



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Hernández Rivero, Víctor M.; Santana Bonilla, Pablo J.
Procesos Implicados en la Mejora Escolar: Las Condiciones Institucionales
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 5, 2010,
pp. 44-58
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

ISSN: 1696-4713



PROCESOS IMPLICADOS EN LA MEJORA ESCOLAR: LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

Víctor M. Hernández Rivero y Pablo J. Santana Bonilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art2.pdf>

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2010
Fecha de dictaminación: 28 de agosto de 2010
Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2010

El propósito de este artículo es presentar los resultados de un estudio sobre las condiciones institucionales para la mejora que reúnen 45 centros educativos participantes en un plan de evaluación externa. Dichos resultados ilustran la presencia de, al menos, seis condiciones en los procesos de mejora.

Este artículo consta de tres partes. En la introducción se presenta la propuesta de condiciones para la mejora de Aiscow y col. (2001), y se ofrece información sobre el contexto en el que se recogieron los datos: el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN). Luego se presentan las características del método utilizado: muestra, instrumentos, y procedimientos de recogida y análisis de la información. Tras la presentación y discusión de los resultados se ofrecen algunas conclusiones y perspectivas de investigación para profundizar en el análisis de los procesos implicados en la mejora de instituciones educativas.

1. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los resultados de la investigación sobre eficacia y mejora de los centros escolares (Aiscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Louis y Miles, 1990; Sancho y colaboradores, 1993) han puesto de manifiesto que para que en las instituciones educativas se desarrolle procesos de mejora deben darse ciertas condiciones de naturaleza institucional. Esto no significa que haya un único camino hacia la mejora ni que todos los centros educativos aborden estos procesos desde un mismo punto de partida, sino que hay algunas condiciones institucionales que la favorecen. Visto desde la perspectiva opuesta, si dichas condiciones están ausentes es muy difícil que tengan lugar procesos de mejora en los centros.

Como resultado de su trabajo en más de 40 escuelas en East Anglia, el norte de Londres y Yorkshire durante más de diez años en el proyecto de mejora de la eficacia escolar denominado IQEA (Improving Quality Education for All) Aiscow y su equipo (2001; también en Bolívar, 1996) elaboraron un esquema que resume la lógica de la mejora escolar. La Figura 1 recoge, esquemáticamente, las seis dimensiones sobre los que se asienta el proyecto que se basa en otros tantos supuestos. Estas seis dimensiones se corresponden con los supuestos que se recogen en la Tabla 1.

Como desarrollo del quinto supuesto, basándose en el estudio de los 40 casos, Aiscow y colaboradores (2001) identificaron seis condiciones institucionales para la mejora:

1. La consideración de los beneficios potenciales que derivan de la formulación de preguntas y de la reflexión sobre la práctica docente y organizativa.
2. Un compromiso con la planificación colaborativa.
3. El despliegue de esfuerzos concretos para asegurar la participación del profesorado, del alumnado y de toda la comunidad en los proyectos y decisiones de la escuela.
4. Un compromiso con la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado.
5. El desarrollo de estrategias de coordinación y comunicación eficaces.
6. Un liderazgo “instructivo” eficaz, pero no sólo de la dirección pues la función de liderazgo debe extenderse por toda la escuela.

FIGURA 1. LA “LÓGICA” DE LA MEJORA



Fuente: Ainscow y col., 2001:19.

TABLA 1. SUPUESTOS SOBRE LA LÓGICA DE LA MEJORA

- Supuesto 1: La mejora de la eficacia escolar tendrá como consecuencia la mejora de los resultados no sólo del alumnado sino también del profesorado.
- Supuesto 2: La cultura escolar es la dimensión vital en el proceso de mejora, pero a la vez, la más olvidada.
- Supuesto 3: La historia y la organización de la escuela son dos factores clave en su proceso de mejora.
- Supuesto 4: La mejora de la escuela es más patente cuando existe un enfoque claro y práctico durante el proceso de desarrollo. Las prioridades de la escuela suelen ser aspectos de currículo, de la evaluación o del proceso educativo en el aula que la escuela ha identificado de entre los cambios a los que tiene que hacer frente.
- Supuesto 5: Es necesario trabajar sobre las condiciones para la mejora de la eficacia escolar a la vez que se trabaja sobre otras prioridades que la escuela haya establecido.
- Supuesto 6: Debe establecerse una estrategia de mejora de la escuela para poder vincular las prioridades y las condiciones. La estrategia deberá ser más o menos potente dependiendo de la “fuerza” relativa de los demás factores.

En trabajos más recientes Hopkins ha incluido dentro del desarrollo profesional la creación de "comunidades de aprendizaje potente" (en el original "powerful learning communities"). Hopkins (2000:138) señala que el aprendizaje potente incluye una amplia gama de procesos y resultados cognitivos y afectivos:

"Mi visión es la de estudiantes implicados en situaciones de aprendizaje cautivante, creadas por docentes profesionalmente competentes en contextos escolares diseñados para promover el aprendizaje de ambos grupos" (alumnado y profesorado).

En Phillips (2003) puede consultarse una investigación que exploró qué significan las comunidades de aprendizaje potente. Al comprometerse en su propio aprendizaje, los docentes crearon una serie de programas curriculares innovadores dirigidos a alumnado que previamente había sido clasificado como de bajo rendimiento. Como resultado de los nuevos programas, el rendimiento del alumnado mejoró notablemente durante los cinco años que duró la reforma y en todos los grupos, cualquiera que fuera su nivel socioeconómico o académico.

Aiscow y colaboradores (2001) apuestan por crear y consolidar en el seno de las escuelas la capacidad de los equipos docentes para pensar en voz alta (con otros agentes) sobre su trabajo, y saber planificar, desarrollar y evaluar aquellas innovaciones o cambios educativos que les sirvan para mejorar su trabajo, tratando de responder a los retos actuales del sistema educativo y de la sociedad de nuestro tiempo.

Diversos estudios previos realizados en distintos contextos confirman la importancia de estas seis condiciones para la mejora que, como ya hemos señalado, en la práctica suponen procesos institucionales. Sakaki y Takeaki (1990) identificaron las siguientes condiciones: liderazgo de los líderes escolares (dirección, subdirección y jefatura de estudios), cooperación entre todo el profesorado del centro y el desarrollo de formación para los líderes escolares. Por su parte, Boyd (1991) en una revisión de literatura identificó cuatro tipos de normas culturales asociadas a la mejora escolar dos de las cuales (normas de auto-reflexión e investigación crítica, y norma de implicación en la toma de decisiones) están estrechamente relacionadas con dos de las condiciones para la mejora identificadas por Ainscow y colaboradores. Boyd (1991) también señala que el liderazgo de la dirección escolar es un elemento clave en la promoción de esas normas y, por tanto, una condición para la mejora. Por su parte, el trabajo clásico de Purkey y Smith (1983) identificaba como uno de los procesos asociados a las escuelas eficaces la planificación colaborativa.

Estudios más recientes mantienen y resaltan el valor de esas condiciones institucionales: el liderazgo (Muijs, 2003; Murillo, 2006; Zorrilla y Ruiz, 2007; González, 2008; Murillo y colaboradores, 2010); la colaboración (Zorrilla y Ruiz, 2007); la participación de padres y madres (Muijs, 2003; Zorrilla y Ruiz, 2007) o apertura y participación (Moliner, 2008); y el desarrollo profesional (Muijs, 2003).

Al hablar de la apertura y la participación del centro como proceso que permite avanzar hacia la inclusión educativa Moliner señala que:

"La mayor parte de los centros educativos son realmente abiertos hasta en su aspecto físico, con acceso directo a la calle, sin vallas y con patios de recreo con parque para uso comunitario. Esta apertura se manifiesta también en la participación de la comunidad en los centros: padres que ayudan, asociaciones que colaboran, estudiantes voluntarios... Es frecuente que en secundaria, por ejemplo, algunos estudiantes presten servicios comunitarios o colaboren en las escuelas, o

que se empleen en tiendas del barrio donde aprenden funcionalmente contenidos instrumentales" (Moliner, 2008).

Este artículo recoge algunos de los resultados y conclusiones del proyecto de investigación 'Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros escolares de Canarias: Su incidencia en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención al alumnado en riesgo de exclusión social'¹. En particular sintetiza los hallazgos del estudio II denominado: 'Descripción de la situación de los planes de mejora y de los proyectos de innovación de los centros evaluados en el segundo ciclo del PECCAN; y análisis de las condiciones institucionales para la mejora que reúnen esos centros'. A continuación presentamos las características metodológicas de dicho estudio.

2. MÉTODO

Los principales objetivos del estudio fueron:

- a. identificar qué condiciones institucionales para la mejora reunían los centros evaluados por segunda vez en el PECCAN;
- b. conocer cuál era el grado de desarrollo de los planes de mejora en esos centros; y
- c. averiguar si existía alguna relación entre la presencia (o ausencia) de condiciones institucionales para la mejora y la presencia (o ausencia) de planes y procesos de mejora.

Las hipótesis de partida fueron:

- a. se observarán diferencias notables entre los centros en cuanto a la presencia de condiciones institucionales para la mejora; y
- b. (b) los centros en los que se han desarrollado procesos y planes de mejora reunirán un mayor número de condiciones institucionales para la mejora que en aquellos en los que no se han desarrollado planes y procesos de mejora.

Para explorar la presencia o ausencia de las condiciones institucionales de mejora aplicamos un cuestionario al profesorado de los centros evaluados por segunda vez en el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN), que incluía la escala de Ainscow y colaboradores (2001) sobre condiciones institucionales para la mejora, además de otras cuestiones. Para averiguar el grado de planificación y desarrollo de los planes de mejora elaboramos una ficha de recogida de información que debía ser completada por tres agentes: el coordinador o coordinadora del plan de mejora, un miembro del equipo directivo y el inspector o inspectora de zona.

A continuación, antes de describir con más detalle la muestra, presentamos brevemente algunos de los objetivos y características del PECCAN. Entre los objetivos del Plan de Evaluación se están: detectar los puntos fuertes y débiles del funcionamiento de los centros, identificando posibles ámbitos de mejora; y estimular a las comunidades educativas para que desarrollen procesos de mejora, evaluando de forma

¹ Proyecto nº PI042005/59, financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y cofinanciado con fondos FEDER, y desarrollado de junio de 2006 a agosto de 2008. El investigador principal fue el Dr. D. Pablo Joel Santana Bonilla.

progresiva todos los centros educativos de Canarias.² Entre las características del Plan destacan: que se trataba de un plan de evaluación externa orientada a la mejora de los centros docentes y que se pretendía evaluar cíclicamente todos los centros de enseñanzas no universitarias de Canarias sostenidos con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados). Esto significa que era de esperar que cada centro educativo, tras participar en la evaluación, desarrollase procesos de mejora tomando como referencia los puntos débiles y los puntos fuertes detectados en el proceso de evaluación. La previsión inicial fue evaluar los centros cada cinco años, de modo que se dispusiera de información longitudinal para la valoración del funcionamiento de los centros y de los esfuerzos de mejora desarrollados a lo largo del tiempo. Esto se consiguió parcialmente en el caso de los centros de Secundaria no así en los de Primaria.

2.1. Muestra

El curso 2006-07 se habían evaluado 604 centros de los 674 que constituyan el núcleo de centros educativos establecido como objetivo en esta etapa (ver Tabla2). Esto significa que en enero de 2008 se habían evaluado el 90% de los centros previstos y, de ellos, 45 habían participado en el segundo ciclo de evaluación. El profesorado de estos 45 centros fue el que participó en el estudio del que se informa en este artículo, centros que fueron evaluados por segunda vez en el contexto del PECCAN los cursos 2005-06 y 2006-07. De ellos 28 eran Institutos de Educación Secundaria, 10 Colegios de Educación Infantil y Primaria, 5 Colegios Privados Concertados y 2 Centros de Enseñanza Obligatoria.

TABLA 2. NÚMERO DE CENTROS EVALUADOS EN EL PECCAN

Curso escolar	Número de centros evaluados		Total acumulado	
	Primer ciclo	Segundo ciclo	Primer ciclo	Segundo ciclo
2000-01	30	0	30	0
2001-02	63	0	93	0
2002-03	121	0	214	0
2003-04	123	0	337	0
2004-05	115	0	452	0
2005-06	85	13	537	13
2006-07	67	32	604	45

2.2. Instrumentos

A partir de las condiciones identificadas, Aisgow y colaboradores (2001) elaboraron un cuestionario para el profesorado que utilizamos para la recogida de información en nuestro estudio. Aunque el profesorado de los centros contestó a un cuestionario más amplio, por lo que respecta al objeto de este artículo el principal instrumento de recogida de información fue la escala de condiciones institucionales para la mejora (CIM), formada por 24 ítems. En la Tabla 3 reproducimos los ítems correspondientes a cada condición institucional para la mejora según la adaptación realizada.

² La normativa que regulaba la evaluación de centros, externa e interna, era la ORDEN de 23 de febrero de 2001, por la que se establecen las bases para el desarrollo de los procesos de evaluación en los centros docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 31 de 9-3-2001).

TABLA 3. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA MEJORA

<p>Formulación de preguntas y reflexión sobre la práctica docente y organizativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - En este centro educativo dialogamos acerca de la calidad de la enseñanza que impartimos. - Hacemos el seguimiento de las mejoras y los cambios que introducimos. - El profesorado del centro dedica tiempo a revisar su enseñanza en el aula. - El centro tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad de la información que recoge acerca de alumnado, profesorado y familias. 	<p>Planificación colaborativa de la mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación del centro. - En nuestro centro se consideran tan importantes los procesos de planificación como los planes escritos. - Cada miembro de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias, cada uno a su nivel) conoce el grado en que se están consiguiendo las prioridades de mejora del centro. - En este centro revisamos y modificamos la planificación.
<p>Participación de agentes internos y externos</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el centro, antes de introducir innovaciones, recabamos el parecer del alumnado. - Cuando introducimos cambios en el currículo o en la enseñanza recabamos el parecer de las familias y lo tenemos en cuenta. - Toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) trabajamos conjuntamente para decidir hacia dónde ir como centro. - En nuestro trabajo utilizamos los servicios de apoyo externo (asesorías de CEPs, Inspección de Educación, Servicio de Orientación/EOEPs...). 	<p>Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado</p> <ul style="list-style-type: none"> - En este centro se valora la formación permanente del profesorado. - Al concebir el proyecto educativo y el plan de trabajo anual se pone énfasis en la formación permanente del profesorado. - En el centro la formación permanente está centrada en el aula. - La organización del centro posibilita dedicar tiempo a la formación permanente.
<p>Coordinación y comunicación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado que ejerce funciones de coordinación está capacitado para desarrollarlas. - El profesorado trabaja en equipo. - El Claustro está informado acerca de las decisiones importantes que se toman en las distintas instancias del centro (equipo directivo, equipos de ciclo, equipos educativos, departamentos, etc.). - Compartimos experiencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula. 	<p>Liderazgo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos como centro. - Los miembros del Claustro que ocupan cargos unipersonales o de coordinación pedagógica delegan tareas que suponen un reto para el resto del profesorado. - El equipo directivo del centro lidera las prioridades de mejora. - El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo.

Fuente: Ainscow y col., 2001:19.

Para recabar información sobre los planes y procesos de mejora elaboramos un instrumento denominado "Ficha de recogida de información sobre los planes de mejora." La ficha del plan de mejora contiene una primera parte en la que el Coordinador de la Comisión de Evaluación y Calidad expone los datos básicos del plan y valora su desarrollo, y dos partes más –exactamente iguales- en las que algún miembro del Equipo Directivo y el Inspector o la Inspectora del centro valoran el desarrollo del plan de mejora.

Los datos recogidos en la parte descriptiva fueron: temática que aborda el proyecto, relación con el aprendizaje del alumnado, número de cursos que se viene desarrollando, número de docentes que participan, si tiene coordinación o no, si la coordinación tiene horas de liberación para el proyecto, a qué niveles y etapas afecta, número de alumnos que se benefician del proyecto, si tiene subvención y qué cuantía, fuentes de financiación, unidades organizativas implicadas en el proyecto, equipos de ciclo o departamentos participantes, si ha sido aprobado por alguna instancia externa al centro, necesidades que motivaron el proyecto, beneficios esperados, beneficios obtenidos, evidencias de los beneficios alcanzados, dónde y cómo se pueden verificar las evidencias, problemas y dificultades en su desarrollo, antecedentes del plan o proyecto, y si ha obtenido reconocimiento externo.

2.3. Procedimientos de recogida de información

Los datos se recogieron en el contexto del proceso de evaluación externa. El curso 2005-06 se recabó información de 13 centros educativos y el curso 2006-07 de 32 centros.

Los cuestionarios fueron enviados por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) a cada centro y fueron completados por cada docente, ya sea en una sesión conjunta o de modo individual, y devueltos a la persona que coordinaba el proceso de evaluación en el centro. Contestaron el cuestionario 2.405 docentes, 463 de Educación Infantil y Primaria, y 1.942 de Educación Secundaria.

Las fichas sobre el plan de mejora fueron entregadas y recogidas por el inspector o inspectora de zona quienes las remitieron, una vez completadas, al ICEC. Se recogieron 22 fichas de planes de mejora; en 9 casos fueron completadas por tres agentes, en otros 9 fueron contestadas por dos agentes y en 4 casos fueron cumplimentadas por un solo agente.

2.4. Procedimientos de análisis de información

Una vez recogidos los datos de la escala CIM contenidos en el cuestionario de profesorado se procedió a su análisis siguiendo las recomendaciones de Aiscow y colaboradores (2001). De cada centro se calculó el porcentaje medio de respuestas (casi nunca, a veces, a menudo, y siempre) a cada ítem y luego el porcentaje medio de respuestas "casi nunca + a veces" y "a menudo + siempre" para cada subescala, correspondiente a cada condición institucional para la mejora. De tal modo para cada centro se obtuvo una tabla como la que sigue (Tabla 4; se trata de un ejemplo).

En la Tabla 4 la letra cursiva significa que la condición correspondiente parece estar presente o ausente en el centro. Las condiciones que aparecen acompañadas de un asterisco indican que las respuestas del profesorado se agrupan entre el 45% y 55%, por lo tanto no puede afirmarse que estén presentes o ausentes. El centro que se sirve de ejemplo reúne tres de las seis condiciones para la mejora (planificación de la mejora; formación permanente y desarrollo profesional del profesorado, y coordinación y comunicación docente) y carece de una (participación de agentes internos y externos).

Una vez recogidas las fichas de los planes de mejora se elaboró una tabla de doble entrada resumiendo los datos principales y se incluyó la valoración de los tres agentes encuestados.

**TABLA 4. PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN CADA UNA DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES
PARA LA MEJORA AGRUPADAS EN DOS CATEGORÍAS**

	Casi nunca + a veces	A menudo + siempre
* Formulación de preguntas y reflexión sobre la práctica docente y organizativa	45'45%	54'55%
<i>Planificación de la mejora</i>	44'32%	55'68%
<i>Participación de agentes internos y externos</i>	75%	25%
<i>Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado</i>	43'18%	56'82%
<i>Coordinación y comunicación docente</i>	40'91%	59'09%
* Liderazgo pedagógico	51'77%	48'23%

3. RESULTADOS

De los resultados obtenidos se deduce que la situación de los 44 centros analizados es muy diversa: hay centros que reúnen algunas condiciones para la mejora, hay centros que las reúnen todas e incluso dos que no reúnen ninguna³ (ver Anexo 1). A modo de ejemplo, en un caso la mayoría del profesorado considera que su centro –un Centro de Enseñanza Obligatoria- carece de cuatro de las condiciones institucionales para la mejora. En otro caso, el profesorado entiende que su instituto carece de tres condiciones para la mejora. En otro la mayoría del profesorado considera que el Instituto tiene dos condiciones para la mejora y carece de una. En otros centros (cuatro casos) consideran que su instituto o colegio, según el caso, reúne cuatro condiciones institucionales para la mejora, pero carece de dos. Y finalmente, en tres centros (todos ellos Colegios de Educación Infantil y Primaria) la mayoría del profesorado entiende que su colegio reúne las seis condiciones institucionales para la mejora. Como se ve, la variabilidad y diversidad de situaciones respecto a la presencia o ausencia de las condiciones en los centros es evidente.

En la muestra estudiada hay 23 centros que reúnen entre cuatro y seis condiciones institucionales para la mejora, mientras que 21 centros tienen tres o menos (ver Anexo 1). Las condiciones que suelen reunir con más frecuencia los centros educativos que tienen tres o menos condiciones institucionales para la mejora son la coordinación docente y la reflexión sobre la práctica. Mientras que las que presentan con más frecuencia aquellos centros que tienen entre cuatro y seis condiciones para la mejora son esas mismas más la planificación colaborativa de la mejora y el liderazgo pedagógico (Tabla 5).

**TABLA 5. CONDICIONES PARA LA MEJORA QUE REÚNEN LOS CENTROS,
SEGÚN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO**

Condiciones institucionales para la mejora	Centros con tres o menos condiciones	Centros con cuatro o más condiciones	Todos los centros (N = 44)
Coordinación docente	16	23	39
Reflexión sobre la práctica	15	23	38
Planificación de la mejora	5	23	28
Formación permanente	2	11	13
Liderazgo pedagógico	0	21	21
Participación de agentes internos y externos	0	3	3

³ De uno de los centros no se obtuvieron resultados de la escala Condiciones Institucionales para la Mejora aunque sí del plan de mejora.

Otro modo de analizar los resultados obtenidos consiste en identificar qué condiciones institucionales para la mejora están ausentes, según la opinión del profesorado. Las condiciones que con más frecuencia carecen los centros que tienen tres o menos condiciones de mejora son la participación de agentes internos y externos, la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado y el liderazgo pedagógico. Por su parte la condición que suelen carecer con más frecuencia los centros que tienen entre cuatro y seis condiciones para la mejora es la participación de agentes internos y externos (Tabla 6).

**TABLA 6. CONDICIONES PARA LA MEJORA AUSENTES EN LOS CENTROS,
SEGÚN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO**

Condiciones institucionales para la mejora	Centros con tres o menos condiciones	Centros con cuatro o más condiciones	Todos los centros (N = 44)
Participación de agentes internos y externos	20	17	37
Formación permanente	15	5	20
Liderazgo pedagógico	10	1	11
Planificación de la mejora	4	1	5
Reflexión sobre la práctica	0	0	0
Coordinación y comunicación docente	0	0	0

En suma, las condiciones institucionales para la mejora que más centros parecen reunir son la coordinación docente y la reflexión sobre la práctica. Éstas son las que el profesorado no manifiesta que sus centros carezcan. Por su parte, las condiciones que menos centros poseen son la participación de agentes internos y externos, y la formación permanente y el desarrollo profesional.

Es de destacar que ningún centro con tres condiciones o menos reúne las condiciones participación de agentes internos y externos, y liderazgo pedagógico, mientras que de los centros que tienen más de tres condiciones sólo carecen de la condición liderazgo pedagógico dos (Tabla 5).

En la muestra hay más centros de secundaria que de primaria debido a los criterios por los que, en el contexto de la evaluación externa, se seleccionaron los centros: las zonas de inspección. Como el número de centros de las zonas de inspección de secundaria es en Canarias menor que el de primaria, las zonas de secundaria se terminaron de evaluar antes por lo que centros de ese tipo participaron en mayor número en el segundo ciclo de evaluación.

Aunque no se pueden realizar generalizaciones, en los datos disponibles se observan ciertas tendencias: los Colegios de Educación Infantil y Primaria parecen tener más condiciones para la mejora que los Institutos de Educación Secundaria. De los 10 colegios, sólo 2 están en el grupo de aquellos centros que reúnen tres condiciones o menos y el resto (8) está en el grupo que reúne cuatro condiciones o más. Tres de estos últimos son los únicos cuyo profesorado manifiesta que tienen las seis condiciones para la mejora. En contraste, de los 28 institutos 16 forman parte del grupo con menos tres condiciones o menos y 12 forman parte del grupo con cuatro o más condiciones.⁴

⁴ No se analizan las tendencias de los Centros de Enseñanza Obligatoria ni de los Colegios Concertados porque en la muestra hay muy pocos: 2 y 5 respectivamente.

Además, se recogió información sobre el plan de mejora de 22 centros aunque sólo se dispone de una descripción detallada del plan de mejora de 18 de ellos (ver Anexo 1). Los datos revelan que dos de cada cinco centros evaluados por segunda vez elaboraron un plan de mejora.

Los resultados obtenidos apuntan una tendencia clara: los centros que tienen más condiciones para la mejora son los que más han desarrollado planes de mejora. Del grupo de centros que reúnen tres o menos condiciones sólo 4 han desarrollado planes de mejora, mientras que del grupo que tienen cuatro o más condiciones 14 han llevado a cabo planes de mejora.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Por una parte, en cuanto a las condiciones institucionales para la mejora, los centros evaluados por segunda vez en el contexto del PECCAN presentan situaciones bastante diferentes, desde aquellos cuyo profesorado señaló que reúne todas las condiciones hasta aquellos en los que el profesorado manifiesta que carece de cuatro de ellas. En total, 23 centros reúnen entre cuatro y seis condiciones institucionales para la mejora y 21 tienen tres o menos de estas condiciones. Esto muestra que el instrumento utilizado (la escala CIM) discrimina en cuanto a las condiciones institucionales para la mejora que presentan los centros estudiados.

Las dos condiciones institucionales que la mayoría del profesorado manifestó que poseían sus centros fueron: coordinación docente y reflexión sobre la práctica. Las dos condiciones institucionales que mayor número de docentes manifestó que estaban ausentes en su centro fueron: participación de agentes internos y externos, y formación permanente del profesorado. Estas carencias pueden ser preocupantes. La ausencia de participación de agentes internos y externos indica que gran parte de los centros son poco permeables, como sugiere Moliner (2008) al destacar que la participación está ligada a la apertura al entorno. Por otro lado, la poca atención prestada a la formación permanente del profesorado desde los propios centros apunta al poco desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional, condición ligada a su vez a la mejora del aprendizaje del alumnado (Phillips, 2003).

Por último cabría preguntarse si las dos condiciones para la mejora citadas con más frecuencia, coordinación docente y reflexión sobre la práctica, responden a la realidad de los centros o son más bien producto de la deseabilidad social debido a que se pueden haber asociado a consignas de las últimas reformas escolares en España.

Los datos recogidos muestran que el liderazgo pedagógico es una condición clave pues no la reúnen aquellos centros que tienen tres condiciones o menos para la mejora, pero la tienen todos los centros que tienen cuatro o más condiciones, excepto dos. La importancia del liderazgo distribuido como condición institucional para la mejora está suficientemente contrastada en la literatura (González, 2003; 2008). Los datos de nuestro estudio subrayan la necesidad de promover prioritariamente tal tipo de liderazgo en cualquier esfuerzo de mejora de la educación.

En la investigación más amplia en la que se inscribe este estudio se realizó un estudio de casos para explorar la presencia de condiciones internas para la mejora. Los resultados obtenidos muestran que los cuatro centros tenían una dirección organizativa que se caracterizaba por ejercer un liderazgo activo, por promover el liderazgo de otros agentes del centro, por tener una actitud proactiva frente a las presiones externas y por su capacidad de captar recursos extra del entorno. Así mismo todos se caracterizaban por desarrollarse en ellos procesos de liderazgo pedagógico ejercido por el director y por los docentes que

coordinaban proyectos de innovación y porque un núcleo importante de profesorado estaba implicado en los proyectos. Por otra parte, tres de los centros mantenían relaciones estrechas con diversos agentes del entorno, no sólo la Administración educativa sino otros centros, servicios sociales y sanitarios, y otras instituciones privadas. Lo que estas relaciones proporcionaban a los centros eran, principalmente, recursos extra, aunque también obtenían de ellas referentes para la mejora y asesoramiento (Santana y col. 2008).

El análisis por separado de las respuestas del profesorado de centros de Infantil y Primaria, y de Secundaria muestra que existe, al menos, una diferencia entre ambos tipos de centros: los colegios parecen presentar más condiciones para la mejora que los institutos.

En suma, las seis condiciones para la mejora identificadas por Ainscow y colaboradores (2001) pueden considerarse un mapa inicial de los procesos implicados en la mejora. Algunas de estas condiciones para la mejora se han identificado también en la literatura sobre sistemas de gestión de calidad como obstáculos para la mejora. En particular la ausencia o deficiencia en los planes de implementación y puesta en marcha, la falta de trabajo en equipo y la carencia de una política de participación (León, s.f.), las cuales se corresponden con las siguientes condiciones institucionales para la mejora: planificación de la mejora, coordinación docente y participación de agentes internos y externos, respectivamente.

Por otra parte, en cuanto a los planes de mejora, el carácter fragmentario, y en algunos casos contradictorio, de las informaciones recogidas permite afirmar que los centros no tienen documentado el desarrollo de los planes de mejora. Los datos recogidos permiten concluir que, al menos, dos de cada cinco centros evaluados por segunda vez en el contexto del PECCAN parece haber desarrollado planes de mejora. En todo caso las evidencias del impacto de los planes desarrollados parecen ser más bien escasas y no estar documentadas.

Los datos relativos a las condiciones institucionales para la mejora en relación con los planes de mejora parecen bastante coherentes: 14 de los 18 centros que elaboraron planes de mejora reúnen entre 4 y 6 condiciones institucionales para la mejora. En todo caso ha de tenerse en cuenta que los procesos identificados constituyen no sólo elementos previos a los procesos de mejora sino que también pueden emergir o fortalecerse como resultado del propio proceso de mejora.

Para profundizar en el análisis de los seis procesos identificados se sugiere:

- a. realizar una adaptación de la escala *Condiciones Institucionales para la Mejora* mediante la exploración del significado que las personas que lo completan atribuyen a cada dimensión y a cada ítem;
- b. llevar a cabo análisis longitudinales de la evolución de las condiciones institucionales para la mejora en diversas instituciones educativas, apoyándose no sólo en el cuestionario sino en metodologías cualitativas;
- c. aplicar la escala CMI a centros que hayan implantado Sistemas de Gestión de Calidad (ISO 9001:2000 ó 2008; EFQM; Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, 2005/Fundbeg);
- d. indagar la presencia o ausencia de condiciones institucionales para la mejora en instituciones de educación no formal;
- e. investigar otras condiciones institucionales para la mejora utilizando estudios de caso en instituciones educativas de distinto tipo;

- f. explorar los mecanismos mediante los cuales el propio proceso de mejora contribuye a la emergencia y consolidación de condiciones institucionales para la mejora.

Pensando en el desarrollo de los procesos de mejora, a partir de los datos del estudio presentado y recogiendo algunas de las conclusiones del estudio más amplio del que forma parte (Santana, 2008), ofrecemos las siguientes recomendaciones:

- a. explorar y desarrollar estrategias de apertura al entorno y promoción de la participación, tanto de agentes internos como de agentes externos, estableciendo redes con agentes e instituciones con intereses comunes (Katz y Earl 2010; Hatch, 2009) y coordinando las relaciones con el entorno de modo que favorezcan la creación de condiciones para el aprendizaje del alumnado (Stukalina, 2010);
- b. promover el desarrollo de los centros como comunidades de aprendizaje, tanto entre el profesorado como entre el alumnado, que faciliten la formación y desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje de todo el alumnado (Phillips, J., 2003);
- c. en la medida en que los centros que desarrollan planes y procesos de mejora tengan acceso a apoyos externos ajustados a sus necesidades se estarán generando y consolidando sus condiciones internas para la mejora; en este sentido el apoyo externo es una condición externa para la mejora (Domingo y col., 2005; Hernández, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea (edición original en inglés de 1994; segunda edición de 2000).
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
<http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Boyd, V. (1991). School Context: Bridge or Barriers to Change. <http://www.sedl.org/change/school/welcome.html>. (Consultado el 29 de abril de 2009).
- Domingo, J., Bolívar, A., Luengo, F., Hernández, V., y García, R. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Domingoetal.pdf. (Consultado el 12 de junio de 2007).
- González, M.T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas, *Organización y gestión educativa*, 11(6), 4-8.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en*

- Educación*, 6(2) 2, pp. 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. (Consultado el 30 mayo de 2009).
- Hatch, T. (2009). The Outside-Inside Connection, *Educational Leadership*, 67(2), 16-21.
- Hernández, V. (2005). Asesorando a centros educativo implicados en procesos de mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/HernandezR.pdf. Consultado el 2 de mayo de 2007.
- Hopkins, D. (2000). Powerful Learning, Powerful Teaching and Powerful Schools, *Journal of Educational Change*, 1, 135-154.
- Katz, S.; Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- León, M. (s.f.). Factores contrarios a la mejora continua y qué hacer para superarlos. <http://www.estrucplan.com.ar/producciones/entrega.asp?identrega=841>. (Consultado el 4 de abril de 2010).
- Louis, K. y Miles, M. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia la Inclusión Educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 27-44. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Muijs.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Murillo J., Krichesky G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Phillips, J. (2003). Powerful Learning: Creating Learning Communities in Urban School Reform, *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-258.
- Purkey, S. & Smith, S. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, pp. 412-452
- Sancho, J., Hernández, F., Carbonell, J. Tort, A., Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia.

Santana, P., Hernández, V., Leal, E., Núñez, J., Quesada, C., Vega, A., Gobantes, J., y Oramas, J. (2008).

Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros escolares de Canarias: su incidencia en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención al alumnado en riesgo de exclusión social. Informe Final. La Laguna: Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna.

Sakaki, T. and Takeaki, N. (1990). The conditions of school improvement by results of investigation about school improvement. *School Administration*, 35(4), pp. 4-36.

Stukalina, Y. (2010) The Management of Integrated Educational Environment Resources: the factors to be considered, *European Journal of Education, Research, development and Policy*, 45(2), 345-351.

Zorrilla, M. y Ruiz, G. (2007). Validación de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 200-204. <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art26.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).

ANEXO

Anexo I Condiciones institucionales para la mejora de cada centro, según la percepción del profesorado, y planes de mejora, según agentes del centro

Centros que reúnen tres condiciones o menos.

Centros / Condiciones	01	38	26	31	27	20	02	03	29	25	30	05	15	35	16	37	19	21	22	32	06
Tipo de centro	CEO	IES	IES	IES	IES	CEIP	IES	CEO	IES	IES	CEIP	CPC	IES	IES	IES						
Coordinación docente		SI				SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Reflexión sobre la práctica		SI		SI		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Planificación de la mejora	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI
Liderazgo pedagógico	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO
Formación permanente	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	NO
Participación	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Centros que reúnen cuatro o más condiciones

Centros / Condiciones	07	23	34	36	42	08	09	17	24	41	43	18	40	04	10	11	28	44	39	12	13	33
Tipo de centro	IES	IES	IES	CPC	IES	CPC	IES	CEIP	IES	IES	CEIP	CEIP	IES	IES	CPC	IES	IES	CEIP	IES	CEIP	CEIP	
Coordinación docente	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI								
Reflexión sobre la práctica	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI								
Planificación de la mejora	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI								
Liderazgo pedagógico	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI								
Formación permanente	NO	NO	NO	NO	NO	NO						SI		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Participación	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI								

Tipo de centro. CEO: Centro de Enseñanza Obligatoria; IES: Instituto de Educación Secundaria; CEIP: Colegio de Educación Infantil y Primaria; CPC= Centro Privado Concertado. Condiciones para la mejora. El centro tiene la condición para la mejora: SI; si el centro no tiene la condición para la mejora: NO; No se puede afirmar que tenga la condición para la mejora o carezca de ella: en blanco.

Planes de mejora: marcado en gris significa que tiene plan de mejora.