
*Formación de Directoras y Directores
de Centros Educativos*

2

Gestión Organizativa

Joaquín Gairín Sallán

Créditos



Personal directivo del Ministerio de Educación

Ing. Rolando Ernesto Marín Coto
Ministro de Educación

Licda. Matilde Guerra de Quintana
Viceministra de Educación

Lic. Jorge Francisco Quintanilla
Director Nacional de Desarrollo Educativo

Licda. Ana Mercedes Ruiz de Castro
Directora de Desarrollo Profesional Docente

Equipo de Coordinación

Lesvia Salas de Estévez
José Antonio Ayala Turcios
Elena Palomar
Bernardo Grande

Equipo Autoral

Serafín Antúnez
Doctor en Ciencias de la Educación
y Catedrático de la Universidad de Barcelona

Paulino Carnicero
Doctor en Ciencias de la Educación
y Profesor de la Universidad de Barcelona

Joaquín Gairín
Doctor en Ciencias de la Educación
y Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona

Francisco Imbernón
Doctor en Ciencias de la Educación
y Catedrático de la Universidad de Barcelona

Antoni Zabala
Director del Instituto de Recursos y de Investigación para la Formación y Profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

Diseño pedagógico y edición

Universidad de Barcelona Virtual

Diseño gráfico

Xavi Xargay



Presentación

En los últimos años, la convicción acerca de lo crucial que resulta el rol que ejerce el director o directora en los Centros Educativos, ha logrado instalarse en los discursos y el accionar de los sectores y actores involucrados en el quehacer pedagógico. Reconociendo que el logro de los objetivos del sistema educativo depende de la confluencia de diversos factores, no puede negarse que el desempeño del director o directora es decisivo para generar al interior del Centro Educativo, tanto un clima favorable para el aprendizaje así como una gestión efectiva que posibilite la optimización de los recursos.

El Ministerio de Educación concreta su interés por el mejoramiento de la función directiva, ofreciendo a los directores y directoras de nuestro país la oportunidad de desarrollar las competencias que su rol de líder educativo demanda. Competencias que pueden agruparse en torno a cuatro ámbitos de la gestión : institucional, organizacional, curricular y de recursos.

Este programa de formación contribuirá al desarrollo profesional de estos actores, cuyos desafíos al interior y exterior de las instituciones que lideran demandan de ellos y ellas una serie de competencias acordes con los desafíos que enfrentan hoy en día las instituciones educativas.

En este proceso formativo la experiencia que, como directores y directoras en servicio tienen, es punto de partida para la reflexión de su práctica y su perfeccionamiento. Así mismo la autoformación se convierte en una opción que, de manera permanente, permitirá el mejoramiento continuo de la función directiva que cada líder educativo ejerce. La presencia en jornadas formativas, la lectura individual de módulos y bibliografía especializada así como la participación en círculos de estudio, posibilitará un proceso formativo donde el estudio, la autoformación y la experiencia provoquen líderes competentes y comprometidos con la calidad educativa.

Ing. Rolando Ernesto Marín Coto
Ministro de Educación

Licda. Matilde Guerra de Quintana
Viceministra de Educación



Índice

Gestión Organizativa

Introducción	9
Tema 1: La innovación en las organizaciones educativas	11
Tema 2: Enfoques tecnológicos para la mejora	65
Tema 3: Enfoques culturales y críticos para la mejora	123
Bibliografía	167



Introducción

La organización de los centros educativos sólo tiene sentido si se dirige a la mejora. La propia naturaleza del proceso organizativo así lo demanda y lo explicita en los compromisos que habitualmente adquieren estas organizaciones, cuando se plantean la realización de un determinado proyecto pedagógico institucional.

Realmente, lo esencial y característico de la actividad organizativa es pensar y actuar en un continuo que busca mejorar los procesos de interrelación dados en las organizaciones y orientar el cambio para buscar la mayor efectividad posible.

En este módulo se pretende transmitir al participante la necesidad de analizar las propiedades organizativas de la institución en la que se quiere innovar y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, identificando el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido y comprendiendo los aspectos estructurales y dinámicos de la institución, tanto en su dimensión interna como en su proyección y relaciones externas, a fin de poder aplicar de una forma óptima el proceso de innovación.

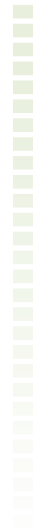
Este módulo constituye una propuesta de estudio que trata de analizar y profundizar en aquellos elementos relacionados con el cambio y la innovación vinculados a los centros educativos:

- El primer tema contiene los planteamientos generales, se abordarán los conceptos de reforma, innovación y cambio, se delimitarán las finalidades de la innovación, y se propondrán ámbitos y orientaciones para su desarrollo, revisando las fases que se deben considerar y analizando el rol de la función directiva.
- El segundo tema le permitirá analizar las distintas perspectivas que pueden considerarse en la promoción de procesos de innovación, centrándose en los planteamientos tecnológicos. Las Normas ISO, el modelo europeo de calidad y los planes de mejora serán sus contenidos esenciales, sin olvidar la presentación de algunas herramientas aplicables.
- En el tercer tema, podrá revisar las aportaciones de los enfoques culturales críticos a la innovación, profundizar en temáticas como los círculos de calidad, los grupos de mejora y la investigación-acción.

Este tema también presenta un conjunto de instrumentos y esquemas para la intervención que le pueden ser útiles en su práctica profesional.

Las actividades prácticas planteadas en el cuaderno de evaluación intentan ser un instrumento válido para la reflexión y aplicación de los conceptos y procesos estudiados y trabajados en el módulo.

Creemos que el panorama presentado puede proporcionar al director elementos suficientes para facilitar su actividad en relación con los procesos de cambio. Es posible profundizar más a través de la bibliografía de ampliación proporcionada y de las páginas web que se citan.



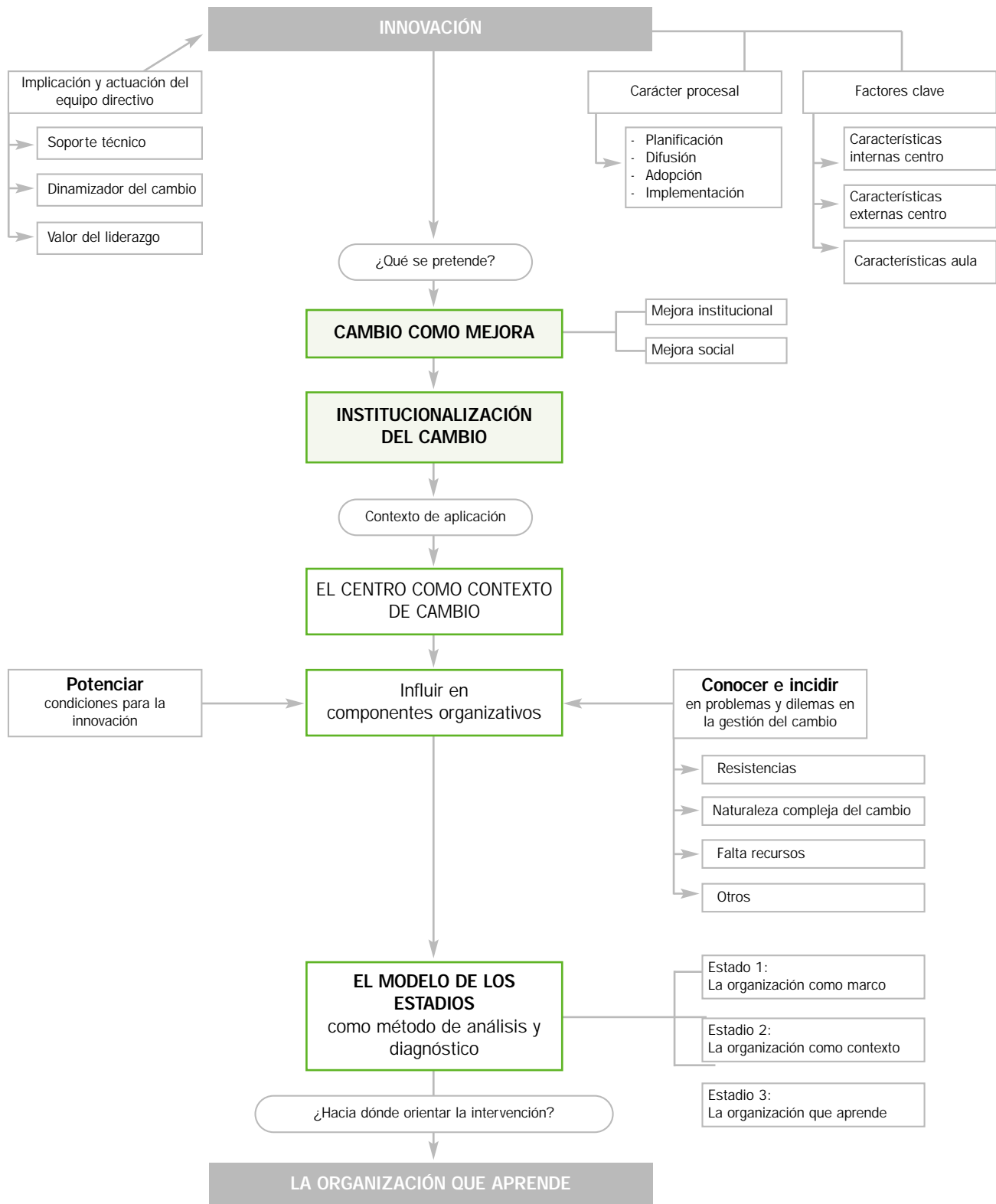
La innovación en las organizaciones educativas

Objetivos del tema	15
Mapa conceptual del tema	17
1. Concepto y finalidad de la innovación	19
1.1. El cambio como necesidad	19
1.2. Diferentes formas de procurar la mejora	20
1.3. La calidad como objetivo	23
2. El centro educativo como contexto para la innovación	27
2.1. El centro educativo como contexto y texto de innovación	27
2.2. Propósitos del centro educativo como contexto de innovación	28
2.2.1. La complejidad del cambio	29
2.3. Condiciones que favorecen la innovación	30
2.3.1. Factores clave en el proceso de innovación	32
3. Los ámbitos y la orientación de la innovación	35
3.1. Los componentes organizativos como referentes	35
3.2. El centro educativo como unidad de análisis	37
3.2.1. Componentes y dinámicas organizacionales	37
3.2.2. La interacción de los componentes de una organización	40
3.3. Las organizaciones que aprenden: una orientación deseable	42
3.4. La utilidad del modelo de estadios organizativos	45
3.5. Algunos retos organizativos	47
4. Organizando la intervención	53
4.1. Naturaleza procesual de la innovación. Fases del proceso	53
4.1.1. La planificación	54
4.1.2. La difusión o diseminación	55
4.1.3. La adopción	55
4.1.4. La implementación	56
4.1.5. La evaluación	57
4.2. Los equipos directivos ante la innovación	58
4.2.1. Propósitos del directivo en el ámbito instructivo	59
4.2.2. Funciones del directivo en los procesos de cambio	60
Síntesis del tema	63

Al finalizar el estudio de este tema, usted debería ser capaz de:

- Comprender la necesidad de la innovación y del cambio en las instituciones educativas y los motivos que las justifican.
- Evaluar la influencia de los factores organizativos institucionales en los procesos de innovación.
- Conocer caminos para promover la innovación a través de actuaciones en cada uno de los componentes organizativos.
- Analizar procedimientos para organizar y desarrollar innovaciones orientadas a conseguir instituciones escolares que sean capaces de facilitar el aprendizaje de todos sus miembros y de aprender de sí mismas.

Mapa Conceptual



Concepto y finalidad de la innovación

1.1

El cambio como necesidad

La educación siempre ha vivido en la contradicción entre:

- El ideal de promover, impulsar y mantener planteamientos más o menos utópicos.
- Su realidad, a menudo conservadora, elitista y vinculada al control social, al servicio de la exclusión sobre la igualdad y de la transmisión sobre la transformación.

Cualquier concepción o enfoque teórico que trate de explicar y entender las organizaciones educativas tiene, entre sus propuestas, la de incorporar el cambio en los procesos de reflexión y de acción.

Una sociedad en cambio exige organizaciones que se adapten, que revisen sus formas de actuar y que busquen la máxima coherencia en relación con las necesidades del entorno.

Así, la innovación, que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia, se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente en diferentes niveles (la adaptación de la sociedad a los nuevos tiempos exige organizaciones e individuos más adaptados) y se aborda con distintas estrategias (normativas flexibles, desarrollo de proyectos de innovación o intercambio de experiencias, entre otras).

El **cambio pedagógico y curricular** se plantea así como una constante búsqueda de respuestas a las modificaciones necesarias y deseables en la era de la información, de la globalización, de la sociedad del conocimiento, del aprendizaje a lo largo de la vida, de los derechos humanos, de la ecología, del reconocimiento de la diversidad, de la integración de personas y pueblos, y de la generalización de las nuevas tecnologías en la educación.

El cambio deseable es aquel que produce mejores y más ajustadas respuestas a las necesidades que justificaron su introducción. Sin embargo, no siempre sucede así y el reto consiste en evitar que los

procesos de cambio generen situaciones injustas o empeoren el funcionamiento de las instituciones. Sucede esto, por ejemplo, cuando se plantean cambios en los programas, en los horarios, en la asignación de profesores, etc. que generan tensión, pero que no llegan a alterar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, al quedar éste afectado por formas de funcionar tradicionales que eliminan la potencial efectividad del cambio propuesto.



En la escuela “x” se ha decidido modificar el horario lectivo iniciando las clases matinales una hora antes y consecuentemente adelantando una hora la salida. Este cambio se había realizado como prueba piloto en escuelas de otros barrios y había sido acogido exitosamente por padres y alumnos; sin embargo, en esta escuela en cuestión, ha habido una queja generalizada por parte de los padres dado que en su mayoría ambos trabajan y el cambio de horario les dificulta la recogida de sus hijos, por lo que se van a ver obligados a pagar actividades extraescolares.

Atienda a esta situación y reflexione sobre por qué en este caso el cambio no puede ser considerado como un **cambio deseable**.

Recuerde

Entendemos por cambio deseable aquel que:

- Produce mejores y más ajustadas respuestas a las necesidades que justificaron su introducción.
- Es coherente con las necesidades del entorno.
- Implica una mejora en el funcionamiento de la institución.
- No genera situaciones injustas.

1.2 Diferentes formas de procurar la mejora

La consideración de la naturaleza del cambio y de los procesos en él implicados genera variadas propuestas y terminologías que se relacionan en la figura 1.

De ellas, nos interesa analizar las relacionadas con las **reformas** y las **innovaciones**.

Toda reforma se puede identificar con el intento de llevar a cabo modificaciones estructurales del sistema educativo como respuesta a cambios que se consideran necesarios. La intención puede ser buena, pero su realización no siempre es aceptable. Sucede esto cuando no se tiene en cuenta la necesidad de acompañarla de “pequeñas” reformas que se sitúan en el ámbito del profesorado y de los centros educativos: recursos materiales y personales, formación y concienciación del profesorado, etc.

El carácter macro de las reformas, su intento de homogeneizar a partir de modelos pre-establecidos, el obedecer a necesidades claramente existentes, etc. llevan a procesos generalizados que, por lo mismo, no permiten las respuestas diferenciales que las realidades concretas exigen. Su éxito depende de la implicación que se consiga a niveles micro del sistema educativo.

REFORMA	CAMBIO	INNOVACIÓN	MEJORA
Cambios en la estructura del sistema, o revisión y reestructuración del currículum	Alteración en diferentes ámbitos (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes	Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos	Juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas
Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructuras u organización	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos	Cambio específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones)	No todo cambio-innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables en el aula/centro, de acuerdo con unos valores

Todos ellos comparten:

- Percepción de "novedad" por las personas potenciales afectadas por el cambio
- Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículum, en el sistema, centro o aula)
- Propuesta intencional o planificada de introducir cambios
- Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas

Fuente: Bolívar (1999: 39).

Figura 1. Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora.

Las aspiraciones educativas concretas y las necesidades sociales generales no siempre han sido concordantes, como tampoco, las concreciones que se han realizado. Ello explica como, al lado de avances notables en la escolarización, formación del profesorado, elaboración de materiales curriculares, autonomía institucional y contextualización pedagógica, etc., se reconocen reformas tecnocráticas que no logran cambiar las prácticas docentes, aumentan la presión administrativa, generan déficit en la atención a la diversidad, conllevan desmotivación y proletarización del profesorado o permiten la promoción de sistemas escolares paralelos, entre otros desajustes.

Existen pequeñas reformas al alcance de los centros que ayudan a mejorar la calidad educativa:

- La apertura de los centros educativos a otros profesionales.
- El desarrollo de una escuela comunitaria.
- La planificación y evaluación en equipo.
- La organización efectiva de la tutoría.
- La flexibilización de las "invariantes pedagógicas" (tiempo y espacio).
- La modificación de las estructuras de poder.
- La revisión de las formas de distribución de los recursos, etc.

Su realización es, cuando menos, requisito imprescindible para avanzar en las grandes reformas que los sistemas educativos predicen.

Y es que una educación que quiera responder a los nuevos desafíos no tiene suficiente con modificaciones estructurales, sino que precisa ordenarse desde realidades concretas, contando con profesionales que las conocen y que intervienen en ellas.

Crear nuevos modos de “hacer y vivir la escuela” a los que obligan los nuevos planteamientos exige generar propuestas contextualizadas que respondan a las demandas existentes.

Es en el ámbito del centro educativo donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de pequeñas innovaciones como referencias para un cambio más global.

Las innovaciones de los centros educativos que debemos potenciar y apoyar son las que procuran la **institucionalización del cambio**, lo plantean como una mejora y lo orientan a producir transformaciones reales con incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluyen, por otra parte, un compromiso ético, necesario por tratarse de procesos que pueden tener diversidad de orientaciones y centrarse en un objeto, plagado de valores, como es la educación.

La mejora es el resultado, pero también la excusa para fomentar el debate y la reflexión que ayuden a las personas y organizaciones a mejorar.

Confiar en la existencia de personas extraordinarias capaces por sí mismas de movilizar voluntades y solventar todas las resistencias posibles al cambio sería más coherente con un modelo de sistema educativo piramidal y autoritario. La realidad actual, con un sistema educativo que defiende la autonomía institucional, puede dar sentido, por el contrario, a la presencia de equipos de profesores innovadores y transformadores de la intervención educativa. De hecho, a menudo encontramos referencias de innovaciones que ha producido “tal” centro educativo o de propuestas promovidas por equipos de profesores, denotando la superación del individualismo pedagógico propio de otros tiempos.

Sea desde la perspectiva individual o colectiva, lo cierto es que el desarrollo de propuestas educativas se enriquecerá si se conjuga la iniciativa de los profesores y de los centros con el apoyo del sistema educativo.

Se trata de que autoridades y actores trabajen conjuntamente en una misma perspectiva, abandonando desconfianzas mutuas, eliminando protagonismos, promoviendo la colaboración y el interés mutuo sobre los principios de autoridad y asumiendo las diferencias. En este marco de respeto, pueden encontrar abono nuevas experiencias, pensadores ilustres, excepcionales docentes e innovadores equipos de educadores (Gairín, 2001).

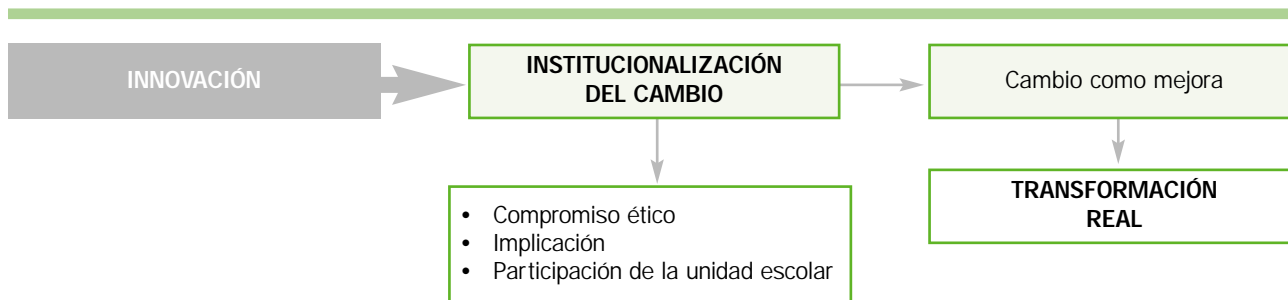


Figura 2. La institucionalización del cambio.



Delimite el significado de los conceptos siguientes:

- Reforma.
- Cambio.
- Innovación.
- Mejora.

Identificamos:

- Reforma: con cambios en la estructura del sistema. Modificación a gran escala.
- Cambio: con alteración a diferentes niveles de estados o prácticas ya existentes.
- Innovación: con cambios en los procesos educativos más internos o cualitativos.
- Mejora: con juicio valorativo como resultado de comparar los resultados del cambio con los estados previos.

1.3

La calidad como objetivo

La calidad aparece como una de las palabras más utilizadas cuando se estudian las innovaciones. Se habla de *calidad de vida*, *calidad de las instituciones* o *calidad del trabajo*, también se relaciona este término con las condiciones del trabajo, la disposición de espacios, la estructura organizativa de los centros, el contexto escolar o el liderazgo. La problemática conceptual incluye también la indiferenciación con que se utiliza este nuevo término respecto a otros ya clásicos: *excelencia*, *niveles*, *logro*, *eficiencia* o *efectividad*, dando idea del carácter polisémico del término derivado de la carga de significados que conlleva.

La evolución conceptual que traducen muchos de los términos usados es un ejemplo del proceso de modernización existente y que ha afectado a determinados enfoques mecanicistas iniciales. La aplicación del concepto de calidad a la educación ha perdido su orientación inicial, centrada sólo en productos y en aprendizajes, para abarcar procesos y otros aspectos de la formación. Más que de *clientes* (connotación de carácter individualista), se habla de *usuarios* (connotación más ligada al concepto de servicio público) y al respecto se diferencia entre *internos* (profesores, alumnos, etc.) y *externos* (familias, municipio, etc.). Paralelamente, se asume como reto tanto en el ámbito internacional, como en el nacional y de centros, y como un nuevo enfoque que necesariamente se ha de considerar.

Bajo una acepción global, la idea de calidad remite a la de perfección, o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como:

- Un buen clima de trabajo.
- Buen funcionamiento organizativo.
- Elevada rentabilidad económica, etc.

Bajo un significado operativo, la calidad hace referencia a la satisfacción de las necesidades y a las expectativas de los clientes.

De la calidad preocupa, por tanto, lo intrínseco al producto o servicio y la percepción que de ella tiene el usuario; esto es, a las especificaciones de la calidad producida se incorpora un concepto más amplio, **calidad percibida**, que sitúa en manos del usuario el marco de referencia.

La organización de los centros educativos sólo tiene sentido si se dirige a la mejora tal y como se decía en la introducción. La propia naturaleza del proceso organizativo (interrelación de elementos para conseguir un mejor funcionamiento) así lo demanda y lo explicita en el compromiso que habitualmente adquieren estas organizaciones cuando se plantean la realización de un determinado proyecto pedagógico o de centro.

Si consideramos que los **proyectos de centro** son, además de un proceso técnico, una construcción cultural y una excusa para fomentar el debate y el análisis sobre la función de las instituciones, estamos pensando en ellos como síntesis práctica de los diferentes enfoques bajo los cuales se puede abordar el proceso organizativo.

La calidad bien podría constituir, al respecto, una referencia obligada que aglutina las diferentes perspectivas técnicas, culturales y críticas con que se pueden analizar los centros educativos y que las integra en una nueva dimensión. Ya no se trata sólo de explicar las organizaciones, se busca orientarlas en una determinada perspectiva y resaltar así su carácter instrumental.

No es extraño, por tanto, que la nueva perspectiva de la calidad haya tenido una rápida difusión entre estudiosos, centros educativos e, incluso, entre las administraciones educativas y los organismos internacionales. La potencia con que se presenta justifica así para algunos autores el que se hable de un nuevo enfoque organizativo o de un “nuevo paradigma”.



Reflexione sobre el término **calidad percibida** y señale sus características.

La **calidad percibida**:

- Forma parte del nuevo enfoque del concepto de calidad aplicado a la educación.
- Focaliza en el usuario el marco de referencia: preocupa la percepción que de ella tiene el usuario
- Pasa de centrarse sólo en productos y aprendizajes a hacerlo en procesos y aspectos intrínsecos a la formación.

Resumen

- El **cambio deseable** es aquel que produce mejoras y proporciona una respuesta óptima a las demandas que justificaron su introducción.
- Se deben potenciar aquellas innovaciones de los centros educativos que procuren la **institucionalización del cambio**.
- En los actuales enfoques organizativos, se da importancia al concepto de **calidad** centrada en la percepción que de ella tiene el usuario.
- El éxito de las reformas de carácter macro dependerá de la implicación que se consiga a niveles micro del sistema educativo.

El centro educativo como contexto para la innovación

2.1

El centro educativo como contexto y texto de innovación

Llama poderosamente la atención cómo la mayoría de los libros sobre el desarrollo educativo apenas contempla la dimensión organizativa del centro escolar y, sin embargo, a nadie se le oculta que el contexto del aula se halla condicionado por proposiciones e imposiciones externas, nacidas de la **macroestructura** (sistemas educativo y escolar), pero también internas (asignación de cursos, sistema de planificación, horarios, etc.) y relacionadas con la **microestructura** (centro escolar).

Las investigaciones sobre innovación se han centrado, durante muchos años, en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente. Tal orientación, potenciada por el campo científico del que se parte (la mayoría de los investigadores eran psicólogos preocupados por el comportamiento individual), no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones promovidas desaparecen cuando determinadas personas abandonan las instituciones, cuando su esfuerzo es absorbido por la dinámica institucional o en el momento en que se eliminan las situaciones de protección hacia la innovación. Y es que la actuación de los profesores se efectúa en un marco escolar que es algo más que la suma aditiva de las actuaciones de sus componentes.

La preocupación por el cambio constituye así un aspecto esencial del ámbito organizativo. Los motivos que proporciona Santos Guerra (1987) para considerar al centro educativo como **contexto de cambio** pueden resumirse en los siguientes.

- En el contexto escolar se encuentran los verdaderos multiplicadores de la eficacia. El esfuerzo individual del profesor se potencia al prolongarse en otros niveles, en otros momentos y en otras personas.
- Desaparecen los obstaculizadores que tratan de eliminar o de minusvalorar la acción individual del profesor. Se supone que las resistencias serán menores si la comunidad emprende colegiadamente un proyecto.
- El contexto organizativo brinda ayudas importantes sin las cuales es difícil que un profesor aislado pueda llevar adelante cualquier innovación.
- El trabajo colectivo encierra virtualidades formativas que rompen la competitividad y el individualismo.
- El efecto inmediato de un enfoque contextualizador es la autorreflexión sistemática, la crítica compartida y la autoevaluación contrastada.
- El trabajo compartido supone también importantes dosis de apoyo psicológico.



Cite algunos de los aspectos que justifican hablar del **centro educativo como contexto de cambio** versus el cambio individual.

Su respuesta debería haber hecho referencia a los aspectos siguientes:

- El esfuerzo individual del profesor se potencia.
- Hay una menor resistencia al cambio.
- Existe un mayor número de recursos.
- El trabajo colectivo aporta más riqueza al cambio.
- Se rompe con aspectos como la competitividad y el individualismo.
- Se potencian elementos como la autorreflexión, la crítica compartida y la autoevaluación contrastada.
- Se cuenta con apoyo psicológico interindividual.

2.2

Propósitos del centro como contexto de innovación

El centro educativo es, pues, un contexto privilegiado para potenciar procesos de cambio cuyos objetivos (siguiendo a Escudero, 1989) son los siguientes:

- Contribuir a desarrollar en los centros educativos una **capacidad institucional** que les permita implementar procesos de autorrevisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.
- Conseguir el desarrollo de una **cultura colaboradora** entre los agentes de innovación, de manera que el diálogo profesional, compartir experiencias, ideas o valores, aprender junto a otros, etc., se constituyan en normas de funcionamiento en la institución educativa.

- Favorecer el **aprendizaje de habilidades y técnicas** que hagan factible el cultivo de procesos de autorrevisión, planificación, desarrollo, evaluación y el trabajo colaborador desde el punto de vista del perfeccionamiento y desarrollo profesional como marco de formación permanente del profesorado.
- Ampliar la **profesionalidad de los profesores** en el ámbito de una institución colaboradora que potencia la autodirección sin menoscabo de la capacidad para responder a las necesidades de carácter individual o social.
- Posibilitar la **institucionalización del cambio**.
- Conectar lo pedagógico y lo organizativo, ligando las necesidades de cambio interno (**mejora institucional**) con las necesidades de cambio externo (**mejora social**).

Hay que comprender la organización de la institución en la que se quiere innovar para poder comprender la innovación misma. Se hace preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, para descubrir así el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido y comprender los aspectos estructurales y dinámicos de la institución, tanto en su dimensión interna como en su proyección y sus relaciones externas.

2.2.1. La complejidad del cambio

La promoción del cambio no es un proceso sencillo, si consideramos que:

- Las instituciones se generan en el marco de una historia institucional y tienen, a su vez, su propia historia. La cultura organizativa incide desde esta perspectiva en la **dialéctica homeostasis-cambio** y determina la poca transferibilidad de experiencias innovadoras. Los análisis sobre las escuelas eficaces y el intento de aplicar miméticamente sus esquemas a otras realidades han mostrado la imposibilidad de la generalización.
- El cambio es el resultado de cierta energía del sistema que necesita ser encauzada para ser positiva, a no ser que seamos capaces de controlarla y evitar que destruya y modifique el sistema de tal forma que éste, después, sea irreconocible. Una forma de **retroalimentación positiva** consiste en analizar e investigar los fenómenos con la finalidad de optimizar procesos. Gracias a la investigación, seremos capaces de contrastar las hipótesis propias, implícitas o derivadas de la innovación permitiéndonos realizar una crítica constructiva de los fenómenos educativos.
- La realidad escolar está conformada por múltiples subsistemas relacionados que justifican el que pueda hablarse de diferentes niveles de cambio. En tal sentido, el cambio no se da aislado ya que afecta tanto a la macroestructura de los centros (sociedad, administración, etc.) como a la microestructura (órganos, personas, unidades, etc.). Incide en distintos ámbitos (pedagógico, didáctico u organizativo) y comporta procesos diferenciados.
- Hablamos de cambio como algo inherente y necesario. Gracias a él nos adaptamos a las condiciones cambiantes del medio. Sin embargo, aunque sea popular hacer hincapié en la importancia del cambio, cabe reconocer también la necesidad de la estabilidad y del mantenimiento del sistema.
- A las escuelas, les resulta difícil cambiar: existe una tendencia a alcanzar y mantener un cierto equilibrio, quizás como un modo de preservar la identidad propia. Concretamente, nos interesa conocer los **factores de resistencia** que impiden que se genere y desarrolle el cambio en el seno de las instituciones escolares.

- Los distintos niveles de desarrollo organizativo implican diferentes **niveles de actuación** en los procesos de innovación. Las posibilidades de actuación dependerán del papel otorgado (ámbito competencial) a las personas u órganos dentro de las instituciones. Habrá que diferenciar entre el nivel o los componentes explícitos asignados y los componentes implícitos que siempre están y afectan al sistema relacional.
- Los componentes materiales de las organizaciones definen las condiciones de funcionamiento y afectan tanto al producto que la organización ha de obtener como a los recursos de que dispone y al marco espacial en el que opera. No obstante, la intervención innovadora debe analizar las situaciones patentes no sólo en lo que tienen de objetos, recursos o condiciones materiales sino también en lo que implican como objetos transaccionales o como unidades sistémicas.

Reiteramos, por tanto, que la complejidad del cambio organizativo no depende tan sólo de la voluntad de las personas y queda ligado a exigencias y posibilidades externas e internas de los centros educativos.



Después de asistir a un curso de formación, un equipo de maestros y maestras ha decidido implantar en la escuela el trabajo por proyectos. Desde el inicio se encuentran con la resistencia del resto de profesorado y problemas con los recursos.

¿Cuál cree que deberían haber sido los primeros pasos antes de intentar implantar el cambio?

Su respuesta debería hacer mención a los aspectos siguientes.

- Análisis de los factores de resistencia.
- Diagnóstico de la propia realidad implicando a todo el profesorado.
- Análisis de los recursos disponibles.

2.3 Condiciones que favorecen la innovación

Los estudios sobre escuelas exitosas y con capacidad para la innovación han sido abundantes. El proyecto emblemático denominado *Improving the quality of Education for all* destaca sobre todos ellos. Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) concluyen en él enfatizando la necesidad de considerar a las escuelas como organizaciones con capacidad para resolver problemas y a los profesores como prácticos reflexivos.

Bajo un planteamiento metodológico de investigación colaboradora, este proyecto supuso la participación e implicación de ochenta escuelas. Los resultados, sintetizados en la figura 3, evidencian que la mejora de la escuela es un proceso que implica tres niveles:

1. La **reconstrucción del cambio educativo** impuesto externamente, es decir: su adaptación a las necesidades detectadas en cada centro en particular y a las prioridades que se establezcan en él.
2. La creación de unas **condiciones internas** óptimas, en referencia a:
 - Un liderazgo transformador, consensuado y compartido.

- La planificación colaboradora, contextualizada y sujeta a revisión permanentemente.
 - La consideración del desarrollo profesional de los docentes, muy relacionado con los procesos de reflexión e investigación.
 - La coordinación del profesorado.
 - La interconexión de los agentes internos y externos en la propuesta de mejora.
3. La consideración de **cambios en las aulas**, que incluyen modificaciones que afectan al clima del aula y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se dan.

CONDICIONES QUE FACILITAN EL CAMBIO EN LAS ESCUELAS Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995)	
1. En relación con el LIDERAZGO <ul style="list-style-type: none"> • Establecen una visión clara y singular de la propia escuela • Buscan vías de ganar consenso • Animar al claustro de profesores a participar en el liderazgo 	Relaciones auténticas <ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones de calidad
2. En relación con la IMPLICACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Crean siempre actividades para implicar a los alumnos, padres y a la comunidad • Facilitan un clima de apertura y participación • Desarrollan prácticas que facilitan la participación de los alumnos en clase 	Establecimiento de reglas y límites <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y declarar pautas y normas de comportamiento • Aclarar tipos de relación esperados
3. En relación con la PLANIFICACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla siempre de forma colaboradora • Se vinculan las planificaciones del grupo de profesores al futuro de la escuela • Se revisan y actualizan regularmente de forma colaboradora las planificaciones 	Incorporación y uso de nuevas destrezas de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Diversificar estilos de enseñanza • Elaborar procesos de enseñanza participativos, activos y creativos
4. En relación con la COORDINACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan métodos de comunicación entre profesores • Se promueven los métodos colaboradores de trabajo 	Planificar diseños de enseñanza adaptados a los alumnos <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la enseñanza pensando en todos los alumnos • Planificar las actividades de personalización
5. En relación con la INVESTIGACIÓN y la REFLEXIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Se recoge y usa la información para la toma de decisiones • Se establecen estrategias para revisar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares • Se anima al claustro a participar en procesos de recogida y análisis de datos 	Compañerismo y coordinación pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Animar al diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje • Abordar la enseñanza desde la cooperación dentro del aula
6. En relación con el DESARROLLO DE LOS PROFESORES <ul style="list-style-type: none"> • Se considera el aprendizaje profesional como elemento esencial para la mejora • Se dedica tiempo a actividades de desarrollo profesional 	Un uso adaptado de los recursos <ul style="list-style-type: none"> • Poner los recursos al servicio de las distintas necesidades

Fuente: Parrilla (2000).

Figura 3. Resumen de condiciones que facilitan el cambio.

2.3.1. Factores clave en el proceso de innovación

La revisión llevada a cabo por Parrilla (2000) de otros estudios nacionales e internacionales parece reflejar bastante bien la situación actual del conocimiento científico en el tema que tratamos.

Esta autora identifica como factores clave en el proceso de innovación (vinculado al concepto de escuelas inclusivas) los siguientes:

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS AL CENTRO

- El tipo de sociedad (comunidad, distrito) en el que se encuentra la institución.
- La política educativa de esa zona.
- El tipo y la relación con los recursos y las agencias externas al centro educativo.
- El apoyo financiero que se le proporciona.

CARACTERÍSTICAS INTERNAS DEL CENTRO

- Trayectoria histórica.
- Proyecto educativo.
- Concepto de diversidad que se aplica.
- Tipo de liderazgo desarrollado.
- Trabajo colaborador entre los profesores.
- Apertura y participación del centro en la comunidad.
- Existencia de recursos y apoyos humanos, materiales y financieros.
- Procesos de investigación participativos.
- Asunción de nuevos roles y desarrollo profesional.

CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS

- Asunción de un currículum común para todos los alumnos.
- Planificación colaboradora de la enseñanza.
- Ampliación y desarrollo de destrezas en los profesores.
- Uso de metodologías flexibles y cooperativas.
- Apertura del aula a los profesores de apoyo.
- Relaciones auténticas en el aula con normas claras, y actitud de compromiso y reflexión de los profesores.

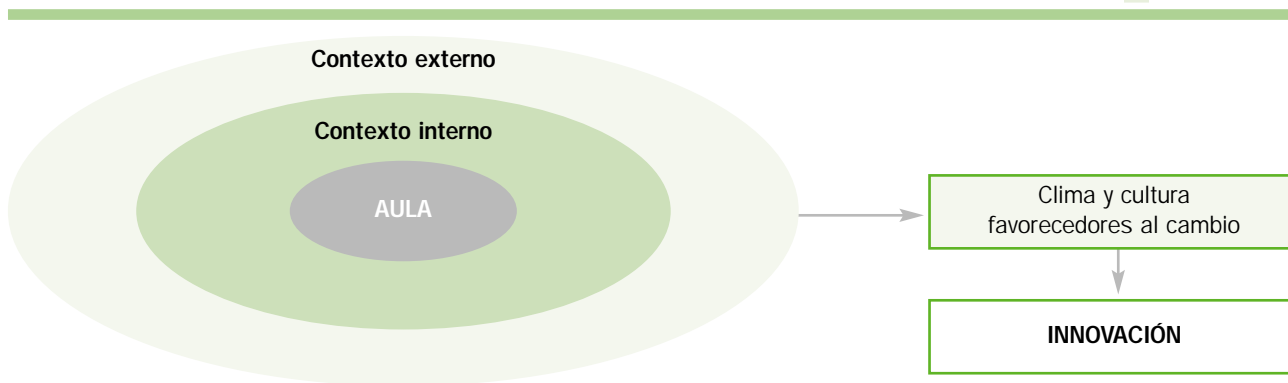


Figura 4. El aula y sus contextos.

Se trata, en definitiva, de potenciar un contexto que facilite el cambio a partir de una ordenación adecuada de los recursos (humanos, materiales y funcionales) y de la existencia de un clima y una cultura favorables.



Delimite los tres niveles que deben verse implicados en un proceso de mejora en la escuela.

1. El cambio debe adaptarse al contexto propio de cada centro.
2. Es necesario crear condiciones internas de centro óptimas que favorezcan el proceso de cambio.
3. Debe considerarse el cambio a nivel micro, dentro del aula.

Su respuesta debería haber englobado estos tres niveles. Si tiene alguna duda sobre alguno de ellos, le invitamos a releer la primera parte de este apartado.

Resumen

- Los procesos de cambio son complejos y no lineales. Los factores contextuales externos e internos de las instituciones hacen muy difíciles los cambios reales y permanentes ahogando iniciativas y deteriorando ideas notables.
- Posibilitar un cierto nivel de éxito en la innovación supone entender el centro educativo como unidad de cambio en sí misma y delimitar adecuadamente los ámbitos de intervención, su orientación y la selección de las estrategias más adecuadas.
- Todo proceso de innovación debe estar basado en las necesidades y prioridades propias de cada centro.
- El cambio se ve facilitado cuando existe una ordenación adecuada de los recursos y se da un clima y cultura favorables al proceso de innovación.

3

Los ámbitos y la orientación de la innovación

3.1

Los componentes organizativos como referentes

Toda intervención humana es limitada por ser parcial y nos obliga a focalizar la atención sobre elementos clave de las organizaciones. La figura 5 nos recuerda los componentes relevantes de las organizaciones; se pueden apreciar elementos relativos al análisis interno, que hacen referencia a:

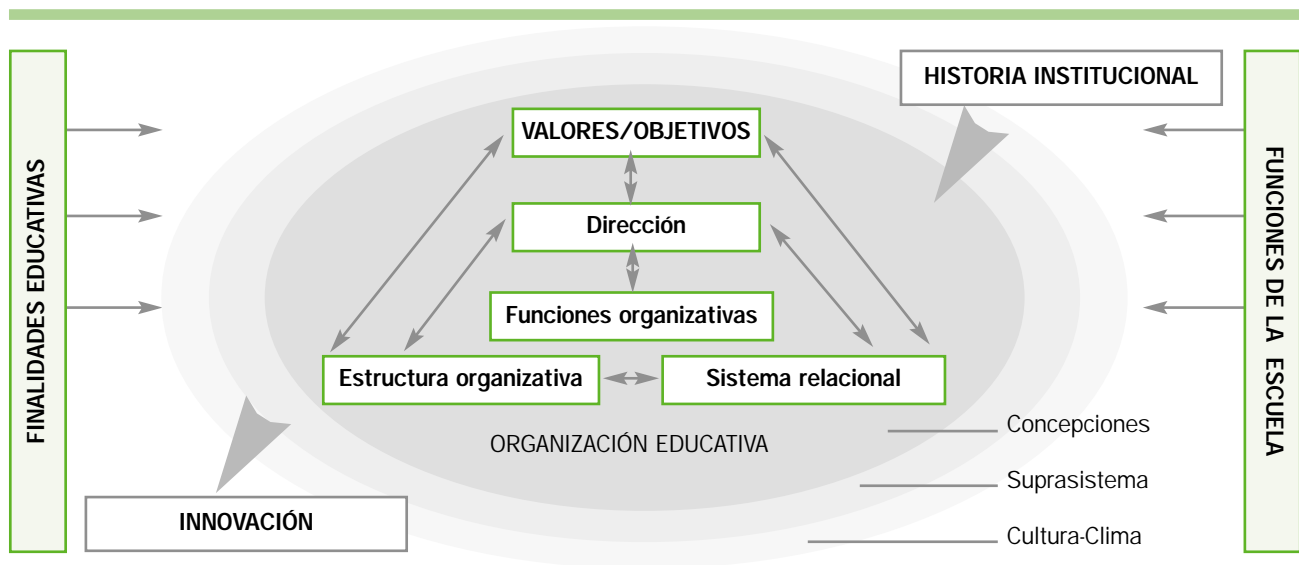
- La **dimensión estática** (objetivos, estructura y sistema relacional).
- La **dimensión dinámica** (dirección y funciones organizativas).
- Las **concepciones** que se aplican en su ordenación.
- La **influencia del entorno**, al incorporar referencias al sistema (escolar, social, etc.) y recoger las finalidades/funciones que se asigna a los centros educativos.

La situación ideal se da cuando las personas comparten los valores de la organización y las estructuras son coherentes con los objetivos establecidos.

No obstante, a menudo surgen disfunciones debido a que las estructuras no evolucionan tan rápido como se modifican los objetivos o bien porque las personas no siempre utilizan adecuadamente las estructuras o comparten los valores imperantes en la organización.

Se hace necesario arbitrar, en estas circunstancias, mecanismos de acción que disminuyan y eviten, si es posible, las disfunciones que se producen. Ésta es una de las tareas típicas que los directivos deben abordar, interviniendo y dinamizando los procesos de planificación, distribución de tareas, ejecución, coordinación y control con el propósito de incidir en la mejora institucional.

Por último, la ordenación y el funcionamiento de la organización quedan condicionados por las posibilidades y limitaciones que permite el sistema administrativo o estructural del que dependen; también, por las funciones que la sociedad les asigna y por lo que intrínsecamente caracteriza a la naturaleza del hecho educativo.



Fuente: Gairín (1996: 90).

Figura 5. Elementos para el análisis de las organizaciones.

En definitiva, valores, estructura, sistema relacional y, sobre todo, la acción de la dirección contribuyen a conformar el clima organizacional, como conjunto y resumen de las condiciones existentes en una organización y como expresión de la cultura subyacente.

A él no son ajenos el modelo de centro educativo que se propugna desde las instancias de la Administración y la influencia del entorno que, aunque en sí mismos no son componentes organizativos, forman parte del contexto organizativo y no pueden considerarse como elementos ajenos en una concepción de sistemas abiertos e interrelacionados.



Concrete las dos dimensiones que deben tenerse en cuenta a la hora de realizar un análisis interno de la organización.

- Dimensión estática: objetivos, estructura y sistema relacional.
- Dimensión dinámica: dirección y funciones organizativas.

La consideración del centro educativo como totalidad es relativamente reciente. Tradicionalmente, la preocupación por la mejora de la calidad educativa se ha centrado en la intervención sobre el profesorado, con la idea de que era suficiente para lograr una mejora en los rendimientos de los alumnos. El seguimiento de la eficacia de la formación permanente vinculada a esos planteamientos ha demostrado, no obstante, su insuficiencia. Y es que la actuación del profesor, planteada de manera individual, queda a menudo contrarrestada y anulada por la existencia de contextos desfavorables u opuestos a nuevas formas de actuación pedagógica.

La consideración del centro como totalidad remarca la imposibilidad de actuar sobre uno de sus componentes sin considerar las vinculaciones que pueden existir con otros.

Los nuevos planteamientos consideran el centro educativo como unidad de análisis y de intervención, desplazando la problemática sobre la innovación y el cambio a la determinación de los elementos claves en el funcionamiento institucional. Una somera aproximación nos permite considerar sus **componentes y dinámicas organizacionales** (Gairín, 1994: 23-27; 1995: 47-53) más relevantes: los objetivos, la estructura, el sistema relacional, la dirección y las funciones directivas.

3.2.1. Componentes y dinámicas organizacionales

Objetivos, estructura, sistema relacional y dirección y funciones directivas constituyen los componentes básicos de las organizaciones.

A continuación veremos los aspectos fundamentales de cada uno de los componentes y las relaciones entre ellos.

LOS OBJETIVOS Y LAS METAS

Todas las organizaciones persiguen de manera explícita o implícita unas metas que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad. La referencia a la existencia de una dirección, de un sentido, es intrínseca al término organización, y aparece en todas las conceptualizaciones que se realizan sobre el mismo.

Cuando hablamos de **metas, valores, objetivos, finalidades** o **propósitos**, soslayando las diferencias conceptuales y semánticas que se puedan establecer, estamos definiendo lo que pretende la organización, lo que quiere conseguir y, al mismo tiempo, describimos lo que es importante para ella y el sentido que tienen determinadas opciones. De alguna manera, se están definiendo las "misiones" y los valores de organización.

El análisis y estudio de los **objetivos** de las instituciones, más allá de clarificar el sentido de una organización, parece fundamental para establecer criterios de clasificación de las organizaciones:

- **En función de sus objetivos** (económicos, sociales, políticos, educativos, etc.).
- **De acuerdo a la estabilidad de sus planteamientos** o a la forma en que se definen: organizaciones rígidas o dinámicas, organizaciones autogestionarias, cogestionarias, participativas, autoritarias, etc.

Los **objetivos y propósitos** institucionales han de entenderse como el medio por el que la actividad de las personas en la organización se convierte en un conjunto único que, además de facilitar el logro de metas comunes, procura la satisfacción de las necesidades personales.

LA ESTRUCTURA

La realización de los objetivos necesita la consideración de diferentes actividades relacionadas de un modo dinámico y supone, en definitiva, la articulación de puestos y la ordenación de instancias. Nace así la **estructura** con un sentido instrumental respecto a los objetivos.

Tener en cuenta la estructura de las instituciones presupone, cuando menos, participar de algunos planteamientos:

- **La relación objetivos-estructuras no puede calificarse de directa y mimética.** Si bien, la estructura responde a los planteamientos definidos en los objetivos, no podemos decir que sólo por el objetivo pueda predecirse la estructura de una organización, puesto que interfieren los factores socioculturales.
- **Que el diseño de la estructura debe ser coherente con los objetivos no siempre es planificable.** En muchas ocasiones, las organizaciones se generan a partir de grupos pequeños que van definiendo paulatinamente procesos estructurales a los que no son ajenos situaciones circunstanciales, que juegan a menudo un papel más importante que la propia planificación.
- **Los problemas de las organizaciones también son estructurales.** Éstos radican fundamentalmente en lograr una adecuada relación entre las diferentes partes.
- **La estructura imprime carácter de estabilidad a las organizaciones.** Por tanto, es garantía de permanencia. De alguna manera les da personalidad, si bien constituye un factor generador de resistencias al cambio.

Más allá de los objetivos y estructuras, las **organizaciones** quedan conformadas por **personas**, que se relacionan entre sí en el marco de una **estructura** para conseguir determinados **objetivos**. Se configura así el **sistema relacional**.

EL SISTEMA RELACIONAL

Con el **sistema relacional** se hace referencia tanto a la naturaleza de los **recursos humanos** (formación, selección, expectativas, intereses, ...) como a los **procesos** que orientan su actividad (comunicación, participación, tomas de decisiones, etc.).

Las personas -de acuerdo a sus necesidades y expectativas individuales respecto a la organización, a sus conocimientos y a sus posibilidades tecnológicas- establecen **formas de relación** específica en función de su situación en la estructura organizativa y de los valores de cada institución. Estas formas de relación quedarán condicionadas por:

- Las **características personales** y la disociación siempre existente entre los objetivos individuales y de pequeño grupo y los de la organización.
- La naturaleza y el carácter de la **tecnología** que se utiliza. Entendida como la capacidad de una organización para lograr resultados. Incluye, por tanto, conocimientos (qué hacer), materiales (con qué) y operaciones (cómo actuar), cuya adquisición tan sólo se logra con la investigación y la experiencia institucional.

La relación entre los tres componentes queda a menudo mediatizada por diversos factores, lo que genera disfunciones organizativas. Los **factores** que se deben tener en cuenta son tres:

- Los objetivos de las instituciones cambian a menudo y rápidamente, mientras que las estructuras permanecen o evolucionan de forma más lenta.
- Las estructuras no siempre son coherentes con los objetivos ni permiten su realización (excesiva estructura administrativa y poca estructura pedagógica, o viceversa).
- Las personas no siempre comparten los objetivos institucionales, o usan inadecuadamente las estructuras que les permiten relacionarse o generan potentes estructuras paralelas ("estructuras informales").

LA DIRECCIÓN Y LAS FUNCIONES DIRECTIVAS

Es necesario conocer y disminuir las disfunciones que se generan entre los componentes antes explicados. En este contexto, tiene sentido la existencia de la **dirección** como órgano encargado de procurar la máxima funcionalidad entre los objetivos institucionales, las estructuras de organización y funcionamiento y el sistema relacional.

El desarrollo de las **funciones organizativas** aparecerá como el instrumento de acción a través del cual la dirección busca disminuir las disfunciones mencionadas entre organización y componentes. Mediante la planificación, distribución de tareas, actuación, coordinación y control, se ordena la realidad de cara a conseguir procesos de calidad y la mejora de los centros educativos.

Un buen **funcionamiento organizacional** exige el cumplimiento de todas las funciones organizativas mencionadas y no la priorización en exclusiva de algunas sobre otras.

Asimismo, hay que considerar que organizar no es una actividad lineal única, sino un proceso cíclico con fases diversas y complementarias donde tienen cabida procedimientos más o menos formalizados (programación lineal versus programación contingente) o modalidades abiertas de intervención, como puede ser la investigación-acción.

3.2.2. La interacción de los componentes de una organización

La innovación institucional como reto o medio puede realizarse a partir de la consideración de los **componentes estáticos** (objetivos, estructuras y sistema relacional) o **dinámicos** (dirección y funciones organizativas) de las organizaciones.

Podemos mejorar el funcionamiento de una organización:

- Clarificando y consensuando los objetivos que se pretenden.
- Potenciando estructuras más flexibles y adecuadas a los objetivos pretendidos.
- Atendiendo a las necesidades organizativas y personales relacionadas con las personas.
- Estableciendo un modelo de dirección y actuación coherente con los demás componentes.
- Ordenando la actividad de acuerdo a las exigencias del proceso organizativo en todas sus fases.

Aunque es indudable que la atención a uno o varios de los aspectos antes mencionados puede ayudar a mejorar las organizaciones, lo característico de la acción organizativa es la atención a las múltiples relaciones que se dan entre ellos.

De todas formas, las tareas que se vayan a realizar y el énfasis que se ponga en cualquiera de los componentes citados dependerá de las **concepciones** que se tengan de la organización y de las que se apliquen en el análisis y resolución de problemas: **enfoques tecnocráticos** confiarán a menudo en un buen organigrama y en una descripción detallada de los puestos de trabajo y de las tareas que en ellos se deben realizar; en cambio, **perspectivas simbólicas** o **sociocríticas** pondrán el acento en la atención a los intereses de las personas o el énfasis en los problemas.

Las posibilidades de las organizaciones y las actuaciones que realizan dependerán de:

- **Las posibilidades y limitaciones que permita el sistema administrativo o estructural** del que dependa la organización. Marcos muy normativos y estructuras administrativas uniformadoras restan margen de maniobra a las organizaciones, y las convierten en meras ejecutoras de decisiones administrativas dadas.
- **Las finalidades y funciones asignadas.** Por ejemplo, el carácter de instituciones educativas les hace compartir el sentido de lo educativo, dirigido al desarrollo de la persona (fomentar la creación de una escala de valores educativa) en la perspectiva individual, y a potenciar el proceso de socialización en la perspectiva social. Por otra parte, como son instituciones creadas y mantenidas por la sociedad, están obligadas a asumir las funciones que ésta les asigna en cada momento histórico.

La atención de una manera interactiva de los diferentes elementos considerados nos permite presentar un esquema válido para el análisis de las organizaciones (fig. 5). Tan sólo habría que añadirle algunas observaciones:

- Se identifican los **componentes fundamentales de las organizaciones** sin que ello agote la consideración de otros elementos de menor relevancia, pero también importantes en el proceso organizativo.
- La interrelación de los distintos elementos permite explicar el funcionamiento institucional, y es la base para comprender el **clima organizacional**, como conjunto y resumen de las condiciones existentes en una organización y como extensión de la **cultura organizativa** subyacente.
- La interrelación mencionada ha de analizarse desde la **dimensión espacio-temporal**: todo exis-

te en un espacio y tiempo determinado, y es consecuencia de un proceso histórico que lo explica y condiciona.

- La **innovación** resulta ser prioridad para el funcionamiento de los centros educativos, a través de la cual se intentan cumplir de la mejor manera posible las exigencias socioculturales que la sociedad demanda.
- La **cultura** resulta ser subyacente, y el clima un resultado de la interacción de los distintos elementos.

Pero más allá de la simple presentación de los elementos básicos de las organizaciones, nos interesa destacar su interrelación y dependencia. Así, cualquier actuación o cambio en los objetivos institucionales debería suponer una revisión de la adecuación de las estructuras y actuaciones relacionadas con la dirección, las personas y las funciones organizativas. Del mismo modo, una determinada estructura física, de recursos humanos o incluso de posibilidades temporales puede condicionar la actuación de las personas y los objetivos realistas que la organización puede conseguir.

Un **planteamiento sistémico** como el señalado implica un planteamiento global y holístico, que ha de tener en cuenta:

- Los diferentes factores que intervienen y el conjunto de acciones que tratan de multiplicarlos.
- La interacción entre los diferentes agentes educativos (equipos directivo y docente, padres, etc.).



Lea la siguiente frase y seguidamente consulte la figura 1. A continuación, responda a las preguntas.

"La consideración del centro como totalidad remarca la imposibilidad de actuar sobre uno de sus componentes sin considerar las vinculaciones que pueden existir con otros."

- ¿Qué relación encuentra entre esta frase y la figura 5?
- ¿Considerar el centro como totalidad, podría ser el fundamento del planteamiento sistémico que se ha desarrollado en este apartado?
- ¿Qué significa que los componentes esenciales de una organización interaccionan entre sí? ¿Qué papel juegan elementos como el clima, la cultura organizativa, la dimensión espacio-temporal, la innovación y la cultura?

3.3

Las organizaciones que aprenden: una orientación deseable

La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto sociocultural. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera de relacionarse de sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma de desarrollar el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución.

Desde la perspectiva contextual, hablamos de *estadios*, en referencia al conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad.

Diferenciamos varios estadios que representamos gráficamente en la figura 6 y cuya caracterización y análisis hemos desarrollado ampliamente en diversas ocasiones (Gairín, 1998, 1999 y 2000) y que resumimos en la figura 6.

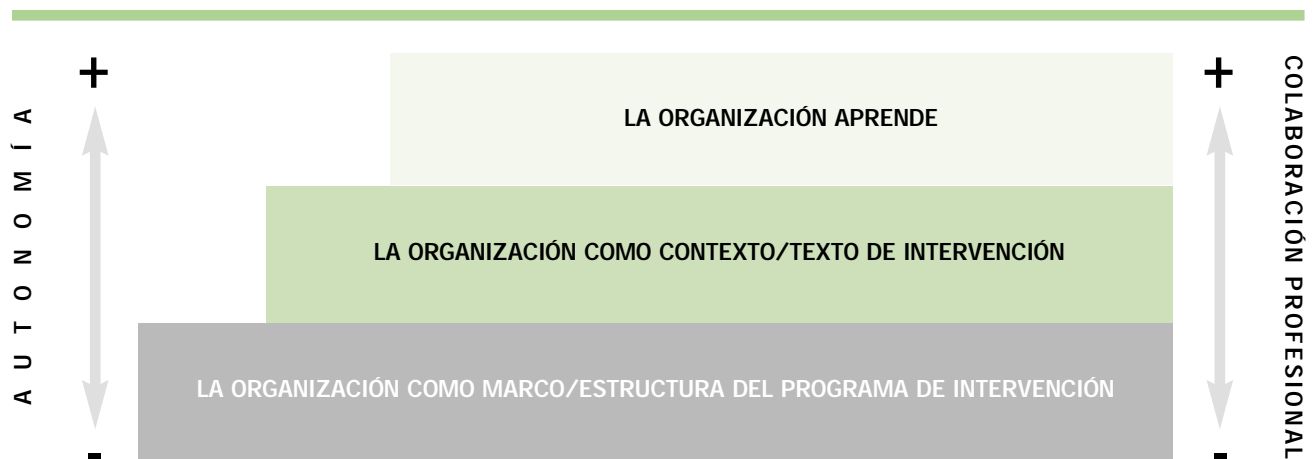


Figura 6. Concepciones sobre el rol de la organización.

El **primer estadio** se corresponde con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el programa de intervención y la organización resulta ser su continente, que, según como se adecue al programa, podrá facilitar o no su desarrollo.

El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría desarrollarse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y, en el caso de los centros escolares, la educación pretendida no tendría necesariamente por qué resentirse.

Esta concepción y el papel asignado a la organización han estado y están presentes en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como “soporte” a un programa educativo, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los propósitos establecidos. Actúa así como continente de la acción educativa y no siempre contribuye a ella de una manera positiva. Sucede esto, por ejemplo, cuando a través de la acción organizativa no se preserva el desarrollo del currículum de ruidos, interrupciones o la falta de recursos: tiempo, espacios, formación del profesorado y personal educador, etc.

El **segundo estadio** implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen directrices institucionales explícitas recogidas en el proyecto educativo, proyecto curricular u otros instrumentos que definen las metas que la organización trata de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio del aula o de la acción individual del profesor.

Si una institución asume como compromiso, por ejemplo, estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en aquellas directrices institucionales y cumplirlo a través de prácticas educativas efectivas que concreten tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación en las estructuras de funcionamiento, en las actitudes y prácticas del personal, en el trabajo colectivo o en el desarrollo de planes y programas específicos. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo a las exigencias internas y externas, ayuda a conformar la acción educativa que se pretende desarrollar en cada aula.

No sólo se trata, por tanto, de tener proyectos. Muchas veces se tienen y se elaboran a la luz de convocatorias o a través de la iniciativa de un profesor concreto. Se trata de que esos proyectos hayan sido asumidos por todos y por tanto que todos se sientan implicados en su realización.

“**Institucionalizar**” los cambios que progresivamente se vayan planteando constituye una meta de compromiso y eficacia superiores que el simple desarrollo de proyectos. Para conseguirlo, la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio resultan requisitos ineludibles.

La organización autocualificante, también llamada *organización que aprende*, se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan, ya que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige actitudes personales y procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Seguramente, podríamos hablar de este **tercer estadio** en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el proyecto educativo y en el curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea.

Posiblemente ya sea un hecho asumido incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario plantearse explícitamente esa problemática. Podemos decir que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la “historia” de la institución.

No todo es previsible ni planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar, pero también las hay complejas y cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede superarse a partir del aprendizaje. Más que decidir lo que vamos a hacer en el futuro, parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando en el futuro sea necesario.

Las organizaciones más capaces de enfrentar el futuro no creen en sí mismas por lo que son sino por su capacidad de dejar de ser lo que son; esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario.

Por último, podríamos hablar de un cuarto estadio: **la organización que genera conocimiento**, en referencia a instituciones cuyo conocimiento organizativo se difunde a partir de escritos, presentación en encuentros científicos, participación en redes, etc.; promoviendo así un crecimiento del conocimiento social y, a través de él, una mejora de otras organizaciones.



Relacione las situaciones siguientes con el estadio organizativo en el ámbito del centro.

- Introducción de una actividad sobre el reciclaje en la asignatura de Ciencia, salud y medio ambiente.
- La escuela se implica en un proyecto sobre el reciclaje desde distintos niveles y como contenido transversal del currículum.
- El reciclaje es un aspecto que forma parte de la vida en la escuela: en todas las aulas hay bidones para seleccionar papel y plástico, y el papel que se utiliza en la escuela es, desde hace varios años, reciclado, y así mismo los libros de texto son reutilizados de un año a otro.

Si tiene alguna duda, vuelva a revisar el contenido de este apartado.

La utilidad del modelo de estadios organizativos

Situados en un terreno aplicativo, la consideración de los estadios organizativos y sus vinculaciones permite tanto la comprensión de la realidad en la que nos situamos como orientar los procesos de cambio que se quieran realizar.

El análisis efectuado hasta el momento presupone la existencia de cierta coherencia entre el nivel organizativo alcanzado y las formas de entender la educación y su práctica, como queda reflejado en la figura 7.

NIVELES DE DESARROLLO ORGANIZATIVO	PARADIGMAS EDUCATIVOS	PARADIGMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	TIPOLOGÍA PROFESIONAL	MODELO DE FORMACIÓN	CULTURA PROFESIONAL
Estadio 1 LA ORGANIZACIÓN COMO MARCO	Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Presagio-producto • Presagio-producto 	Técnico	Cultural Competencial	Individualista Fragmentaria
Estadio 2 LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Mediacional centrado en el profesor • Mediacional centrado en el alumno • Mediacional mixto 	Técnico colaborador	Humanista Personalista	Coordinación Colaboración
Estadio 3 LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE	Socio-crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológico • Crítico-contextual 	Transformador social	Ideológico Técnico-crítico	Cooperación

Fuente: Gairín (2000).

Figura 7. Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo.

El análisis de una situación particular como, por ejemplo, el desarrollo de las dimensiones de un centro educativo, nos permite describir la realidad en la que nos situamos y fundamentar la toma de decisiones.

La misma complejidad institucional también permite identificar, a menudo, contradicciones constantes. Así, tal como se muestra en la figura 8, es posible que un centro que se sitúa organizativamente en el estadio 1 aplique modelos culturales de formación permanente y defienda estructuras cooperativas de coordinación, cuando la cultura profesional dominante es la fragmentaria.

Estas contradicciones pueden ser asumibles de entrada, si existe el compromiso de disminuir las disfunciones y de hacer más coherente el funcionamiento de las instituciones educativas. Éste sería un referente claro en el compromiso con la calidad. El estudio del modelo educativo permite realizar, además del análisis teórico, el **diagnóstico** de cada organización. Así, la aplicación de criterios e indicadores vinculados a descriptores de la organización o de su funcionamiento nos permite elaborar distintos diagramas de organizaciones, pudiendo detectar:

- Áreas (administrativa, económica, relaciones con el entorno, etc.) que precisan de una mayor dedicación.
- Aspectos (organización de profesores y alumnos, horarios, normativa, etc.) en los que se ha de aumentar la coherencia.

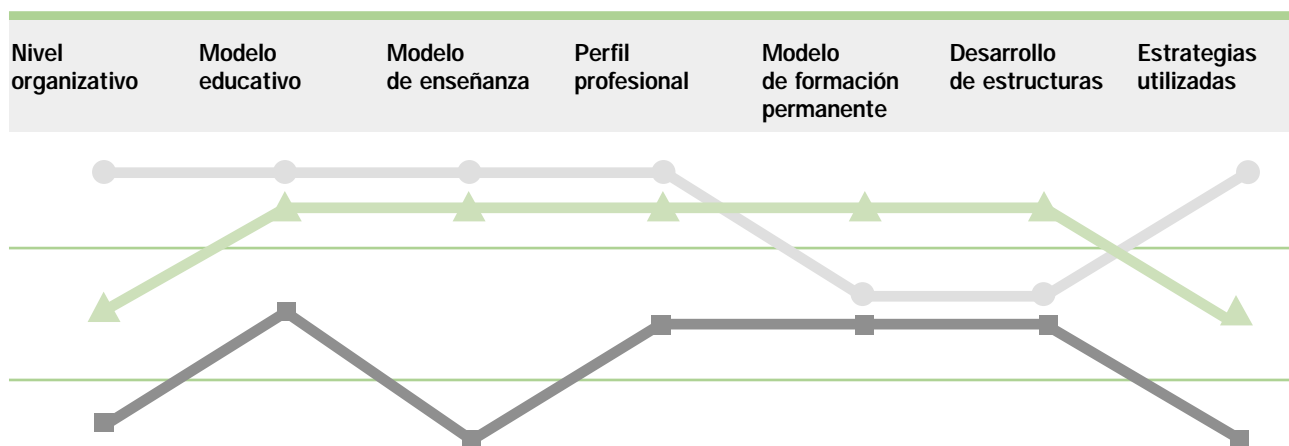


Figura 8. Gráfica de análisis de tres centros educativos siguiendo el modelo de estadios organizativos.

- Instituciones centradas excesivamente en lo académico, en proyectos, etc.
- Instituciones centradas excesivamente en temáticas determinadas (elaboración de proyectos, distribución de recursos, etc.).
- Estudio de procesos evolutivos.

La consideración de los estadios también permite **orientar los procesos de cambio** a partir del estudio de las disfunciones. No podemos obviar que, en cierta forma, los estadios organizativos se incluyen entre sí.

La organización no sería un buen contexto si no fuera un buen marco y no aprendería si no fuera un buen contexto, organizado y con capacidad de luchar por una idea determinada. Paralelamente, hemos de pensar que, si no es un buen marco, no es un buen contexto y, por tanto, no tiene capacidad de aprendizaje.

De hecho, podríamos hablar más de una espiral que de estadios organizativos.

Formarían parte de la espiral de la mejora la ordenación estructural de la organización, su enriquecimiento como contexto, su intervención sobre él (organización como contexto) y el establecimiento de mecanismos que permitieran el **aprendizaje organizacional** (organización que aprende).

Todo ello nos debería llevar a considerar con detalle las consecuencias en diferentes aspectos de la organización (dirección, organización de espacios, horarios, programas de cambio, etc.).



A continuación, reproducimos la figura 7 de este apartado, sin información. Le pedimos que usted, mentalmente, intente rellenar los espacios vacíos; no se trata de reproducir el contenido original sino de que usted mismo compruebe que las diferencias entre cada nivel de desarrollo organizativo le han quedado claras.

NIVELES DE DESARROLLO ORGANIZATIVO	PARADIGMAS EDUCATIVOS	PARADIGMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	TIPOLOGÍA PROFESIONAL	MODELO DE FORMACIÓN	CULTURA PROFESIONAL
LA ORGANIZACIÓN COMO MARCO Estadio 1					
LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO Estadio 2					
LA ORGANIZACIÓN APRENDE Estadio 3					

Fuente: Gairín (2000).

Figura 7. Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo.

3.5 Algunos retos organizativos

Una evaluación global del desarrollo organizativo alcanzado por nuestras instituciones educativas permite comprobar cómo la mayoría se mueve en el primer estadio organizativo. No sólo consideran en la práctica a la organización como un soporte de la enseñanza sino que muchas veces no logran siquiera que sea un soporte de calidad. Sucede esto cuando el profesor de aula tiene que preocuparse de localizar medios didácticos, de gestionar excursiones o de ordenar recursos, distrayéndose de su tarea principal, que es la enseñanza.

Superar esta situación y hacer de la organización una buena estructura de soporte que facilite y potencie el desarrollo del currículum es un reto por conseguir; el segundo sería pasar a un estadio superior, que exige nuevas estructuras y un cambio en las estrategias de funcionamiento.

Parece imprescindible garantizar, en este **primer estadio**, que los recursos y medios de la organización existan, estén ordenados y sean de fácil acceso y utilización. El listado de posibles retos queda expresado en la figura 9, donde, bajo el epígrafe de *situación mejorada*, se caracteriza una estructura organizativa deseable.

Situados en el **segundo estadio**, el reto que muchos centros educativos pueden plantearse actualmente se relaciona con algunas de las condiciones necesarias para implantar un cambio efectivo en nuestras formas tradicionales de actuar. Básicamente, consideramos como imprescindibles (Gairín, 1998):

- La implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico.
- El establecimiento de procesos cooperativos.
- La utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales (Gairín, 1996), en el marco de la potenciación de una **cultura colaboradora**.

El desarrollo de **equipos de profesores** dirigidos a planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente la acción educativa se vincula directamente a la mejora de la enseñanza. Los departamentos didácticos (responsables de la coordinación vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y los equipos

educativos (responsables de garantizar la unidad de acción y el respeto de las peculiaridades de cada alumno), considerados como órganos de apoyo y complementarios, son su expresión más característica.

ASPECTOS DE LA ORGANIZACIÓN	SITUACIÓN HABITUAL	SITUACIÓN MEJORADA
RELACIONES CON EL ENTORNO	Personalizadas Puntuales	Institucionales Sistemáticas
PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES • Currículum	No existen, ni hay documentos de gestión Específico de cada profesor	Existen normas de funcionamiento Programa común
ESTRUCTURAS DE RECURSOS HUMANOS	Actuaciones individualizadas No se presta atención a la diversidad	Coordinación periódica Atención a situaciones particulares
ESTRUCTURA DE RECURSOS MATERIALES (espacios, mobiliario, material)	No hay criterios de utilización de recursos El mobiliario y el material son independientes de las necesidades pedagógicas	Existen normas sobre el uso de espacios Mobiliario y material se seleccionan por criterios de funcionalidad y adaptabilidad
ESTRUCTURA DE RECURSOS FUNCIONALES • Horarios • Normativa	Rígidos y repetitivos Desestructurada e incompleta	Flexibles y cambiantes Completa y con coherencia interna
SISTEMA RELACIONAL • Participación de profesores, familias y alumnado • Comunicación • Reuniones	Formalizada, pero poco vital Poco organizada Informativas	Coparticipación Estructurada, con canales y responsables definidos De discusión y toma de decisiones
DIRECCIÓN	Arbitraria Participación informal	Realiza planes de trabajo La participación es reglada
FUNCIONES ORGANIZATIVAS	Gestión diaria; no existen previsiones No hay sistemas de control	Hay planes de actuación Se evalúan resultados

Fuente: Gairín (1999).

Figura 9. Exigencias para el estadio organizativo.

Sea cual sea la estructura cooperativa implantada en el segundo estadio, no debemos olvidar la importancia de que estas estructuras combinen en su funcionamiento la atención a los tres **ámbitos funcionales**:

1. Mejora del programa.
2. Perfeccionamiento del profesorado.
3. Investigación operativa.

EJEMPLO

Así, por ejemplo, la mejora del sistema de evaluación de aprendizajes (programa) debería ir acompañada de un análisis de lo que se hace (investigación operativa) o de lo que se puede hacer (formación permanente del profesorado).

La potenciación de los procesos cooperativos exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente. La búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias.

El hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

Aunque es difícil conocer con exactitud cómo son (o deben ser) las organizaciones que aprenden (**tercer estadio**), sí que podemos hablar de los *principios de aprendizaje* que subyacen en este tipo de organizaciones. Tales principios se relacionan con un aprendizaje:

- Orientado a la resolución de problemas.
- Cíclico.

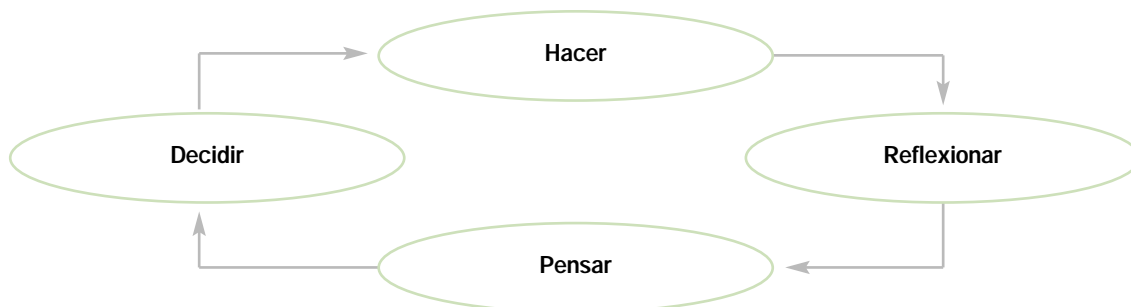


Figura 10. Carácter cíclico del aprendizaje en las organizaciones que aprenden.

Situarse en este tercer nivel exige considerar la organización como la base del cambio. Definidos los ámbitos de mejora a partir de la autoevaluación permanente, se generan modificaciones en programas, personas, tareas y procesos implicados.

Las organizaciones que aprenden según muestra la figura anterior, lo hacen a través de la acción. Ésta se desenvuelve en un contexto (“organización que aprende”) caracterizado por Swieringa y Wierdsma (1995) en la figura 11.

ESTRATEGIA

Desarrollo continuo

- Dirigido a la misión
- A corto y medio plazo
- Racional e intuitivo
- Activo y proactivo
- Diversos enfoques

ESTRUCTURA

Redes orgánicas

- Unidades y equipos combinados flexiblemente
- Con base en combinaciones de mercado y producto
- Descentralización
- Mezcla de pensadores (*staff*) y hacedores (*linea*)
- Coordinación a través de la discusión

CULTURA

Cultura orientada a las tareas

- Flexible
- Orientada a la resolución de problemas
- Creativa

SISTEMAS

Sistemas de apoyo

- Información para reflexionar "sobre el sistema"
- Información para actuar "dentro del sistema"
- Lidar con lo complejo

Fuente: Swieringa y Wierdsma (1995).

Figura 11. La organización que aprende.



Explicite algunos de los retos que se pueden plantear desde cada uno de los distintos estadios organizativos.

- La organización como marco.
- La organización como contexto.
- La organización aprende.

Debería haber nombrado dos retos como mínimo por estadio; si no ha sido así, le invitamos a releer este apartado.

Resumen

- La situación ideal en una organización se da cuando las personas que la componen comparten los valores de la organización y sus estructuras son coherentes con los objetivos establecidos.
- La innovación institucional, se puede promover incidiendo sobre la dimensión estática y la dimensión dinámica de la organización.
- La gestión del cambio es un proceso complejo que ocasiona dilemas y en el que a menudo surgen problemas.
- El modelo de estadios organizativos es de utilidad para analizar nuestra realidad institucional y orientar los procesos de cambio.
- Este modelo identifica básicamente tres niveles de desarrollo:
 - Nivel 1: la organización como marco.
 - Nivel 2: la organización como contexto.
 - Nivel 3: la organización que aprende.
- La orientación deseable es llegar a conseguir una **organización que aprende**.
- La institucionalización del cambio como objetivo de la innovación está relacionada con el compromiso y la implicación de todo el personal educativo.

Organizando la intervención

4.1

Naturaleza procesual de la innovación. Fases del proceso

Más allá del análisis general sobre los aspectos vinculados con la innovación (ámbitos, perspectivas, orientación, etc.), podemos considerar a la **innovación** como un complejo conjunto de procesos y estrategias vinculadas tanto a su construcción como a su desarrollo y evaluación.

La dinámica innovadora permite distinguir una serie de fases o pasos que permiten describir lo que sucede y orientar los mecanismos de cambio. No se trata de referentes aislados y que se dan de una manera lineal, sino más bien de hitos que se relacionan entre sí de manera flexible y que hacen impensable concebir la innovación como etapas independientes entre sí.

“Además, el proceso innovador presenta matices diferenciales según se trate de cambios fundamentales o parciales, bien sean éstos confinados dentro de los límites de un único centro educativo, introducidos con carácter experimental o extendidos inicialmente. Tampoco hay que olvidar que la innovación como proceso no se agota en los profesores, el currículo, la enseñanza, etc., hay que tener presente que existen otros factores de carácter colectivo y global (dimensión cultural y personal, fundamentalmente)” (Tejada, 1999).

La diferenciación de fases está relacionada con la de funciones en la innovación. Pero tan importante como establecer las fases es delimitar su contenido, si tenemos en cuenta que a menudo hay discontinuidades e interrelaciones en las que es difícil ver dónde empieza una o acaba otra. De hecho, las fases sólo se pueden distinguir bien desde una determinada perspectiva, que enfatizará más en unos aspectos que en otros.

4.1.1. La planificación

La **planificación** se corresponde con la necesidad de estructurar, más o menos detalladamente, el conjunto de actuaciones que se pretende llevar a cabo. Debe tener en cuenta la naturaleza del contexto de actuación y el conjunto de necesidades que se trata de satisfacer; también, el proceso de actuación que se va a emplear, y los recursos implicados.

Desde una **perspectiva tecnológica**, el interés predominante consistirá en delimitar al máximo las variables implicadas para así garantizar un desarrollo adecuado. Partiendo de un análisis de necesidades, se elabora un plan de actuación que incluye, como mínimo:

- La formulación de objetivos.
- La delimitación de actuaciones.
- La concreción de recursos (humanos, materiales y funcionales).
- Las personas responsables.
- Los sistemas de evaluación y temporización.

Desde una **perspectiva cultural**, la innovación se verá como un problema práctico, y su planificación exigirá la deliberación de todos los implicados en la búsqueda reflexiva de respuestas prácticas a sus preocupaciones educativas y profesionales.

La **perspectiva socio-crítica**, por último, asumirá una consideración más contextual e ideológica de la planificación, al concebirla como algo interactivo con el resto de las fases. Los modelos de **investigación-acción** serían la aproximación más real, donde planificación, desarrollo y evaluación son procesos que se pueden dar en una misma sesión de debate entre profesores.

En conjunto, hoy se tiende a considerar la planificación de la innovación como un proceso que desborda las soluciones estrictamente técnicas y de procedimiento, para construir consensos como resultado de procesos de deliberación social, institucional y personal.

PLANIFICACIÓN	
PERSPECTIVA TECNOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none">• Delimitación máxima de las variables implicadas• Análisis de necesidades• Elaboración de un plan de acción
PERSPECTIVA CULTURAL	<ul style="list-style-type: none">• Innovación = Problema práctico• Planificación como búsqueda reflexiva de respuestas prácticas
PERSPECTIVA SOCIO-CRITICA	<ul style="list-style-type: none">• Planificación de la fase interactiva con el resto de fases• Concepción ideológica de la planificación• Modelos de investigación-acción

Figura 12. Las fases de planificación desde las distintas perspectivas.

4.1.2. La difusión o diseminación

La **difusión** o **diseminación** es la fase en que la innovación se da a conocer a los usuarios para su adopción y utilización.

Esta fase tiene pleno sentido en **perspectivas tecnocráticas y racionalistas**, donde los planificadores y los ejecutores son distintos. Concebida la innovación, se trata de “venderla” a las instituciones y al profesorado, mediante procesos informativos y formativos, muchas veces masivos, para que la puedan entender y llevarla a la práctica.

Bajo **enfoques culturales**, esta fase se entiende más como un encuentro cultural, de intercambio de opiniones, de reflexiones entre personas y pequeños grupos. Se trata de comprender el proceso de cambio, interactuando la cultura establecida y la presentada como deseable.

El **modelo socio-crítico** enfatiza más en el análisis de los problemas existentes y de sus causas, tratando de descubrir intereses afectados y procurando consensuar nuevas propuestas.

4.1.3. La adopción

La **adopción** se relaciona con el proceso de toma de decisiones sobre la aceptación y puesta en práctica de la innovación. Comportaría básicamente la superación de los obstáculos y las resistencias que pueden afectar a la innovación, así como el estudio de la forma en que pueden y deben superar las barreras.

Algunos autores también denominan a ésta *fase de adaptación*, enfatizando así la improcedencia de reproducir innovaciones sin realizar la mínima contextualización. Este planteamiento se da en innovaciones externas e impuestas que inciden en los centros educativos y se considera superado cuando se piensa en las instituciones como generadoras de innovaciones y en la organización como unidad de decisión.

Los diferentes estudios sobre innovación entienden, cada vez más, la adopción como un proceso más en la fase de iniciación de la innovación. Así, Marcelo (1996) considera que las variables que influyen en el proceso de iniciación de las innovaciones tienen que ver con la normatividad u obligatoriedad con que se presentan, la implicación de los profesores, la existencia de recursos económicos y materiales, y las posibilidades de asesoramiento externo y especializado. Señala, no obstante, que, a pesar de su influencia, no deben considerarse como puntos de partida imprescindibles, ya que hablamos de un proceso cuyos resultados son consecuencia de la evolución de la propia innovación, que replantea metas y objetivos en función de las repercusiones que obtiene.

4.1.4. La implementación

La **implementación** o **desarrollo** se refiere a la aplicación práctica de un proyecto o, en definitiva, el paso del conocimiento a la práctica. Se trata, por tanto, del proceso mediante el cual las innovaciones son asumidas, adoptadas por los profesionales y puestas en práctica.

Para González y Escudero (1987), la implementación puede enfocarse de tres maneras diferentes:

1. Como **proceso lineal**, ejecutando en la práctica la planificación realizada de la manera más fiel y eficaz posible.
2. Como **proceso de adaptación mutua** entre el contexto existente y el propuesto en la innovación.
3. Como **proceso de reconstrucción personal**, que exige una reinterpretación del plan de innovación y su adaptación a las necesidades concretas del contexto de actuación.

Podemos así pensar en la implementación como una mera ejecución del plan establecido o como un proceso adaptativo y reflexivo que incluye cambios personales y contextuales. Sea como sea, tendremos que tener en cuenta los diferentes factores que pueden influir en la implementación. Los recogemos en la figura 13 y recuerde que los aspectos más relevantes en el ámbito escolar son:

- El perfeccionamiento y desarrollo profesional del profesorado.
- La función de los equipos directivos.
- La cultura-clima organizativos del centro.

FACTORES QUE AFECTAN A LA IMPLEMENTACIÓN

NATURALEZA DE LA INNOVACIÓN

- Necesidad y relevancia del cambio
- Claridad
- Complejidad
- Calidad y factibilidad

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

- Éxitos y fracasos de innovaciones anteriores
- Mecanismos de adopción
- Apoyos al nivel de distrito
- Participación y desarrollo del profesorado
- Sistemas de información (evaluación) a lo largo del proceso
- Características del equipo planificador y de la comunidad

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

- Rol del director
- Relaciones entre los profesores
- Características y orientaciones del profesorado (motivaciones)

FACTORES EXTERNOS

- Política de cambio y diseño curricular
- Apoyo externo integrado en el ámbito de distrito
- Asistencia técnica
- Evaluación de la innovación

Fuente: Fullan (1982, 1998).

Figura 13. Factores que afectan a la implementación.

Merece también la pena mencionar, más allá de la importancia de los agentes de apoyo externo e interno, las **estrategias** dirigidas a facilitar los procesos de implementación. González y Escudero (1987) señalan las siguientes:

- **Técnica-atenuada**, que contempla las fases de diagnóstico, aplicación y evaluación con las diferentes tareas que implica cada una de ellas.
- **Basada en la realidad institucional**. Más que desarrollar una innovación en la escuela se trata de focalizar la atención más en el centro educativo que en el proyecto de innovación. Supondría los pasos siguientes:
 1. Desarrollo de un plan de acción en el que se considere cómo se van a tratar los factores organizativos y de proceso.
 2. Búsqueda de algún tipo de asistencia técnica.
 3. Localización de recursos.
 4. Selección de escuelas y decisión sobre la amplitud del proyecto.
 5. Desarrollo de roles por parte de la dirección.
 6. Repaso de que las estrategias de cambio deben tener como objeto la mejora instructiva.
 7. Asistencia y preparación continua del profesorado.
 8. Articulación de un sistema de recogida de información.
 9. Plan para la continuación y ampliación de la innovación.
 10. Apoyos suficientes para revisar la experiencia de cambio.
- **Centrada en el individuo**. Trata de comprender los procesos de innovación relacionándolos con el pensamiento del profesor y su mejora profesional.

4.1.5. La evaluación

La **evaluación** trata de analizar los resultados y valorar el grado de consolidación del cambio. Desde esta óptica amplia, Estebaranz (1994) plantea la evaluación de la innovación como el enjuiciamiento del valor y mérito del programa, así como sus efectos, tanto personales como para los usuarios, para el aprendizaje de los alumnos, e incluso para la institución educativa.

La evaluación puede enfocarse en la práctica como una verificación mediante instrumentos estandarizados de los cambios que han tenido lugar o bien como una excusa para fomentar el debate y la reflexión sobre lo que hemos realizado. La **investigación cooperativa** es un ejemplo de este último enfoque y se da cuando profesores y expertos en investigación se proponen, desde el principio de una investigación, compartir responsabilidades en el diseño, la realización y evaluación de la investigación.

Es importante, desde una perspectiva procesual, que la evaluación tenga en cuenta los factores contextuales que condicionan o explican el desarrollo de la innovación; también, los efectos no esperados e incluso los inesperados. Algunas preguntas que necesariamente deberemos contestar quedan recogidas en la figura 14.

LA IMPLEMENTACIÓN	¿Realmente se puso en práctica la innovación proclamada?
LA PERMANENCIA	¿Se mantuvo la innovación con todos sus ingredientes y finalidades?
EL IMPACTO	¿Ha afectado de modo positivo y significativo al alumnado?
LA INCORPORACIÓN	¿Quedó integrada la innovación en los propósitos y en la organización del centro?
LA PERMANENCIA	¿Se mantienen los programas que se saldaron con éxito y satisfacción para los protagonistas?
LA GENERALIZACIÓN	¿Fue posible transferir la innovación de un contexto escolar a otro?

Fuente: Campo (2001).

Figura 14. Evaluación de la innovación.



Identifique y comente las distintas fases del proceso de innovación resaltando la función de cada una de ellas.

- Planificación.
- Difusión o diseminación.
- Adopción.
- Implementación.
- Evaluación.

Si tiene alguna duda, haga una nueva lectura de este apartado.

4.2 Los equipos directivos ante la innovación

El papel de los directores en los procesos de cambio es fundamental. Así lo atestiguan las investigaciones y los estudios sobre las *buenas escuelas*. Se menciona reiteradamente el liderazgo pedagógico, la claridad sobre liderazgo, el directivo como promotor de la innovación, etc.; también se habla del liderazgo profesional y se describe como profesional destacado, firme y dirigido, con enfoque participativo y unidad de propósitos.

Una concreción de los diferentes roles que pueden adoptar los directores ante la innovación queda recogida en la figura 15.

FASES	FUNCIONES-ROLES	FORMA DE ACTUACIÓN
PLANIFICACIÓN ADOPCIÓN-ADAPTACIÓN	INTRODUCTOR DE LA INNOVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Análisis de la situación <ul style="list-style-type: none"> - Naturaleza de la innovación - Estabilidad y calidad del equipo asesor o <i>staff</i> - Capacidad de los miembros - Compatibilidad, disposición organizacional e innovación - Materiales y recursos - Canales de comunicación - Criterios de evaluación
	PLANIFICADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación colaboradora
	SOPORTE TÉCNICO Y MEDIO PARA CONSEGUIR INFRAESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar espacios de tiempo (reuniones, intercambio, etc.) • Prever recursos locales e infraestructuras • Ejercer presión positiva sobre la participación
IMPLEMENTACIÓN	MONITOR	<ul style="list-style-type: none"> • Promover gradualmente el proceso • Estimular y reforzar a todo el personal • Ejercer cierta presión para la implementación
	PROMOTOR DE LA MORAL DE LOS GRUPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Dar satisfacción a personas en el trabajo • Procurar seguridad psicológica • Mejorar el sentido de pertenencia al grupo • Proporcionar trato justo a todos los implicados • Hacer que se sientan partícipes de la política de actuación • Aumentar el sentimiento de importancia ante el trabajo • Proporcionar vías para el desarrollo personal
EVALUACIÓN	EVALUADOR (miembro del equipo de evaluación)	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de situaciones • Fomento de la evaluación continua (formativa) • Toma de decisiones • Apoyo-soporte al equipo evaluador • Retroacción continua, instituciones de soporte, administraciones, etc.

Fuente: Tejada (1996).

Figura 15. El papel de los directores según las fases de la innovación.

Fullan considera, en varias de sus publicaciones, como **tareas clave en la gestión del cambio** en las escuelas:

- El perfeccionamiento de profesores vinculado a programas específicos.
- El desarrollo del papel y de las funciones del director como líder de la enseñanza.
- El establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras de la acción colectiva.

4.2.1. Propósitos del director en el ámbito instructivo

El buen hacer del director se debe acompañar de otras condiciones (estabilidad y calidad del equipo, capacidad de los miembros de la organización para actuar, canales de comunicación abiertos, etc.), pero su actuación resulta decisiva. Conviene destacar, siguiendo a González (1991), la importancia de que ese liderazgo se exprese en el ámbito instructivo e incidiendo en tres aspectos fundamentales que se desarrollan a continuación.

- La definición de la misión de la escuela:
 - Establecimiento de metas claras y explícitas.
 - Interés por la mejora del programa escolar.
 - Implicación en la definición y el logro de metas de diferentes agentes y fuentes: necesidades de los alumnos, exigencias de la administración, intereses de los padres, etc.
 - Logro de consenso respecto a las metas y metodologías para alcanzarlas.
- La gestión instructiva:
 - Dedicar tiempo a la coordinación curricular.
 - Atender a las variables organizativas que faciliten/dificulten el trabajo en las aulas: proteger el tiempo de enseñanza, atender la asignación de profesores, posibilitar la atención a grupos/alumnos, unificar criterios escolares y paraescolares, etc.
- La necesidad de promover un clima de aprendizaje positivo:
 - Promover acciones de participación de profesores: delegar autoridad, compartir decisiones, establecer equipos de profesores, etc.
 - Motivar a los profesores a que lo hagan mejor: participación de metas, compromisos de acción, etc.
 - Implicarse en actividades con el profesorado.
 - Fomentar relaciones interpersonales profesionales: proporcionar información, compartir problemas, etc.
 - Promover el acceso del profesorado a actuaciones de profesionalización.
 - Potenciar la coordinación con otros profesionales que también trabajen con alumnos.

4.2.2. Funciones de los directores en los procesos de cambio

No podemos olvidar, además, tal como hemos señalado en ocasiones anteriores (Gairín y Armengol, 1996) que la implicación de los directivos en los procesos de cambio supone desarrollar también tareas relacionadas con las de:

- **Promotor de una cultura corporativa**, que implica:
 - Considerar la organización como un medio formativo.
 - Transmitir en todas las actuaciones un sentido de identidad.
 - Impulsar los compromisos personales y la máxima coherencia de expectativas y percepciones.
 - Reconciliar los valores organizacionales (nomotéticos) y los valores personales (ideográficos).
- **Gestor del cambio**, lo que exige la atención:
 - Al perfeccionamiento de profesores vinculados a programas específicos.
 - Al desarrollo del papel y de las funciones de sus colaboradores como líderes de la enseñanza.
 - Al establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras de la acción colectiva.

• **Impulsor de una institución creadora e innovadora**, que, al decir de la OCDE, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, supone:

- Horizontalidad y colegialidad frente a jerarquización.
- Toma de decisiones participativa.
- Comunicación libre y abierta.
- Estructura flexible en normas y valores.
- Obtención de recursos para quien los precisa.

De todas las tareas y los desempeños de las personas que dirigen establecimientos escolares, tal vez las más complejas y comprometidas son las que tienen como objeto vencer o disminuir las resistencias a los cambios.



A continuación le ofrecemos una tabla en la que se recogen diferentes roles que asume el equipo directivo en las distintas fases del proceso de innovación.

Recuerde que estas fases están interconectadas, es decir que un determinado rol se hará más evidente en una u otra fase, pero no por eso deja de darse en las demás.

Repase mentalmente como se materializan dichas funciones, es decir qué tipo de actuaciones las pone de manifiesto.

No le pedimos que cite textualmente todos los puntos enumerados en el texto, sino que su respuesta demuestre que usted ha asimilado el significado de cada función específica.

Si tiene cualquier duda, relea este apartado.

ROLES DEL EQUIPO DIRECTIVO

ACTUACIONES

- Introdutor de la innovación
- Planificador
- Soporte técnico y medio para conseguir infraestructuras
- Monitor
- Promotor de la moral del equipo y de la conciencia de pertenencia a un equipo
- Miembro del equipo de evaluación

- Debemos considerar la innovación como un proceso no lineal en el que se distinguen varias fases dependientes entre sí:
 - Planificación.
 - Difusión o diseminación.
 - Adopción.
 - Implementación.
 - Evaluación.
- La concepción de cada una de estas fases divergirá en función de la perspectiva que se tome como referencia:
 - Tecnológica.
 - Cultural.
 - Socio-crítica.
- El papel de los directivos en el proceso de cambio es fundamental. Tienen asignados roles y funciones relacionados directamente con la introducción de innovaciones:
 - Soporte técnico y medio para alcanzar infraestructura.
 - Promoción de la implicación y concienciación del equipo.
 - Impulsores de procesos de revisión.
- El director debe destacar por un liderazgo proyectado en el ámbito instructivo:
 - Promotor de la clarificación de objetivos y metas.
 - Potenciador del desarrollo de una cultura colaboradora.
 - Promotor de una adecuada gestión instructiva.

La mejora educativa es un reto permanente que se plantean los centros y el sistema educativo. Sin embargo, sus propósitos y metodologías son a menudo distintos y descoordinados, y favorecen y explican gran parte de los fracasos conocidos.

Un cambio real debe combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas planificadas y percibidas como necesarias por los afectados.

Pensar en el centro como unidad básica de cambio exige atender una realidad compleja y dinámica pero permite, a su vez, disminuir los obstaculizadores del cambio aprovechando las virtualidades formativas y motivadoras del trabajo colectivo, multiplicar la eficacia de sus actuaciones, posibilitar el desarrollo profesional de los técnicos e institucionalizar el cambio, entre otras posibilidades. Se supera así el individualismo cuya capacidad de cambio queda ampliamente condicionada por la capacidad potenciadora o inhibidora del contexto.

Conviene concebir y plantear las innovaciones como procesos dinámicos en los que hay que actuar diferentes fases y momentos que no siempre son lineales y rígidos sino dinámicos y flexibles.

La puesta en marcha de las innovaciones exige estar atentos al proceso planificado, analizando las disfunciones y estableciendo mecanismos de mejora. A tal efecto, resulta importante conocer algunos factores que influyen en la implementación (naturaleza de la innovación, características del contexto y del centro, etc.) y tener claras las preguntas que necesariamente se habrán de responder en el proceso de evaluación.

La implicación y actuación de la dirección en procesos de cambio es fundamental, si consideramos su participación como introductores y planificadores de la innovación, el soporte logístico que proporcionan, su función dinamizadora y su capacidad para promover su institucionalización. Su efectividad aumentará si su actuación se basa en procesos y técnicas adecuados y si promueve actuaciones dirigidas a evitar las resistencias al cambio.

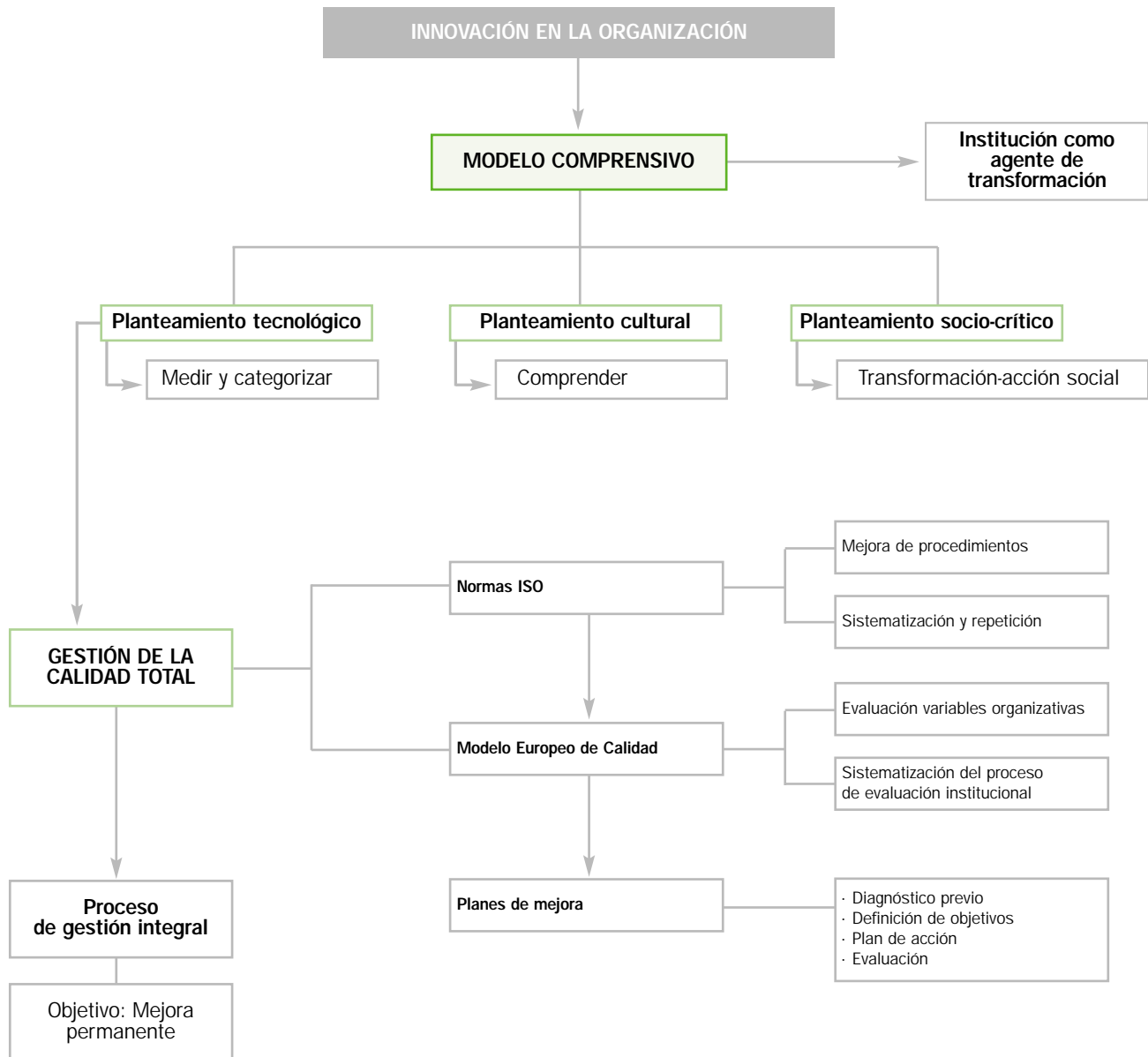
La meta es promover y gestionar el cambio positivo y funcional, impulsando una institución creativa y autocualificante que sea gestora de ideas y que haya establecido mecanismos que permitan disminuir al máximo las resistencias al cambio.

Enfoques tecnológicos para la mejora

Objetivos del tema	69
Mapa conceptual del tema	71
1. Perspectivas para analizar y abordar la innovación	73
1.1. Comprender e intervenir en las organizaciones	73
1.2. Hacia un modelo comprensivo de actuación	76
1.2.1. Fundamentos teóricos del Modelo Comprensivo	77
2. La calidad total como propuesta tecnológica	81
2.1. La gestión de la calidad	81
2.1.1. Gestión de la Calidad Total	82
2.2. Algunos ejemplos	83
2.3. Algunas ventajas e inconvenientes de las propuestas tecnológicas aplicadas a contextos educativos	84
2.3.1. Principios básicos	85
2.3.2. Clarificación de algunas cuestiones conceptuales	86
3. Algunas realizaciones vinculadas al movimiento de la calidad	89
3.1. Las Normas ISO	89
3.1.1. Beneficios en la aplicación de las normas ISO	90
3.1.2. Los requerimientos	91
3.1.3. Los procesos	92
3.2. El Modelo Europeo de Calidad	93
3.2.1. El procedimiento de implantación	94
3.2.2. La aplicación del modelo	97
3.2.3. Estrategias metodológicas para aplicar en la autoevaluación por criterios	100
3.2.4. Utilidad y difusión	102
3.3. Los planes de mejora	104
3.3.1. El procedimiento de implantación	104
3.3.2. La aplicación del modelo	106
4. Algunas herramientas vinculadas al movimiento de la calidad	113
4.1. El diagrama causa-efecto	115
4.2. Las hojas de verificación	116
4.3. El diagrama de Pareto	116
Síntesis	121

- Entender la organización como agente de transformación en sí misma y dotarla de mecanismos de autoaprendizaje, autorregulación e institucionalización del cambio.
- Analizar la realidad de forma rigurosa y crítica, con una actitud de compromiso con la mejora necesaria y gestionando la calidad adecuadamente.
- Conocer las líneas generales del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad como ejemplo de modelo de calidad aplicado al ámbito educativo.
- Concienciarse de los posibles problemas que pueden desprenderse de un exceso de estandarización y categorización, fruto de la aplicación de modelos tecnológicos de calidad en las instituciones educativas.
- Prevenir dichos problemas implementando correctamente los modelos de calidad y contextualizando los indicadores de medición.
- Conocer algunas técnicas concretas de análisis y toma de decisiones relacionadas con la gestión de la calidad.

Mapa conceptual



Perspectivas para analizar y abordar la innovación

1.1

Comprender e intervenir en las organizaciones

El estudio de la estructura y funcionamiento de las organizaciones educativas y del comportamiento de sus miembros no se desarrolla aisladamente, en el vacío, sino que se inscribe dentro de ciertos modelos o perspectivas de la organización.

La figura 1 muestra de forma resumida una caracterización de las corrientes más significativas existentes en el campo de la organización educativa, realizadas a partir de los **Tipos de racionalidad de Habermas**. Sabemos que algunas de las simplificaciones llevadas a cabo no pueden ser categorizadas radicalmente y exigirían amplias caracterizaciones (cualquier agrupación de enfoques es restrictiva, ya que intenta buscar los rasgos comunes más que los diferenciales); sin embargo, las mantenemos porque se ajustan fundamentalmente al ámbito en el que se presentan y son válidas como introducción al análisis organizativo.

Como puede apreciarse, los supuestos de base considerados en cada enfoque sostienen concepciones diferentes respecto a la realidad y a la posibilidad de su conocimiento. Las diferencias conllevan distintos conceptos de ciencia y, consecuentemente, diversos temas de preocupación y de modelos de investigación. A su vez, sirven para presentar las diferentes concepciones sobre calidad e innovación que conocemos.

ENFOQUE RACIONALISTA

La calidad se entiende como adecuación a un modelo definido y la innovación, como el conjunto de actuaciones dirigidas a promover mejoras en esa dirección. La innovación en los centros se debería planificar de acuerdo con los déficits detectados en relación con el modelo establecido. Los directivos se centrarían en promover el cambio hacia el objetivo pretendido con arreglo al modelo.

ENFOQUES	FILOSOFÍA DE PARTIDA	VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN	CONSECUENCIAS
CIENTÍFICO-RACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía realista: la realidad puede ser conocida y aprehendida tal como es. Es externa, inmutable (sólo evoluciona por sí misma). • Concepción positivista de la ciencia: hay leyes generales que pueden ser aprehendidas. Existe una teoría universal, aséptica y generalizable. La teoría es un recurso instrumental para la acción. • Preocupación por la generalización y el establecimiento de relaciones causales. Causalidad lineal y objetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entidad real y observable: la realidad en sus manifestaciones. ¿Cómo se manifiesta la organización? • Perspectiva unitaria: sistema cooperativo para conseguir intereses comunes. • Preocupación por delimitar metas, estructuras, roles y tecnología. • Instrumento para posibilitar objetivos prefijados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por definir metas, estructuras, roles y tecnologías. • Interés por conseguir la máxima relación entre necesidades/intereses individuales y roles o relaciones personales • Estudios sobre <i>escuelas eficaces, eficientes y de calidad</i>. • La calidad como adecuación a un estándar. • La innovación como proyecto de mejora en relación a ese estándar.
INTERPRETATIVO-SIMBÓLICO	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía fenomenológica: la realidad es significativa y queda constituida por significados, símbolos e interpretaciones. Es subjetiva. • La ciencia busca resolver problemas. La teoría es contextualizada y múltiple. Elabora cuadros interpretativos amplios y flexibles. No busca la generalización. La teoría es un recurso informativo para la práctica social y/o lo personal. • Preocupación por la comprensión de los fenómenos, la identificación de las reglas relacionales, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidad cultural: la realidad en sus significaciones. ¿Cómo es la organización? • Perspectiva pluralista: coaliciones de participantes que negocian sus metas. • Preocupación por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual. • Instrumento para el desarrollo personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las organizaciones son fundamentalmente personas con percepciones, expectativas y grados de satisfacción que hay que considerar. • La toma de decisiones colectiva es un factor aglutinador. • Preocupación por la <i>cultura organizativa</i>. • La calidad como valor percibido. • La innovación y el cambio como excusas para el debate, el intercambio,...

Figura 1. Concepciones más representativas en organización escolar

ENFOQUE CULTURAL

Enfatiza la necesidad de fomentar procesos que faciliten el intercambio de opiniones, la presentación de experiencias y el análisis colaborativo. Con ello se pretende promover acercamientos en las percepciones, expectativas, actitudes u otras conductas implícitas de los miembros de la organización. La dirección del centro, en este contexto, debe facilitar los procesos de intercambio y promover un clima favorable a las buenas relaciones interpersonales.

ENFOQUES	FILOSOFÍA DE PARTIDA	VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN	CONSECUENCIAS
SOCIOCRÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía emancipadora y liberadora: la realidad construida queda mediatizada por las condiciones y los medios disponibles. Compromiso con la acción social. • Ciencia y conocimiento son en última instancia una ideología social que legitima ciertos valores y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo. • Preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidad política: la realidad en sus justificaciones. ¿Por qué la organización se construye así? • Perspectiva dialéctica: lo organizativo como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural. • Preocupación por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real. • Instrumento para reducir el conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El conflicto y la negociación son factores inherentes a la vida organizativa. • La organización refleja las relaciones entre las estructuras superficial y profunda. • Compromiso con el <i>cambio organizativo</i>. • La calidad como ordenación hacia las demandas sociales. • La innovación como resolución de problemas y disfunciones..

(Adaptación de Gairín, 1993).

Figura 1. Concepciones más representativas en organización escolar .

ENFOQUE SOCIOCRÍTICO

Considera que el verdadero cambio es el que permite disminuir las disfunciones entre lo que desarrollan las organizaciones y acontece en ellas y las demandas del entorno. Desde este punto de vista, es importante que los directivos promuevan procesos de autoevaluación, analicen disfunciones y generen nuevos compromisos sociales.



Las concepciones de calidad e innovación variarán en función de la perspectiva teórica en la que nos situemos.

¿Cómo se entienden la calidad y la innovación según los distintos tipos de enfoque?

ENFOQUES	CALIDAD	INNOVACIÓN
Enfoque racionalista		
Enfoque cultural		
Enfoque sociocrítico		

Con esta actividad se pretende que usted corrobore que ha asimilado la filosofía de cada uno de los enfoques trabajados en este apartado. Si tiene dudas sobre alguno de ellos, le invitamos a releer la teoría.

1.2 Hacia un modelo comprensivo de actuación

El espectro conceptual presentado en la figura 1 constituye un conjunto de propuestas analíticas que se diferencian por focalizar su atención sobre aspectos distintos de la realidad escolar. La “ley del péndulo” parece cumplirse también aquí si consideramos que, al tratar de determinar las categorías de las prácticas organizativas que se han ido estableciendo, se pasa de priorizar del ámbito estructural al humano y de éste al social. Desde nuestro punto de vista, la dispersión de enfoques no es más que el resultado de la visión analítica de los teóricos cuando abordan un objeto tan complejo como la realidad organizativa.

Además, hay que considerar el carácter reciente de la reflexión sobre las organizaciones educativas, lo que explica el sentido más exploratorio que conceptualizador con que pueden ser vistas muchas de las aportaciones reflejadas en el esquema.

Señalar la complejidad de la institución educativa supone reconocer algunos de sus rasgos más característicos como organización. Y es precisamente esta complejidad la que justifica la dificultad de abordar globalmente su estudio y la que obliga a hacer el esfuerzo de integrar los resultados de las diferentes aportaciones.

Así, resulta coherente afirmar que una buena institución es la que mantiene un diseño adecuado, fomenta una cultura común y se preocupa por el cambio y la mejora.

El hecho de hablar de diferentes orientaciones no significa necesariamente que sean opuestas. Se trata más bien de distintos niveles de análisis que la perspectiva histórica ha evidenciado. Es más, podríamos aventurar la hipótesis de que son abarcadoras y complementarias. Cada nivel de análisis supone una conceptualización más amplia, que permite profundizar más en el estudio de la organización:

- Los planteamientos racionales analizan la organización en sus manifestaciones.
- Los simbólicos ponen el énfasis en la realidad social en la que se encuentra la organización.
- Los críticos profundizan en los porqués de esa realidad.

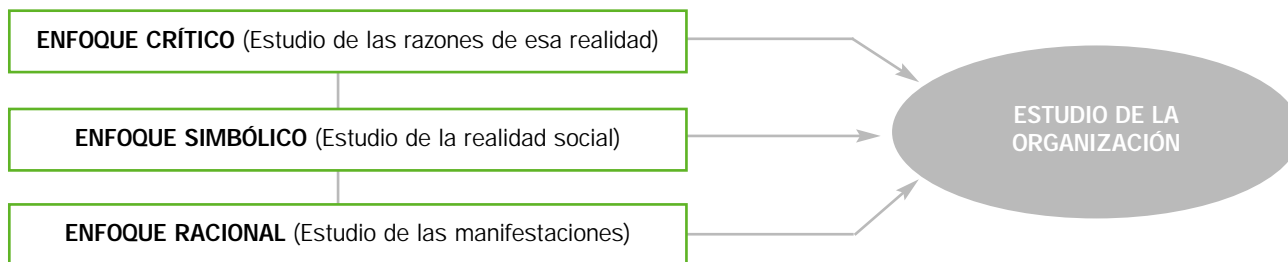


Figura 2. Niveles de análisis en el estudio de la organización.

Por otra parte, es difícil pensar que pueda plantearse una perspectiva crítica sobre una realidad objetiva no conocida suficientemente. Los paradigmas científico-racional e interpretativo-simbólico aportan, en este sentido, la materia prima para la construcción del paradigma crítico. De igual

modo, los simbolismos de una organización no son totalmente abstracciones puras, sino que se fundamentan en estructuras conocidas y en propósitos manifestados por las organizaciones.

Todas las aportaciones de las que hablamos ayudan a profundizar así en alguno de los **componentes organizativos**:

- Objetivos.
- Estructura.
- Sistema relacional.
- Acción directiva.

No obstante, la mayoría se orienta hacia el sistema relacional, a excepción de algunas corrientes del paradigma científico-racional (las estructurales) que inciden, aunque sólo sea de manera descriptiva, en la delimitación de objetivos y estructuras.

Se constituye, pues, el **sistema relacional** como el factor clave de la organización y el centro de mira de las aportaciones de simbólicos y críticos. Y es que en el sistema relacional la persona es el elemento esencial, aunque impredecible en sus comportamientos, de toda la organización. Intervenir sobre tal componente supone incidir en lo más relevante y posibilitar, en consecuencia, los cambios más sustanciales y permanentes.

Admitir la potencia motora del sistema relacional no implica menospreciar los otros componentes del modelo presentado objetivos, estructura ni desconocer las íntimas relaciones que los unen. A menudo, los críticos se han preocupado por realizar análisis ideológicos exhaustivos sobre la escuela, pero poco han aportado en cuanto al desarrollo de las estructuras organizativas; de la misma forma, tampoco lo han hecho los autores que han definido el llamado paradigma interpretativo-simbólico.

Desde el punto de vista organizativo, las instituciones educativas son consideradas como una realidad integrada e integradora que permite avanzar hacia el establecimiento de una teoría con capacidad de explicación general y aplicable a las situaciones particulares.

Asumimos desde la práctica, por tanto, la integración de los diferentes enfoques analizados. No buscamos el eclecticismo, sino que reconocemos la necesidad de las distintas perspectivas o enfoques para tener una visión amplia que permita describir e intervenir en las organizaciones.

1.2.1. Fundamentos teóricos del modelo comprensivo

Creemos que el diseño de las organizaciones es tan importante como atender a las personas que trabajan en ellas, con sus expectativas y necesidades, o considerar el conjunto de fuerzas e intereses que se mueven en su marco.

El modelo comprensivo que propugnamos exige entender que el diseño eficaz de las organizaciones no se puede concebir sin tener en cuenta la existencia de determinados factores o contingencias particulares.

Ponemos así de relieve la inutilidad de las recetas universales y reconocemos que no existe una “mejor manera” de organizar y administrar, ya que todo depende de las diversas variables internas y externas y de las interrelaciones entre ellas.

Es conveniente, por tanto, que los directores escolares dispongan de una preparación especial y un perfeccionamiento permanente para afrontar las situaciones singulares y cambiantes que se dan constantemente en sus centros educativos.

Una orientación clave en esta perspectiva integradora es centrar la organización en el cambio. El problema está en superar la visión actual, donde el cambio se ha visto como algo necesario ante situaciones de conflicto o de crisis, y entender que el cambio forma parte de la esencia de la organización, de su cultura y de sus procesos.

No se trata de pensar la organización como un mero marco, sino de hacerla agente de transformación; en definitiva, de dotarla de mecanismos de autoaprendizaje, regulación e institucionalización de la mejora, en la línea de las organizaciones que aprenden o se autocualifican.

Los cimientos de este proceso son:

- La actualización periódica del conocimiento.
- La consideración de los valores.
- La evaluación regular del modo en que la organización es coherente con sus valores y logra los resultados esperados.

El autodiseño implica la evaluación, la innovación y el cambio continuos para mantener y mejorar la eficacia de la organización en su entorno. El proceso incluye un ciclo de **aprendizaje colectivo** para la acción en que se implantan y evalúan nuevos diseños.

Mediante la **retroinformación** y el **aprendizaje**, la organización descubre cuándo es necesario modificar valores y sistemas de funcionamiento y rediseñar estrategias de actuación.

Lo que estamos proponiendo es, en definitiva, un modelo que reconozca que la organización es, de hecho, un sistema en cambio permanente. Desde esta perspectiva se realiza la elección del marco teórico que explica la intervención en las instituciones educativas, y se seleccionan aquellos enfoques que, a través de sus principios, exijan, potencien y hagan posible la innovación.



Cite los mecanismos en los que se basa el modelo comprensivo para concebir la organización como agente de transformación. Asegúrese de que comprende su significado. Estos mecanismos serían:

- Mecanismos de autoaprendizaje.
- Mecanismos de regulación.
- Institucionalización de la mejora.



Resumen

Para un estudio global de la institución educativa, que es una organización compleja, debemos integrar los resultados fruto del análisis de los distintos enfoques teóricos. Esta integración de enfoques nos dará una visión más amplia de la realidad, lo que a favorecer su análisis y la consecuente intervención.

Proponemos un modelo comprensivo de estudio de la realidad, que entienda a la propia organización como agente de transformación en si misma y que posibilite desde esta perspectiva integradora la innovación.

2

La calidad total como propuesta tecnológica

2.1

La gestión de la calidad

Parece evidente que la búsqueda de la calidad, entendida como mejora de los procesos, los productos y las personas, debería ser un objetivo planteado por cualquier organización. Por tanto, conviene gestionarla, además de admitirla y entenderla conceptualmente, es decir, establecer los mecanismos para hacerla posible.

La **gestión de la calidad** hace referencia a la implantación de procedimientos que tienen la calidad como pilar fundamental de la organización.

La calidad supone, según la Shell International Petroleum (1992), el resultado de la interacción de tres procesos:

- La **planificación de la calidad**, que incluye la identificación de clientes, la definición de sus necesidades y el diseño de productos y servicios que satisfagan esas necesidades.
- El **control de calidad**, que implica la medición, la comparación y, en su caso, la corrección necesaria para que los productos y los servicios se elaboren, o presten, de acuerdo a los requerimientos de calidad previamente establecidos.
- La **mejora de la calidad** como resultado de prácticas continuas dirigidas a eliminar situaciones antieconómicas y a aumentar los niveles de satisfacción de los clientes. (López, 1994: 45-46).

Se trata de lograr la **calidad total**, entendida como un proceso de gestión integral e integrado de todas las actividades de una organización con el objetivo de satisfacer las expectativas sociales y de los usuarios, sean éstos internos o externos.

Sandriani (1994), al hacer referencia a la calidad total, presenta diez mandamientos que la definen implícitamente:

- Total satisfacción de los clientes.
- Desarrollo de recursos humanos.
- Constancia de propósitos.
- Gerencia participativa.
- Perfeccionamiento continuo.
- Garantía.
- Delegación.
- Gerencia de procesos.
- Diseminación de informaciones.
- No aceptación de errores.

Este enfoque de la calidad considera objeto de análisis a todas las personas y actividades de la organización, y supera las tradicionales concepciones y prácticas de los departamentos de calidad centrados solamente en el control final de los resultados y de los productos. La consideración hacia las personas incluye la revalorización del factor humano como elemento clave de la producción y la satisfacción de los agentes externos e internos que intervienen. Por tanto, se piensa en la calidad como un valor cultural que implica tanto el servicio a los clientes/usuarios como el desarrollo de los recursos humanos existentes.

2.1.1. La Gestión de la Calidad Total

El término de **Gestión de Calidad Total** (*Total Quality Management*, TQM) se ha extendido en los últimos años como un modelo de gestión utilizable por distintos tipos de organizaciones.

Se considera una filosofía integradora de las diferentes actividades de una organización que se propone la mejora permanente.

La calidad total implica a todo y a todos. Así, incluye las fases y actuaciones que intervienen en la generación de un determinado proceso o producto, interesándose por éste y por su gestión. Pone en juego, por tanto, todos los recursos y el personal, tratando de mejorar las interrelaciones y de reducir los errores y pérdidas que se puedan producir. El objetivo final es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios.

Cabe reconocer una evolución conceptual y práctica en los nuevos planteamientos. Si bien las nociones de aseguramiento y gestión de calidad se venían asociando tradicionalmente al “control de calidad” de las organizaciones productivas, ahora se vinculan a la idea de **mejora continua**. La consideración de los clientes como determinantes de lo producido ha conllevado una nueva filosofía en la gestión de las organizaciones, a través de un aumento de su interés por las demandas de las personas, ya sean externas o internas a la organización.

La consideración de las personas y sus opiniones en las organizaciones, la calidad como responsabilidad individual, el tratamiento bien hecho como exigencia de esa responsabilidad y como fuente de satisfacción personal, la participación, la colaboración y el trabajo en equipo y el desarrollo de la autodisciplina son algunos de los elementos que conforman la filosofía de la Gestión y Aseguramiento de la Calidad. En síntesis, los principios básicos de la Gestión y Aseguramiento de la Calidad son la orientación al destinatario, el mejoramiento continuo, la orientación a la calidad, la gestión basada en el proceso y el liderazgo (Irurzun, 2000).



Reflexione sobre los principios básicos que fundamentan la Gestión de la Calidad, relacionando cada uno de ellos con algún aspecto de su realidad educativa.

- Orientación al destinatario.
- Mejoramiento continuo.
- Orientación a la calidad.
- Gestión basada en el proceso y el liderazgo.

2.2 Algunos ejemplos

Las realizaciones existentes en el ámbito de la Calidad Total han sido variadas y coincidentes con la mayoría de las propuestas de evaluación institucional existentes. Por nuestra parte, haremos referencia y comentaremos los procesos evaluativos dirigidos a la mejora y referidos a Normas ISO y al Modelo Europeo de Calidad, como sistemas de calidad reconocidos con certificación externa y a los Planes de Mejora como parte del proceso. La figura 3 sintetiza los procesos implicados en la mejora.

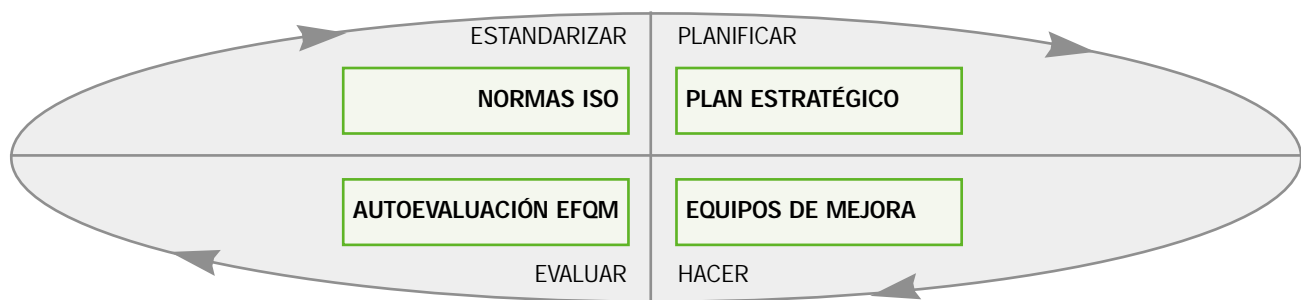


Figura 3. Adaptación del Modelo Foro XXI de Gestión de la Calidad.

Estos modelos no son únicos, y pueden encontrarse referencias a otros similares. Así, por ejemplo, el Departamento de Comercio de los Estados Unidos creó en 1987 el Premio Nacional Malcolm Baldrige (*Malcolm Baldrige National Quality Award*, MBNQA) con el propósito de desarrollar un marco que sirviera de referencia para juzgar la calidad de los procesos y los resultados de las organizaciones.

El MBNQA se basa en siete dimensiones clave:

- Liderazgo de calidad.
- Información y análisis de calidad.
- Planificación estratégica de calidad.
- Desarrollo y gestión de los recursos humanos.
- Gestión del proceso de calidad.
- Resultados operativos y de calidad.
- Atención y satisfacción del cliente.

Su utilidad para organizaciones educativas (y, más concretamente, para instituciones de educación superior) fue abordada a través del estudio de Feixas (1999), que llegó a dos conclusiones:

- Para conseguir calidad, es más importante la mejora en los procesos que en los resultados. En otras palabras, tener procesos efectivos y eficaces conduce a resultados de calidad.
- Los líderes, en general, no tienen impacto directo en los resultados de la organización. Su influencia se ejerce a través de los sistemas que establecen y gestionan.

Se evidencia así la importancia de los procesos que, junto con el diseño de los productos, serán las dos dimensiones más importantes para lograr programas de mejora de la calidad en las organizaciones.

De hecho, un principio común del movimiento de calidad es que antes de que un proceso de calidad sea mejorado, debe estar bajo control.

2.3 Algunas ventajas e inconvenientes de las propuestas tecnológicas aplicadas a contextos educativos

El contexto sociocultural en el que se producen las referencias a la calidad, su reciente ubicación en el campo educativo y la tradición existente sobre el movimiento de las escuelas eficaces, hacen difícil un análisis “objetivo” de las aportaciones relativas a los estudios de calidad. Aún asumiendo que pueda haber asignaciones improcedentes y que parte de la crítica pueda ser discutible, apuntamos un conjunto de observaciones que servirá para reflexionar y ubicar mejor los planteamientos de calidad.

El origen empresarial de muchos de los enfoques y propósitos de la calidad total justifica su preocupación por los resultados y la estandarización de los procesos. No obstante, su aplicación a otros ámbitos está ampliando sus perspectivas.

En estos momentos, la aplicación de la calidad total en contextos no empresariales es una de las cuestiones que se debaten en el seno de gran número de organizaciones educativas, culturales y sociales. Terminología como satisfacción del cliente, sistemática, medición de resultados, liderazgo competente, evaluación de la gestión, redefinición de procesos, resolución de problemas en equipo, compromiso general y mejora continua se están estudiando para ser implementadas (Feixas, 1999: 16-17).

La mayor utilidad a este tipo de propuestas se encuentra en los **procesos de evaluación externa**, dirigidos a la clasificación, normalización y acreditación de instituciones, de gran interés para las administraciones educativas. La posibilidad de utilizar estas propuestas como referentes para la autoevaluación institucional queda, no obstante, muy limitada, ya que tanto la tipología de las variables como los indicadores utilizados tienen un sesgo importante hacia resultados y procesos medibles. Además, la forma de aplicar la instrumentalización enfatiza el carácter pasivo de los participantes y su única utilidad como personas informantes. Esta crítica queda bien representada en el siguiente comentario de Fernández Sierra:

En síntesis, las propuestas de GTC (Gestión de Calidad Total) aplicadas a los sistemas y centros de enseñanza suponen un riesgo demasiado grande de desarticulación educativa y social. La filosofía en la que se sustentan: satisfacción del cliente para ganar competitividad a fin de aumentar el beneficio (económico y/o ideológico), nos conduciría inevitablemente a una proliferación diferenciada de centros para atender a los clientes sectorizadamente, separados por culturas, razas, capacidades, ideologías, aspiraciones, simpatías, modas, etc. Como resultado, estaremos preparando para nuestros hijos/as una sociedad disecionada, segregada y segregadora, con bajas posibilidades de entendimiento por no compartir valores, sistemas de análisis, conocimientos, experiencias, etc. (Fernández Sierra, 2000).

Sin embargo, el esfuerzo realizado por definir los objetivos de las escuelas es un primer reconocimiento que debe hacerse. De hecho, analizar la eficacia o buscar la calidad exige definir objetivos y clarificar sistemas de medida, para comprobar si esos objetivos se han medido. Todo ello da lugar a dos consecuencias directas:

- El uso de indicadores como promotores de determinados objetivos de la enseñanza.
- El compromiso de las escuelas con la mejora de su actuación. De hecho, se impulsa la necesidad de clarificar objetivos y de actuar para conseguirlos, lo que supone una nueva forma de actuar que normalmente implica a los educadores a la hora de definir criterios, de aplicarlos y de demostrar objetivamente que se han conseguido.

2.3.1. Principios básicos

Otras razones de la rápida difusión de estos planteamientos radica en la naturaleza convergente de la investigación. Bajo un procedimiento metodológico u otro, centrada en diferentes niveles educativos, en comunidades ricas o pobres, en uno o varios países, lo cierto es que logran identificar unos **principios básicos** similares:

- Considerar la escuela como una unidad orgánica, no fragmentable a la hora de realizar investigaciones.
- Reclamar la necesidad de llevar a cabo estrategias y proyectos locales de eficacia escolar.
- Destacar la importancia de la cultura escolar en el funcionamiento institucional.

Bajo las consideraciones anteriores tiene sentido analizar algunas de las observaciones conceptuales y metodológicas que se han realizado. Desde el punto de vista conceptual, se plantean, como siempre, problemas en la univocidad de los términos empleados: *¿qué queremos decir con calidad?*, *¿qué significa una dirección firme?*... Los problemas no sólo afectan a la terminología, como ya se ha plan-

teado al inicio, sino también al objeto: *¿calidad en relación con qué?*, o al destinatario: *¿calidad para quién?* Veamos algunas explicaciones relacionadas con estas preguntas.

2.3.2. Clarificación de algunas cuestiones conceptuales

LA DEFINICIÓN DE LAS METAS

El informe de la OCDE (1991: 43-48) llama la atención sobre la necesidad de combinar la exigencia de productos (cognitivos, afectivos, sociales, estéticos y morales) con la preocupación por los procesos, con el fin de mejorar la calidad de vida. Asimismo, los beneficios no deben dejar a un lado a ningún grupo escolar (normales, infradotados o supradotados) y considerar adecuadamente los grupos minoritarios.

Por consiguiente, es necesario establecer la discusión sobre qué metas parecen coherentes y aceptables para una escuela, quién las debe delimitar y si son o deben ser iguales para cada escuela.

LA UTILIZACIÓN DE INDICADORES ESTÁNDAR

La naturaleza y el uso de indicadores, del tipo que sean, también plantean problemas conceptuales y aplicativos. La tipología de indicadores no es ni puede ser considerada como una relación abstracta y universal en la que cada factor tiene un valor independiente del otro y del contexto en el que se aplica.

Seguramente no todos los indicadores valen lo mismo en diferentes situaciones. Puede haber distintos indicadores según contextos o incluso un mismo indicador puede tener un peso diferenciado en un lugar o situación que en otro.

LA TENDENCIA A GENERALIZAR FORMAS DE FUNCIONAMIENTO

Un problema complementario hace referencia a las posibilidades de transferir los indicadores de una cultura a otra. De hecho, desde hace tiempo se están realizando análisis referidos a su uniformización en diversos países de la OCDE. Hay que considerar al respecto el peligro de utilizar planteamientos exclusivamente funcionalistas, más extendidos en el campo empresarial, basados en la relación causa-efecto.

LAS DIFICULTADES METODOLÓGICAS

La problemática metodológica afecta al procedimiento de estudio y a su relación con los resultados obtenidos. Se sabe que una parte importante de las investigaciones sobre escuelas de calidad está basada en el estudio de casos con procedimientos etnográficos.

Las descripciones realizadas, muchas veces a partir de procesos de observación, suelen quedar condicionadas por:

- Los prejuicios de los investigadores.
- La selección de los aspectos que analizan.
- La propia “estrechez de miras”, sesgo en la observación.

EL VALOR DE LOS MODELOS DE REFERENCIA

Las consideraciones mencionadas afectan también al análisis concreto de algunas de las áreas clave o rasgos propuestos como determinantes de la calidad. A modo de ejemplo, puede servir el análisis que se hace con relación al clima y a la cultura como elementos clave en la búsqueda de calidad.

El carácter globalizador que tienen el clima y la cultura, y su relativa novedad como ámbito de análisis, ha potenciado su estudio y profundización en detrimento de otros componentes y aspectos de las organizaciones. Parece olvidarse así el sentido holístico e interrelacionado que existe entre todos sus elementos externos e internos.

LA UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

Si resulta problemático determinar el modelo y los referentes de calidad, más lo es la utilización que se puede hacer de los resultados:

- Por una parte, podemos hablar de **perversión de los mecanismos de análisis** cuando, en vez de utilizarse para comprender y mejorar la realidad, sirven para la clasificación de centros, profesores o alumnos.
- Por otra, se pueden producir **manipulaciones** cuando se presentan datos parciales o se proporcionan fuera de contexto.

La presentación de las problemáticas presentadas (uso de indicadores, dificultades metodológicas, relatividad de los modelos, etc.) nos lleva a entender la dificultad real de buscar y aplicar la calidad en los procesos educativos; también evidencia la complejidad del tema y alerta de algunas dificultades, particularmente las relacionadas con el lenguaje y las prácticas que se derivan de enfoques neoliberales.

La situación planteada exige una toma de posición comprometida que, partiendo de análisis rigurosos de la realidad y de los hechos educativos, se comprometa personal y profesionalmente en la defensa de un modelo educativo en el que, además de conocer críticamente los contenidos culturales aportados por generaciones anteriores, se desarrollen actitudes comprometidas con el logro de una sociedad más justa y solidaria.

Este compromiso con el cambio se debe acompañar de mecanismos de autorrevisión que impidan que las buenas intenciones iniciales se perviertan en su ejecución.

Quizá lo prioritario no sea tanto definir qué es importante para la calidad como delimitar el modo de actuar para conseguir los resultados esperados; en definitiva, gestionar la calidad adecuadamente.



Después de leer este apartado, tómese un tiempo para reflexionar sobre unas cuestiones relacionadas con las posibles problemáticas que pueden surgir a partir de la aplicación de un modelo de Gestión de la Calidad Total en los centros educativos.

Es importante que tome conciencia de estos aspectos para no caer en errores:

- ¿Qué debemos tener en cuenta a la hora de definir metas para nuestra escuela?
- ¿Podemos aplicar indicadores de medición estándar? ¿Por qué?
- ¿Pueden transferirse los resultados de una institución a otra?
- ¿Con qué dificultades metodológicas podemos encontrarnos?
- ¿En qué no debemos incurrir al hacer uso de los resultados?

Si tiene cualquier duda conceptual, lea de nuevo este apartado.

Resumen

El concepto calidad total lleva implícita la idea de mejora continua, y tiene como objeto de análisis todos los procesos de la organización y a todas las personas implicadas.

El modelo de Gestión de la Calidad Total está vinculado a un enfoque tecnológico de la organización.

La complejidad del contexto educativo hace que seamos cautos a la hora de aplicar un modelo de Gestión de Calidad Total, sobre todo en lo referente a generalizaciones, aplicación de indicadores, medición de las variables, establecimiento de metas y uso de los resultados.

La mayor utilidad de este modelo aplicado a organizaciones educativas se da en procesos de evaluación externa dirigidos a la clasificación, normalización y acreditación de instituciones.

3

Algunas realizaciones vinculadas al movimiento de la calidad

3.1

Las Normas ISO

La Organización Internacional de Normalización (ISO) es una federación mundial de organismos de normalización cuya función principal es la de preparar normas internacionales (Normas ISO) que se revisan periódicamente, relacionadas con la calidad. Diferentes comités técnicos preparan propuestas que son analizadas y votadas por los países participantes.

La Norma ISO 9001 especifica los requisitos para un sistema de gestión de la calidad que pueden utilizar las organizaciones para su aplicación interna, para su certificación o con fines contractuales. Se centra en la eficacia del sistema de gestión de la calidad para dar cumplimiento a los requisitos del cliente.

La Norma ISO 9004 proporciona orientación sobre un rango más amplio de objetivos de un sistema de gestión de la calidad que la norma anterior, especialmente en lo que afecta a la mejora continua del desempeño y de la eficiencia global de la organización, así como de su eficacia. Esta norma se recomienda como una guía para aquellas organizaciones cuya alta dirección desee ir más allá de los requisitos de la Norma ISO 9001, persiguiendo una mejora continua del desempeño.

La Norma ISO 9001:2000, aplicada en algunos centros educativos, se centra en el análisis de procesos y en la gestión de la institución. Enfatiza los siguientes aspectos:

1. La comprensión y el cumplimiento de los requisitos.
2. La necesidad de considerar los procesos en términos que aporten valor.
3. La obtención de resultados del desempeño y eficacia del proceso.
4. La mejora continua de los procesos basándose en mediciones objetivas.

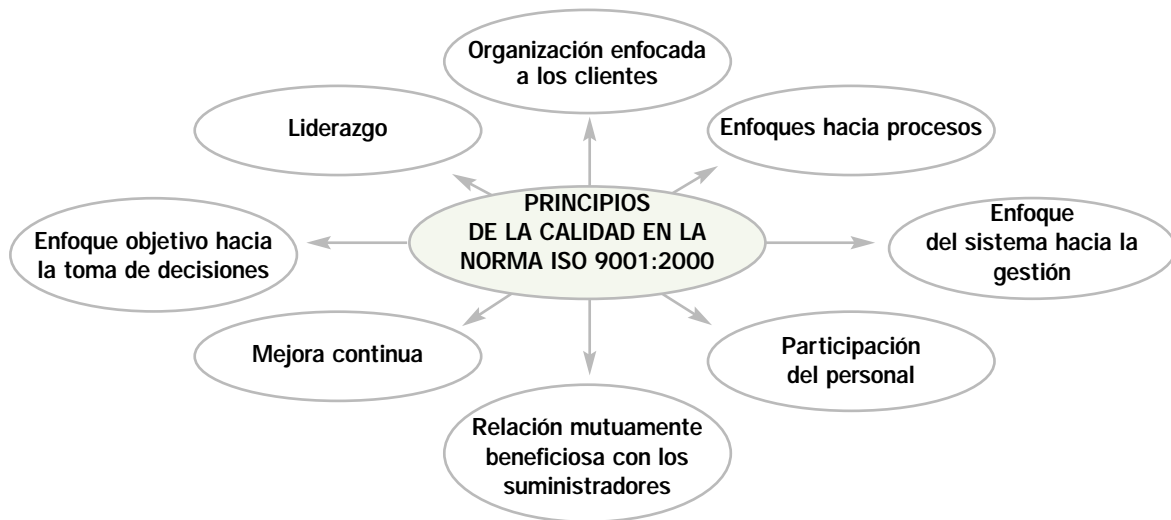
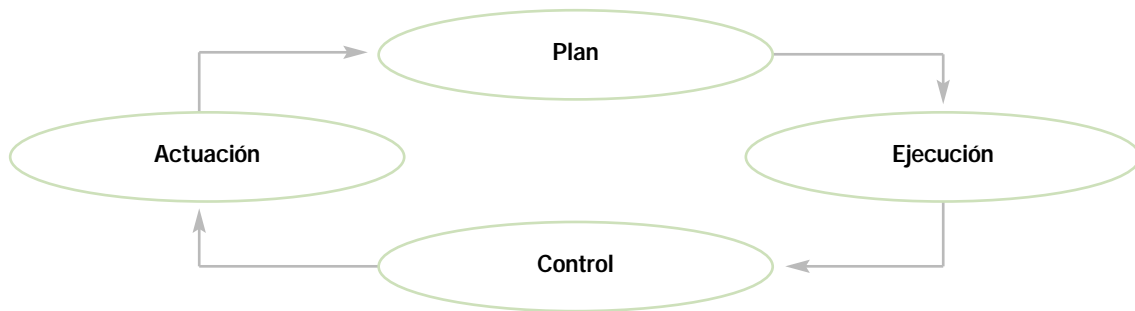


Figura 4. Principios de la calidad en la Norma ISO 9001:2000.

El modelo de aplicación se fundamenta en la metodología conocida como Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA) o **Ciclo de Deming**.



Siendo:

Plan: elaborar los cambios basándose en datos actuales.

Ejecución: ejecutar el cambio.

Control: evaluar los efectos y recoger los resultados.

Actuación: estudiar los resultados, confirmar los cambios y experimentar de nuevo.

Figura 5. Ciclo de Deming o Ciclo de mejora continua.

3.1.1. Beneficios en la aplicación de las Normas ISO

Las Normas ISO son, pues, acuerdos técnicos de referencia que actúan como protocolo en forma de reglamento de normalización que permite verificar si una institución cumple los estándares de calidad establecidos.

Los **beneficios** que se señalan a menudo son:

- Proporcionar elementos para que una organización pueda lograr y mantener la calidad del producto o servicio y mantenerla en el tiempo, de forma que las necesidades del cliente sean detectadas, analizadas y satisfechas permanentemente.
- Conferir a los responsables de la gestión la seguridad de que se obtiene la calidad deseada.
- Ofrecer a los usuarios la garantía de que el producto o los servicios tienen la calidad deseada, concertada, pactada o contratada.
- Impulsar la creación de unos objetivos de mejora interna y externa.
- Obligar a la organización y a sus empleados a mantener y mejorar su estándar de calidad, promoviendo un compromiso global con la calidad.
- Guiar los procesos de autoanálisis.
- Racionalizar los procesos de actuación.

3.1.2. Los requerimientos

El sistema de gestión de la calidad bajo este modelo determina como **requisitos generales** que la organización establezca, documente, implemente y mantenga un sistema de gestión de la calidad y mejore continuamente su eficacia de acuerdo con las exigencias de esta norma internacional.

La organización, al respecto, debe:

- Identificar los procesos necesarios para el sistema de la calidad y su aplicación a través de la organización.
- Determinar la secuencia e interacción de estos procesos.
- Fijar los criterios y métodos necesarios para asegurarse de que tanto la operación como el control de estos procesos son eficaces.
- Asegurarse de la disponibilidad de recursos e información necesarios para apoyar la operación y el seguimiento de estos procesos.
- Realizar el seguimiento, la medición y el análisis de estos procesos.
- Implementar las acciones adecuadas para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de estos procesos.

La figura 6 recoge los procesos a los que hacemos referencia, que se deben gestionar de acuerdo con los requisitos de esta norma internacional.

Existen también **requisitos de la documentación** en referencia a la documentación que se considera propia de un sistema de calidad: declaraciones documentadas de una política de calidad, manual de calidad, procedimientos documentados relacionados con esta norma internacional y registros requeridos por ésta.

ACTIVIDADES	EJEMPLOS DE PROCESOS IMPLICADOS
RESPONSABILIDAD DE LA DIRECCIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de la dirección • Enfoque al cliente • Política de calidad • Planificación • Responsabilidad, autoridad y comunicación • Revisión por la dirección 	POLÍTICA DE CALIDAD La alta dirección debe asegurarse de que la política de calidad: <ol style="list-style-type: none"> 1. Es adecuada al propósito de la organización 2. Incluye un compromiso de cumplir los requisitos y de mejorar continuamente la eficacia del sistema de gestión de la calidad 3. Proporciona un marco de referencia para establecer y revisar los objetivos de calidad 4. Es comunicada y entendida dentro de la organización 5. Es revisada para su continua adecuación
GESTIÓN DE LOS RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> • Provisión de recursos • Recursos humanos • Infraestructura • Ambiente de trabajo 	COMPETENCIA, TOMA DE CONCIENCIA Y FORMACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS: La organización debe: <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar la competencia necesaria para el personal que realiza trabajos que afectan a la calidad del producto 2. Proporcionar formación o tomar acciones para satisfacer dichas necesidades 3. Evaluar la eficacia de las acciones tomadas 4. Asegurarse de que su personal es consciente de la pertinencia e importancia de sus actividades y de cómo contribuyen al logro de los objetivos de la calidad 5. Mantener los registros apropiados de la educación, formación, habilidades y experiencia
REALIZACIÓN DEL PRODUCTO: <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la realización • Procesos relacionados con el cliente • Diseño y desarrollo • Compras • Producción y prestación del servicio • Control de los dispositivos de seguimiento y de medición 	PLANIFICACIÓN DE LA REALIZACIÓN: Durante la planificación la organización debe determinar: <ol style="list-style-type: none"> 1. Los objetivos de calidad y los requisitos para el producto 2. La necesidad de establecer procesos y documentos y de proporcionar recursos específicos para el producto 3. Las actividades requeridas de verificación, validación, seguimiento, inspección y ensayo/prueba específicas para el producto, así como los criterios para su aceptación 4. Los registros que sean necesarios para evidenciar que los procesos de realización y el producto resultante cumplen los requisitos
MEDICIÓN, ANÁLISIS Y MEJORA: <ul style="list-style-type: none"> • Generalidades • Seguimiento y medición • Control del producto no conforme • Análisis de datos • Mejora 	ANÁLISIS DE DATOS: El análisis de datos debe proporcionar información sobre: <ol style="list-style-type: none"> 1. La satisfacción del cliente 2. La conformidad con los requisitos del producto 3. Las características y tendencias de los procesos y de los productos, incluyendo las oportunidades para llevar a cabo acciones preventivas 4. Los proveedores

Fuente: AENOR (2000).

Figura 6. Actividades y procesos implicados en la Norma ISO 9001:2000.

3.1.3. Los procesos

El proceso de implantación de las Normas ISO incluye una **evaluación inicial** de toda la organización o parte de ella realizada por un asesor interno o externo, que trata de evidenciar los puntos fuertes y débiles de ésta. La delimitación de las carencias básicas suele servir como argumento para justificar el inicio de un proceso de formación que intenta sensibilizar sobre el tema de la calidad y unificar ideas acerca del sentido y naturaleza de las normas.

La constitución del **equipo de calidad** y la existencia de un responsable son útiles para dinamizar la elaboración de la documentación, que incluye la redacción del manual de calidad, los descriptores de los diagramas de flujo de los procesos, la redacción de los procedimientos e instrucciones necesarias, la implantación y control de éstos y la corrección final de toda la documentación elaborada.

La ordenación de los procesos y su clarificación escrita permite realizar la **auditoría interna** y, posteriormente, solicitar la **externa**. Si no hay conformidad con una norma, el auditor lo expresa mediante una descripción de la no conformidad, un análisis de las causas y una descripción de la acción correctiva que se ha de llevar a cabo.

En España, la conformidad supone una recomendación de la empresa certificadora al comité ENAC (Entidad Nacional de Acreditación, dependiente del Ministerio de Industria y Energía), quien otorga la certificación y hace el registro. Mantener la certificación exige auditorías de seguimiento cada tres años e incluye la posibilidad de amonestaciones por no cumplir las normas.

3.2 El Modelo Europeo de Calidad

Las directrices para las organizaciones que edita la Fundación Europea para la Gestión de Calidad concretan el **Modelo Europeo de Gestión de Calidad**, que se enriquece y corrige anualmente a partir de la experiencia acumulada. Si bien la propuesta tiene un origen empresarial (nació en 1988), se ha ensayado una versión propia para el sector público con secciones específicas para las áreas de salud, educación y gobierno local y central. Más concretamente, a partir de 1997 es cuando el Ministerio de Educación y Cultura de España (MEC) lo empieza a aplicar en los centros públicos bajo su jurisdicción.

Lo esencial del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado a las instituciones de educación, queda contenido en el siguiente enunciado:

La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados (MEC, 1997).

La aplicación del **modelo** se desarrolla otorgando a los agentes 500 puntos (50% del total) y a los resultados otros 500, tal como se aprecia en la figura 7.

PRINCIPIOS

Los *principios* que utiliza el modelo son:

- Existencia de un cliente.
- Idea de mejora continua.
- Compromiso y liderazgo del equipo directivo.
- Medición de los resultados, incluyendo aspectos de organización, procedimientos y personas.

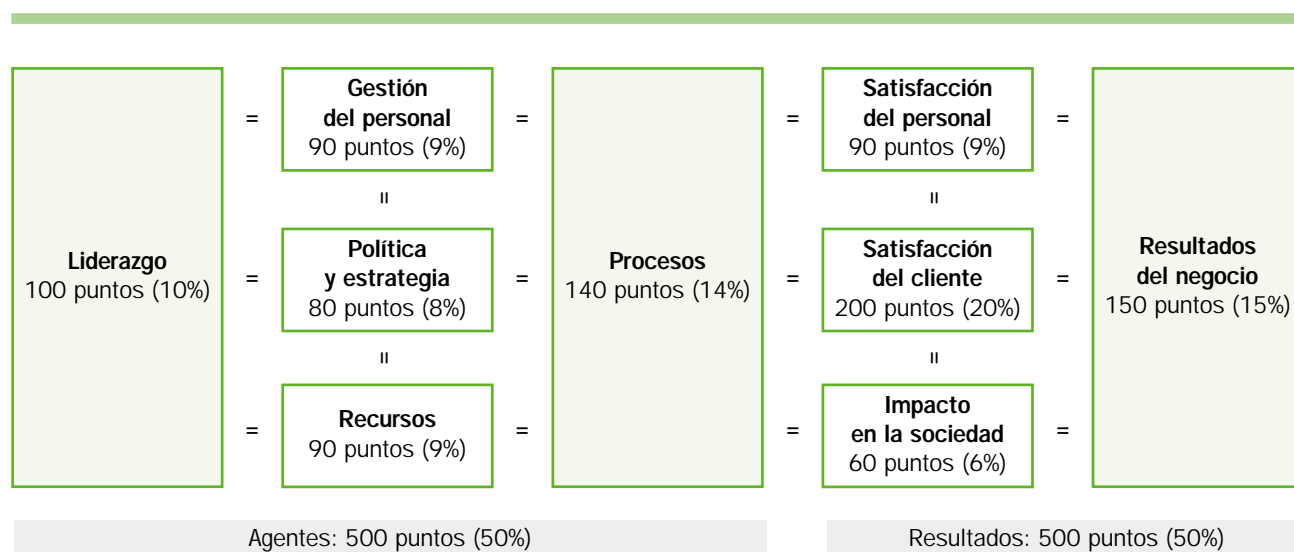


Figura 7. Modelo europeo de calidad.

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantea hacen referencia a la promoción de la excelencia en la calidad de los servicios al cliente y en los resultados institucionales a través de un sistema de evaluación, basado en un modelo de calidad total, homologado internacionalmente.

CRITERIOS

Se establecen diferentes criterios que se desarrollan mediante 50 preguntas en la propuesta original, aunque algunas adaptaciones introducen modificaciones. Así, la adaptación realizada por el Ministerio de Educación y Cultura de España se compone de 67 preguntas. Algunos subcriterios que pueden servir de referencia para el marco de la educación quedan recogidos en la figura 8, donde también se pueden relacionar con los establecidos para las empresas.

Posteriormente, en la figura 9, le ofrecemos un ejemplo de la adaptación, ya en forma de instrumento, que ha realizado la Consejería de Educación de la Comunidad del País Vasco y que forma parte del proyecto SAREKA. El proyecto SAREKA tiene su origen en 1994 y nació con el objeto de iniciar una experiencia piloto sobre calidad en educación. SAREKA significa “en Red, en alusión a una característica fundamental del proyecto: la colaboración entre centros educativos, organizados en cinco redes. Es una interpretación del Modelo de Calidad aplicado a la Formación profesional pública.

3.2.1. El procedimiento de implantación

El procedimiento para la implantación del Modelo en un centro escolar público comportaría los siguientes pasos (MEC, 1997):

1. Compromiso y liderazgo de las autoridades educativas de la Administración y del centro educativo.

CRITERIOS	SUBCRITERIOS	
	EMPRESAS	EDUCACIÓN
1. LIDERAZGO	<ul style="list-style-type: none"> a) Una implicación clara en el liderazgo de la Calidad Total b) Una sólida filosofía de Calidad Total c) Reconocimiento oportuno y apreciación de los esfuerzos y logros de personas y equipos d) Apoyo a la Calidad Total mediante la provisión de los recursos y asistencia necesarios e) Implicación con clientes y proveedores f) Promoción activa de la Calidad Total fuera de la organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestran claramente su compromiso con la cultura de la gestión de calidad • Apoyan las mejoras y la implicación de todos, ofreciendo los recursos y ayudas apropiados • Se implican con clientes, proveedores y otras organizaciones externas • Reconocen y valoran a tiempo los esfuerzos y logros de las personas interesadas en el centro educativo (clientes, personal, proveedores u otros implicados en los resultados del centro)
2. POLÍTICA Y ESTRATEGIA	<ul style="list-style-type: none"> a) Cómo la política y la estrategia están basadas en el concepto de Calidad Total b) Cómo se determinan la política y la estrategia sobre la base de una información que resulte relevante para la Calidad Total c) Cómo política y estrategia constituyen el fundamento de los planes de la empresa d) Cómo se comunican la política y la estrategia e) Cómo política y estrategia se revisan y mejoran regularmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo se basa la planificación y la estrategia del centro educativo en una información pertinente y completa • Cómo se desarrollan la planificación y la estrategia del centro educativo • Cómo se comunica e implanta la planificación y la estrategia del centro educativo • Cómo se actualiza y mejora periódicamente la planificación y la estrategia del centro educativo
3. GESTIÓN DE PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> a) Cómo se lleva a cabo una mejora continua en la gestión del personal b) Cómo la compañía conserva y desarrolla la experiencia y las capacidades del personal mediante la contratación, formación y promoción de carreras profesionales c) Cómo el personal y los equipos acuerdan sus objetivos y cómo se revisan los de formación continua d) Cómo la compañía promueve la implicación de todo su personal en la mejora continua y lo faculta para tomar las iniciativas precisas e) Cómo se logra una eficaz comunicación ascendente y descendente y horizontal 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo se planifica y mejora la gestión del personal • Cómo la experiencia y capacidades de las personas se mantienen y desarrollan por medio de su formación y cualificación • Cómo el equipo directivo, los órganos de coordinación docente y el resto del personal se ponen de acuerdo sobre objetivos y revisan continuamente el desempeño de sus funciones • Cómo el centro educativo promueve la implicación y participación de todo su personal en la mejora continua y lo reconoce y faculta para tomar decisiones • Cómo se consigue una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral • Cómo el centro educativo se preocupa por su personal y lo respeta
4. RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> a) Recursos financieros b) Recursos de información c) Recursos materiales d) Aplicación de la tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo se gestionan los recursos económicos y financieros • Cómo se gestionan los recursos de información • Cómo se gestionan los materiales y las relaciones con los proveedores • Cómo se gestionan los edificios y los equipos • Cómo se gestionan la tecnología y la propiedad intelectual

Figura 8. Criterios y subcriterios del modelo de evaluación.

CRITERIOS	SUBCRITERIOS	
	EMPRESAS	EDUCACIÓN
5. PROCESOS	<ul style="list-style-type: none"> a) Cómo se identifican los procesos clave para el éxito de la empresa b) Cómo la empresa, de modo sistemático, dirige sus procesos c) Cómo se utilizan los parámetros de funcionamiento de los procesos, junto con toda realimentación válida, para revisar los procesos y establecer objetivos de mejora de la calidad d) Cómo la empresa estimula la innovación y la creatividad en la mejora de los procesos e) Cómo se realizan los cambios en los procesos y se evalúan los correspondientes beneficios 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo se identifican los procesos críticos para el éxito del centro • Cómo gestiona el centro educativo sistemáticamente sus procesos • Cómo se revisan los procesos y se establecen los objetivos de mejora • Cómo se estimula en el centro educativo la innovación y creatividad en la mejora de procesos • Cómo implanta el centro educativo los cambios de procesos y evalúa los beneficios
6. SATISFACCIÓN DE LOS CLIENTES	<ul style="list-style-type: none"> a) La percepción que los clientes tienen de los productos, servicios y relaciones de la empresa con sus clientes b) Medidas complementarias relativas a la satisfacción de los clientes de la organización 	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción que tienen los padres y los alumnos de la formación que dispensa el centro educativo, de la calidad de sus servicios y de su relación con ellos • Medidas complementarias relativas a la satisfacción de los clientes del centro
7. SATISFACCIÓN DEL PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> a) La percepción que los empleados tienen de su empresa b) Medidas complementarias relacionadas con la satisfacción del personal 	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción que el personal (docente y no docente) tiene de su centro educativo • Medidas complementarias relacionadas con la satisfacción del personal
8. IMPACTO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> a) La percepción de la comunidad en general del impacto de la organización en la sociedad b) Medidas complementarias relativas al impacto de la organización en la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción que la sociedad en general tiene del centro educativo • Medidas adicionales relacionadas con el impacto del centro educativo en la sociedad
9. RESULTADOS EMPRESARIALES	<ul style="list-style-type: none"> a) Medidas económicas del éxito de la organización b) Medidas no económicas del éxito de la organización. La respuesta a este apartado debe incluir medidas de los procesos críticos relacionados en 5 a) 	<ul style="list-style-type: none"> • Medida de los resultados económicos del centro educativo • Medida del resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje del centro educativo

Figura 8. Criterios y subcriterios del modelo de evaluación.

2. Sensibilización, es decir, información al personal, clarificación de responsabilidades y de la forma de incorporarse al proyecto.
3. Formación en el Modelo para aquellos que lo van a utilizar, básicamente dirigido al equipo directivo y al personal que se va a integrar en los círculos de calidad.
4. Divulgación del Modelo por parte de las personas formadas al resto de la comunidad educativa.
5. Una autoevaluación realizada por el equipo directivo y los equipos de calidad con el fin de diagnosticar los puntos fuertes y las áreas de mejora.
6. Elaboración del plan o planes de mejora por parte del equipo directivo y de los equipos de calidad.

CRITERIO 2- POLÍTICA Y ESTRATEGIA

Cómo la política y la estrategia del centro reflejan el concepto de calidad total y cómo los principios de calidad total se utilizan en la formulación, aplicación, revisión y mejora de la política y estrategia

APARTADO	SUBAPARTADO					
		0.....20	20.....40	40.....60	60.....80	80.....100
Determinación de política y estrategia sobre la base de información pertinente y completa	Procedente del interior del centro	En la formulación de la estrategia participa únicamente el equipo directivo	Además del equipo directivo, participan activamente el órgano colectivo encargado de la calidad y los jefes de departamento	Existe un sistema definido para la recogida de información del personal del centro para la formulación de la estrategia	Se introduce la evaluación de los indicadores definidos para los factores críticos de éxito	El personal del centro, inmerso en un proceso de mejora continua, aporta toda su experiencia, opiniones y sugerencias a la hora de elaborar el plan estratégico

EVIDENCIAS

ÁREAS DE MEJORA

Fuente: SAREKA (1999)

Figura 9. Ejemplo de los subcriterios para la evaluación de la política y estrategia del centro.

7. Aprobación de los planes de mejora por parte de los equipos anteriores.
8. Constitución de los equipos de mejora.
9. Ejecución y seguimiento del plan o planes de mejora aprobados.
10. Verificación de los resultados obtenidos y realización de una nueva autoevaluación.
11. Renovación de todo el proceso global de gestión. O sea, el centro educativo adoptará el principio de mejora continua como filosofía propia de la actualización.

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad utiliza una propuesta de implantación que queda reflejada en la figura 10, donde se muestran las etapas generales que podría seguir el proceso de autoevaluación.

3.2.2. La aplicación del Modelo

Una aplicación concreta del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) es el cuestionario de autoevaluación realizado por el Ministerio de Educación y Cultura para los centros públicos (MEC, 1997). Cada pregunta da la oportunidad de evaluar la eficacia de los esfuerzos realizados por el centro en orden a cumplir con los requisitos que abarca cada cuestión. Las diferentes preguntas se refieren a los llamados criterios agentes y criterios resultados.

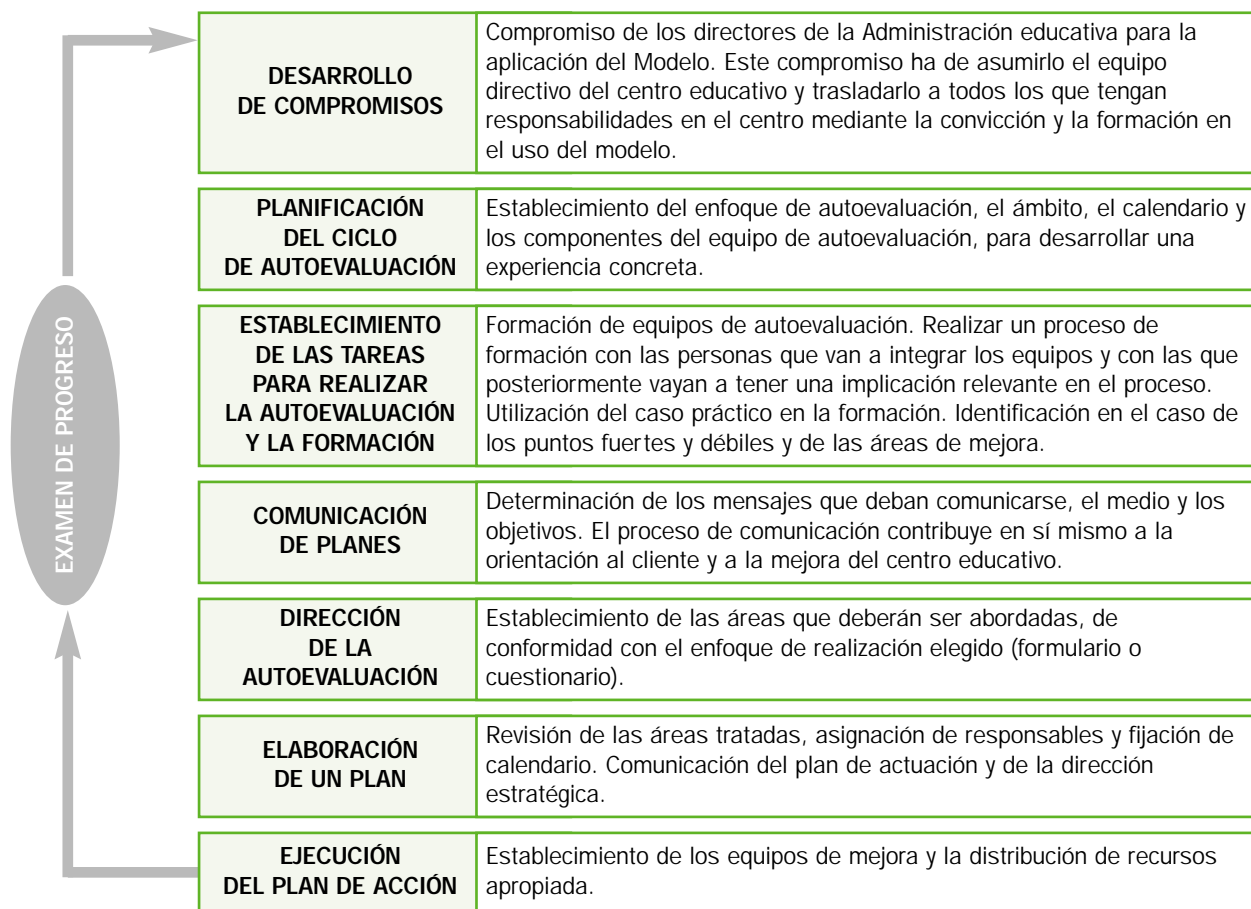


Figura 10. Esquema del proceso general de autoevaluación.

CRITERIOS AGENTES

Mediante los criterios citados anteriormente en la figura 8 se valora el *enfoque* y el *despliegue* cuando se contestan las preguntas relacionadas con:

- Liderazgo.
- Gestión de personal.
- Política y estrategia.
- Recursos.
- Procesos.

Con el *enfoque* se pretende saber si la realidad descrita en el enunciado reúne características relacionadas con la fundamentación, el cumplimiento sistemático, la prevención de los errores, la revisión sistemática, la implantación de las mejoras, la incardinación en actuaciones habituales y la revisión de la efectividad del enfoque.

Con el *despliegue* se intenta saber cómo se extiende la acción a lo largo de la institución: de forma vertical por todas las unidades de una misma sección, horizontalmente en todas las unidades que se encuentran en un mismo plano, por todos los procesos críticos y por todos los servicios prestados por la institución educativa.

Esta figura presenta un ejemplo de instrumento de evaluación a través del cual se analiza el despliegue existente respecto a un subcriterio de evaluación.

CRITERIOS RESULTADOS

Mediante estos criterios citados en la figura 8 se valora la *magnitud* y el *alcance* cuando se contestan las preguntas relacionadas con:

- Satisfacción del personal.
- Satisfacción del cliente.
- Impacto en sociedad.
- Resultados.

El ejemplo parcial del cuestionario recogido en la figura 11 puede servir para entender de manera global la dinámica de valoración.

El presente criterio hace referencia a qué es lo que finalmente consigue la institución educativa a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y del entorno sociocultural donde se ubica.

Este criterio medirá el impacto de la institución en la sociedad en aquellos asuntos que no estén relacionados ni con sus responsabilidades primarias, ni con sus obligaciones estatutarias. Los resultados de estas actividades se presentarán en los criterios de satisfacción del cliente y resultados de la acción educativa que desarrolla.

El impacto social se puede medir directa o indirectamente. Las medidas directas se identifican con las percepciones de la sociedad en su conjunto (¿cómo está usted de satisfecho con...?) y, como tales, tienen un carácter subjetivo; las indirectas se basan en aspectos complementarios y siempre son medidas objetivas de la realidad.

A continuación se muestra un conjunto de preguntas para ser valoradas según la siguiente escala:

- 1. Ningún avance 2. Cierta avance 3. Avance significativo 4. Objetivo logrado**

SUBCRITERIO

8 a)	1	La institución mide periódicamente la percepción que la sociedad en general tiene sobre ésta acerca de aspectos como: daños y molestias causadas en el entorno, preocupación por su mantenimiento y mejora, implicación en la comunidad, etc.	1	2	3	4
8 b)	2	La institución realiza periódicamente mediciones adicionales relacionadas con su impacto en la sociedad, tales como: grado de quejas, incidentes relacionados con la salud laboral y funcionamiento institucional, reconocimientos explícitos, etc.	1	2	3	4
	3	La comunidad escolar está informada sobre los resultados de las evaluaciones que realiza.	1	2	3	4
	4	El centro compara sistemáticamente con otras instituciones su nivel de impacto en la sociedad.	1	2	3	4
	5	La institución establece programas activos de impacto en la sociedad en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones precedentes.	1	2	3	4

Figura 11. Aplicación del criterio 8 relacionado con el "Impacto en la sociedad".

Con la **magnitud** se pretende conocer el impacto cuantitativo de las prácticas educativas con referencia a los niveles conseguidos, tendencias positivas, comparación de los resultados con los objetivos previstos y con los obtenidos por otras organizaciones, etc.

Con el **alcance** se intenta saber la extensión de la realidad descrita en el enunciado de la pregunta con referencia a si afecta a todas las partes de la institución o a todos los procesos que se desarrollan.

Cada subcriterio se presenta y *califica* por los evaluadores, individual y colectivamente, según una escala de cuatro opciones que va desde *ningún avance* a *objetivo logrado*. Las calificaciones así obtenidas se ponderan y proporcionan información sobre el porcentaje del objetivo que se ha cubierto; también posibilitan el establecimiento posterior de planes de mejora.

3.2.3. Estrategias metodológicas para aplicar en la autoevaluación por criterios

Según señala la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, la autoevaluación mediante los criterios y subcriterios puede utilizar diferentes **estrategias metodológicas**:

1. SIMULACIÓN DE PRESENTACIÓN AL PREMIO ESTABLECIDO

- Redacción de un informe completo con los datos correspondientes a cada una de las secciones, de acuerdo con el sistema de puntuación establecido.
- Un equipo de evaluadores externos elabora un informe, después de una visita, que se contrasta con el que habrá realizado la propia organización.
- El equipo directivo establece prioridades y planes de acción.

2. POR FORMULARIOS

- Se elaboran formularios detallados sobre los aspectos de cada subcriterio.
- Un equipo de evaluadores internos formados recoge, a través de entrevistas, los puntos fuertes y débiles de cada aspecto analizado; posteriormente, se elabora un informe de las evidencias en las que se han basado los juicios emitidos.

3. MEDIANTE UNA MATRIZ DE MEJORA

- Se otorgan puntuaciones individuales a las situaciones presentadas en una matriz, que luego se contrastan colectivamente hasta llegar a unas puntuaciones consensuadas.
- La matriz recoge los criterios y subcriterios, y una escala de 1 a 10 que especifica mediante frases las diferentes situaciones posibles.

4. REUNIÓN DE TRABAJO

- Los miembros del equipo directivo reúnen individualmente datos y evidencias para justificar su evaluación, que luego se contrasta y consensúa con los demás miembros de la organización.

5. CUESTIONARIO

- Se reparten cuestionarios de dos o más opciones entre las personas de una muestra. El cuestionario conlleva la utilización de subcriterios e indicadores.
- Es aconsejable analizar aspectos diferenciales propios de la naturaleza y características de los centros educativos y derivar de esos aspectos indicadores específicos. Las figuras 12 y 13 nos presentan esquemas válidos para orientar la reflexión y decisión en este ámbito.



Un ejemplo parcial del cuestionario que puede servir de referente se muestra en la figura 12, que guía el análisis del criterio en cuanto al “impacto en la sociedad”.

INDICADORES DE RESULTADOS DE LA ESCUELA

SEÑALAR LOS INDICADORES QUE SE CONSIDEREN MÁS ADECUADOS PARA EVALUAR LOS RESULTADOS DEL CENTRO EDUCATIVO

RESULTADOS PARA EVALUAR	SUBCRITERIOS	
	DIRECTOS El indicador directo implica necesariamente una respuesta del propio interesado	INDIRECTOS El indicador indirecto permite evaluar el criterio de una forma indirecta
6. Satisfacción de clientes Alumnos Familias Empresas Otros clientes		
7. Satisfacción del personal (cliente interno)		
8. Impacto social		
9. Resultados de la organización Académicos Económicos Ligados a la misión		

Fuente: SAREKA (1999)

Figura 12. Propuesta para ayudar a definir indicadores.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

RESULTADOS	PUNTOS	EVIDENCIAS	ÁREAS DE MEJORA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NUEVOS INDICADORES
SATISFACCIÓN DEL CLIENTE					
SATISFACCIÓN DEL PERSONAL					
IMPACTO SOCIAL					
RESULTADOS DE LA ORGANIZACIÓN					

Fuente: SAREKA (1999)

Figura 13. Propuesta para ayudar a definir indicadores.

6. IMPLICACIÓN PARITARIA

- La unidad sujeta a evaluación elabora su propio informe de autoevaluación al igual que se hace en el sistema de simulación del premio.
- Otro grupo de evaluadores formados de otras unidades de la misma organización realiza también otro informe, que servirá para contrastar las valoraciones.

3.2.4. Utilidad y difusión

La utilización del modelo presentado tiene sentido siempre y cuando se consideren:

- Los elementos del modelo.
- La aplicación mecánica de las propuestas.
- Los principios y convicciones subyacentes al cuestionario son, entre otros:
 - Todos los planteamientos y métodos deben revisarse de manera periódica y obedecer a ciclos de mejora.
 - La dirección debe predicar con su ejemplo y hacer que se favorezca constantemente la motivación por la calidad.
 - Es fundamental el *benchmarking* de los procesos clave o del conjunto del centro, porque permite aprender de los otros.
 - El trabajo interno debe ser un procedimiento normal para conseguir la mejora.
- Se deben reconocer los esfuerzos que tiendan a aportar mejoras en el centro.

VENTAJAS DEL MODELO

Las *ventajas más reconocidas* del Modelo Europeo de Gestión de Calidad son:

- La utilidad para cualquier tipo de organización y actividad.
- Aportación, como marco de referencia, de una base conceptual común a todo el personal de un centro educativo.
- Ordenación sistemática.
- Hermetismo en referencia a los criterios y subcriterios en los que se fundamenta, pero abierto en cuanto al número y a la naturaleza de las áreas o indicadores que despliegan el significado de cada subcriterio.
- No se basa en opiniones personales, sino en hechos y experiencias contrastadas.
- Utilidad para diagnosticar la situación real del centro educativo.
- Facilita la elaboración y corrección de las planificaciones y proyectos institucionales que se hagan.
- Permite una gran implicación del personal.
- Constituye un instrumento de formación en la gestión de calidad para todo el personal.

CRÍTICAS AL MODELO

Una parte de las *críticas* que se hacen al modelo (estandarización, orientación mercantilista,...) se ha tratado de solventar enfatizando la necesidad de promover la **autoevaluación interna** definida por la Fundación como:

“un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización comparados con un modelo de excelencia que es el Modelo Europeo de Gestión de Calidad”.

La autoevaluación se considera positiva, ya que permite:

- Diagnosticar los puntos débiles de la organización.
- Estimular los procesos de mejora y hacer posible la comprobación de su grado de progreso.

La promoción de los principios y procedimientos de la gestión de la calidad es apoyada por varios organismos, que constituyeron en España en 1991 el Club Gestión de Calidad con la finalidad de promover la implantación de sistemas de calidad total basados en el Modelo Europeo de Excelencia Empresarial creado por la EFQM. Las instituciones adheridas pueden gozar de servicios en términos de encuentros, publicaciones, formación, intercambio de experiencias y apoyos a la evaluación e implantación del modelo.



El proceso de implantación del Modelo Europeo de Calidad en un centro escolar comporta una serie de pasos o fases. Repáselas mentalmente. Hemos adjuntado una serie de cuestiones que pueden ayudarle a guiar su reflexión.

- ¿De quién es el compromiso y sensibilización?
- ¿A quién hay que formar?
- Evaluación y diagnóstico del centro ¿sobre qué?
 - Estructura organizativa
 - Procesos
 - Documentación
 - Recursos
- ¿Qué debe contemplar?
- ¿Quién constituye los equipos de mejora?
- Implantación
 - Definir e implantar acciones correctivas
 - Auditoría interna
 - Acciones de mejora
- Auditoría externa
 - Desviaciones
 - Puntos fuertes
 - Acciones de mejora
- Certificación.

3.3 Los planes de mejora

Los **planes de mejora** son propuestas tentativas y estructuradas orientadas a la innovación, que se formulan a partir de evaluaciones diagnósticas previas.

Su idea básica es que considera los centros como **organizaciones inteligentes** capaces de aprender de la experiencia, desarrollando procedimientos autocorrectivos que favorezcan la mejora continua de procesos y resultados.

Este comportamiento o forma de actuar se concreta en los Planes Anuales de Mejora (PAM) como instrumentos de mejora continua. Sus características son:

- Estar precedidos de un diagnóstico previo que delimita las áreas de mejora. El Modelo Europeo de Gestión de Calidad será el elemento de diagnóstico que aconseja el Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Establecer los objetivos realistas, concretos y alcanzables.
- Acompañarse de un plan de acción que contempla actuaciones, responsabilidades, calendarios, recursos, plan de seguimiento y plan de evaluación.
- Finalmente, hay una evaluación del PAM, tanto del proceso como del resultado.

3.3.1. El procedimiento de implantación

La iniciativa de implantar planes de mejora en el contexto español surge del Ministerio de Educación y Cultura, que lanza esta propuesta a los centros educativos a inicios del curso 1996/97. Su concreción se realiza en una Orden Ministerial de 9 de junio de 1998.

Su realización exige la colaboración e **implicación de las autoridades educativas**. Así, el mencionado decreto señala que la Administración valorará el esfuerzo de los centros educativos que lo realicen mediante:

- Reconocimiento expreso de los esfuerzos realizados por el centro, así como de los logros obtenidos.
- Reconocimiento público mediante la publicación en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación.
- Ayudas, a través de asignaciones económicas, para aquellos centros cuyos planes hayan sido especialmente valorados.

Con la misma idea, la concreción que ha realizado la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Castilla-León en su Orden de 18 de junio de 2001 (BOCyL, 22-6-2001) sirve de ejemplo cuando señala:

El marco de referencia que ha de orientar la elaboración e implementación del Plan de mejora ha de ser aquel que entiende la actuación del centro o servicio educativo financiado con fondos públicos como una unidad funcional de trabajo que oferta un servicio a cada uno de los destinatarios, al conjunto de los mismos, al contexto donde se ubica el centro y a la sociedad en general.

Igualmente, establece una Comisión Provincial de Mejora que, entre otras responsabilidades, tendrá la misión de coordinar y facilitar la difusión, implantación, desarrollo, seguimiento y evaluación de los planes de mejora y del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, así como determinar y organizar tanto las actuaciones formativas necesarias como los profesionales que las llevarán a cabo.

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO

La realización concreta de planes de mejora en los centros educativos constituye un **proceso**:

- **Institucional**

Implica a todos los miembros de la organización, ya que han participado en la planificación y puesta en marcha del plan de mejora.

- **Coordinado**

Sirve de apoyo y desarrollo a las directrices institucionales ya definidas o a políticas explícitas. El plan de mejora se debe incorporar al plan anual que la institución realiza y compartir compromisos con otras actuaciones habituales o extraordinarias que el centro haya programado.

- **Concreto**

Especifica acciones definidas y realizables en un tiempo también definido.

- **Sistemático**

Exige un respeto a formas de funcionar racionales y organizadas.

- **Dinámico**

Está sujeto a las adaptaciones que exija su desarrollo.

Se trata, pues, de una propuesta dirigida al cambio cuya responsabilidad asume el centro educativo, ya que implica la adecuación a las políticas institucionales, la valoración de los recursos existentes, la consideración de la conveniencia o no de determinadas iniciativas, etc. En este sentido, debería ser abordada por el **equipo directivo** que realiza las consultas pertinentes y que somete sus propuestas a los órganos de decisión del centro.

PRINCIPIOS QUE DEBEN SUSTENTAR LA PROPUESTA

Más concretamente, la propuesta debe orientarse por los siguientes principios:

- Todos los planteamientos y métodos han de revisarse de manera periódica y obedecer a ciclos de mejora.
- La revisión interna debe ser un procedimiento habitual en la consecución de la mejora.

- La dirección ha de implicarse y servir de motor de cambio, favoreciendo y estimulando las acciones relacionadas con la mejora.
- Es importante el *benchmarking* (analizar lo que hacen mejor otras personas o centros con la finalidad de emularlos) de los procesos clave o del conjunto del centro, ya que permite aprender de otros.
- Es fundamental reconocer los esfuerzos y resultados relacionados con la mejora que aporten soluciones a los problemas.

Por último, la mejora se puede producir desde dos puntos de vista:

- Como el resultado de un intento de disminuir la distancia entre la situación actual de la institución y el modelo de centro educativo o de servicio deseado.
- Como el resultado de un intento por satisfacer necesidades detectadas respecto a carencias que se observan en el funcionamiento habitual del centro o en relación con las demandas explícitas o implícitas de quienes trabajan en él.

3.3.2. La aplicación del modelo

El proceso de evaluación externa o de autoevaluación interna permite diagnosticar aspectos del funcionamiento institucional y contrastar las visiones personales de los diferentes protagonistas. A continuación, se tratará de incidir en la práctica mediante la elaboración y desarrollo de un plan de actuación, que llamaremos plan de mejora.

La elaboración de dicho plan exige respetar una determinada metodología, que supone considerar los procesos que se especifican en éste y en próximos apartados, en los que presentaremos también algunos ejemplos y esquemas de trabajo.

FASE A) CATEGORIZAR PROPUESTAS DE MEJORA

La categorización de propuestas de mejora a partir de la evaluación realizada se puede clasificar en tres grupos:

1. Propuestas de mejora que se pueden implementar rápidamente.
2. Propuestas de mejora que pueden ser objeto de atención durante el próximo curso escolar.
3. Propuestas de mejora para plantear en próximos años.

Un esquema válido para guiar la actuación sería el de la figura 14.

FASE B) SELECCIONAR LAS PROPUESTAS DE MEJORA

Las propuestas de la segunda columna de la figura 14, cambios inmediatos, se deberían priorizar de acuerdo a las directrices institucionales del centro y a las posibilidades reales de llevarlas a cabo.

En la figura 15 se recogen esquemas de trabajo que pueden ayudar a concretar las actuaciones.

DEBILIDADES DETECTADAS	CAMBIOS INMEDIATOS	CAMBIOS A MEDIO PLAZO	CAMBIOS QUE SE DEBEN INCORPORAR EN NUEVOS PLANES
•	•		
•	•		
•	•		
.....	•		

Figura 14. Mapa de cambios por realizar.

ÁREA DE MEJORA	PRIORIDAD: URGENCIA					JUSTIFICACIÓN
	1	2	3	4	5	

SITUACIÓN DE PARTIDA	MEJORA DESEADA	DELIMITACIÓN DE OBJETIVOS

OBJETIVOS DEL PROYECTO		
1. Objetivo General (Indicar lo que se busca alcanzar como resultado general de la realización del proyecto)		
	Objetivos específicos	Resultados esperados
	1.1. Objetivos específicos y resultados esperados Precisar los logros y cambios que busca el proyecto: <ul style="list-style-type: none"> • Mejoras en los aprendizajes. • Formación del personal. • Nuevas prácticas didácticas. • Cambios organizativos. • Otros. 	

Figura 15. Esquemas de referencia para priorizar actuaciones.

Otros criterios para priorizar pueden ser los siguientes:

- **Cantidad:** las áreas de mejora (propuestas de mejora) no deberían ser muchas (tres o cuatro).
- **Pertinencia:** deben constituir aportaciones fundamentales para solucionar problemas del centro educativo.
- **Consenso:** deberían coincidir con un aspecto o tema que sea considerado importante por varios estamentos de la comunidad escolar.

Los objetivos deben reflejar, por último, una toma de posición respecto a las prioridades establecidas y a los resultados deseados.

FASE C) ELABORAR EL PLAN DE ACTUACIÓN

En la figura 16 se especifican esquemas que pueden ayudar a elaborar el plan de mejora. Están constituidos por diversos apartados que conviene tener siempre en cuenta, aunque la estructura de cada instrumento puede no coincidir con las que proponemos.

ELEMENTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR				SEGUIMIENTO					
ACTUACIONES	RESPONSABLES	RECURSOS	TEMPORIZACIÓN	Quién/ cómo lo realizará	Resultados esperados	Hechos que los avalan	Ajustes que se deben introducir		
RESUMEN DE COMPONENTES				INDICADORES		MEDIOS DE VERIFICACIÓN		FACTORES EXTERNOS	
Objetivo general									
Objetivos específicos									
Resultados									
Principales actividades									

Figura 16. Esquemas de referencia para elaborar el plan de actuación.

• Grupos de mejora

El desarrollo de las actuaciones puede exigir y exige, a veces, la potenciación de comisiones o grupos de mejora que trabajan sobre temas concretos analizando, adaptando y experimentando pequeñas reformas. El esquema que a continuación se recoge (figura 17) puede servir de referencia para el trabajo de estos grupos

A continuación (figura 18) le ofrecemos una propuesta de esquema que puede ser útil tanto para la planificación general como para esta fase.

FASE D) REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE LAS ACTUACIONES

De acuerdo con el sistema de seguimiento establecido, se trata de delimitar la problemática detectada ante el cambio y de introducir las modificaciones que permitan solucionar las dificultades. Un esquema válido al respecto puede ser el presentado en la figura 19.

Definido el indicador de calidad de proceso...	y el criterio que fija el nivel aceptable de logro...	hay que definir la unidad de medida...	y cada cuánto tiempo se medirá.	Pensar en el medio que usaremos para medir...	...el método que hay que seguir para recoger los datos...	y la forma de evidenciar documentalmente los resultados	y asignar el responsable de los datos.
INDICADOR	OBJETIVO O NIVEL DE ACEPTACIÓN	FORMA DE MEDIDA (unidad)	FRECUENCIA DE CONTROL	MEDIO PARA RECOGIDA DE DATOS	MÉTODO PARA RECOGIDA DE DATOS	REGISTRO DE LOS DATOS	RESPONSABLE
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Está definida claramente la actividad, la característica de calidad y el indicador.	También está definido claramente el criterio para valorar si se ha logrado el objetivo o nivel aceptable en el indicador.	El equipo debe establecer la unidad de medida de la característica.	El equipo tiene que decidir cuánto tiempo se va a medir.	El equipo debe pensar en la forma en que se van a tomar los datos y registrarlos.	El equipo ha de establecer no sólo el medio, sino también el proceso.	El equipo debe establecer la forma de probar documentalmente que los datos de la medición han sido obtenidos.	El equipo tiene que asegurar que alguien, en concreto, se ocupe de la toma de datos.

Fuente: Adaptación de SAREKA (1999).

Figura 19. Plan de control de la especificación de la prestación del servicio.



El **plan de mejora** está orientado a la innovación, y se formula a partir de la evaluación diagnóstica de las necesidades del centro. Analice cada una de las fases que debe contemplar la implementación de un plan de mejora. Puede ayudarse de la siguiente situación:

El equipo directivo del Centro "El Roble", junto con una comisión de maestros y maestras, quieren llevar a cabo un plan de mejora de los espacios de recreo al mediodía, ya que han captado que las peleas y los problemas de disciplina aumentan en esa franja horaria.

Las etapas que usted debe haber analizado son las siguientes:

- Categorizar las propuestas de mejora.
- Selección de propuestas. Marcarse un objetivo general y otros específicos (realistas, concretos y alcanzables).
- Plan de actuación (actuaciones, responsables, recursos, plan de seguimiento).
- Seguimiento de las actuaciones y evaluación.

Resumen

Las Normas ISO y el Modelo Europeo de Calidad son propuestas orientadas a mejorar la calidad de los centros educativos que buscan la estandarización institucional.

El Modelo Europeo de Calidad nos permite la evaluación global, sistemática y regular de las actividades de la institución comparándola con un modelo de excelencia MEGC.

La aplicación de Normas ISO en los centros educativos puede ayudar a mejorar los procedimientos de trabajo sistematizables y repetibles.

Los planes de mejora son propuestas orientadas a la innovación, que se formulan a partir de la evaluación diagnóstica inicial y una vez puestos en evidencia los ámbitos de mejora. El proceso es el siguiente:

- Categorización de las propuestas de mejora.
- Selección de propuestas de mejora.
- Elaboración del plan de actuación.
- Seguimiento de las actuaciones.

Algunas herramientas vinculadas al movimiento de la calidad

Las técnicas que se relacionan con los procesos de calidad total son variadas. Gento (1998) las sistematiza así:

Técnicas para la generación de ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Benchmarking • Brainstorming • Pensamiento lateral • Diagrama de afinidad
Técnicas para el análisis y presentación de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Histograma • Diagrama causa-efecto • Gráfico de medida • Disponibilidad y capacidad
Técnicas para la descripción de componentes	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco "cómos" y cinco "por qué" • Análisis de campo de fuerzas • Observación de situaciones didáctico-educativas • Análisis de documentos de organización y planificación
Técnicas para la planificación y gestión de procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de Pareto • Diagrama de flujo • Solución de problemas • Priorización según urgencia e importancia

Fuente: Gento (1998).

Figura 20. Técnicas utilizadas en los procesos de calidad.

Gairín y Armengol (1996) recogen varias estrategias que pueden ser utilizadas por los jefes de estudio en su trabajo. Son estrategias de actuación específicas. En la figura 21 se citan algunas de ellas.

En la práctica, resulta habitual combinar las diferentes técnicas y seleccionar las más idóneas, ya que la solución de un problema puede enfocarse desde múltiples puntos de vista. En la figura 22 puede observarse un ejemplo de combinación de varias técnicas de análisis.

Dirigidas a ordenar la estructura interna de la organización

- Organigrama
- Descriptores de lugar de trabajo
- Cuadro lineal de responsabilidades

Destinadas a facilitar su funcionamiento

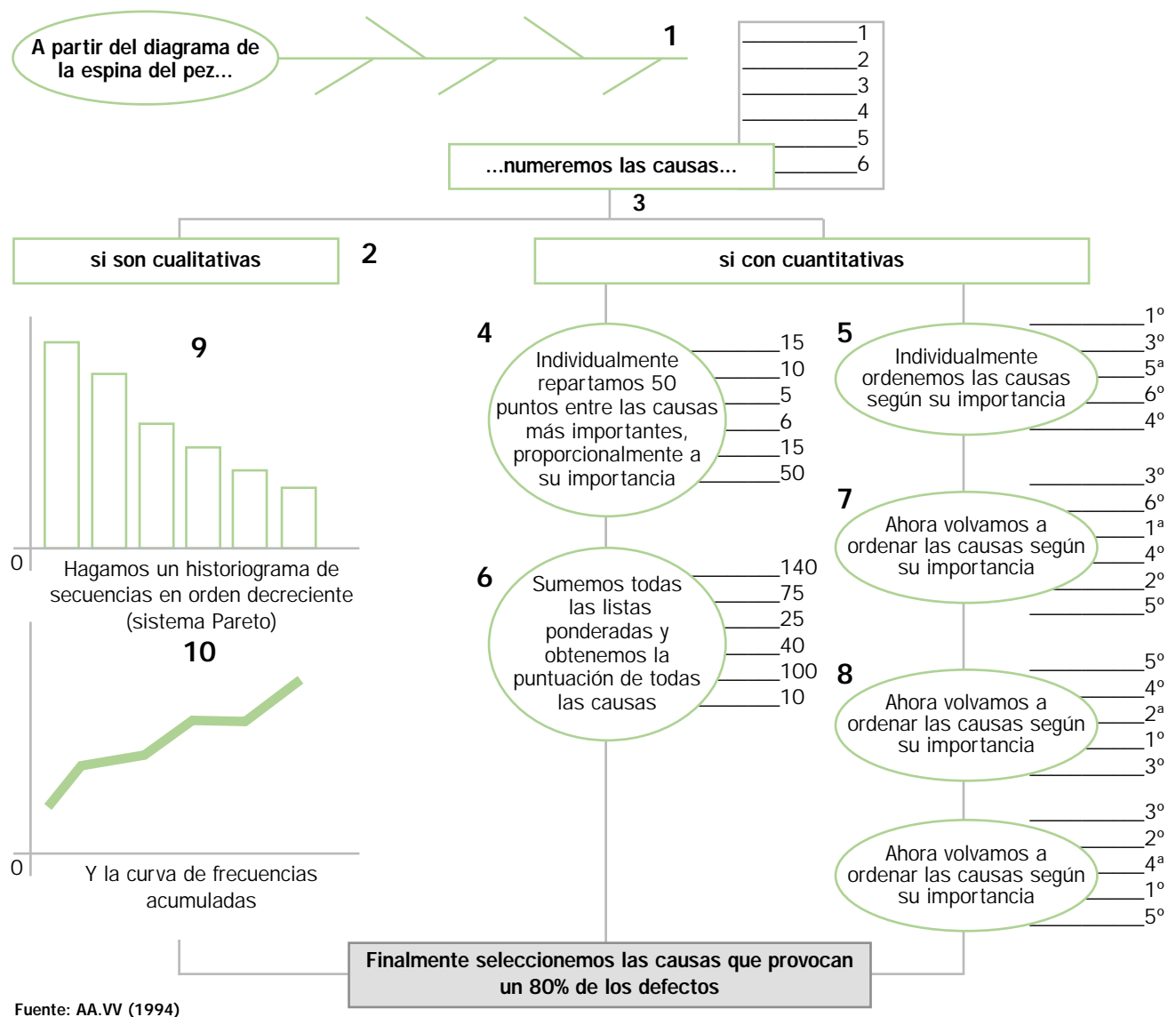
- El plan de trabajo
- La clarificación de procesos y dinámicas
- La gestión de reuniones

Relacionadas con la toma de decisiones por los grupos de trabajo

- El ciclo PDA
- El meta plan
- El diagrama causa-efecto
- Elementos de estadística básica

Fuente: Gairín y Armengol (1996)

Figura 21. Estrategias de actuación específicas.



Fuente: AA.VV (1994)

Figura 22. Esquema de combinación de varias técnicas.

En los próximos apartados vamos a presentar, a modo de ejemplo, tres técnicas concretas (Gairín, 2002) que pueden ayudar a gestionar la toma de decisiones en grupo.

4.1 El diagrama causa-efecto

Diseñado por Kaoru Ishikawa (1953) consiste en resumir gráficamente las causas de un determinado problema. Su presentación ha hecho que también se le conozca como "espina de pescado". La utilidad principal de esta técnica se centra en la identificación de las causas (a través de un brainstorming, análisis de problemas, etc.), para ayudar a determinar los mecanismos que inciden en un funcionamiento no satisfactorio. En la figura 23 se puede ver un ejemplo aplicado.

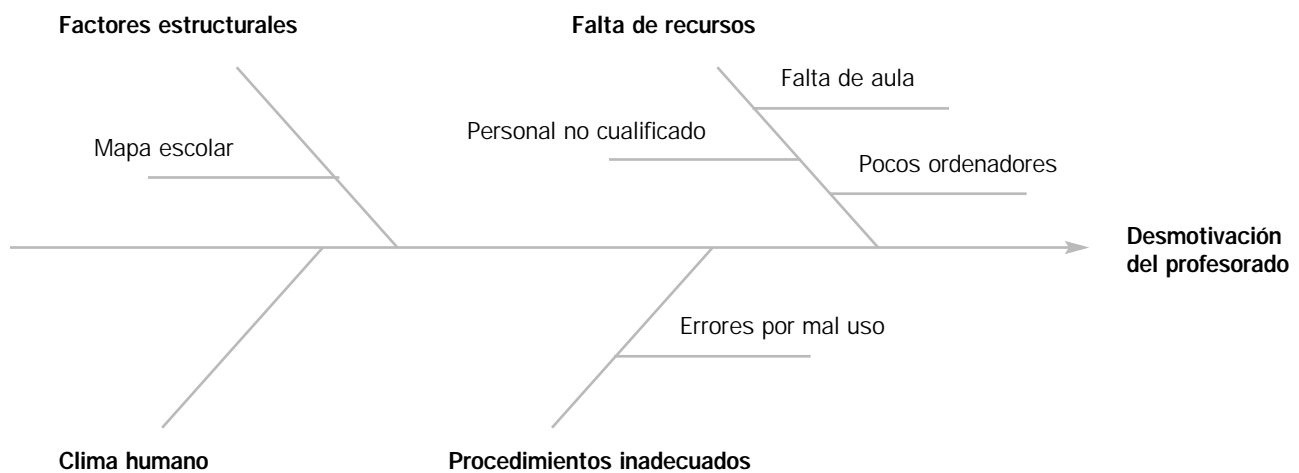


Figura 23. Ejemplo parcial de un diagrama causa-efecto.

A continuación se enumeran algunos de los riesgos y limitaciones que hay que considerar:

- Evitar temas incontrolables (política educativa, reformas educativas, etc.) que llevan a diagramas inútiles, y centrarse en asuntos sobre los que se pueda actuar.
- Asociar la culpa a los individuos (o grupos) suele ocasionar discusiones. Los temas orientados hacia las personas deben ser "despersonalizados", es decir, se deben buscar causas y no culpas.
- Colocar simplemente el resultado de la "lluvia de ideas" en la gráfica, sin pruebas más profundas, puede dar lugar a temas demasiado globales y de poca utilidad. Cada tema debe ser explorado mediante un por qué tantas veces como sea necesario.

4.2 Las hojas de verificación

Una presentación adecuada de datos puede ayudarnos a entender distintas situaciones y a tomar decisiones. A este respecto, son de gran ayuda algunas herramientas estadísticas que, por su sencillez, son fáciles de construir, usar y entender.

Su propósito es registrar la información sistemáticamente y presentarla de forma agrupada. A continuación le ofrecemos tres ejemplos:

- Hoja de verificación de atributos (figura 24).
- Listas de verificación (figura 25).
- Hojas de localización (figura 26).

FALTAS DE ASISTENCIA DE ALUMNOS		
Causas	Frecuencia	Total
Enfermedad	IIII III	8
Absentismo	III	3
....		

Figura 24. Hoja de verificación de atributos.

LIMPIEZA DE LOCALES			
	BIEN	ACEPTABLE	MAL
Limpieza del suelo			
Eliminación de suciedad			
Limpieza de cristales			
Vaciado de papeleras			
Limpieza de mesas			
.....			

Figura 25. Lista de verificación.

4.3 El diagrama de Pareto

Este instrumento, se debe a Pareto, economista y matemático italiano del siglo XIX, quien estableció un principio verificado experimentalmente según el cual, en una gran mayoría de problemas cotidianos, el 20% de las causas provocan un 80% de los problemas. Si aplicamos este principio a la enseñanza podríamos pensar, por ejemplo, que un 80% de los problemas de disciplina son provocados por un 20% de los alumnos o que un 80% de las faltas de ortografía están centradas en

ACCIDENTES DENTRO DE LA ESCUELA EN UN TRIMESTRE				
	Patio exterior	Pasillos	Clases	Laboratorios
Primeros auxilios	• • •	X X X		+
Desplazamiento dispensario	• • +			X X X
Internamiento hospitalario				
• 1er ciclo	+ 2º ciclo	X 3er ciclo		

Figura 26. Hoja de localización.

unas pocas causas. De aquí se deduce que es importante delimitar las causas más genéricas, aumentando el valor efectivo del esfuerzo dedicado a mejorar la calidad (figura 27).

El propósito de esta herramienta es proporcionar la información sobre las prioridades de planificación y facilitar las decisiones con respecto a la distribución de recursos, el beneficio potencial y los equilibrios. Parte del criterio de identificar causas, defectos o problemáticas a partir de un diagrama (aplicación del Principio de Pareto a los problemas de calidad).

El diagrama de Pareto ayuda a que nos dediquemos básicamente a los problemas más importantes. Sirve como ejemplo de eficiente solución de problemas, y la experiencia e información obtenidas con su aplicación proporcionan un incentivo para futuras soluciones de problemas.

Debemos considerar, no obstante, que también hay que promover la resolución de pequeños problemas a través de medidas preventivas o correctivas de aplicación inmediata.

EJEMPLO

Un ejemplo típico que permite ver la utilidad de esta herramienta sería recoger gráficamente las causas que definen, desde la percepción de los diferentes estamentos de la comunidad educativa (padres, profesores, estudiantes, personal de administración y servicios, etc.), los mayores porcentajes de fracaso académico en los estudiantes. Así, podemos relacionar listados de causas citadas por los distintos estamentos con el porcentaje de importancia que le asignan en una escala hipotética de 100 puntos. Las gráficas correspondientes (en función de los defectos señalados, del momento de la medición, de estamentos, etc.) pueden servir de elemento de comparación cuando se aplican variables como el tiempo transcurrido desde la primera mediación, resultados después de aplicar acciones correctivas, cambios en la importancia de las diferentes causas, etc.

Habrà que considerar algunos riesgos y limitaciones en la aplicación de esta técnica:

- Algunas veces las barras son todas de la misma altura (trate de hacer más gráficas estratificando los datos de forma diferente).
- No todas las barras son igualmente importantes.
- Los diagramas deben explorar el tiempo, el costo y la gravedad, relacionándolos con la frecuencia.

Los diagramas de Pareto responden a la pregunta...

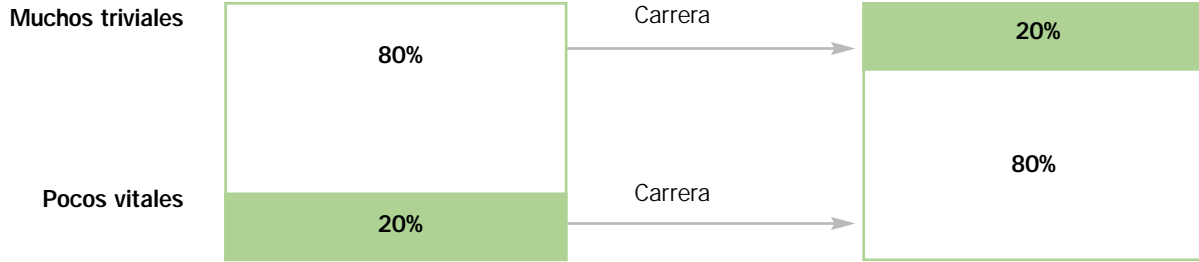


Figura 27. Filosofía de partida en el diagrama de Pareto.

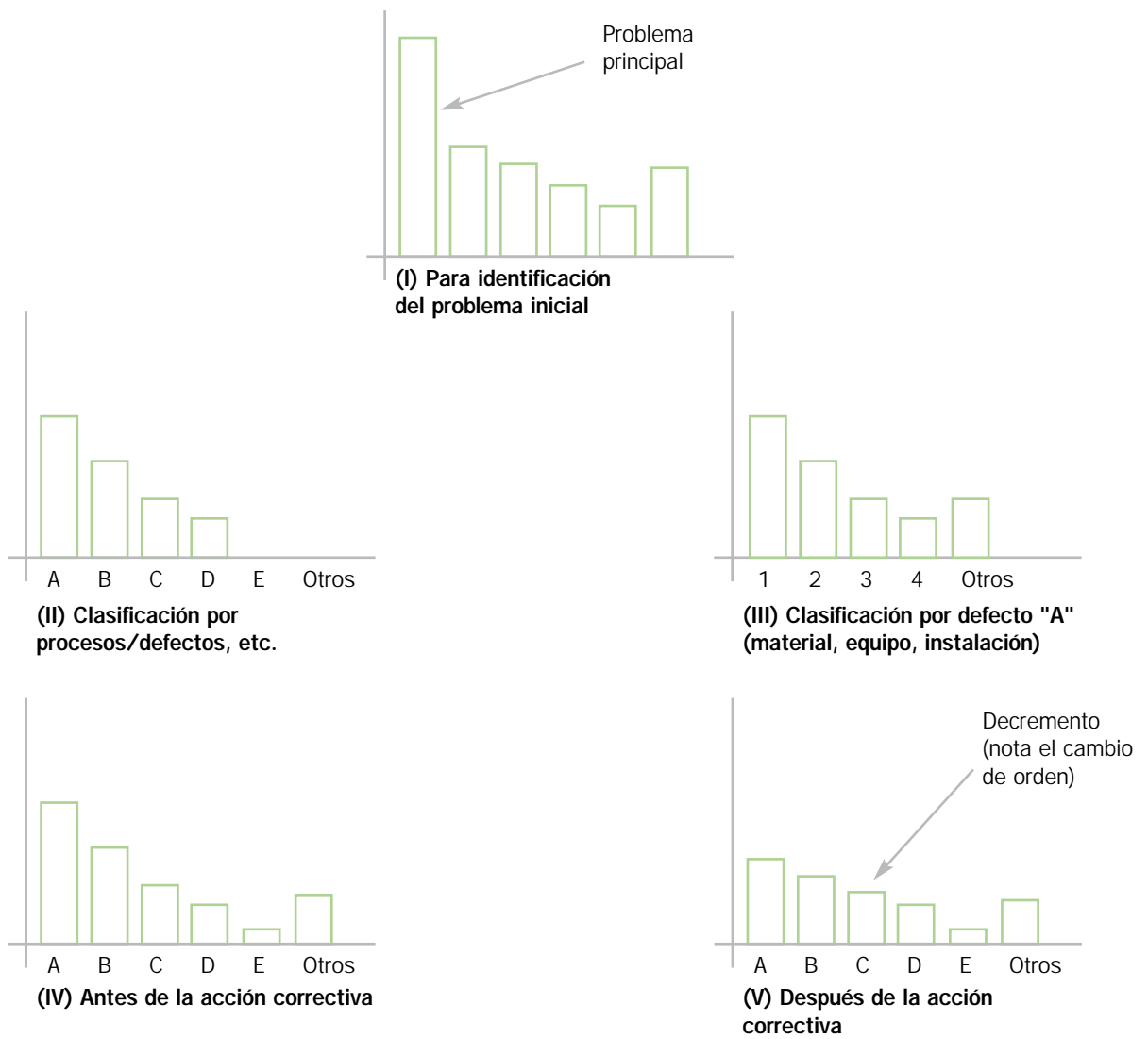


Figura 28. Usos del diagrama de Pareto.



En este capítulo hemos analizado tres tipos de técnicas relacionadas con la toma de decisiones en equipo y que se aplican a menudo en procesos de calidad total:

- La técnica causa-efecto.
- Las hojas de verificación.
- El diagrama de Pareto.

Reflexione sobre cada una de ellas:

- Su utilidad.
- Sus riesgos y limitaciones.

Resumen

Para el análisis de la situación y toma de decisiones en equipo en los procesos de calidad se utilizan varias técnicas.

La combinación de varias técnicas nos ofrecerá una visión más amplia del análisis de la situación y nos facilitará la toma de decisiones.

Este tipo de técnicas, como el diagrama causa-efecto y el diagrama de Pareto, nos ayudan a identificar las causas de un problema y a centrarnos en las más relevantes.

Otro tipo de técnicas, como las hojas de verificación, están más relacionadas con el registro sistemático de información concreta que facilita el tratamiento estadístico de dicha información.

Cada una de las técnicas se debe aplicar correctamente, para lo que es necesario ser conscientes de sus riesgos y limitaciones de aplicación.

Visualizar y comprender las organizaciones para intervenir en ellas puede hacerse desde diferentes atalayas. La perspectiva tecnológica es la que aborda el presente tema y lo hace revisando las referencias a la calidad y a la calidad total.

La calidad total asume que la mejora implica todo y a todos, enfatizando el carácter sistémico de las organizaciones y la importancia que tiene la participación de sus miembros.

Sus ventajas, ligadas al aprovechamiento de la creatividad e iniciativa de las personas, a la potenciación del trabajo en equipo y a la concepción de la calidad como una dimensión individual e institucional, se ven mermadas por las críticas que enfatizan en su preocupación estandarizadora, en su orientación hacia los productos y en su sentido economicista. No obstante, las realizaciones más notables, como el Modelo Europeo de Calidad y el Premio Nacional Malcolm Baldrige, avalan su utilidad.

Las Normas ISO surgen a raíz de la preocupación internacional por garantizar la mejora de los procesos de las organizaciones mediante un control de su funcionamiento. Las más cercanas al mundo educativo son la Norma ISO: 9001 (muy centrada en procesos específicos) y la Norma ISO: 9004 (atiende a procesos más generales y tiene en cuenta la mejora continua). Su aplicación permite impulsar la creación de objetivos de mejora interna y externa, dar seguridad sobre los servicios que se ofrecen y garantizar el mantenimiento de la calidad.

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad promueve el Modelo Europeo, que se enriquece y corrige anualmente a partir de la experiencia acumulada. Su adaptación al mundo educativo ha sido abordada por administraciones educativas y estudiosos del tema, y ha mantenido sus referencias en el respeto a las demandas de los usuarios, la evaluación permanente y la homologación internacional.

El Modelo Europeo mantiene las líneas generales de los modelos de calidad (criterios y subcriterios), si bien permite variar el número de las áreas e indicadores que se derivan de ellos. Los mayores problemas provienen de las aplicaciones que pueden dar lugar a políticas de discriminación de las instituciones usuarias.

Desarrollo de compromisos, planificación de la autoevaluación, formación, comunicación de planes y establecimiento de equipos de mejora son algunos pasos que necesariamente se deberá adoptar para la implantación del Modelo Europeo de Calidad. También será importante definir las estrategias metodológicas e instrumentalización más adecuadas y, sobre todo, contextualizar los indicadores de acuerdo a las especificidades propias de cada organización.

La aplicación de los planes de mejora exige, a partir de las evaluaciones previas, un proceso que contempla las fases de categorizar las propuestas de mejora, seleccionar propuestas y delimitar objetivos, elaborar el plan de actuación, establecer equipos de mejora y realizar el seguimiento de las actuaciones.

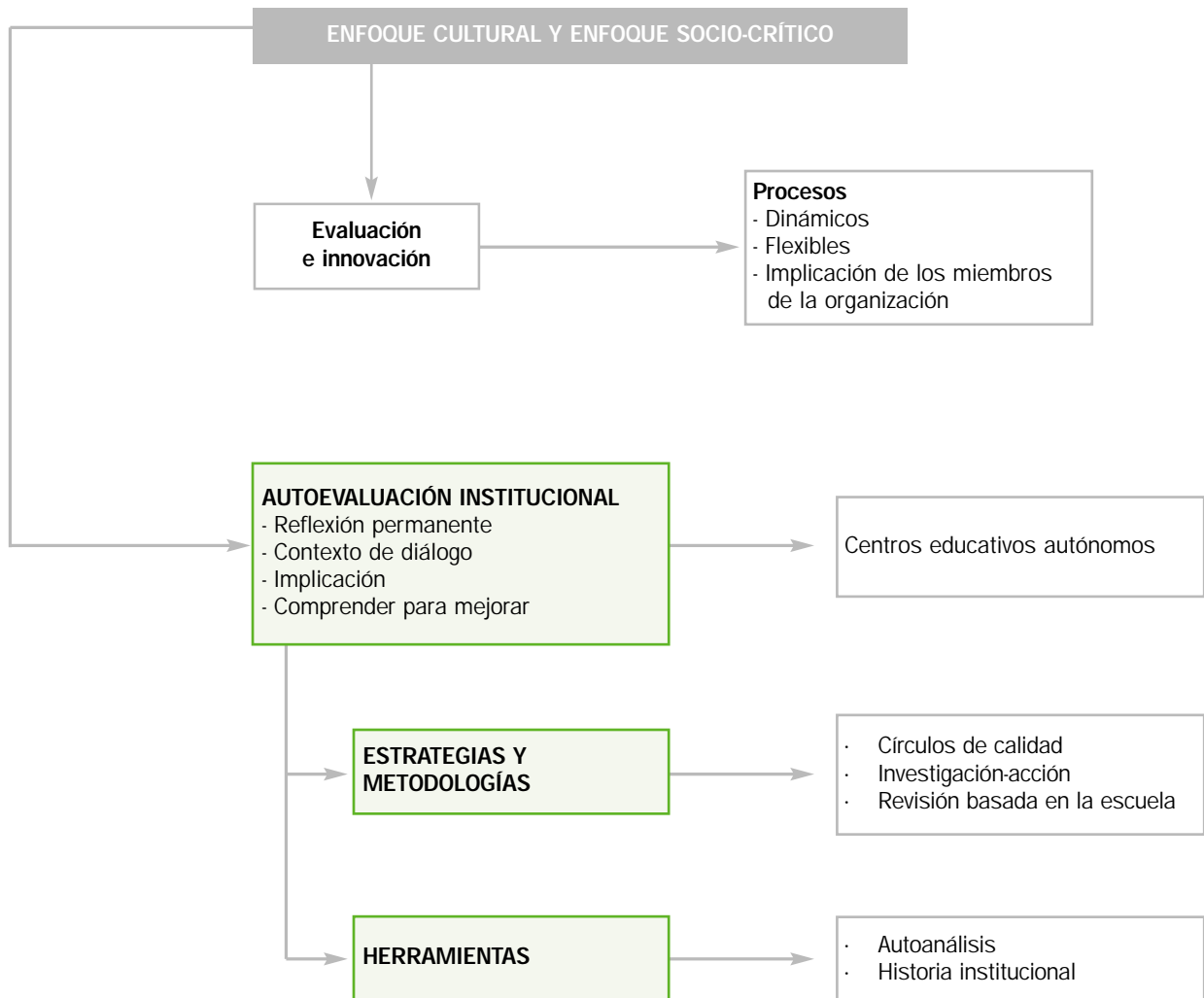
Las herramientas relacionadas con procesos de calidad son variadas y se han clasificado desde diferentes puntos de vista. Su utilidad depende de los objetivos que se persigan y de la naturaleza de la información que haya que obtener. Cabe, en todo caso, plantearse la posibilidad y conveniencia de combinar varias técnicas aplicables, como el diagrama causa-efecto, las hojas de verificación y el diagrama de Pareto.

Enfoques culturales y críticos para la mejora

Objetivos del tema	127
Mapa conceptual del tema	129
1. Los enfoques culturales y sociocríticos	131
2. La autoevaluación como marco de referencia	133
2.1. Finalidades de la autoevaluación institucional	134
2.2. Condiciones previas que favorecen la autoevaluación	135
3. Algunas alternativas propias de los enfoques culturales y críticos	137
3.1. Los círculos de calidad	137
3.1.1. Las fases de implantación	138
3.1.2. Los grupos de mejora de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) como ejemplo	140
3.1.3. El desarrollo de mejora de la calidad desde los círculos de calidad	143
3.2. Una propuesta de autoevaluación institucional	144
3.2.1. Objetivos	144
3.2.2. Principios de acción	144
3.2.3. El proceso de autoevaluación	144
3.3. La investigación-acción	148
3.3.1. Objetivos de la investigación-acción	149
3.3.2. Conceptos clave de la micropolítica escolar	149
3.3.3. El proceso de investigación-acción	150
3.4. La revisión basada en la escuela como estrategia de mejora	151
3.4.1. Características de la RBE	151
3.4.2. Aplicación	152
3.4.3. El método GRIDS	153
4. Algunas herramientas propias de los enfoques culturales y críticos	159
4.1. El autoanálisis	160
4.2. La historia institucional	161
4.3. Un esquema general para desarrollar procesos de mejora	162
Síntesis	165

- Analizar aquellas condiciones de nuestra institución que puedan favorecer o limitar la capacidad de la autoevaluación para generar cambios.
- Entender la autoevaluación como un proceso de reflexión permanente para la mejora de la acción educativa.
- Concebir la autoevaluación como un medio eficaz para la reflexión y el intercambio, lejos de la amenaza y la fiscalización.
- Profundizar en el conocimiento de algunos modelos y estrategias vinculadas a la autoevaluación institucional.
- Conocer un esquema concreto de innovación que nos permita guiar el desarrollo de procesos de mejora en nuestra institución.

Mapa Conceptual



Los enfoques culturales y sociocríticos

Las propuestas culturales y sociocríticas evitan la linealidad de los modelos tecnocráticos y ayudan a llevar a cabo la mejora institucional mediante procesos de autoevaluación, investigación e innovación más dinámicos y flexibles, en los que se cuenta con la participación activa de los miembros de la organización.

LA PERSPECTIVA CULTURAL

Suele enfatizar el valor de la evaluación como instrumento para comprender una determinada realidad. Se asume que las organizaciones constituyen marcos que tienen significados precisos y distintos para cada persona y que, por tanto, su funcionamiento queda condicionado por las imágenes, ideas, concepciones, etc. que sugieren a las personas que en ellas trabajan.

- La evaluación sirve como medio y oportunidad para intercambiar puntos de vista, compartir criterios y participar en la elaboración de propuestas.
- La innovación se entiende como una ocasión para fomentar la cultura común y compartida entre los miembros de la organización.

LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA

Enfatiza la naturaleza política de las instituciones, considerándolas como estructuras de poder, y su capacidad para promover y transformar la realidad.

- La evaluación como proceso de revisión para la mejora pondrá en evidencia las disfunciones existentes y será el prólogo de un proceso de cambio que permita mejorar el valor y el sentido social de las organizaciones.
- La innovación se concibe entonces como un instrumento para el cambio que parte de los

problemas existentes y que aspira a aumentar y mejorar la relación de las instituciones con el entorno social que las justifica y las requiere.

La mayor utilidad de este tipo de propuestas la constituyen los procesos de evaluación interna, dirigidos a mejorar las prácticas educativas y a repercutir positivamente en el desarrollo profesional de los docentes y en la utilidad social de los centros educativos. Sus limitaciones afectan, sobre todo, a la escasez de propuestas prácticas que permitan su aplicación real en contextos educativos y a la baja implantación de una cultura profesional e institucional, coherente con la naturaleza y sentido de este tipo de propuestas.

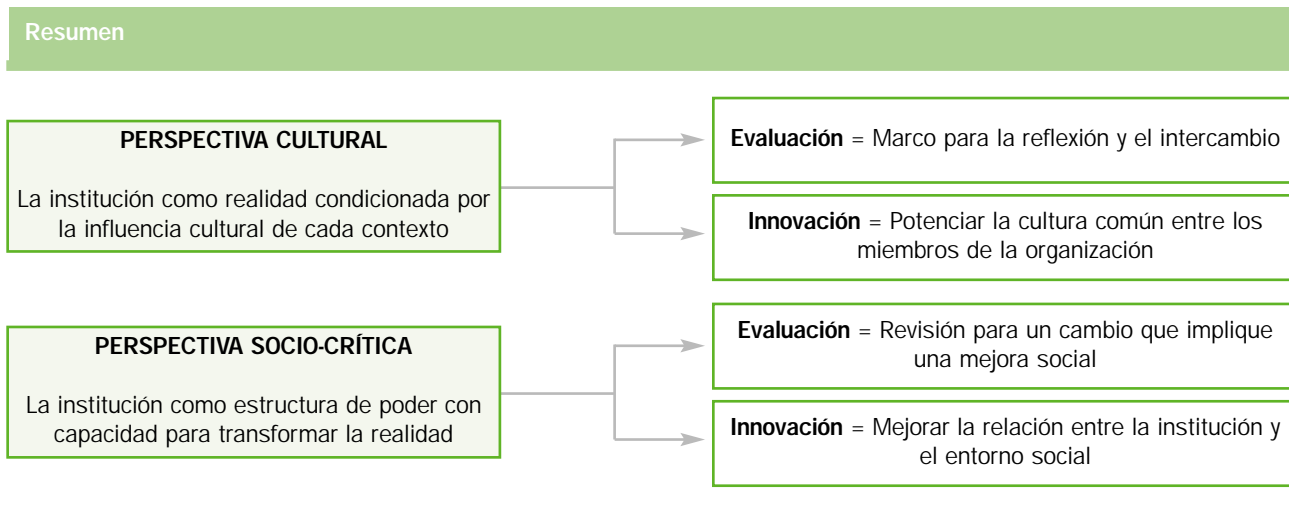


Figura 1. La evaluación y la innovación desde una perspectiva cultural y una perspectiva sociocrítica.

La autoevaluación como marco de referencia

La consideración de los agentes que intervienen en la evaluación institucional nos permite hablar de una evaluación externa, interna o mixta. El predominio de cada una de ellas depende de las inquietudes dominantes:

- La **evaluación externa** suele estar ligada a la necesidad que tienen la administración educativa y la sociedad de ejercer control.
- La **evaluación interna** intenta comprender la organización y guiar su cambio interno.
- La **autoevaluación** va unida a la necesidad de generar cambios asumidos por parte de los colectivos implicados en ella.

La presencia de unos u otros modelos de evaluación queda condicionada por la progresiva presencia de centros educativos autónomos que impulsan algunos sistemas educativos. Para los **sistemas educativos centralizados**, la evaluación externa de los centros adquiere un sentido de control y verificación del cumplimiento de las normas y la interna tiene poco sentido.

La potenciación de **centros educativos autónomos** conlleva un cambio de orientación: el énfasis en los procesos de evaluación interna.

Cuando los centros educativos tienen la capacidad de decidir aspectos de su organización y funcionamiento, son los primeros interesados en conocer si las actuaciones que han decidido producen los resultados esperados y si responden a los propósitos previos. En estas circunstancias, parece inevitable evitar hablar y practicar la evaluación. No sólo es la consecuencia de aplicar un sentido racional al quehacer educativo, sino también algo intrínseco a la propia actividad: no tiene sentido adoptar una dirección sin saber adónde nos conduce y si hemos alcanzado lo que pretendíamos.

Finalidades de la autoevaluación institucional

La autoevaluación de la institución llevada a cabo por los profesionales que actúan en ella, sin excluir la posibilidad de ayudas externas, y dirigida a comprender y mejorar la práctica, permite:

- Clarificar la comprensión de lo que se pretende hacer.
- Mantener e incrementar la moral y cohesión de los miembros de la organización.
- Proveer información sobre aspectos de la institución.
- Facilitar los niveles de coordinación interna.
- Impulsar el diálogo y la participación.
- Promover el intercambio de experiencias.
- Posibilitar el desarrollo profesional.

Aparece, por tanto, la **autoevaluación** como la concreción de una reflexión permanente y compartida sobre las formas de mejorar la acción educativa. Así considerada deja de suponer una amenaza, fiscalización o imposición para convertirse en una oportunidad, en un medio para el intercambio, el encuentro o la ayuda.

En esta modalidad de evaluación dirigida al cambio pueden intervenir agentes externos que faciliten el proceso de autorreflexión. Está guiada por principios democráticos y, más allá del valor que pueda tener para los centros evaluados, permite generar un conocimiento sobre las escuelas y favorecer procesos de autorreflexión.

Implica, por otra parte, un cambio en los métodos y los procedimientos de análisis. La compleja interacción de los elementos humanos, materiales y funcionales que constituyen la vida de un centro no puede resumirse en porcentajes, por muy necesarios que éstos sean, ni puede calificarse con un número, aunque parezca muy expresivo. Se impone así un desplazamiento en los métodos de análisis que nos acerca a los conceptos y procedimientos que las ciencias antropológicas usan y nos aleja de las referencias exclusivas propias de las aportaciones de las ciencias experimentales.

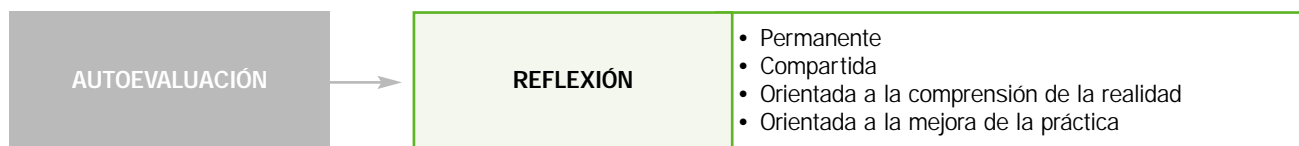


Figura 2. Características de la reflexión desde un proceso de autoevaluación.



La tipología de evaluación institucional viene marcada por el objetivo perseguido. Analice los tres tipos de evaluación enumerados en este apartado e identifique su finalidad.

Las tipologías de evaluación son:

- Evaluación externa.
- Evaluación interna.
- Autoevaluación.

Condiciones previas que favorecen la autoevaluación

Un proceso tan novedoso entre nosotros como es la autoevaluación no puede incorporarse de manera automática al quehacer de las instituciones. Se necesitan unas **condiciones previas** cuya existencia potenciará o limitará la capacidad que tiene la autoevaluación para generar cambio. Algunas de esas condiciones quedan recogidas a continuación:

- Desarrollar la autoevaluación tan sólo es posible en un **marco de autonomía institucional**. Si la evaluación ha de conducir al cambio, sólo adquiere sentido cuando los protagonistas pueden intervenir efectivamente sobre la realidad en la que actúan. Concebir la autoevaluación como un instrumento para la revisión externa de procesos de innovación o como un mecanismo de control supone intentar sostenerla mediante procedimientos inadecuados, propios de enfoques tecnocráticos y administrativistas.
- La existencia de una comunidad educativa con alto sentido de la responsabilidad parece también una condición necesaria. Sólo desde un **sentido colectivo** se puede ver el centro escolar como reflejo del propio trabajo. Un exceso de individualismo y celularismo, consecuencia de una excesiva visión funcionarial del trabajo, dificulta la creación de una cultura colaborativa precisa para estructurar procesos de revisión participativos.
- Reconocer y tener conciencia de que existen intereses diferentes en los grupos humanos favorece también la autoevaluación. La asunción de las diferentes concepciones, puntos de vista e intereses, tanto personales y profesionales como sociales e institucionales, es el primer paso para la construcción de una cultura común en la que la autoevaluación pueda ser el elemento significativo que actúe como motor del cambio.
- La existencia de un **clima escolar adecuado** que no distorsione el resultado de la evaluación o vicie su proceso, la autoconfianza de los implicados en los propios logros, su deseo de mejora, su confianza en la institución y la presencia de un estilo de dirección participativo y comprometido con la experiencia son otros aspectos que hay que tener en cuenta.

Las condiciones anteriores no son las únicas. Sáez y otros autores (1992), por ejemplo, especifican algunas más en referencia a la educación formal:

- Responsabilidad de la comunidad educativa respecto a lo que sucede en el centro escolar.
- Percepción común de una situación problemática.
- Asunción de la pluralidad de intereses legítimos involucrados en los problemas.
- Confianza en la utilidad de la evaluación en cuanto a la comprensión de los problemas y la búsqueda de posibles soluciones.
- Existencia de un trabajo en equipo con un clima de confianza mutua.
- Mecanismos de acuerdo, control y decisión.
- Perfil competente del evaluador (Sáez y otros, 1992).

La evaluación así entendida se configura como un apoyo al proceso de mejora de los centros educativos que no puede prescindir de la participación si quiere ser efectivo, que aspira a la interpretación y valoración del proceso en toda su complejidad y amplitud y que, más que eliminar el conflicto, lo alienta como dinamizador del proceso de cambio.



Reflexione sobre los siguientes aspectos que favorecen la creación del marco adecuado para la autoevaluación encaminada a la generación de cambio.

Asegúrese de que ha asimilado su significado y de que es capaz de justificar su importancia.

- Autonomía institucional.
- Conciencia de colectividad.
- Asunción de las diferencias.
- Clima escolar óptimo.

Resumen

La tipología de evaluación de la organización dependerá de la inquietud dominante y de la finalidad que se pretenda.

La potenciación de centros educativos autónomos representa un giro en la orientación de la evaluación; se pasa de enfatizar en los resultados a enfatizar en los procesos de evaluación interna.

La autoevaluación institucional está dirigida a comprender y reflexionar sobre la práctica para introducir cambios asumidos por toda la comunidad escolar.

La existencia de unas condiciones previas en la organización puede favorecer o limitar el poder de la autoevaluación para generar cambios.

3

Algunas alternativas propias de los enfoques culturales y críticos

3.1

Los círculos de calidad

Los **antecedentes** de los círculos de calidad se encuentran en la Teoría Z de William Ouchi, investigador de las diferencias y semejanzas entre las empresas del Japón y de Estados Unidos. La teoría también se fundamenta en las aportaciones de Maslow y en las teorías “X” e “Y” de McGregor.

Para Ouchi, la existencia de una fuerte motivación y participación son las claves de la mejora, aunque nunca elimina la necesidad de una buena dirección. Los valores que considera pertinentes son:

- La confianza que debe impregnar a toda la organización.
- El sentido común y la creatividad más allá de los sistemas.
- La equidad, entendida como justicia natural adecuada a la realidad vivida.
- El clima de trabajo comunitario, que implica un sentido de pertenencia al grupo y a la organización.
- La lealtad en ambas direcciones.
- La humildad o reconocimiento de las propias limitaciones y capacidades.

La manera más sencilla de implantar la Teoría Z y su filosofía es la constitución de círculos de calidad. El primero de ellos fue impulsado y registrado por el profesor Kaoru Isikawa en 1962.

Un círculo de calidad es un pequeño grupo de 6 a 12 personas que trabajan juntas en una misma organización y que se reúnen regularmente con un coordinador responsable para identificar, analizar y resolver los problemas relacionados con su trabajo concreto, con vista a introducir mejoras.

FILOSOFÍA

La filosofía que comparten se fundamenta en estos principios:

- Nadie conoce mejor el trabajo que quien lo realiza.
- Respeto total a la persona y a su inteligencia y libertad.
- Las capacidades individuales se potencian mediante el trabajo en grupo.

OBJETIVOS

Los objetivos de los círculos de calidad son (Varios, 1999):

- El desarrollo humano: personal y cooperativo.
- El incremento de la conciencia de mejora de la calidad.
- El aprovechamiento y promoción de la creatividad y capacidad de los profesionales.
- La mejora del ambiente de trabajo.
- El fomento del espíritu de trabajo en equipo.
- El desarrollo de las capacidades directivas de los líderes de los grupos.

Paralelamente, también se pretenden la búsqueda de la calidad, la productividad, la disminución de los costes (eficiencia), la motivación e integración del personal (Varios, 1994).

PROCEDIMIENTOS

Los procedimientos que rigen en su funcionamiento son:

- Trabajo en pequeños grupos en los análisis e implantación de mejoras.
- Implicación voluntaria.
- Desarrollo de actividades de control de calidad de procesos y resultados.
- Horizontalidad en la toma de decisiones porque el círculo tiene una estructura muy simple.
- Formación para la innovación.
- Desarrollo cooperativo: aprender de otros y de otras situaciones.
- Uso de algunas herramientas técnicas: gráficas, diagramas decisionales...

El éxito de esta estrategia exige la máxima implicación de la organización y, por tanto, de sus directivos. Éstos han de mostrar interés y comprensión por las actividades que realizan los grupos, previendo y proporcionándoles los recursos que permitan su máximo desarrollo. Se trata de apoyar y concretar las iniciativas de mejora.

3.1.1. Las fases de implantación

Las fases que llevan a la institucionalización de los círculos de calidad varían según las situaciones. Normalmente se pueden distinguir:

- Fase de iniciación.
- Fase de desarrollo.
- Fase de institucionalización.

Promover la implicación de unas personas que habitualmente no son consultadas ni han participado en procesos de toma de decisiones exige llevar a cabo un proceso de sensibilización, formación y apoyo.

FASE DE INICIACIÓN

La *fase de iniciación* incluye:

- La sensibilización.
- La organización de los equipos.
- La formación.

En el caso de los centros escolares, presentar al claustro de profesores alguna experiencia exitosa, comentar algún artículo o visitar otras instituciones que ya desarrollaron la experiencia son actividades que ayudan a crear un clima favorable a la innovación y a la instalación de la metodología de los círculos.

En esta fase se trata también de **estructurar el programa**: crear un comité de coordinación, determinar grupos de personas potenciales miembros de los círculos, establecer momentos para desarrollar las reuniones de trabajo y determinar cómo llevarlas a cabo.

En esta etapa se proporcionará la **formación** necesaria estableciendo los objetivos, los temas de formación (habitualmente: procesos de comunicación, relaciones humanas y pensamiento creativo) y desarrollando las acciones formativas que proporcionen entrenamiento en el uso de las herramientas y metodologías de trabajo propias de los círculos de calidad.

Esta fase cuenta, a veces, con la ayuda de un **consultor externo**, que debe tener experiencia en el trabajo mediante los círculos de calidad y estar familiarizado con la institución y con sus propósitos. También debe ser un gran comunicador, despertar empatía en el grupo, ser entusiasta con la idea de la innovación y encontrarse cómodo en la organización que asesora.

FASE DE DESARROLLO

La *fase de desarrollo* incluye:

- La constitución de los círculos.
- El registro de sus actividades.
- La realización de reuniones internas e intercírculos.

En esta fase serán importantes los primeros meses, en los que los grupos tantean la temática, se conforman como equipo, se adiestran en la organización de las estrategias de trabajo y en todo lo que significa la nueva filosofía.

FASE DE INSTITUCIONALIZACIÓN

La *fase de institucionalización* incluye:

- La evaluación de las experiencias por parte de cada círculo.
- La evaluación por parte de la organización.
- La decisión, favorable o no, de transferirlas y extenderlas.

Esta fase conlleva también el reconocimiento público de las mejoras y de las personas que las han propuesto.

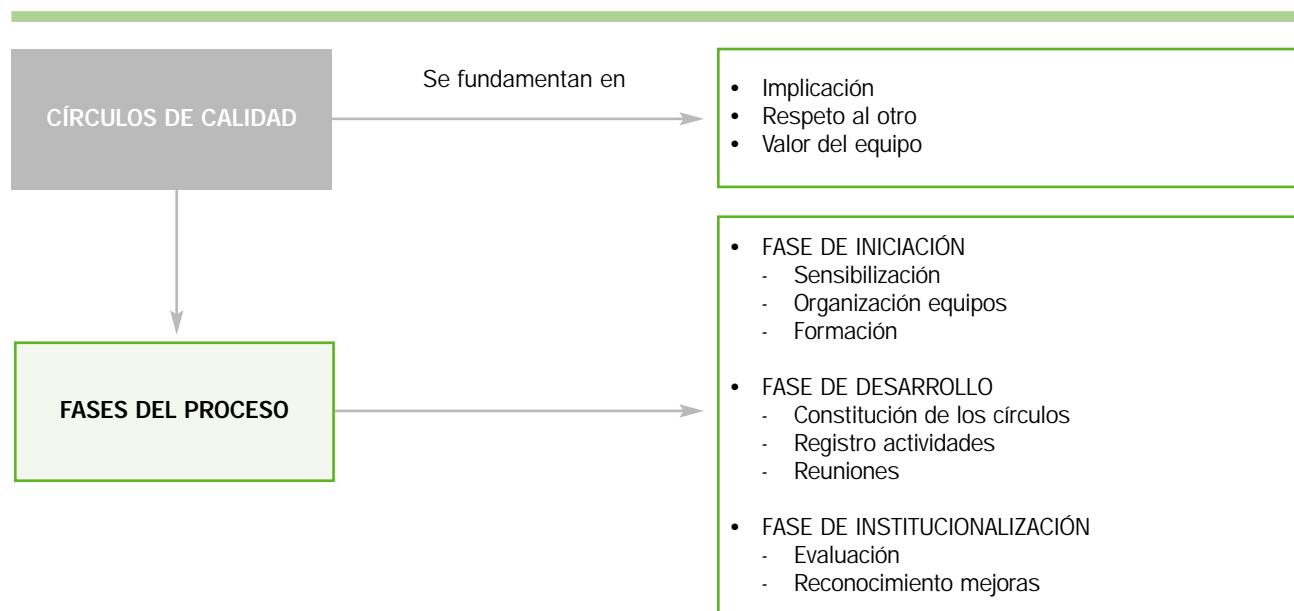


Figura 3. Fases de implantación de los círculos de calidad.

3.1.2. Los grupos de mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) como ejemplo

Bajo el paraguas de círculos de calidad, o grupos de mejora en nuestro caso, tienen lugar experiencias muy diversas. Nosotros destacaremos la que actualmente se está desarrollando en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Se inició a finales de 1994 con siete grupos experimentales del área administrativa (cuatro de bibliotecas y tres de secretarías de centro).

El funcionamiento de estos grupos, detallado paso a paso, lo resumimos en la figura 4.

Sintéticamente, se destacan a continuación los **elementos más significativos** de la innovación que se está llevando a cabo.

OBJETIVO DEL PROYECTO DE GRUPOS DE MEJORA

Generar una serie de acciones de mejora de los servicios que ofrece la Administración de la UAB, que se distingan por:

- Su impacto en los clientes.
- Su rapidez de implantación.
- Su número.
- No generar incremento presupuestario.

Estas acciones están impulsadas por los que están más cerca de los destinatarios de los servicios en el trabajo diario.

1	Selección	1º	El proceso sujeto a mejora se elige de mutuo acuerdo entre el director del área y quienes van a participar en el grupo, teniendo en cuenta los criterios básicos de factibilidad, satisfacción de clientes y valor añadido de servicio
2	Antes de iniciar	2º	Identificar el output del proceso: aquello que recibe el cliente
		3º	Visualizar los grandes pasos del proceso (5 a 7)
		4º	Determinar la composición del grupo: a) miembros permanentes (incluir proveedores y clientes), b) miembros ocasionales
		5º	Asegurar una sala de trabajo que reúna condiciones adecuadas
		6º	Fijar fecha y hora semanal de reunión, así como los roles más indispensables: coordinador, redactor...
3	Definición	7º	Identificar el proceso y los requisitos del cliente: <ul style="list-style-type: none"> • Requisitos de calidad externa e interna • Mediante un diagrama de flujo detallado
		8º	Lluvia de ideas sobre los aspectos por mejorar: <ul style="list-style-type: none"> • Incluir cualquier aspecto: plazos, actitudes, costes, atascos en el trabajo... • Incorporar todos los temas que hayan sido objeto de alguna reclamación • No tratar ahora de cómo mejorarlos.
		9º	Cuantificación y análisis de causas: <ul style="list-style-type: none"> • Datos actuales de cada punto • Datos que faltan y pueden conseguirse con cierta facilidad • Datos que quedan como provisionales • Uso del diagrama de causa-efecto
4	Alternativas	10º	Lluvia de ideas sobre mejoras
		11º	Valoración de las ideas: <ul style="list-style-type: none"> • Ideas que no añaden valor • Mejoras demasiado complejas o a medio plazo • Mejoras factibles, a corto plazo, que añaden valor y sin costo especial
		12º	Descripción de las mejoras y análisis de riesgos: <ul style="list-style-type: none"> • Qué se hacía antes y qué se hará ahora • Riesgos probables y acciones preventivas
		13º	Asignación de responsables y parámetros de medición: responsables y plazos; parámetros para medir el progreso (pocos)
		14º	Redacción de la propuesta y presentación al comité de calidad
5	Prueba	15º	Aprobación o rechazo
		16º	Implantación experimental de la mejora
		17º	Captación periódica de datos, siguiendo los parámetros para medir el progreso
		18º	Análisis de los datos
		19º	Adaptaciones y correcciones
		20º	Presentación del informe al comité de calidad
6		21º	Aprobación o rechazo
		22º	Implantación generalizada

Fuente: Gairín y otros (1996) y Vila y Gairín (2000).

Figura 4. Grupos de mejora: funcionamiento paso a paso.

COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DE MEJORA

- Pequeños equipos temporales.
- Personas voluntarias.
- Frecuentemente, interdepartamentales e interniveles.

TEMAS

- Reducción de plazos.
- Simplificación de trámites externos.
- Simplificación de procedimientos internos.
- Desarrollo de nuevos servicios.
- Eliminación de errores frecuentes.

Ejemplos de experiencias concretas se refieren a la reducción de los errores de información a los usuarios de las secretarías, la autorientación en el uso de las bibliotecas, la mejora de señalizaciones en áreas de mucha demanda de información, la redistribución de tareas dentro de un servicio, etc.

CRITERIOS

Los criterios fundamentales para evaluar el resultado positivo consideran:

- Los cambios significativos para los clientes.
- La factibilidad a corto plazo.
- El volumen importante de mejoras por año.
- La ausencia de incremento presupuestario e incluso el ahorro.

FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS

El funcionamiento interno de los grupos se rige de esta manera:

- Cada grupo se autoorganiza sin tener en cuenta el puesto de trabajo que ordinariamente tiene cada persona.
- Reuniones semanales de unas dos horas de duración.
- Cada grupo nombra un coordinador y un relator.
- Además de los miembros estables, el grupo puede solicitar la participación eventual de cualquier persona de la organización universitaria, incluso proveedores o clientes.
- Cada grupo tiene un calendario tentativo para presentar su propuesta. Es conveniente que su duración no supere los tres meses. El comité de calidad vigilará este aspecto.
- Las propuestas deben ser concretas y graduales, y el procedimiento de trabajo ha de estar guiado por una metodología rigurosa.

Resulta fundamental que los participantes hayan recibido una formación previa para garantizar que se respeta la filosofía y la metodología de trabajo.

FUNCIONES DEL COMITÉ DE MEJORA

El *comité de mejora* responsable de los grupos orienta su trabajo hacia los siguientes propósitos:

- Mantener el entusiasmo por una atención de calidad hacia el cliente.
- Conocer y/o aprobar la implantación de los proyectos que los grupos vayan presentando.
- Sugerir nuevos temas.
- Buscar el apoyo de los niveles jerárquicos superiores cuando se solicite su colaboración.
- Promover la participación de todas las áreas.
- Organizar las acciones formativas convenientes para el desarrollo del proyecto.
- Hacer un seguimiento y evaluación de la fase experimental y decidir la implantación de esta metodología en otra área de la UAB.

3.1.3. El desarrollo de la mejora de la calidad desde los círculos de calidad

Salvando la preocupación economicista que se traduce en algunas de las propuestas relacionadas con los círculos de calidad, resulta indudable, como así sucede en la práctica, que este planteamiento es trasladable, **generalizable**, a otros ámbitos de los centros de formación de tamaño similar o más pequeños.

El desarrollo de la calidad exige, como hemos visto, un proceso que hay que planificar y ordenar. Las propuestas al respecto son muy diversas, si bien coinciden prácticamente en los siguientes puntos, algunos de ellos simultáneos:

1. Conocimiento de la filosofía de la calidad total.
2. Compromiso de la dirección.
3. Organización del proyecto.
4. Campaña de información.
5. Formación y entrenamiento.
6. Redefinición de propuestas y compromisos.
7. Establecimiento de momentos para configurar grupos de reflexión.
8. Realización de informes de calidad.
9. Estandarización o generalización a toda la organización.

Estos pasos concretados en el ejemplo mencionado de la UAB coinciden, en lo general, con los que habitualmente se simplifican en las cuatro fases propuestas en el ciclo PHUA de mejoramiento (Planificar, Hacer, Verificar y Actuar).



Delimite el concepto círculos de calidad:

- Sus procedimientos.
- Fases de implantación.

Si tiene cualquier duda, haga una nueva lectura de este apartado.

Una propuesta de autoevaluación institucional

Priorizar el conocimiento, respeto y contrastación de las percepciones y expectativas que tienen las personas de la organización sobre el funcionamiento de ésta, es otra forma de guiar el proceso de autoevaluación y mejora. Se trata, en este caso, de arbitrar mecanismos que faciliten el intercambio de experiencias y la implicación de todo el personal en la mejora. Un ejemplo de aplicación, referido a instituciones educativas del ámbito no formal, se recoge a continuación (Gairín y Gimeno, 1994a, 1994b, 1996; Gairín y Navío, 1996).

3.2.1. Objetivos

Los objetivos básicos que se persiguen habitualmente en esta perspectiva son:

- Determinar las fortalezas y las debilidades de la institución.
- Fomentar la creación de una cultura común y un compromiso con la mejora.
- Facilitar el intercambio de ideas y el desarrollo institucional.

3.2.2. Principios de acción

El diagnóstico institucional dirigido a la mejora se fundamenta en los siguientes principios de acción:

- **Globalidad:** la evaluación debe considerar todos los aspectos del funcionamiento de la institución (objetivos, estructura de organización, funcionamiento y sistema de relaciones) y, especialmente, la coherencia que se establece entre ellos. Se trata de evaluar, en un primer momento, la institución en su totalidad y no un aspecto específico de ella.
- **Participación:** supone que todas las personas y estamentos implicados en la evaluación conozcan y tengan la posibilidad de incidir en los resultados, tratando así de garantizar la vinculación de todos los miembros de la institución a las propuestas de mejora que se pretenden realizar.
- **Utilidad:** los informes parciales o finales que se realizan deben ser entregados con tiempo suficiente para incorporar las mejoras sugeridas.
- **Funcionalidad** entendida como practicidad y realismo, tanto por lo que se refiere al análisis como a los resultados.
- **Sistemicidad:** la institución y su evaluación se consideran dos unidades en interacción permanente.

3.2.3. El proceso de autoevaluación

Las **estrategias de trabajo** son, a menudo, variadas, y dependen del contexto institucional donde se actúa. Sin embargo, podemos establecer, a modo de ejemplo, lo que podría ser el proceso de autoevaluación en un centro de formación ocupacional.

PROPÓSITO

El propósito fundamental sería promover la revisión interna con o sin la ayuda de facilitadores externos.

Una vez negociado el plan de evaluación específico y propio de la institución, se trata de concretar el período de actuación, las estancias de los facilitadores en el centro, la definición de los instrumentos por utilizar y del proceso que se va a seguir.

ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO

Respecto al análisis del funcionamiento general de la institución, se trata:

- De reunir información global a partir de los documentos existentes (estadísticas, actas de las reuniones, documentos de gestión, etc.).
- De profundizar a partir de entrevistas individuales y colectivas con los diferentes estamentos (mediante técnicas como el autoanálisis o la historia institucional) que participan en la institución. Se busca así delimitar tanto los problemas generales como los específicos que tiene el centro.

La secuencia aproximada de actuaciones que se ha de realizar queda esquematizada en la figura 5.

Como puede apreciarse en la figura 5, después de un proceso de recopilación de información, se pasa a la fase de contraste, que permite opinar a todos los implicados sobre las problemáticas planteadas.

Cada participante puede emitir opiniones abiertas sobre lo que han informado otros participantes y recoger sus aportaciones en los sucesivos informes.

Los procesos de evaluación y diagnóstico conducen a la **generalización de propuestas** y compromisos para la intervención.

EL INFORME FINAL

El informe final ha de recoger lo aportado por los diferentes estamentos con las anotaciones que hayan estimado oportuno añadir y una síntesis de las propuestas de mejora más aceptadas.

Paralelamente al análisis general, puede o no realizarse la **revisión específica** de un ámbito de la institución (relaciones externas, administración, área académica, etc.) o de aspectos más concretos, como los relacionados con:

- La satisfacción de los usuarios.
- El desarrollo de la participación.
- La implicación en el entorno u otros.

Como se aprecia en la figura 6, lo importante será el compromiso con la mejora, que supone la incorporación de nuevas propuestas de trabajo para los períodos próximos.

ACTUACIONES	IMPLICADOS
Negociación del proyecto de autoevaluación	Junta representativa de la institución y equipo de evaluación
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis (1ª fase: delimitación de problemáticas)	Plantel de técnicos
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis (2ª fase: causas; 3ª fase: soluciones) Aplicación de la historia institucional Delimitación de puntos débiles y puntos fuertes Aplicación del cuestionario	Plantel de técnicos Plantel de técnicos Técnicos concretos Todos los técnicos
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis Delimitación de puntos débiles y puntos fuertes Aplicación de la escala de evaluación	Delegados de los usuarios Grupos de usuarios. Usuarios concretos 2 grupos de usuarios
Presentación del proyecto Aplicación de la telaraña (instrumento de diagnóstico) Delimitación de puntos débiles y puntos fuertes	Equipo directivo Equipo directivo Directivos concretos
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis Delimitación de puntos débiles y puntos fuertes Aplicación de la escala de evaluación	Empresarios Grupo de empresarios Empresarios concretos 2 grupos de empresarios
Realización del primer informe de síntesis	Equipo de evaluación
Entrevista de contraste	Equipo directivo
Entrevista de contraste	Usuarios
Entrevista de contraste	Plantel de técnicos
Entrevista de contraste	Empresarios
Análisis de las actas	Equipo de evaluación
Realización del segundo informe de síntesis	Equipo de evaluación
Presentación y debate del informe por estamentos Presentación de propuestas de mejora	Técnicos, usuarios, empresarios y directivos
Presentación y debate del informe	Junta representativa de la institución
Realización del informe final	Equipo de evaluación
Tramitación del informe	Institución educativa

Figura 5. Ejemplo de plan de actuación para el análisis del funcionamiento general de una institución.

AÑO X	AÑO X+1	AÑO X+2
Análisis del funcionamiento general de la institución		
<p><i>por</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicos • Usuarios • Empresarios • Dirección <p><i>mediante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoanálisis • Historia institucional • Cuestionarios • Escalas • Análisis documentos institucionales <p><i>para analizar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención y seguimiento de los usuarios • Gestión de la acción educativa • Estructura funcional y gestión de recursos 	<p>Desarrollo y seguimiento de las mejoras introducidas</p>	<p>Desarrollo y seguimiento de las mejoras introducidas</p>
Análisis específico de un ámbito funcional		
<p>(P. ej., relaciones externas)</p> <p><i>por</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicos • Equipo directivo <p><i>mediante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de valoración • Análisis de documentos <p><i>para</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer resultados del programa aplicado • Revisar la gestión realizada y el impacto conseguido 	<p>(P. ej., programa formativo)</p> <p><i>por</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicos • Equipo directivo <p><i>mediante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones valorativas • Análisis de documentos <p><i>para</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer resultados del programa aplicado • Revisar la gestión realizada y el impacto conseguido 	<p>(P. ej., administración y economía)</p> <p><i>por</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicos • Equipo directivo <p><i>mediante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones valorativas • Análisis de documentos <p><i>para</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer resultados del programa aplicado • Revisar la gestión realizada y el impacto conseguido
Aplicación de las pruebas estándar sobre aspectos específicos		
<p>(P. ej., satisfacción en los usuarios)</p> <p>↓</p> <p>Valoración global de los resultados de la evaluación</p> <p>↓</p> <p>Propuestas de mejora para el próximo año</p>	<p>(P. ej., conexión con el entorno)</p> <p>↓</p> <p>Valoración global de los resultados de la evaluación</p> <p>↓</p> <p>Propuestas de mejora para el próximo año</p>	<p>(P. ej., desarrollo de la participación)</p> <p>↓</p> <p>Valoración global de los resultados de la evaluación anual y del trienio</p> <p>↓</p> <p>Propuestas de mejora para el próximo año</p> <p>↓</p> <p>Propuesta de un nuevo plan de evaluación</p>

Fuente: Gairín (2001: 28-29).

Figura 6. Ejemplo de plan de evaluación interna de una institución.



Repase los principios en los que debe fundamentarse la evaluación diagnóstica de la institución según una propuesta de autoevaluación. Sírvase de las siguientes premisas relacionándolas con el principio en que se basan:

- Análisis de la institución en su conjunto.
- La implicación de todos los estamentos en la mejora.
- Mejoras basadas realmente en los informes.
- Mejoras realistas y prácticas.
- Interacción constante entre institución y evaluación.

Asegúrese de que comprende su significado y, si tiene alguna duda, relea la primera parte de este apartado.

3.3

La investigación-acción

El modelo de investigación-acción (*action research*) se utiliza para la autoevaluación institucional y los procesos de mejora.

A menudo se ha definido como el estudio sistemático de tentativas de cambio y mejoras educativas realizadas por los profesionales a través del análisis de sus propias prácticas y de la reflexión sobre los efectos de su acción.

La investigación-acción se sitúa en el marco de propuestas que consideran al profesor como un **profesional reflexivo**.

Representa una filosofía y un compromiso con la práctica de la educación que lleva consigo una actividad reflexiva de los profesores -apoyada o no en facilitadores- sobre los problemas que surgen en el desarrollo de sus prácticas profesionales y sobre las estrategias usadas para resolverlos, con el fin de conseguir una mejora de su acción educativa y una mayor comprensión de ésta.

La **reflexión sobre la práctica** según Oja y Smulyan (1989, cit. Gairín, 2001):

- Implica colaboración centrada en la práctica.
- Proporciona desarrollo profesional.
- Supone elaborar un proyecto estructurado común.
- Exige contextualización.

Kemmis (1984) estructura los procesos de investigación-acción sobre:

- El eje estratégico, constituido por la acción y la reflexión.
- El eje organizativo, en el que interviene la planificación y la observación.

La dinámica entes ambas dimensiones ayuda a comprender la realidad y a salvar los obstáculos que impiden su cambio.

En la figura 7 pueden verse representadas las relaciones entre los diferentes elementos.

	RECONSTRUCTIVA	CONSTRUCTIVA
Discurso: entre participantes	4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación	1. Planear Prospectiva para la acción
Práctica: en el contexto social	3. Observar Prospectiva para la reflexión	2. Actuar Retrospectiva guiada por la planificación

Fuente: Kemmis (1984).

Figura 7. Los momentos de la investigación-acción.

3.3.1. Objetivos de la investigación-acción

La investigación-acción responde así a la necesidad de conocer y mejorar continuamente la realidad con la implicación de los técnicos. Según González y Latorre (1997, pág. 209) sus objetivos son los siguientes:

- Ayudar a los profesores a definir, orientar, corregir y evaluar los problemas propios de la práctica escolar.
- Despertar una mayor conciencia profesional entre los prácticos de la educación que buscan nuevas formas de plantearse y concebir la práctica educativa.
- Fomentar el trabajo institucional en grupo y conseguir la acción colaborativa de un grupo de personas para dar respuesta a sus problemas de una manera reflexiva y crítica.
- Proporcionar a los profesores una nueva dimensión de su rol profesional: la función investigadora que les capacite para su desarrollo profesional, les suministre autonomía personal y, en definitiva, les haga más profesionales.
- Presentar a los profesores nuevos modelos y estrategias de investigación que les haga ser artífices del desarrollo de programas curriculares y los auténticos innovadores de la enseñanza.

3.3.2. Conceptos clave de la micropolítica escolar

Lo importante en el proceso es tener en cuenta los conceptos claves que el estudio y consideración de la micropolítica escolar ha puesto de manifiesto. Estos conceptos, según Santos (1996), son:

- El poder es un elemento esencial en las organizaciones.
- No existe una única meta en la organización, sino varias.
- La organización no funciona de manera aséptica, sino que está cargada de ideología.
- Las organizaciones encierran conflictos implícitos o explícitos, y están lejos de ser lugares apacibles, sin tensiones de ningún tipo.
- La esencia de la micropolítica son las estrategias utilizadas para conseguir los fines, y la negociación es una de ellas.
- Los procesos de intercambio tienen una gran relevancia en la visión micropolítica de la organización.

3.3.3. El proceso de investigación-acción

El **desarrollo práctico** de las propuestas de investigación-acción puede ser muy diverso, pero se podría esquematizar en las siguientes fases:

- Identificación de un problema, tema o propósito sobre el que trabajar.
- Realización de un diagnóstico de la situación.
- Elaboración de un plan de actuación.
- Control del curso e incidencias de su desarrollo.
- Reflexión crítica sobre lo que sucedió intentando elaborar una teoría situacional y personal de todo el proceso.

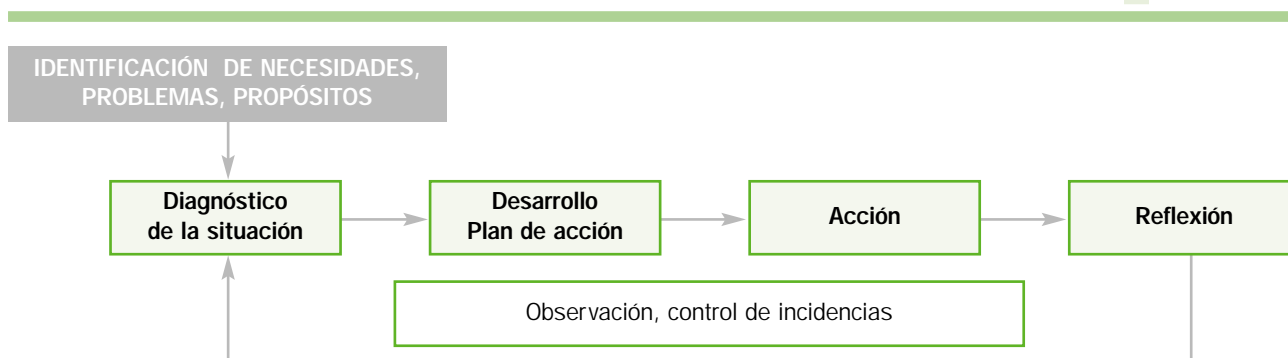


Figura 8. El proceso de la investigación-acción.

La esencia de la investigación-acción es, pues, una **espiral autorreflexiva** formada por círculos sucesivos de reflexión, planificación, acción, observación, reflexión, etc.

Las etapas son también señaladas por Elliot (1986):

- Una revisión de la idea general (en prevención y ratificación de las modificaciones que se pudieran haber producido en ella), junto a una descripción de los factores y acciones que se vayan a llevar a cabo para mejorar la situación inicial.
- La realización de negociaciones sobre el contenido de la mejora.
- La descripción, lo más detallada posible, de los recursos necesarios para lograr la mejora, así como de las normas éticas que han de guiar el acceso a la información.

Para este autor, la *idea general* debe poder cambiarse y no quedar fijada de antemano. La “exploración” debería implicar un análisis de los hechos y estar presente en todo el proceso (y no sólo al principio) y, finalmente, “la puesta en marcha” no es un paso fácil, y no deberían evaluarse los efectos de su acción hasta que no hubiera un control del alcance de su implantación (González y Latorre, 1997: 216).

Digamos que la investigación-acción utiliza diferentes técnicas que permiten recoger la información que luego se ha de analizar, como los diarios, la observación o el diálogo profesional.



Reflexione sobre su actividad práctica y piense en tres temáticas susceptibles de abordar mediante la investigación-acción.

Escoja una de ellas e intente plasmar esquemáticamente cómo sería el proceso de investigación-acción:

- Identificación de necesidades.
- Diagnóstico de la situación.
- Plan de acción.
- Acción.
- Observación-control.
- Reflexión.

Si tiene dudas sobre algún concepto o el proceso en general, le invitamos a realizar una nueva lectura de este apartado.

3.4

La revisión basada en la escuela como estrategia de mejora

La Revisión Basada en la Escuela (RBE), también designada con la expresión Desarrollo Centrado en la Escuela, sostiene como filosofía la importancia de la diagnosis sistemática sobre el funcionamiento global o de un subsistema completo de la organización como camino para orientar su mejora y desarrollo (Gairín, 1996).

3.4.1. Características de la RBE

La RBE, como intento o estrategia de cambio, y también como una meta, posee las características siguientes (Hopkins, 1989):

1. Tiene como foco de atención la escuela en su totalidad o un núcleo completo de ésta, ya sea el currículum, la organización, la gestión de recursos escolares, el profesorado o el aprendizaje del alumno.
2. La RBE es un proceso sistemático y reflexivo de los miembros de la institución escolar que buscan obtener información sobre las características de ésta y su funcionamiento, desarrollando con ello su capacidad de autonomía y de resolución de problemas.
3. Es una estrategia centrada en la escuela, pero desarrollada por el profesorado, que es el que se responsabiliza cooperativamente de llevarla a cabo.
4. La RBE no pretende tan solo revisar la situación real del centro, sino desarrollar su potencial para mejorar la calidad de la enseñanza.
5. Es fundamental para una exitosa RBE, la existencia de un clima positivo en el centro en relación con su autoanálisis.
6. Los propósitos y el contexto de la RBE determinarán la metodología y los procedimientos concretos que se deben seguir en su planteamiento y desarrollo (De la Torre, 1994: 240).

En definitiva, se reconoce que sólo puede ser unidad de cambio aquel centro educativo que internamente se configura en la perspectiva de la RBE, lo que implica analizar, cultivar y llevar a cabo aquellos procesos organizativos que le permitan:

- Adaptarse a nuevas situaciones.
- Enfrentarse a los problemas.
- Desarrollarse internamente.

La finalidad última de esta estrategia sería conseguir centros educativos relativamente autónomos con capacidad para resolver sus problemas, lo que conlleva capacidades de diagnóstico, búsqueda de información y recursos, movilización de acciones colaborativas y el control de las tres anteriores.

3.4.2. Aplicación

Respecto a su **aplicación**, no podemos hablar de estrategias genéricas y universales, ni bien definidas ni establecidas *a priori*, pues su focalización en centros educativos concretos, con historia, cultura y propuestas de cambio diferentes, y a veces situadas en coordinadas políticas y sociales distintas, ha hecho que su desarrollo y articulación varíe de unos lugares a otros.

Cabe, en todo caso, hablar de una estrategia comprensiva, intencional y flexible a los rasgos de cada escuela, lo que no supone pensar en un proceso desestructurado.

De hecho, hay una cierta sistematicidad que permite hablar de cuatro fases o etapas: iniciación; revisión; acción; reflexión y evaluación.

FASE DE INICIACIÓN

La *iniciación*, centrada en las condiciones de actuación, supone el desarrollo de actividades tendentes a clarificar las formas, contenidos y personas implicadas en la revisión. Resulta clave en la medida en que se consiguen procesos de clarificación e implicación personal y se delimitan condiciones infraestructurales para llevarla a cabo.

FASE DE REVISIÓN

La *revisión* dirigida al autochequeo del centro educativo o de una parte de él. Incluye:

- Un *análisis general*, que abarca la delimitación de instrumentos y permite la discusión y la reflexión conjunta dirigida a revisar y diagnosticar los aspectos considerados problemáticos por los miembros de la institución.
- Un *análisis específico*, focalizado en algún aspecto del currículum, cultura u otro aspecto particular.

FASE DE ACCIÓN

La *acción* clarifica, a partir de la información existente:

- Los aspectos que se quieren mejorar.
- Las estrategias que van a utilizarse.
- La formación del profesorado necesaria.
- El conjunto de cambios que pretende realizarse con la delimitación de los apoyos necesarios y del control parejo que se ha de establecer.

FASE DE REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN

La *reflexión* y *evaluación* implica:

- El compromiso con la revisión (incluyendo fechas).
- El análisis de lo realizado.
- Los cambios de orientación.
- Una reflexión valorativa acerca de lo que ha ido ocurriendo en las diferentes fases.

Esta fase lleva a reiniciar el proceso si hay errores detectados o a enfocarlo hacia otros temas nuevos, iniciando el ciclo de nuevo.

Cabe considerar en estas fases:

- El papel que desempeñan los diferentes protagonistas de la organización, sean directivos, profesores y otros agentes.
- La toma de conciencia de aspectos como la comunicación, la participación o la resolución de conflictos.
- Otros factores como las modalidades de control o de formación que se establecen.

3.4.3. El método GRIDS

La consideración de estas perspectivas ha posibilitado el desarrollo de métodos específicos, del que cabe destacar el propuesto por Hopkins (1989) como GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in School) Guía para la revisión y el Desarrollo Interno en la Escuela, que describe las diferentes etapas o pasos que configuran el circuito que permite la mejora (figura 9).

La figura 10 recoge una mayor especificación de la matriz de información que se podría utilizar.

FASES Y ACTIVIDADES	ROLES				
	OBJETO DE LA REVISIÓN	HACER REVISIÓN	GESTIONAR	APOYAR	CONTROLAR/ INFLUIR
CONDICIONES PREVIAS					
I. Fase Preparación <ul style="list-style-type: none"> • Iniciación • Negociación sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Participación - Control- Formación • Decisión de proseguir • Entrenamiento para la RBE 					
II. Revisión Inicial <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la revisión • Decisión sobre instrumentos • Recogida y análisis de datos • Informe y discusión de resultados • Decisión de proseguir o no 					
III. Revisión específica <ul style="list-style-type: none"> • Establecer prioridades • Planificar la RBE • Movilización recursos/expertos • Formar para proceso de revisión • Recogida de información • Validar conclusiones • Feedback y evaluación • Decisión de proseguir 					
IV. Desarrollo/implementación <ul style="list-style-type: none"> • Establecer plan de acción • Planificar para implementar • Implementar plan específico <ul style="list-style-type: none"> - Organización escolar - Materiales - Estilo de enseñanza - Utilización del conocimiento,... - Aceptación del cambio • Seguimiento y evaluación 					
V. Institucionalización <ul style="list-style-type: none"> • Controlar acciones realizadas • Utilizar RBE en otras áreas • Desarrollo de capacidad de solución de problemas como norma de escuela 					

Fuente: Hopkins (1989: 118).

Figura 9. Matriz del proceso de RBE.

ETAPA	TAREAS
1ª Fase: preparándose para empezar	
1. Familiarizarse con el GRIDS y el posible soporte	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer qué significará el GRIDS • Determinar los niveles de soporte del GRIDS en el distrito escolar • Identificar y hablar con las personas que han usado el GRIDS
2. Considerar la implicación para la gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir el papel del coordinador general del GRIDS con respecto a la revisión • Discutir con el equipo de apoyo los posibles niveles de implicación del <i>staff</i>, directivos, ... • Decidir quién actuará como coordinador escolar • Considerar la forma en que el GRIDS puede servir de soporte a la gestión de la escuela
3. Consultar al profesorado y decidir la etapa siguiente	<ul style="list-style-type: none"> • Convencer al <i>staff</i> de la necesidad de la revisión e innovación • Proporcionar al <i>staff</i> información sobre el programa. Discusión con el <i>staff</i> de la necesidad de su implicación • Evaluar la reacción del <i>staff</i> (si es favorable, seguir a la etapa 4) • Si es necesario utilizar algún elemento del GRIDS de forma práctica
4. Planificar la organización de la revisión y de la innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Formar el equipo de revisión inicial • Planificar las primeras reuniones y establecer un calendario
2ª Fase: revisión inicial	
1. Planificar la revisión inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir cuándo tendrá lugar la revisión inicial • Asignar tareas dentro del equipo de revisión inicial • Considerar la posibilidad de adaptación del instrumento (cuestionario) • Organizar la manera de implicar a padres, autoridades, etc. seleccionando el nivel de implicación
2. Encuesta de opinión al <i>staff</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo la distribución y recogida de información de la encuesta • Analizar los datos y dar al <i>staff</i> los resultados mediante una reunión informal • Sintetizar el punto de vista de autoridades y padres (si se ha realizado) y compararlo con el de los profesores
3. Seleccionar prioridades para la revisión específica y el desarrollo e identificar las necesidades de INSET (formación permanente)	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un encuentro con el <i>staff</i> para decidir los tópicos de la revisión específica • Discutir la acción apropiada para otros tópicos más cortos identificados en la encuesta • Llegar a una identificación previa de las necesidades de INSET, In service Training (formación permanente -en servicio- o actualización docente) y anotar las implicaciones en la escuela del plan de innovación • Informar a autoridades y a padres de los tópicos elegidos
4. Crear un equipo para conducir la revisión específica	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir un coordinador de equipo para cada revisión específica • Crear un equipo para cada revisión
3ª Fase: revisión específica	
1. Planificar la revisión específica	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar con el director y el coordinador la organización del equipo y la información • Decidir con el <i>staff</i> qué aspectos serán estudiados de las áreas seleccionadas • Identificar acciones que puedan ser implementadas adecuadamente • Decidir métodos de trabajo • Elaborar un calendario par la revisión específica y asignar tareas a los miembros del equipo de revisión específica
2. Examinar la política actual y la práctica en el tópico de la revisión específica	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar textos de la escuela, informes, esquemas de trabajo. Extraer la política relevante y elaborar un breve informe • A través de la investigación establecer: <ul style="list-style-type: none"> - Qué sucede realmente - Qué piensa la gente que sucede

Figura 10. Fases del programa GRIDS desarrollado en la Universidad de Barcelona por el departamento de Didáctica y Organización Educativa.

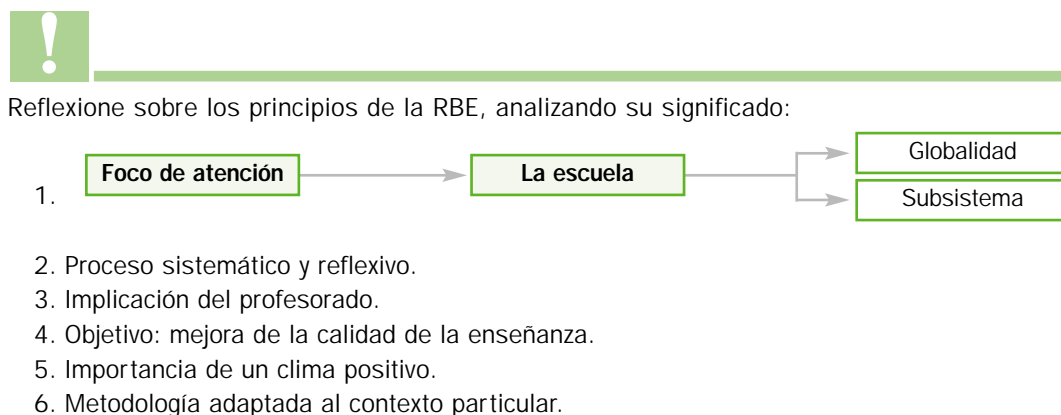
ETAPA	TAREAS
2. Examinar la política actual y la práctica en el tópico de la revisión específica)	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger opiniones del <i>staff</i> sobre la efectividad de la política actual y de la práctica • Informar al <i>staff</i> de los rasgos más destacados de la política actual y de la práctica • Discutir las necesidades asociadas con el INSET
3. Revisar el foco de evaluación e investigar políticas alternativas y prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar que el énfasis original de la evaluación sea el adecuado; si es necesario, redefinir el foco de revisión • Señalar alternativas en prácticas, líneas de acción,... y probar su efectividad • Identificar qué espera la gente (política y práctica por realizar)
4. Informar de los resultados al <i>staff</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un informe sobre la revisión específica • Llevar el informe al consejo directivo • Distribuir el informe entre el <i>staff</i>
5. Seleccionar con el <i>staff</i> el desarrollo específico y las necesidades del INSET	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentro con el <i>staff</i> para discutir y seleccionar el desarrollo específico y las necesidades del INSET para la fase siguiente del GRIDS • Informe a las autoridades y a otros miembros de los cambios intentados (padres y alumnos si es apropiado) • A través de cambios en el equipo de revisión específica (si son necesarios), asegurar la innovación (planes de desarrollo)
4ª fase: acción para el desarrollo	
1. Planificar la fase de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger cada recomendación del <i>staff</i> de cara a la acción, y considerar qué debería darse • Decidir los responsables para poner en práctica cada recomendación y asignar las tareas necesarias • Finalizar los planes de formación (INSET) • Decidir el nivel de implicación apropiado y de comunicación con autoridades, padres y alumnos • Temporalizar el plan de acción con responsabilidades identificadas
2. Movilizar la acción y las actividades de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Dar al <i>staff</i> una copia del plan de acción señalando con claridad los roles individuales y las responsabilidades • Definir los datos para poder observar el cambio y motivar
3. Seguir y asesorar el progreso del desarrollo y cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir las expectativas del <i>staff</i> respecto a la forma de operar los cambios • Negociar con el <i>staff</i> la evidencia a recoger y el seguimiento del cambio (CRITERIOS) • A intervalos, recoger evidencia e identificar dificultades • Si es necesario, sugerir cambios para vencer dificultades y negociarlos con el <i>staff</i> y el equipo directivo • Regularmente informar del progreso al <i>staff</i>
4. Evaluar la efectividad del desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar puntos de vista sobre el valor del cambio (con autoridades, padres, alumnos,...) • Preparar un informe breve sobre los cambios intentados y el éxito conseguido • Organizar una reflexión con el <i>staff</i> sobre cuestiones claves: ¿qué se intentó?, ¿qué ajustes son necesarios?, ¿cómo conseguir su permanencia? • Informar de los resultados a autoridades y padres
5ª fase: evaluando y adoptando el GRIDS	
1. Evaluar el procedimiento GRIDS	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta de opinión al <i>staff</i> sobre la metodología de trabajo del GRIDS • Recoger la opinión sobre el GRIDS de los grupos de revisión y desarrollo para tener datos consensuados • El coordinador escolar y el equipo de revisión inicial analizan los resultados y los publican

Figura 10. Fases del programa GRIDS desarrollado en la Universidad de Barcelona por el departamento de Didáctica y Organización Educativa.

ETAPA	TAREAS
1. Evaluar el procedimiento GRIDS	<ul style="list-style-type: none"> El coordinador escolar y el equipo de revisión inicial preparan un informe de cómo se continuaría con el GRIDS y de sus ventajas y limitaciones tal como se ha utilizado
2. Incorporar el método GRIDS en la rutina de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> Mantener una reunión con el <i>staff</i> para decidir <ul style="list-style-type: none"> Si se continúa con el GRIDS Cómo el método GRIDS puede ser incorporado a la rutina de la escuela Implementar los cambios necesarios

Fuente: Javier Pernoff (1998).

Figura 10. Fases del programa GRIDS desarrollado en la Universidad de Barcelona por el departamento de Didáctica y Organización Educativa.



Resumen

Los círculos de calidad o grupos de mejora son una propuesta para identificar, analizar y resolver posibles problemas en la institución. Están vinculados a los enfoques culturales y sociocríticos.

La autoevaluación de centro debe realizarse en un contexto de respeto y comunicación donde se facilite el intercambio de experiencias y la implicación de todo el personal en la mejora.

La implantación de la autoevaluación sigue un proceso en el que es de máxima importancia un diagnóstico profundo de la situación, la creación de una cultura común y un compromiso de todo el personal con la mejora.

Para que la autoevaluación se lleve a cabo de una forma adecuada, se precisa un marco de autonomía institucional.

La investigación-acción como reflexión permanente sobre la práctica y los problemas que de ella se derivan es un ejemplo de propuesta vinculada a los modelos sociocríticos.

Algunas herramientas propias de los enfoques culturales y críticos

Propuestas como las presentadas en los apartados 3.1. y 3.2. exigen la utilización de instrumentos que faciliten y potencien el debate colectivo.

Las herramientas para recoger información son aquí una excusa para el debate, un mecanismo a través del cual se trata de fomentar la creación de puntos de vista compartidos.

El autoanálisis y la historia institucional que presentamos a continuación son un ejemplo de las posibilidades existentes.

En la misma perspectiva se situarían otras propuestas también descritas en Gairín (1996), como el estudio de casos, el análisis de situaciones reales de tipo anecdótico o conflictivo, la utilización de esquemas, la realización de grabaciones, la petición de informes, la introducción de cambios en esquemas proporcionados, la elaboración de escenarios, los laboratorios de sensibilización, etc.

Identificar los puntos de vista de los participantes y contrastarlos permite conocer las percepciones comunes, trabajar sobre ellas y reforzar así la cultura común y compartida.

4.1 El autoanálisis

El autoanálisis se desarrolla mediante un grupo de personas que se plantea de manera sucesiva las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los cinco problemas más importantes que afectan a la institución?
- ¿Qué tres causas esenciales determinan el problema "X" que afecta a la institución?
- ¿Qué soluciones de interés se pueden aportar para resolver el problema "X", cuya causa es "Y"?
- Otras.

El proceso de interrogación así organizado genera respuestas a los problemas existentes que se concretan en acciones diversas, como diseño o desarrollo de nuevos programas de formación, cambios en la gestión institucional, modificaciones en la estructura de la organización u otros.

La aplicación de esta estrategia supone asumir como punto de partida los siguientes presupuestos:

- Los ámbitos y contenidos de reflexión se limitan a las temáticas cuya mejora puede abordar el grupo.
- Existe siempre una reflexión individual sobre cada pregunta previa en cada puesta en común. En ésta se ordenan las aportaciones por ámbitos o espacios de análisis.
- Las sucesivas reflexiones se centran en aquellos aspectos en los que hay un mayor nivel de acuerdo.

Es importante centrar el análisis y especificar que hay que incidir en los aspectos de funcionamiento interno y dejar de lado las causas externas y estructurales sobre las que no se puede influir.

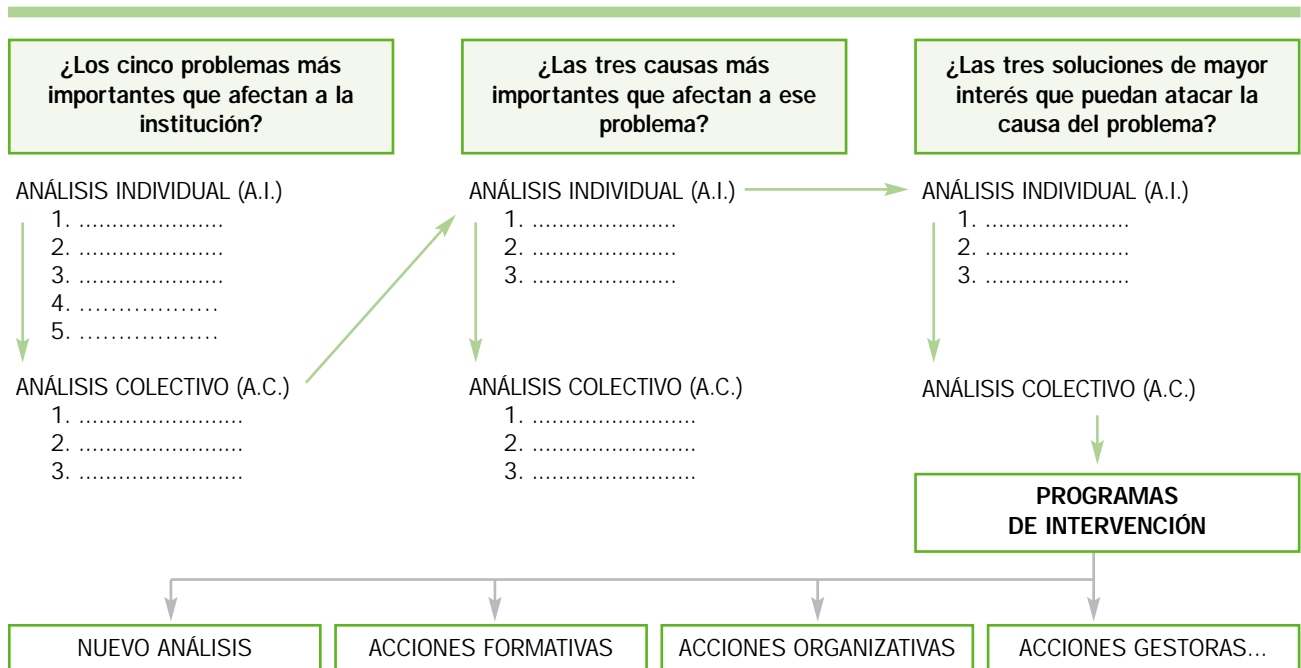


Figura 11. Esquema básico para guiar el autoanálisis.

4.2 La historia institucional

Considerar la historia institucional constituye otro procedimiento de análisis de gran utilidad.

Puede expresarse gráficamente mediante un eje cartesiano en cuya abscisa se representan los últimos 10 ó 12 años y en la ordenada que detalla una escala de calificación (de cinco puntos, por ejemplo).

Se trata de reflejar en la gráfica la visión personal sobre el funcionamiento de una organización o de parte de ella. Posteriormente, se puede solicitar al personal que señale, en los puntos de inflexión más destacados, las tres razones que han dado lugar a la alta o baja calificación.

A partir de la reflexión individual, se pueden categorizar en una puesta en común los aspectos que hacen que una organización o alguno de sus servicios funcione bien o mal. Seleccionado uno de estos aspectos pueden analizarse las causas, las consecuencias y proponer posibles soluciones.

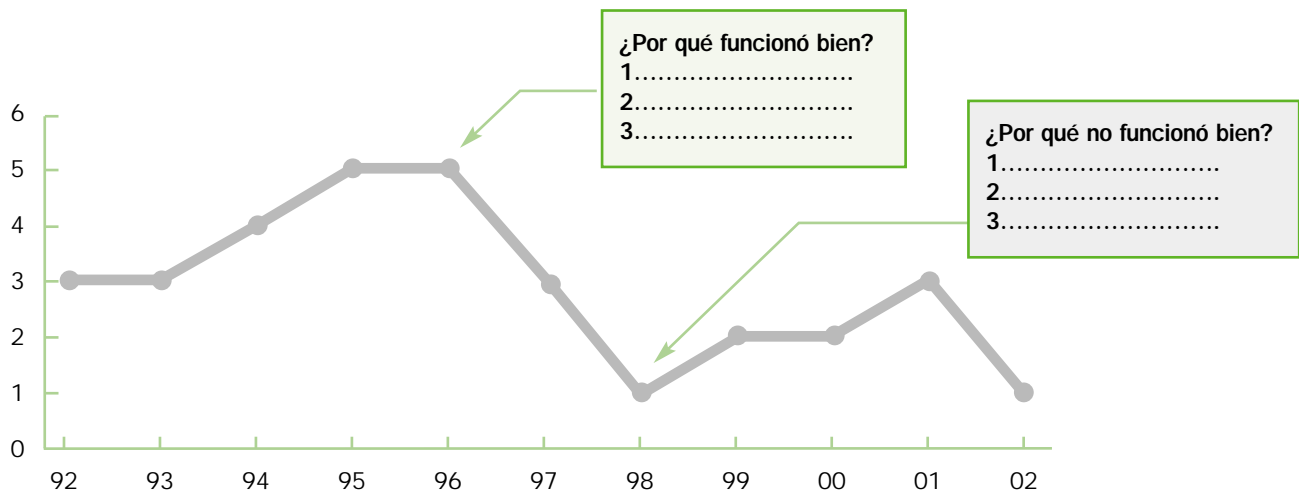


Figura 12. Esquema básico para la historia institucional.



Piense en una situación acaecida en su propia práctica profesional. Debería tratarse de una actividad repetida a lo largo de distintos cursos: colonias escolares, festivales, proyectos... o bien de procesos más complejos en el ámbito organizativo.

Trate de reflexionar sobre las causas que originaron un buen o mal funcionamiento del elemento o aspecto escogido y plásmelas en una gráfica. Tome como ejemplo la figura 12.

Un esquema general para desarrollar procesos de mejora

Una propuesta de carácter global que nos parece interesante es la que presentamos en la figura 13.

En ella podemos ver cómo la formación acompaña a todo el proceso de revisión. El esquema que presenta Ana Ballester en el Programa de Doctorado sobre Innovación y Sistema Educativo (UAB, 1996) incorpora elementos del Desarrollo Organizacional (tener en cuenta las resistencias), la Revisión Basada en la Escuela (necesidad de sistematizar el proceso), Desarrollo Colaborativo (importancia de la colaboración), Formación en Centros (necesidad de formación) y otras propuestas.

Resumen

Desde los enfoques culturales y sociocríticos, los instrumentos de recogida de información implican el debate y la reflexión conjunta.

Identificar los puntos de vista de los participantes y contrastarlos permite conocer las percepciones comunes, trabajar sobre ellas y reforzar la cultura común y compartida.

El autoanálisis y la historia institucional son un ejemplo de estas técnicas.

El autoanálisis consiste en un proceso de interrogación conjunta sobre problemas, situaciones, causas y posibles soluciones. Precisa una reflexión individual previa a la reflexión conjunta.

La historia institucional nos permite reflejar gráficamente la visión individual sobre el funcionamiento de la organización para encontrar después una respuesta común a los posibles problemas, necesidades, etc.

FASE PREVIA "Crear condiciones"		
CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el origen de la demanda. Impulso externo-interno • Identificar la finalidad última de la innovación: cambio de valores, mejora del currículum, desarrollo profesional, aspectos organizativos..... • Roles y funciones de la ayuda externa • Condiciones del contexto: <ul style="list-style-type: none"> - E. Externos: autonomía administrativa, académica, económica - E. Internos: elementos configuradores del clima, finalidades educativas, estructuras, sistema relacional, papel del equipo directivo, tradición del trabajo en equipo, tradición en procesos reflexivos de análisis y resolución de problemas 	1ª Fase de formación <i>Teórica metodológica</i> a) Desarrollar capacidades concretas: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Creación de consenso • Tratamiento de conflictos • Toma de decisiones b) Favorecer procesos de maduración personal y grupal
DETECCIÓN DE NECESIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización y priorización 	
DETECCIÓN DE OBSTÁCULOS EN EL CLIMA RELACIONAL PARA LA IMPLICACIÓN EN LA MEJORA DE RESISTENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de motivación. Actitudes (grado de abertura, flexibilidad) • Grado de integración en las relaciones • Dinámica grupal del trabajo • Capacidad para acomodarse a situaciones de incertidumbre • Nivel de sintonía para crear visiones compartidas • Existencia de líderes con capacidad de dinamización • Implicación y soporte de iniciativas.... 	
IDENTIFICACIÓN ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA. DIAGNOSIS	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de eficiencia de los procesos • Naturaleza de los contenidos por mejorar: <ul style="list-style-type: none"> - estructurales - operativos: ámbito académico, de gestión... 	
PLANIFICACIÓN "Diseñar"		
FORMULACIÓN DE OBJETIVOS PARA LA MEJORA	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificación y formulación precisa de los problemas y disfunciones susceptibles de mejora. 	2ª Fase de formación <i>Instrumental</i> Utilización de instrumentos necesarios para la implementación de la mejora
PROCESO DE NEGOCIACIÓN. CREACIÓN DE CONSENSO	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de roles y funciones de los implicados: ayuda externa - equipo directivo - claustro • Acordar el proceso y los mecanismos de participación y control • Movilización de los recursos necesarios • Temporalización • Necesidad de formación • Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de la innovación, consignar el tipo de estrategias e instrumentos más adecuados con los objetivos planteados 	
MECANISMOS DE INFORMACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración, distribución y revisión de informes que contengan información clara del proceso segundo y de los acuerdos tomados 	
PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de líneas generales de actuación • Definición de la metodología de trabajo • Concreción del plan de actuaciones: acciones paso a paso (concretas, identificables, observables, ajustadas a los objetivos), planificación logística para llevarlas a término, temporalización • Criterios de flexibilidad y adaptabilidad 	

Figura 13. Propuesta global de intervención en centros educativos para la implantación de innovaciones y mecanismos.

PLAN DEL PROCESO DE REVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes, temporalización Diseño de mecanismos de retroalimentación 	(2ª Fase de formación)
PLAN DE PROCESO DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Criterios, temporalización 	
DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES Y ROLES	<ul style="list-style-type: none"> Integrado en el plan de actuaciones 	
TEMPORALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Fijación de los plazos 	
UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> Distribución y coordinación 	
DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	<p>IMPLEMENTACIÓN "actuar"- revisión específica</p> <ul style="list-style-type: none"> Puesta en marcha de las acciones: tareas concretas -equipos específicos - grupos temporales Movilización de recursos 	
DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo, detección de dificultades y progresos, puesta en marcha de mecanismos de autoobservación y revisión, funcionamiento de mecanismos de retroalimentación 	
EVALUACIÓN "verificar"- revisión global		
INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Confección de un informe evaluativo global a partir del plan de observación y seguimiento y de los informes que provengan de los procesos de revisión Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica 	3ª Fase de formación
DETECCIÓN DE DISFUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> Interrelación, interdependencia de los elementos que provocan las disfunciones detectadas 	<i>Instrumental</i>
BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de soluciones a los problemas planteados Introducción de modificaciones en el plan inicial para corregir las disfunciones detectadas 	Instrumentos y técnicas de evaluación
RUTINIZACIÓN DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS	<p>INSTITUCIONALIZACIÓN "incorporar"</p> <ul style="list-style-type: none"> Incorporar nuevos hábitos y técnicas en el clima organizativo y relacional 	
APLICACIÓN EN OTROS ÁMBITOS	<ul style="list-style-type: none"> Creación de dinámicas que empujan hacia la adopción de nuevas estructuras y nuevos patrones de comportamiento 	
PERMANENCIA EN EL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> Establecimiento de mecanismos de apoyo La mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha 	
INCORPORACIÓN A LA CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de nuevas simbologías 	

Fuente: Ana Ballester (1996)

Figura 13. Propuesta global de intervención en centros educativos para la implantación de innovaciones y mecanismos.

Evaluación, investigación e innovación forman un trípode muy presente en los enfoques de innovación de orientación cultural y sociocrítica. Son planteamientos que se alejan de las concepciones tradicionales de corte cuantitativo y que asumen plenamente las orientaciones cualitativas.

La perspectiva cultural entiende la mejora como el resultado de un cambio cultural personal e institucional en el que, mediante procesos participativos, se generan nuevos valores y se modifican las percepciones y expectativas personales. La perspectiva sociocrítica enfatiza el sentido social de las instituciones y servicios y la necesidad de revisar su funcionamiento desde esta sensibilidad.

En este tema hemos analizado la función de la autoevaluación como mecanismo y excusa para reflexionar sobre la realidad, fomentar el intercambio de experiencias y acercar puntos de vista entre los protagonistas de una determinada realidad. La existencia de cierta autonomía institucional, un compromiso colectivo, el respeto a las diferencias y un clima escolar positivo serán condiciones imprescindibles para garantizar su adecuado desarrollo.

Nos hemos centrado en los círculos de calidad como una de las prácticas más extendidas asociadas a los planteamientos culturales. En ellos, a partir de un proceso, se busca la implicación de los trabajadores, se reconoce su capacidad de iniciativa y creatividad y se favorece el trabajo en grupo dirigido a identificar, analizar y resolver problemas relacionados con su práctica profesional diaria.

Hemos analizado la experiencia de grupos de mejora en la UAB como una aplicación directa de la filosofía de los círculos de calidad.

Le hemos ofrecido una visión de los planteamientos de la investigación-acción como concreción de los enfoques sociocríticos, los cuales no tienen por qué circunscribirse sólo al contexto aula, sino que pueden ser aplicados al análisis y funcionamiento institucional. Parten de la aplicación sistemática y colectiva del ciclo reflexivo de observar, planificar y actuar hasta la solución de los problemas existentes en los centros educativos.

Por último, hemos abordado la estrategia de la revisión basada en la escuela (RBE) como favorecedora del cambio global, ya que implica a todo el centro educativo en una dinámica de innovación sistemática cuyo proceso está planificado al detalle.

AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) (2000): *Norma española UNE* en ISO 9001, Madrid.

AINSCOW, M. (1995) "Education for all: making it happen", *Support for Learning*, 10, (4), páginas 147-155.

ÁLVAREZ, M. (1998) *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.

BOLÍVAR, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

CAMPO, A. (2001) "Procesos básicos en la mejora continua de los centros. Algunas herramientas", *Organización y gestión educativa*, núm. 4, julio-agosto. Madrid.

CARDONA, J. (1997) "La evaluación interna de centros educativos" en Lorenzo, M. (coord.): *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.

ELLIOT, J. (1981) "Action Research", *Framework for Self-evaluation in schools*. Cambridge: Institute of Education.

ELLIOT, J. *et al.* (1986) *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Comunidad Valenciana.

ESCUADERO, J. M. (1989) "El centro educativo como unidad de cambio" en *Jornadas de innovación y reforma educativa*. Vitoria (documento policopiado).

ESTEBARANZ, A. (1994) *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.

FULLAN, M. (1982) *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.

FULLAN, M. (1990) "El desarrollo y la gestión del cambio", *Revista de Innovación e Investigación educativa*, núm. 5, abril, páginas 9-21.

FULLAN, M. (1998) "The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning" en Hargreaves, A. *et al.* (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

GAIRÍN, J. *et al.* (1996) "Grupos de mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona" en Varios: *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.

GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C. (1996) "¿Puede la actual Jefatura de Estudios desarrollar actuaciones de liderazgo académico?" en Zabalza, M. (edit.): *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago: Tórculo, páginas 83-97.

GAIRÍN, J. (1993) “La innovación en organizaciones educativas” En 1er *Congreso Internacional* de Administración Educacional. Chile: Universidad La Serena, octubre (documento policopiado).

GAIRÍN, J. (1996) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. (1998) “Los estadios de desarrollo organizacional”, *Contextos educativos*, núm. 1, páginas 125-154.

GAIRÍN, J. (1999) “Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende” en Lorenzo, M. *et al.*: *Enfoques comparados en Organización y Dirección* de Instituciones educativas. Granada: Grupo Editorial Universitario, páginas 47-91.

GAIRÍN, J. (2000) “Cambio de cultura y organizaciones que aprenden” en Villa, A. (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto, páginas 73 135.

GAIRÍN, J. (2001) *La evaluación de centros educativos*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (documento policopiado).

GAIRÍN, J. (2002) “Gestión de relaciones con el entorno. El cambio y la innovación”, *Master en Dirección y Gestión de Centros Educativos*. Universidad de Deusto-Universidad Autónoma de Barcelona.

GAIRÍN, J.; GIMENO, X. (1994a) *Informe d'avaluació sobre l'organització i funcionament del Col.legi Públic Emili Carles Tolrà de Castellar del Vallés* (documento policopiado).

GAIRÍN, J.; GIMENO, X. (1994b) *Informe d'avaluació de l'Escola Cervató de Granollers* (documento policopiado).

GAIRÍN, J.; GIMENO, X. (1996) “L'avaluació externa de centres educatius amb caràcter participatiu”, *IV Jornades sobre Direcció Escolar*. Barcelona: Forum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña (documento policopiado).

GAIRÍN, J.; NAVIO, A. (1996) *Informe-avaluació de l'organització i funcionament de l'Àrea de Formació de l'Institut Municipal de Formació i Empresa*. Ayuntamiento de Reus (documento policopiado).

GENTO, S. (1998) *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.

GONZÁLEZ, M.^a T.; ESCUDERO, J. M. (1987) *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

GONZÁLEZ, M.^a T. (1991) “La función de liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela” en GID (coord.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla.

GONZÁLEZ, R.; LATORRE, A. (1987) “La investigación-acción” en Gairín, J. *et al.* (eds.): *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. Barcelona: PPU, páginas 197-227.

HOPKINS, D. (1989) *Evaluation for School Development*. Ciudad: Milton Keynes, Open

- University.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M. (1993) "Making Sense of School Improvement: an interim account. Improving the Quality of Education for All Project", *Cambridge Journal of Education*, 23, (3), páginas 287-304.
- KEMMIS, S. (1984) *Point-by-Point Guide to Action Reseach for Teacher*. Deakin University.
- LÓPEZ, F. (1994) *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- MEC (1997) *La autoevaluación en los centros educativos*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- PARRILA, A. (2000) *Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad*. Memoria de investigación. Sevilla: Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Sevilla).
- SÁEZ, M. J. *et al.* (1992) *La autoevaluación: Una vía para evaluar las instituciones escolares*. Madrid: Acción Educativa.
- SANDRIANI, M. (1994) "Paradigmas de Qualidade", *Revista de Educaçao*, núm. 92, julio septiembre, páginas 25-40.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1987) "Organización escolar e investigación educativa", *Investigación en la Escuela*, núm. 2, páginas 3-13.
- SANTOS, M. A. (1995) *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- SANTOS, M. A. (1996) "El río de las teorías y el mar de la práctica" en Cantón, I. (coord.): *Manual de organización de centros educativos*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau, páginas 39-80.
- SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. (1992) *La organización aprende*. Addison Wesley Iberoamericana, Wilmington, Delaware.
- TEJADA, J. (1998) *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- TEJADA, J. (1999) *Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Memoria de Cátedra. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (documento policopiado).
- TORRE, S. de la (1994) *Innovación Curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- VARIOS (1994) *Els Cercles de qualitat. Materials y Tecnologies de Organització y Gestió*. Barcelona: Departamento de Enseñanza, Generalitat de Catalunya.
- VILA, T.; GAIRÍN, J. (2000) "La experiencia de los grupos de mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona", *Cuadernos IRC*, núm. 4, mayo, páginas 19-32.

Bibliografía de ampliación

BOLÍVAR, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

El contenido del texto trata sobre la justificación y los procedimientos de que pueden disponer los establecimientos escolares para mejorar mediante sus propias energías. Está organizado en tres apartados.

En el primero se efectúa un interesante análisis descriptivo de los fenómenos de innovación y desarrollo de las organizaciones.

El segundo incluye abundantes y bien estructuradas propuestas de desarrollo e innovación organizativa. En él se presentan estrategias para generar capacidades en la organización, sugerencias para promover el intercambio de conocimientos, de experiencias y de recursos y para facilitar iniciativas locales.

El tercero incluye las visiones particulares y bien fundamentadas del autor, presentadas mediante inspiradoras reflexiones, en relación con los límites internos y externos de las estrategias de cambio. Se detallan análisis sobre la descentralización y la autonomía, considerados aspectos ambivalentes, y sobre la cultura institucional como factor obstaculizador de las innovaciones y como plataforma para desarrollarlas.

Las miradas del profesor Bolívar se sitúan claramente en el marco institucional escolar sobre el que indaga y analiza, desde dentro –mediante una postura crítica con las acepciones– visiones o finalidades que sostienen quienes pretenden hacer una mera y simplista traslación (no siempre ingenua) a los centros escolares de los léxicos y prácticas comunes en algunas organizaciones industriales y comerciales.

FERNÁNDEZ, L. M. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Barcelona: Paidós.

La obra, concebida en el marco social de la educación escolar argentina, compila, revisa y presenta ordenadamente los resultados de experiencias y aportes de investigación y de intervención en instituciones escolares de la autora, fieles a su línea de intentar comprender e interpretar los fenómenos que devienen en los centros educativos que han de transformarse para afrontar retos complejos, en contextos muy problemáticos y hostiles y con recursos precarios.

Las propuestas de la profesora Fernández, de hondos vínculos con los enfoques y orientaciones propios del análisis institucional y las teorías psicoanalíticas, constituyen una atractiva mirada hacia los procesos más vitales de los establecimientos escolares. Enfatiza los factores psicosociales de las propuestas expuestas en las tres partes.

En la primera examina los componentes constitutivos de las instituciones educativas, su funcionamiento y las condiciones que lo determinan, proponiendo el diseño de un modelo de análisis.

En la segunda analiza las dinámicas institucionales en circunstancias de extrema dificultad y aporta unas interesantes consideraciones sobre los procesos de recuperación institucional, que conducen al estado de “entrada en disponibilidad”, necesario para desarrollar procesos de cambio.

En la tercera destaca la importancia de la ayuda externa en las prácticas de revisión institucional y plantea sus problemas: distancia, control, confiabilidad y validez de las interpretaciones. Analiza los procesos de ayuda y la eficacia de ésta indicando su valor, especialmente en los casos de los proyectos de cambio que son propuestos e impulsados por las instancias centrales y en las situaciones en las que se produce abandono.

STOLL, L.; FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.

Esta obra constituye un análisis y, sobre todo, una visión y propuesta de futuro después de haber vivido una dilatada experiencia en un proyecto de mejora de un grupo de establecimientos escolares.

Examina críticamente los movimientos y enfoques que han orientado los procesos de innovación educativa de las dos últimas décadas: la eficacia, la mejora de la escuela y la reforma o reestructuración, y nos señala la importancia de analizar y definir el sentido del cambio, que debería estar guiado por un propósito moral y por el énfasis para que todos los alumnos puedan ser atendidos respetando el principio de equidad.

La revisión conceptual y de los procesos de liderazgo forma también parte del análisis. Se propone un liderazgo persuasivo, entendido como compromiso ético y como una práctica que desarrolla la capacidad de invitar para involucrar y crecer personal e institucionalmente.

Constituir comunidades de aprendizaje para promover el cambio institucional y fomentar los procesos de colaboración interna y externa son otras propuestas de este texto. En él se rescata y se plantea también la pertinencia de organizar los procesos de innovación en un ciclo de cuatro fases y se señalan las condiciones para que se consoliden.

En el último capítulo se propone un modelo, teórico y práctico a la vez, para la mejora y eficacia de la escuela, a través del proceso de planificación de su propio desarrollo que intenta proporcionar una síntesis y resumen del libro.

El texto, redactado con concisión, de manera precisa y acompañado de frecuentes ejemplos, está también ilustrado con numerosas paradojas perceptibles en la educación escolar y que invitan acertadamente a profundizar en la reflexión.

Páginas web:

<http://aenor.es>

<http://www.aec.es>

<http://www.cnice.mecd.es/calidad/>

<http://www.efqm.org>

<http://www.usuarios.intercom.es/calidad/>



SE PROHIBE LA VENTA

© DERECHOS RESERVADOS

PROPIEDAD DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

PRIMERA EDICIÓN

LA PRESENTE EDICIÓN CONSTA DE 1500 EJEMPLARES Y SE FINANCIÓ
CON FONDOS PROVENIENTES DEL PROYECTO REFORMA EDUCATIVA, FASE I,
Nº de contrato 1137/2003, Convenio del Préstamo BIRF 4320-ES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN NACIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO

SAN SALVADOR

EL SALVADOR, C.A

IMPRESO EN ALGIER'S IMPRESORES