultura actúa como un filtro que más que favorecer tiende a imposibilitar el cambio. Se trata de considerar las opciones y las posibilidades de combinarlas, evitando enfrentamientos directos con el "núcleo sólido" de la cultura institucional.

Desde este punto de vista, es importante que los procesos de cambio presten especial atención al conocimiento, difusión y asunción de la cultura nueva que se quiere impulsar. Al respecto, y vinculándose con los procesos de mejora y eficiencia, puede ser de interés el modelo de Stoll y Fink (gráfica 4) que partiendo del modelo de Rosenholtz (1989) itúa ambas perspectivas en la perspectiva cultural.



Gráfica 4: Tipologías de escuela en función de la cultura y la eficacia (Stoll, 1996, p. 85)

Es propio de las instituciones en movimiento la cultura profesional de alto nivel, orientada hacia la regulación constante y un desarrollo de la calidad. Conocedoras de la dirección que desean y con herramientas y competencias necesarias para conseguirlo, combinan adecuadamente la perspectiva de los resultados y de los procesos.

“Aún así, la perspectiva del movimiento nos lleva a suponer que estas mismas escuelas no mantienen un nivel óptimo de eficacia. Sin embargo, destacan entre otro tipo de escuelas por la manera en que se han construido una cultura, un núcleo sólido, lo bastante para soportar un replanteamiento permanente y suficientemente flexible para soportar las adaptaciones necesarias sin miedo a sufrir una crisis de identidad”. (Gather, 2004, p. 98)

El modelo presenta una visión dinámica y por ello, aunque se habla de “tipos ideales” no se pueden asociar con un modelo de cultura clara y definida que correspondería más bien al substrato que apoya cada una de las diferentes opciones. Así, podemos identificar en nuestra realidad “escuelas que caminan” y “escuelas a ritmo normal”, que, aunque aportan poco valor añadido, se perciben más como escuelas eficaces que de calidad.

De todas formas, y dado el carácter complejo, confuso y difuso de las instituciones escolares, la cultura profesional subyacente adecuada debe identificarse con altos rasgos de flexibilidad y de implicación constante en la mejora de las prácticas educativas.

La transformación pretendida no se dará por sí misma si no hay nadie que la promueva e impulse. Adquieren aquí sentido **los directivos como promotores de procesos de mejora**

El Informe realizado para el CIDE sobre la promoción de los cambios en los centros (Gairín y otros, 2005) enfatiza así en varias cuestiones claves sobre el tema que tratamos:

- Se conceptualiza a los directivos como “generadores de capital intelectual” (Bennis, 1997), lo que es lo mismo que afirmar que deben ser *uscitadotes* de aprendizaje permanente convirtiendo sus escuelas en organizaciones que aprenden (Gairín, 1999).

- Se considera que su actuación debe variar según sea el tipo de cambio deseado, deseable y posible.
- El cambio significa, una vez diagnosticada una necesidad de mejora, remover obstáculos y condicionantes. Su conocimiento también es imprescindible para cualquier director de un centro educativo.
- Conocer las tipologías de respuestas que las innovaciones suscitan entre las personas de la organización que dirige es otro aspecto sustantivo a analizar.
- Parece importante enfatizar en estos tiempos en el rol de los directivos como agentes de cambio (promotores del cambio organizacional), gestores del conocimiento y promotores de la ética organizacional.
- Finalmente, se ofrecen pautas de actuación para facilitar las transiciones organizacionales.

De particular importancia nos parece la intervención de los directivos, en dos aspectos:

- a) El rol de los directivos como promotores de los planteamientos institucionales es importante. Nos interesa su trabajo pero sobre todo el que sean efectivos; esto es, que tengan impacto y ello tiene que ver con la concreción y ejecución de proyectos. Su incidencia puede ser directa (incidencia en las tareas o personas que las deben de desarrollar) o indirecta, a partir del influjo que ejercen en el diseño organizacional, vinculándose, respectivamente, a los procesos o a la estructura y diseño.

Tiene sentido hablar aquí de su función como líderes pedagógicos; también el que actuar en y desde lo pedagógico supone, en último extremo, diluir el liderazgo personal y el liderazgo del grupo e incluso pensar en su sustitución por la aparición de profesionales conscientes y responsables de su trabajo y de comunidades educativas comprometidas con el proceso formativo.

- B) Los directivos como promotores de valores colectivos y de una determinada ética. La ética no sólo debe de abarcar la actuación de las personas sino la acción de la organización e incluso su compromiso con problemas universales. También, se debe de referir tanto las situaciones presenciales como virtuales, no sea que caigamos en un relativismo en función del medio de comunicación.

También, la consideración que deben tener sobre los procesos de cambio. De manera sintética, Fullan (1991), menciona en las siguientes tendencias y estrategias toda su experiencia investigadora en torno al cambio educativo:

- Ir de las políticas negativas hacia las positivas.
- De las soluciones uniformes a las alternativas y diversas.
- De las innovaciones puntuales al desarrollo institucional
- Del rechazo a la aceptación de las contradicciones y dificultades.
- Del “yo” a trabajo colaborativo.

Una de las aportaciones más importantes de los directores consiste en ofrecer claves, tanto verbales como conductuales, que informen a los demás del sentido y dirección del cambio y que anticipen una configuración global del mismo.

4.3. ¿Qué podemos hacer?

Las intervenciones en relación con los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa deberían considerar y ser coherentes con algunas de las problemáticas detectadas en los estudios mencionados y con algunos de los referentes teóricos que hemos comentado.

Quede reafirmado lo que hemos comentado sobre esta propuesta de innovación y cambio: no es la única aplicable y no es la más coherente (por lo menos, como se promueve actualmente) con organizaciones que tienen una cierta autonomía y que aspiran a funcionar como organizaciones que aprenden. También, que la satisfacción es el resultado de factores personales (expectativas, intereses, necesidades,) pero también estructurales (condiciones, niveles de exigencia establecidos,...) y sociales (relaciones entre los participantes, refuerzo de conductas compartidas,...).

Uno de los retos más importante es conseguir una mayor **implicación, difusión y apoyo por parte de padres y alumnos** a las propuestas de mejora. El reto es complejo, si tenemos en cuenta los bajos índices de implicación y participación de los padres en los centros españoles.

Las acciones vinculadas a los planes de mejora deberían ser consensuadas antes de iniciarse, mantener informados del desarrollo de la misma a todos los implicados y evaluar periódicamente el nivel de satisfacción conseguido; tampoco estaría de más considerar si los padres y la comunidad deben o no intervenir en el momento de decidir las mejoras a trabajar.

Tampoco podemos obviar la implicación del entorno en los procesos de cambio, más allá de las ayudas que puedan prestar las familias. Lograr un cierto insomofismo institucional (Fernández Rodríguez, 1999: 60), entendido como la adaptación de la organización educativa al entorno, creemos que es deseable.

Un segundo problema es la **dispersión y poca continuidad de las actuaciones** que tienen los centros. Siendo loables muchas de las iniciativas que se promueven, a menudo producen desorientación en los centros e impiden “de facto” la sedimentación de iniciativas anteriores. Recordamos, al respecto y como ejemplo, los sucesivos retos que en la Comunidad Autónoma de Cataluña se han propuesto a los centros en la última década: planes de autoevaluación, planes estratégicos, planes de entorno, planes de normalización lingüística, planes de autonomía, etc., además de los habituales planes de gestión y los propios de cada uno de los centros.

Fullan (2002:51) asegura que *“El principal problema no es la ausencia de innovación en las escuela, sino más bien la presencia de demasiados proyectos, inconexos, episódicos, fragmentados y adornados de forma superflua”*. Y más adelante señala que se requieren entre tres y seis años de duro trabajo para producir una mejora y además con frágiles resultados. Para Viñao (1996) éste efecto de mantenimiento de

las prácticas innovadoras es difícil y se muestra en la falta de él cuando la innovación se ha diseñado desde fuera y se mantiene si se ha realizado por el profesorado.

La **promoción de un modelo** más o menos estandarizado (centrado en la dimensión administrativa de las convocatorias, modelos, formas de presentación y requisitos de la memoria), creemos también que se ha de evitar, teniendo en cuenta tanto las realidades contextuales diversas como el diferente desarrollo que la autonomía institucional puede conllevar. Seguramente, posibilitando otras presentaciones y propuesta evitamos también la escoración excesiva de carácter tecnicista.

La concreción de los **apoyos externos** también es importante. Por una parte, están los problemas estructurales y, por otra, los más operativos.

A nivel estructural, dificulta la permanencia de las innovaciones el continuo cambio de profesores en los centros. Sin una cierta permanencia de los profesores no pueden asentarse y ampliarse las mejoras.

A nivel más operativo, los informes realizados y mencionados reafirman como el profesorado no persigue grandes reconocimientos y valora altamente los recibidos. Más que el aspecto económico, valora las gratificaciones de la Inspección o un trato diferenciado de la Administración, el que se atiendan sus solicitudes de profesorado o de material, la dignificación del centro, y finalmente la publicidad positiva del trabajo del centro en los medios.

“La sociedad no puede seguir pensando que la responsabilidad educativa es sólo de los profesores, mientras aplican un doble lenguaje para hablar de la educación: por una parte la educación aparenta ser una prioridad...; pero ese discurso no refleja una preocupación real, traducida en decisiones concretas, que den a la educación el lugar privilegiado que debe tener para el desarrollo futuro de nuestra sociedad” (Esteve, 2001: 25).

La intervención de los inspectores y asesores, como apoyo externo, debería de revisarse, pues no en todos los casos se valora positivamente. Seguramente, un elemento clave es la falta de tradición y preparación para intervenir en centros desde la perspectiva de la mejora. Al respecto, parece coherente revisar la selección, formación⁷ y los modos de intervención de los mismos, al tiempo que plantearse su ratio respecto a los centros que tienen que apoyar.

Los **apoyos internos** también son importantes y afectan sobre todo al rol que juega la dirección como promotora de la moral de los grupos y gestora del cambio. De todas formas, su influencia es menor si no va acompañada de apoyos externos y de recursos internos y externos adecuados.

“Muchos maestros están dispuestos a adoptar el cambio a nivel individual de la clase y lo harán si existen las condiciones adecuadas (por ejemplo, una innovación clara y práctica, respaldo de

⁷ Fullán (2002:214) señala tres conjuntos de habilidades que deben poseer los asesores externos: destrezas técnicas (conocimientos profundos sobre lo que asesoran) recursos interpersonales (saber escuchar, ayudar, discernir de forma razonada, establecer y mantener relaciones) y técnicas específicas de asesoramiento (de entrada, de identificación de problemas, de crítica, de implementación, extensión y finalización).

la administración y de la dirección, oportunidades para interactuar con otros maestros, apoyo sindical y recursos externos)” (Fullán, 2002:89).

Dicen los expertos del cambio que este se dará si se cumplen cuatro condiciones: querer (disposición positiva ante el cambio), saber (conocimientos sobre lo que se quiere implantar), poder (capacidad para poder llevar a cabo el cambio o contexto adecuado que permita su implantación) e incentivos (relacionados con las ventajas que la implantación del cambio llevará para la persona).

Los **incentivos** se consideran así importantes y hablamos tanto de incentivos externos como internos. Es verdad que lo estable y deseable son los incentivos intrínsecos, pero también es verdad que precisamos de los externos para que los internos se movilicen y, como mínimo, permanezcan mientras se sedimente la nueva conducta que queremos instalar.

Somos conscientes que los incentivos por si mismos no producirán cambio, pero pueden ayudar, sobre todo si, además, van acompañados por una cierta presión y un cierto nivel de ayuda (también señalado por Fullan)

Como decíamos en apartados anteriores, los problemas detectados son, en muchos casos, **problemas culturales**, que afectan a las percepciones, expectativas y formas de pensar con relación a los cambios pretendidos.

Algunos de los problemas tienen que ver con aspectos formativos, que redundan en problemas conceptuales o de una cultura profesional determinada. Al respecto de este problema y de otros encontrados, señala Cantón (2003:17):

“ también se detecta la ausencia de reflexión o construcción conceptual, o la dificultad para «construir conceptualmente el objeto», la falta de argumentación y coherencia en el discurso, la recurrencia al ‘deber ser’ de la educación sin relación con el ser actual y real (Ducoing y Serrano, 1996: 105). Finalmente encontramos la ausencia de una visión holística y compleja del aula o de la institución escolar, la inexistencia del sistema educativo como contexto de referencia, el desconocimiento de la tradición investigadora o innovadora, el trabajo individual y la proclividad a hacer recuentos exitosos carentes de perspectiva crítica” (Torres, 2000: 251-252).

También se da cierta **suficiencia profesional** entre los profesores o derivación hacia la **autocomplacencia y el conformismo**. Las contradicciones entre el reconocimiento de la falta de formación y a la vez el rechazo de expertos; el no asumir mejoras en formas de enseñar, el afirmar que no tienen mucho que mejorar; el señalar que no ha tenido impacto en los alumnos, padres y profesores y acto seguido reconocer que no lo han medido; u otro tipo de motivos, son algunas evidencias de las contradicciones que tienen. Las contradicciones pueden relacionarse también con la existencia de **rutinas defensivas en los centros** (Argyris, 1993: 28 y ss.).

Las **resistencias encontradas** se consideran connaturales a cualquier cambio organizativo y ya vienen documentadas en anteriores investigaciones. Argyris, (1993:9) las atribuye en parte, a la inercia organizativa, a decisiones desafortunadas aplicadas en anteriores cambios, a falta de flujo comunicativo y a una tendencia de las personas a no comportarse razonablemente incluso cuando es en beneficio propio.

“No asuma que la causa de la ausencia de implementación es un rechazo abierto a los valores que el cambio con lleva o la resistencia a ultranza a cualquier cambio. Asuma que hay una serie

de motivos plausibles: rechazo de los valores, recursos inadecuados para apoyar la implementación, insuficiente tiempo transcurrido y la posibilidad de que quienes se resisten tengan observaciones interesantes que aportar” (Fullan, 2002:134)

La conclusión de un **profesorado muy activo, muy ilusionado, muy entregado** vocacionalmente pero **muy poco científico**; poco preocupado por conocer mejor su propia acción, poco riguroso y sistemático será una realidad que no deja de ser preocupante. La falta de rigor quizá puede explicar los bajos resultados conseguidos y la poca permanencia de los cambios, al llevar a una estrategia más de “sentido común “ que otras conocidas, ensayadas y aplicadas con éxito. Cabe evitar, al respecto el aislamiento del profesorado, que, además de alimentar la autocompaciencia ya mencionada, le puede llevar a errores graves.

Un elemento clave a considerar será también el **sistema relacional**. Partimos de una idea central: no es posible producir reflexiones pausadas, serias y profundas en las organizaciones, base de las propuestas y acciones de cambio, si en esas instituciones no se trabaja en un clima mínimamente positivo y aceptable, a la vez que comparten una serie de principios, valores y normas, como base de la cultura de la organización.

Las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la escuela condicionan todo el trabajo que en esta se haga y de ahí que sea necesario trabajar algunos aspectos que potencien estas relaciones, como el trabajo en equipo y el conflicto.

Compromiso e implicación son algunos de los términos que están presentes en los cambios educativos y estos, a su vez, están íntimamente unidos con las relaciones entre compañeros, alumnos, padres, administradores, supervisores, orientación, etc. De suerte que para que se den estas premisas los centros tienen que trabajar, como ya se ha indicado aspectos como: aceptación de metas y valores conjuntamente, trabajar en beneficio de la organización, implicación firme con el grupo, etc.

El clima de trabajo en los centros, desde una perspectiva multidimensional y dinámica, puede ser considerado como uno de los elementos fundamentales de las organizaciones capaces de aprender y, con ello, responder a los retos que, en el ámbito social y educativo, tienen planteadas las instituciones y organizaciones. Retos de innovación en contextos complejos y cambiantes que requieren soluciones globales de altas miras, fundamentadas en planteamientos técnicos, con perspectivas y retos de calidad, todo ello unido a la idea de equidad que el propio sistema y las propias organizaciones educativas reclaman.

El desarrollo de los planes de mejora deberá estar atento, a través de una **evaluación sistemática**, a los progresos, por pequeños que sean, y a los efectos directos e indirectos producidos. Como dice Viñao (2002):

“Toda reforma, cambio o innovación produce efectos no previstos o buscados. En ocasiones dichos efectos constituyen auténticas innovaciones organizativas o curriculares que se consolidan a lo largo de un proceso más o menos dilatado. En otros casos, se trata de comportamientos o actitudes a veces incluso opuestas a las que en un principio se pretendían” (pág.109)

La evaluación también ha de centrarse en el impacto de las innovaciones. No sólo de trata de averiguar si el plan de mejora ha conseguido lo que pretendía sino también si

ha satisfecho las carencias que le originaron o justificaron su implantación. Este aspecto será fundamental por lo que se relaciona con la satisfacción de la comunidad educativa como parte de los determinantes de la acción de los centros.

No quedan al margen de las posibles recomendaciones los **aspectos operativos** que, por si mismos, pueden dificultar el éxito del cambio pretendido. Uno de los más destacables es la necesidad de **tiempo extra** que exige la realización y concreción de planes de mejora.

“Las quejas sobre la excesiva burocratización, sobre la documentación y sobre lo que les ha supuesto de inversión temporal han sido constantes en toda la investigación”. Cantón, 2003:16-17)

Los cambios efectivos llevan tiempo. Se trata de un proceso de evaluación continua (...) Un cambio significativo que ponga en práctica innovaciones específicas, llevará un mínimo de 2 a 3 años; mientras que llevar a cabo reformas institucionales puede requerir de 5 a 10 años” (Fullan, 2002:133).

Si queremos que el tiempo invertido no perjudique otras actividades del centro, debería establecerse una compensación en forma de reconocimiento horario o de mayor dotación de personal, también podría ser un esfuerzo por disminuir las exigencias burocráticas; otras opciones pueden ser el reconocimiento horario docente de alguna hora de las dedicadas al Plan o descargar de los aspectos administrativos con una persona que realice la documentación requerida.

Viñao (1996) remarca la sensación constante de que no se dispone de tiempo suficiente para afrontar todas las responsabilidades contraídas y Senge (2000:63) reconoce que el cambio necesita tiempo y da una serie de estrategias para flexibilizarlo y conseguir sacarle el mayor provecho: rechazar demandas no esenciales, eliminar el trabajo innecesario, integrar iniciativas, confiar en que la gente controle su tiempo, etc.

5.- A modo de síntesis

Los planes de mejora no son ni buenos ni malos “*per se*”, pero su utilidad y su eficacia si dependen del planteamiento con que se conciben y desarrollan. Deudores de planteamientos cercanos a los modelos estandarizados de evaluación, su desarrollo posterior ha incorporado cambios que han afectado tanto al contenido que tratan como a la participación de los afectados.

Si bien su implantación ha venido ligada a la iniciativa y dirección de la Administración educativa, las evaluaciones realizadas evidencia la necesidad de promover modelos que permitan una mayor participación de la comunidad y que posibiliten esquemas de actuación de tipo cultural y socio-crítico.

Mejorar la satisfacción de la comunidad educativa es un reto a conseguir, sin embargo no debe ser ni puede ser el único. Lograrlo supone mejorar los procesos de participación e implicación peor, también, introducir modelos operativos que garanticen mayor efectividad en los esfuerzos y mayor calidad en los productos, No

podemos olvidar que la satisfacción también mejora cuando los implicados se sienten identificados con proceso y resultados que consideran de calidad.

Delimitar propósitos consensuadamente que den respuesta a necesidades existentes o futuras, promover la ilusión por conseguirlos ampliando perspectivas y anticipando alternativas, motivar con argumentos externos o internos, materiales o inmateriales, facilitar la operativa, considerar y rectificar los errores que se detecten y persistir en las actuaciones, son, en definitiva, la síntesis de muchas de las propuestas que se han comentado.

6.- Referencias bibliográficas:

- AA.VV. (2000): **Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE**. Madrid: Santillana, Fundación Hogar del Empleado.
- Álvarez, M. (2002): *Una nueva dirección para una escuela pública de calidad*. En **Organización y Gestión Educativa**. Núm. 3 de Junio, Monográfico sobre la Ley de Calidad, pp. 5-7
- Argyris, C. (1993): **Como vencer las barreras organizacionales**. Madrid: Díaz de Santos.
- Bennis, W. (1997), "Convertirse en líder de líderes". En Gibson, R. (Ed.), *Preparando el futuro*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- Bolman, L. y Deal, T. (1995), *Organización y Liderazgo*. Wilmington, Delaware, Addison-Wesley.
- Broc, M.A. (2006): *Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE*. En **Revista de Educación**, 340, págs 379-414
- Cantón, I. (2000): *Las escuelas europeas, entre la eficacia y la calidad'*. En Pérez, M. y Torres González, J.A. (Coord.): **La calidad en los procesos educativos**, Barcelona: Oikos-Tau, pp. 311-328.
- Cantón. I. (2003): **Escuelas diferentes y planes de calidad**. Documento policopiado. Departamento de Educación, Universidad de León.
- Cantón, I. (Coord.)(2001): **La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva**. CCS: Madrid.
- Coronell, J.M. (1998): *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Universidad de Huelva.
- Ducoing, W., y Serrano, J. A. (1996): *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio*, en: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol 1, núm.1 pp. 88-106.
- Esteve, J.M. (2001): "El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. En **Fuentes, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación**, de la Universidad de Sevilla. Pp. 15-44.
- Fernández, Z. (1999): *El estudio de las organizaciones (la jungla dominada)*. En **Papeles de Economía Española**, Núm. 78-79, pp. 139-152.

- Fernández, M^a J. y González, A. (1997): *Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar*. En **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**. Vol 3, nº 1-3.
- Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change*. Londres, Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992, 2002): **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa**. Madrid, Akal.
- Fullan, M. (2002): **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1999): *Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*. En M. Lorenzo y otros (Coords.): **Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía**, Vol. 1. Granada, GEU.
- Gairín, J. (2001): *La identificación de la calidad de un centro educativo a través de la satisfacción de los alumnos*. En Gento, S. (Coord): **La institución educativa. Identificadores de calidad educativa**. Editorial docencia: Buenos Aires. Publicado en Gairín, J. y Darder, P. (Coord): *Estrategias e instrumentos de gestión educativa*. Praxis: Barcelona, págs 376/161- 376/163
- Gairín, J. y otros (2005): **Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones internacionales**. CIDE: Madrid.
- Gotzens, C. (2001): *Satisfacción de las necesidades de autorrealización*. En Gento, S. (Coord): **La institución educativa. Identificadores de calidad educativa**. Editorial docencia: Buenos Aires. Módulo III
- Hargreaves, A. y otros (2001): **Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles**. Barcelona, Octaedro.
- Hernández, M.L. y Pérez, M.J. (2000): *Los planes anuales de mejora: ni ángeles ni demonios*. En **XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía**, Madrid, 26-30 de septiembre (documento interno)
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997): *La base de conocimientos de mejora de la escuela*. En D. Reynolds et al. **Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza** (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hopkins, D. (1996), *Towards a Theory for School Improvement*. En Gray, J. y otros: **Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement**. Londres, Cassell.
- JCyL (JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN) (2001): **Experiencias de calidad . Prácticas de buena gestión en los centros educativos públicos de Castilla y León. Curso 1999-2000**. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura. Viceconsejería de Educación
- JCyL (JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN) (2002): **Experiencias de calidad 2. Prácticas de buena gestión en los centros educativos públicos de Castilla y León. Curso 2000-2001**. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura. Viceconsejería de Educación.

- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996): **Comportamiento de las organizaciones**. Madrid, Irwin.
- Kushner, S. (2002): **Personalizar la evaluación**. Madrid: Morata.
- López, J. y Sánchez, M. (2000): *Acerca del cambio en los sistemas complejos*. En Estebaranz, A. (coord.): **El cambio educativo para el siglo XXI**. Sevilla, Servicio de publicaciones.
- Martín, E. de (2002): *Informe educativo 2000: evaluación de la LOGSE*. En Gairín J. y Darder, P. **Organización y Gestión de Centros Educativos**. Actualización de Abril de 2002, pp. 82/63-82/68.10.
- Martín, M. (Coord) (2005): **Participación de los padres y madres de los alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares**. Consejo escolar de Castilla-La Mancha.
- Moreno, J.M. (2004): *Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización escolar*. En Moreno, J.M. (coord.): **Organización y gestión de centros educativos**. Madrid, UNED, pp. 245-272.
- Muñoz, A. (1990): **Satisfacción e insatisfacción en el trabajo**. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Murillo, F. J. (2002): *La mejora de la escuela: concepto y caracterización*. En Murillo F. J. y Muñoz-Repiso M. Coords.) (2002): **La mejora de la escuela**. Barcelona: Octaedro, pp. 15-51.
- Murillo, J. (2003a): *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. En **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol 1, nº 2
- Murillo, J. (2003b): *Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. En **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol 1
- Murillo, F.J. (2004): *Nuevos avances en la mejora de la escuela*. En **Cuadernos Pedagogía**, 329, pp. 48-51.
- Murillo, J. (2004): *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*. En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol 9, nº 21, 319-359
- Noer, D. (1997): **El cambio en las organizaciones**. México, Prentice- Hall, Hispanoamericana.
- Rivas, M. (1984): *La gestión del sistema escolar y el control de la calidad de la Educación. Modelos de Inspección Educativa*. En **Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía**. Santiago de Compostela.
- Rivera, L. y Guerra, M. (2004): *Gestión escolar y cambio educativo. Notas para iniciar un debate pendiente*. En Torres, M (comp.): **La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención**. México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, pp. 51-60
- Rosenholtz, S.J. (1989): **Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools**. White Plains, Logman.

- Senge, P. (2000): **La danza del cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje.** Barcelona: Gestión 2000.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999): **Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.** Barcelona: Octaedro.
- Torres, R. M. (2000): *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas:* En: **El maestro, protagonista del cambio educativo**, pp. 161-312. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Viñao, A. (1996): *Innovación o políticas educativas en su perspectiva histórica. Teoría, legalidad y Prácticas.* En **Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Ponencias.** San Sebastián. Sociedad Española de Pedagogía. Universidad del País Vasco. Pp. 469-486.
- Viñao, A. (2002): **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.** Madrid: Morata