



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

Sepúlveda, Carmen; Murillo, F. Javier
EL ORIGEN DE LOS PROCESOS DE MEJORA DE LA ESCUELA. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN
5 ESCUELAS CHILENAS
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 3,
2012, pp. 6-24
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124665002>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



EL ORIGEN DE LOS PROCESOS DE MEJORA DE LA ESCUELA. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN 5 ESCUELAS CHILENAS

Carmen Sepúlveda y F. Javier Murillo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art1.pdf>

Fecha de recepción: 15 de junio de 2012
Fecha de dictaminación: 18 de agosto de 2012
Fecha de aceptación: 18 de agosto de 2012



Uno de los elementos clave en los procesos de cambio y mejora escolar es, sin duda, el origen del mismo. El proceso de cambio escolar comienza cuando algún miembro de la comunidad escolar, un miembro del equipo directivo o un docente, llega a la conclusión de que hay que hacer "algo" para cambiar la escuela, y toma la firme decisión de iniciar un proceso de transformación. Es posible que el desencadenante de dicha decisión sea una presión externa (cambios normativos, socio-demográficos, tecnológicos; resultados de evaluaciones externas, presiones de la administración...) o quizás interna (problemas que afectan al centro, la insatisfacción de familias, estudiantes o docentes), pero lo esencial es que la iniciativa y la coordinación del proceso de cambio sea del centro. La clave es que uno o varios miembros de la comunidad escolar tomen la decisión de cambiar, y fundamentalmente que transmitan ese entusiasmo a sus colegas (Murillo, 2002, 2003; Murillo y Krichesky, 2012).

No nos arriesgamos mucho si afirmamos que el elemento clave en estos primeros momentos es el desarrollar un alto nivel de compromiso entre la comunidad escolar para poder poner en marcha el proceso de transformación. Es realmente difícil que se inicie, se implemente o sea exitoso un cambio no deseado o cuyas motivaciones no sean compartidas por la mayoría de los implicados. De esta forma, para que un proceso de mejora se desarrolle satisfactoriamente, es necesario que la voluntad por cambiar se haga patente e impregne a gran parte de los integrantes de un centro.

Sabemos que "*los cambios impuestos no sirven de nada*" (Murillo, 2002), pero desconocemos muchos de los procesos internos que se dan en esta primera pero relevante fase del proceso de cambio. Queda claro que no hay una sola manera de iniciar el cambio. Joyce (1991) utiliza para indicarlo la metáfora de las distintas puertas que un centro puede "abrir" para entrar en un proceso de cambio. Ya sea por presiones externas, por demandas internas o por el mero hecho de comprender que el cambio y la mejora deberían ser parte inherente de la cultura de las instituciones educativas, son varias las razones que pueden motivar la mejora. Así, un cambio puede adoptar en principio diversas formas. Puede asomarse como una decisión tomada por una autoridad específica a título individual, o presentarse como un proyecto consensuado por diferentes participantes.

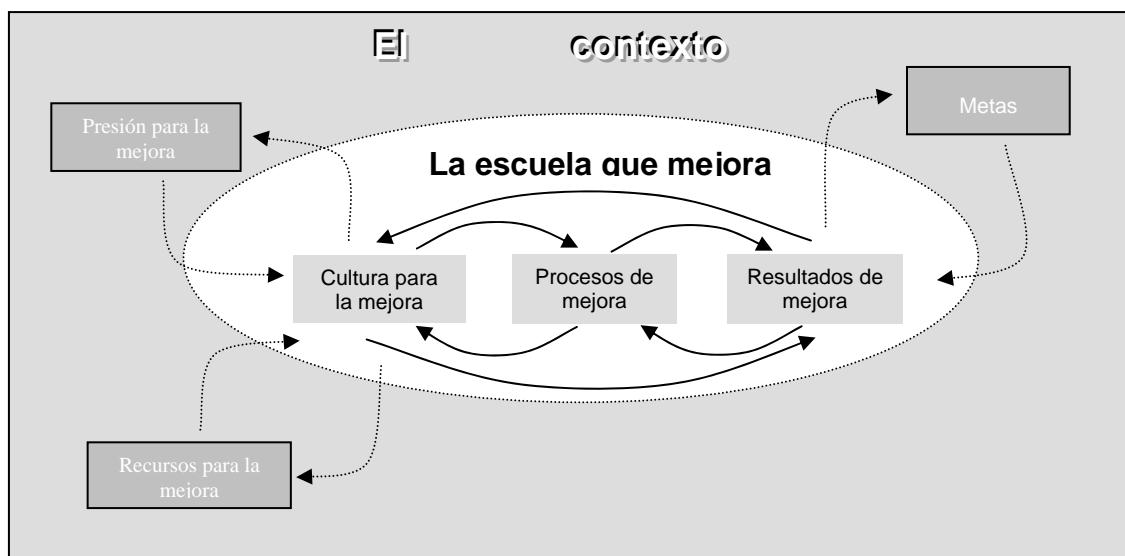
En definitiva, más allá de quién o cómo se inicia el cambio, la gran cuestión es cómo contagiar el entusiasmo por desarrollarlo, cómo hacerlo parte de la vida cotidiana del centro. En esta dirección, es importante que nos detengamos a reflexionar sobre el desarrollo de una "cultura de mejora" en los centros educativos.

Con esta investigación se indaga en el origen de los proyectos de mejora escolar a través del estudio en profundidad de cinco experiencias de otros tantos centros de educación secundaria chilenos: la mitad centros que han mejorado, la otra mitad que no lo han hecho.

1. MARCO TEÓRICO

La línea de investigación de Mejora de la Eficacia Escolar aporta un excelente marco para interpretar esa primera fase del proceso de cambio. Efectivamente, el Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, tanto en su versión original (Murillo, 2004) como en su validación para Iberoamérica (Murillo, 2011), señala la "Cultura para la Mejora" como uno de los elementos clave (Figura 1).

FIGURA 1. MARCO COMPRENSIVO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



La línea de Mejora de la Eficacia Escolar surge de la colaboración de los Movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela; ambos aspiran a que la educación cambie, el primero centrado en los factores importantes para que el centro mejore y el segundo en el propio proceso de cambio (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Murillo, 2004; Reezigt y Creemers, 2005; Wikeley, Stoll, Murillo y De Jong, 2005; Creemers, Stoll y Reezigt, 2007).

Aunque han sido variados los intentos por conjugar la eficacia y la mejora escolar (Reynolds, Teddlie, Hopkins y Stringfield, 2000; MacBeath, 2007), el esfuerzo más importante hasta la actualidad es el proyecto «*Capacity from Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement (ESI)*», ejecutado entre 1998 y 2001 en ocho países europeos (Creemers y Reezigt, 2005; Scheerens y Demeuse, 2005; Creemers, Stoll y Reezigt, 2007). El objetivo final del proyecto consistió en desarrollar, por un lado, un modelo y/o estrategia para la mejora de la eficacia escolar, y, por otro, elaborar un marco comprensivo que contribuyera en la creación de una teoría de la eficacia escolar. Dicho Marco fue posteriormente validado para Iberoamérica por 8 equipos de América Latina y España (Murillo, 2011).

Según el mismo, los centros educativos que posean una cultura de mejora, desarrollarán y tendrán más posibilidades de éxito que los centros que con frecuencia intentan evitar los cambios y temen a las innovaciones. De esta forma, la cultura de mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio de los centros educativos.

Entre otros, los factores que constituyen esta cultura de mejora son los siguientes:

- *Presión interna para mejorar.* Los centros que sienten presiones desde dentro para cambiar, que sienten la necesidad de modificar la situación actual, están en mejor situación de iniciar un cambio exitoso. En este sentido, la ausencia de conformismo y autocomplacencia son dos elementos fundamentales en la cultura de todo centro orientado hacia la mejora.
- *Presión externa para mejorar.* La existencia de presiones procedentes de fuera de la escuela en forma de nuevas leyes, resultados de evaluaciones externas, nuevos apoyos técnicos o baja

demandas de plazas son factores que sin duda estimulan la construcción de una cultura de mejora.

- *Visión y metas compartidas.* La existencia de una visión compartida por parte del conjunto de la comunidad escolar ofrece la posibilidad de conocer qué escuela se quiere para el futuro y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan.
- *Historia de mejora.* Los centros educativos que hayan puesto en marcha anteriormente procesos de cambio satisfactorios tendrán, sin duda, una mayor facilidad para impulsar nuevos esfuerzos. Por otro lado, los centros que no estén acostumbrados a la mejora o sus experiencias anteriores hayan sido negativas tendrán mayores dificultades para iniciarlos.
- *Propiedad de la mejora, compromiso y motivación.* Existe propiedad de mejora escolar cuando el centro es consciente y hace explícita la necesidad de una mejora, para que así todos los implicados comprendan que hay que asumirla y sentirla como propia. Resulta complicado lograr la mejora si el centro educativo no siente la necesidad de comenzarla y continuarla. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con las nociones de compromiso y motivación del personal del centro. El profesorado debe mostrar, al menos, algo de implicación con los planes de mejora. Cuando el compromiso no está presente de forma automática, las personas que inicien el cambio deben intentar promoverlo antes de comenzarlo.
- *Dirección escolar.* La investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a buen fin. Lo más frecuente es que sea el director o directora del centro quien lo lidere, pero ello depende de su actitud, del papel que asuma en la escuela y de cómo sea visto por los docentes. La existencia de un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar, y con un estilo de dirección participativo parecen requisitos necesarios para los procesos de cambio escolar eficaces.
- *Disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje.* Un factor fundamental es la buena disposición para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad (no solo de los estudiantes) porque comprenden que esa es una excelente forma de mejorar continuamente, aceptan los cambios como algo habitual. La necesidad de mejorar las condiciones internas de los centros con considerable rapidez implica un aprendizaje continuo y colaborativo a través del cual todos los docentes incrementen sus saberes, tanto de manera individual como colectiva (Krichesky y Murillo, 2011). Y, fundamentalmente, basado siempre en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Debe tenerse también en cuenta que en la etapa de iniciación surgen ciertas formas de resistencia ante el cambio a implementar. La confusión, la incertidumbre, los desacuerdos o incluso los rechazos por parte de ciertos sectores ante las propuestas de mejora presentadas suelen ser los principales obstáculos que dificultan el desarrollo de esta fase. No es causal entonces que Stoll y Fink (1999) subrayen que el cambio debe pensarse también desde una dimensión personal, como una experiencia subjetiva que cada persona debe atravesar por sí misma. Por ello, los responsables de promover procesos de mejora deben estar siempre atentos a las preocupaciones y resistencias individuales que pudieran manifestar algunos de los implicados. Dichas resistencias deben, a su vez, tenerse en consideración y ser abordadas para que no

obstaculicen el proceso sino que, en última instancia, logren canalizarse y aportar nuevas ideas a los debates iniciales.

Volvemos con ello al inicio del artículo: todo proyecto de mejora escolar tiene un punto neurálgico: ser aceptado como una necesidad por los ejecutores y apropiarse de las nuevas formas de actuar en la realización de las actividades cotidianas en el centro. De esta forma, al poner en marcha un proyecto de mejora la existencia de consenso normativo, o su ausencia, nos dice muy poco acerca de la perspectiva para el cambio; las relaciones entre las personas se dan y generan un conjunto de actitudes compartidas, creencias y valores que reflejan distintos grados de aceptación o captación del ordenamiento social imperante.

Según Merton (1970), la cultura provee de elementos que se encuentran en estado latente en el individuo y las organizaciones; estas manifestaciones se expresan en actos cuando existe una mayor o menor aceptaciones de las metas culturales y sobre las metas sociales reflejadas en la forma de organización de los servicios:

- El modo de adaptación de conformidad se presenta cuando las metas culturales del individuo son coherentes o complementarias con los medios institucionales para alcanzarlas.
- La innovación es un modo de adaptación que puede resultar problemático, toda vez que las metas culturales pueden incorporar acciones que sobrepasan las normas o modo de operación establecido por la estrechez.
- El modo ritualista de adaptación proviene de personas que, reconociendo metas culturales más elevadas o de rechazo con relación a la norma o media institucional, es capaz de contenerlas en pos de la manutención de las normas institucionales.
- El modo de adaptación del retraimiento o congelamiento, se asocia a individuos que rechazan ambas metas culturales e institucionales. La conducta asociada se asocia al abandono, la apatía y la ausencia de trabajo productivo al interior de la institución.
- El modo de adaptación de rebelión supone el extrañamiento de las metas culturales y normas existentes por considerarlas arbitrarias o de escasa legitimidad.

El rechazo de un proyecto destinado a la mejora puede generarse no solo por el desconocimiento del proyecto, por la negación de que se necesita una intervención, también por la resistencia a la forma de intervención y como resultado de un estado de congelamiento en el quehacer docente. El cambio puede ser visto como una amenaza ya que demanda acciones distintas de las habituales, reorganización de las relaciones y posiblemente nuevas habilidades para las cuales las personas pueden sentirse o no competentes. En el caso de proyectos destinados a la mejora de la eficacia escolar, para obtener logros positivos y deseados es vital la intervención y participación del profesorado ya que son ellos los que deben asumir y revisar su práctica, diseñar cambios o innovaciones, comprometerse con el cambio y poner en práctica dicho compromiso; en síntesis adherir a las metas culturales que subyacen en la propuesta de mejora.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con esta investigación se busca:

Determinar y comprender el origen y los factores implicados en la puesta en marcha de procesos de mejora escolar.

Para ello se realizó un estudio de casos en cinco liceos chilenos considerados como prototípicos: tres escuelas "mejoradas" y dos "estancadas". Concretamente en cinco establecimientos de Educación Media ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile y de dependencia Municipal. Dado que, al menos en Chile, los establecimientos municipales atienden a la población de los sectores bajo y medio bajo, así es la población de los centros analizados.

Con base en los resultados de las mediciones SIMCE para los segundos medios realizados en los años 2003 y 2006, se procedió a seleccionar a los establecimientos teniendo en consideración los siguientes criterios de inclusión:

1. Todos los Centros educacionales son establecimientos municipalizados, excluyéndose aquellas modalidades de financiamiento compartido; con aportes públicos y privados.
2. Centros que imparten formación Científico Humanista y Técnico Profesional.
3. Se incluyen centros que atienden a familias pertenecientes al grupo socioeconómico medio bajo y bajo. Este tipo de familia se caracteriza porque los apoderados han declarado tener hasta 8 años de estudio y un ingreso del hogar de hasta 1,5 salario mínimo (ch\$167.500/EU\$.240 x mes).
4. Tendencia de los puntajes obtenidos de resultados comparados del SIMCE aplicado al segundo año de Educación Media los años 2001, 2003 y 2006 de tal forma de seguir la trayectoria de los Establecimientos con la finalidad de detectar alzas o bajas sostenidas en este periodo de tiempo. Los centros seleccionados reportan por años consecutivas tendencias al estancamiento como lo reflejan el Liceo Nehuén y el Liceo Nahuel y a la mejora como son el Liceo Sayen, Liceo Ayelén y Liceo Mailen.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

Nombre	Antecedentes		Promedio SIMCE 2006		Ranking centros similares Datos 2006 (5)	
	Tipo (1)	JEC (2)	L. Castellana (3)	Matemáticas (4)	L. Castellana	Matemáticas
Liceo Sayen	CH	Sí	293	301	2	3
Liceo Ayelén	TP	Sí	274	271	4	11
Liceo Mailen	CH	No	274	271	2	54
Liceo Nehuén	TP	No	212	202	84	69
Liceo Nahuel	CH	Sí	228	226	66	72

(1): TP= Técnico Profesional CH= Científico Humanista
 (2): JEC= Jornada Escolar Completa
 (3): Promedio Nacional Lengua Castellana SIMCE 2006
 (4): Promedio Nacional Matemáticas SIMCE 2006
 (5): Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición.
 Fuente: Ministerio de Educación (2007)

Se obtuvieron datos de 60 informantes clave de los cinco centros: estudiantes, profesores y apoderados. Los estudiantes están en el nivel de segundo medio y tienen atributos opuestos; es decir, se caracterizan por rendimientos extremos, altos y bajos y voluntad de colaborar. Total 4 Estudiantes por Centro. Los profesores son una categoría amplia, incluye los directivos y los profesores jefes que atienden a los estudiantes de los respectivos cursos. Los profesores jefes son informantes claves por la ubicación en la estructura del establecimiento y por el conocimiento de los estudiantes. Se consideran 2 profesores en cargos directivos y dos profesores de aula por centro. Los padres y apoderados, 4 por centro, son miembros de las directivas de los Centros de Padres del nivel de los estudiantes consultados.

Para esta investigación se usaron las siguientes técnicas de obtención de información: análisis documental, entrevista etnográfica, y entrevista individual semiestructurada con preguntas abiertas.

Las entrevistas etnográficas se analizan utilizando el método desarrollado por Spradley (1979) y que está conformado por cuatro pasos: Análisis de dominio, consistente en la identificación al menos dos categorías simbólicas y de significado incluidas en un término inclusivo o dominio; Análisis taxonómico destinado a agrupar los dominios en taxonomías a partir de su relación semántica; Análisis de componentes, consistente en la búsqueda de parámetros de contraste entre los términos derivados del proceso anterior; y Análisis de tema que es un concepto derivado del proceso cognitivo destinado a conectar los distintos dominios y temas de la cultura. El análisis de las entrevistas semiestructuradas se realiza con el método de análisis crítico del discurso psicológico (Wetherell, Taylor y Yates, 2001), que consiste en identificar los repertorios interpretativos, posición del sujeto y dilemas ideológicos. El análisis de documentos se realiza mediante el análisis de componentes. El análisis se efectuó con la asistencia de dos programas de procesamiento de datos cualitativos; el TextSTAT 2.6 para facilitar el análisis de dominio y en NVIVO7 para el análisis taxonómico y de componentes; este programa ayuda a construir una matriz analítica donde se incluyen las dimensiones estudiadas.

3. RESULTADOS

En este apartado se da cuenta del origen de los proyectos para mejorar la educación en los centros.

3.1. Centros que mejoran

Como se ha señalado, tres de los centros estudiados han mejorado sus resultados: Liceo Sayen, Liceo Ayelén y Liceo Mailen.

En el **Liceo Sayen**, la mejora del Centro se inicia en el mismo momento de su creación, en el año 2004, y tiene por finalidad entregar educación de calidad a estudiantes de escasos recursos en la comuna donde se ubica. Una primera característica encontrada es el compromiso colectivo y la autoexigencia, el convencimiento general de que para alcanzar la excelencia es necesario exigir tanto a los estudiantes como a los propios profesores. La calidad del trabajo docentes es una demanda y a su vez un compromiso que ellos asumen con los estudiantes al trabajar en este centro.

"desde un principio, porque se creó precisamente el (Liceo Sayen) como para crear un establecimiento de excelencia, es lo que aspiramos todo y por supuesto que la exigencia no sólo hacia los alumnos, los profesores tenemos que ser los primeros en estar ahí con la autoexigencia en el fondo de estar cumpliendo con nuestros alumnos, de estar cumpliendo en todo sentido con ellos." (Profesora, Liceo Sayen)

Otro elemento definitorio del proyecto desde sus orígenes son las altas expectativas hacia los estudiantes, asumiendo que las limitaciones económicas son condicionantes que no deben limitar el desarrollo de los estudiantes, lo que lleva a emplear todos los recursos de apoyo social disponibles en la comuna con este fin.

"... aquí partimos pensando en que teníamos que tener siempre buenos resultados para que de la misma manera tener logros con nuestro niños y se dieran cuenta que eran capaces de volar... cumplir con lo que le habíamos prometido a los apoderados en el fondo que era preparar sus niños para una instancia superior entonces siempre fue de parte nuestra la metodología de implantar un sistema en que los niños tienen que superarse." (Profesora, Liceo Sayen)

La dirección, desde el primer momento, asume el liderazgo del proyecto, y plantea objetivos que exigen una nueva forma de trabajar. Así se rompe con una forma tradicional de trabajar centrada en las evaluaciones y reuniones discursivas sobre lo realizado.

"Durante mi gestión nunca más se van a hacer consejos de evaluación,...Allí sólo se dan justificaciones de lo que no se hace y se planifica lo que no se va a hacer. (...) Hice una matriz de análisis... nos vamos a preocupar de las cosas que nosotros podemos cambiar y las otras van a hacer variables despreciables, yo voy a asumir aquellas que yo pueda tener un manejo, como hacer clases más motivadoras." (Director, Liceo Sayen)

El proyecto de mejora del **Liceo Ayelén**, por su parte, se asienta en una historia de éxitos. Quizá por ello la dirección se planteó en sus orígenes mantener y mejorar los estándares alcanzados, y esta meta fue asumida por el profesorado. La implicación y participación de la comunidad es básica, no solo de docentes, también de estudiantes y familias es una de las características definitorias de este centro. Así, aunque las primeras ideas se generan desde el equipo directivo como resultado del proceso constante de monitoreo y supervisión de los programas, se incorpora la opinión de profesores y alumnos, y se busca de forma activa su implicación.

"(el origen del proyecto viene) del equipo directivo en primer lugar para tirar líneas y ver qué es lo que se necesita, es una supervisión y un seguimiento permanente de los programas, del trabajo mismo de los profesores, y de hacer consultas, encuestas y conversaciones con los interesados, profesor o alumno, para saber cuáles son sus necesidades, porque aquí en general dicen 'vamos a mejorar la calidad de la educación', pero ¿de qué manera?, ¿de qué forma?.. si no van a los lugares mismos donde se supone que algo se va a hacer." (Directora, Liceo Ayelén)

Parte de los logros y demandas para la educación en este Liceo es proporcionar una educación vivencial, que permita o facilite la inserción laboral de los estudiantes, por tanto, el proyecto de mejora actual es apartarse cada vez más de la educación tradicional. El apoyo de origen externo del proyecto radica en la incorporación de resultados de investigaciones para fundamentar o darse cuenta de la necesidad del cambio.

"...gracias más que nada a los expertos que se dedican al estudio de la parte afectiva, psicólogos porque ellos son los que van viendo. Antes existía lo que se decía la educación bancaria." (Profesor, Liceo Ayelén)

En la actualidad parte del proyecto de mejora está relacionado con desarrollar las habilidades de comunicación verbal y escrita de los estudiantes, así como habilidades relacionales que les facilite la inserción en los campos de práctica y luego en el mercado laboral.

"tenemos un PME, (proyecto de mejora escolar) que elaboramos en el año 2000, lo recuerdo porque yo estaba recién llegada acá. Elaboramos un proyecto de mejoramiento educativo llamado Laboratorio de lenguaje, lo que pasa es que nosotros pensamos ... en los 90 que se hizo un estudio acerca de la educación profesional, y una de las cosas que encontraron ahí y pusieron en ese estudio es que una de las deficiencias de la educación técnica profesional, es que los egresados tenían poco lenguaje, tenían poca facilidad de expresión, no podían expresarse verticalmente, horizontalmente, en un mundo cotidiano y también." (Jefe UTP, Liceo Ayelén)

Como se ha comentado, es básica la implicación de la comunidad, también de los padres. Para ello se realiza una labor de coordinación e información con la directiva del Centro General de Padres y con los Centros por nivel. Con ello se consigue que los padres y madres se sientan partícipes del proyecto y, además, que tengan una alta valoración de la educación impartida por el centro. Una madre integrante del Centro de Padres de un nivel señala que la calidad es un compromiso, reconociendo el espacio de participación generado en torno a las reuniones informativas y consultivas que se les convoca.

"Yo creo que de los apoderados... y de los profesores... también tienen que ver en eso... de un centro de cómo esto que había aquí (Reunión de directivas de Centro de Padres) el Centro de Apoderados porque ahí ya..." (Apoderada, Liceo Ayelén)

Por último, en el **Liceo Mailen** el proyecto de mejora se inicia con el cambio de dirección que ocurrió en el año 2006, y tuvo como meta mantener y superar los logros alcanzados por el centro en los años anteriores. Ya en esos momento existía una demanda explícita por parte de los docentes por mantener unos altos rendimientos, y esa demanda fue recogida y explicitada por la dirección.

Destaca en este centro el alto compromiso de los profesores con los estudiantes, que se plasma, por ejemplo en su implicación en actividades extraprogramáticas –talleres – para apoyar a los estudiantes. La idea era hacer del establecimiento un espacio protegido que permita actividades y el uso del tiempo libre de manera recreativa, en un espacio o barrio marcado por la concentración de problemas sociales. En esta línea, un profesor destaca la flexibilidad y voluntad de innovar de los profesores con más años de experiencia; esperaba que esta flexibilidad fuera propia de los profesores principiantes y no de los experimentados. También sobresale la alegría, la energía y las ganas de hacer cosas nuevas.

"Es que es una idea comunal, y que el colegio ya lleva 6 períodos con excelencia académica entonces no ha querido bajar... esta es una historia que trae el colegio. Y lo otro que me llama la atención, es que el promedio de edad de los profesores debe ser como de 30 a 32 años y eso significa que son más bien profesores viejos que jóvenes, también marca un sello distinto porque a veces los profesores viejos ya no quieren hacer cambios ... y lo otro que yo noto que están alegres los de la mañana y son gente mayor y eso me llama la atención, que están todavía con chispa y saben que pueden dar cosas nuevas y no están cansados es al revés yo creo que en la tarde los básicos a lo mejor están más cansados... los de especialidad no, los noto con necesidad de hacer cosas nuevas de innovar de meter algo distinto y de por supuesto de comprar la idea esta del programa de mayor calidez." (Profesor, Liceo Mailen)

En la perspectiva de los padres los proyectos de mejora tienen su origen en el impulso desde la dirección, quien cuenta con una alta valoración, en un medio que está marcado por la agresividad y la violencia.

"Pienso yo, no es que yo lo sepa, que por parte del director. Él es una persona muy responsable e inteligente." (Apoderado, Liceo Mailen)

3.2. Centros estancados

EL **Liceo Nehuén** es un centro "estancado" con bajas puntuaciones tanto en Lengua castellana como en Matemáticas y sin mejora alguna en los últimos años. Las acciones destinadas a mejorar la calidad de la educación partieron como una exigencia externa unos diez años antes de la realización de este estudio. Los informantes relatan que fue difícil aceptar que ese centro necesitara apoyo externo y les resultó una información poco grata reconocer que sus puntajes estaban estancados, por debajo de la media.

Resulta clave la visión del director, que señala como recurso interpretativo que las prácticas eran tradicionales. Al argumentar sobre las razones del estancamiento recurre a un componente del discurso teórico: hace referencia al "paradigma tecnocrático" que subyace en el modelo educativo tradicional, mostrando además que el incremento de conocimientos teóricos es un insumo para la mejora.

"Fuimos por mucho tiempo Liceo Para Todos... por mucho tiempo, pero de ahí hubo otras situaciones bien especiales. Primero hubo un rechazo total a que nosotros fuéramos 'Liceo para todos', a que fuéramos clasificados de esa manera con nuestros resultados, pero después empezamos a ver que tenían mucha razón en cuanto, que nosotros no éramos capaces de dar una buena calidad de educación, nuestras prácticas seguían siendo bastantes positivas [quiso decir "positivistas"] seguían siendo bastantes tradicionales, y de a poco nos fuimos dando cuenta." (Jefe UTP, Liceo Nehuén)

El origen del actual proyecto de Liceo prioritario se establece sobre una historia de proyectos previos -con escasos resultados- donde el equipo directivo y el profesorado persisten en el empeño de diseñar estrategias para trabajar con estudiantes vulnerables. Tras admitir la dificultad para reconocer que la labor era poco eficaz para los fines propuestos, los diferentes actores aluden a la idea de que los alumnos han cambiado; recurso interpretativo de estos profesores que puede interpretarse como apego al modelo pedagógico tradicional. La concepción sobre los alumnos es que son "niños vulnerables, pobres" a los que "no se les puede pedir mucho"; la búsqueda de estrategias parece motivada por la necesidad de trabajar "con estos muchachos difíciles" para evitar los problemas en la relación profesor-alumnos donde a veces el profesor termina llorando, más que por un compromiso con la calidad de la formación de los estudiantes.

"Hubo una época en que nadie le daba importancia a los resultados. Un día, sin embargo, nos transformamos en un "Liceo para todos", y eso ya nos hizo pensar en qué hacíamos. Yo creo que el gran problema que teníamos como colegio fue asumir que habían cambiando nuestros alumnos, nuestros alumnos no eran los que venían a estudiar, (...) Y fue muy largo el proceso para concienciar a los profesores que era cierto que trabajábamos con alumnos vulnerables, por lo tanto teníamos que cambiar las estrategias para empezar a trabajar con estos alumnos, en vez de llorar porque eran difíciles, teníamos que buscar estrategias que nos permitieran trabajar con estos alumnos difíciles. Porque eran los que teníamos y no otros." (Directora, Liceo Nehuén)

Este centro en la actualidad está incluido en el programa de atención focalizada a establecimientos de bajo rendimiento denominado de Programa de Liceos Prioritarios y acepta la necesidad de apoyo externo, sin embargo, la exigencia de cambiar parece radicar en la calificación asignada por agentes externos al centro.

"Somos un colegio prioritario, por la baja, la baja calidad o rendimiento....bueno el mismo Gobierno, el Ministerio clasifica los Liceos." (Directivo, Liceo Nehuén)

Para algunos profesores, el proyecto de mejora surge como demanda a los problemas que se perciben como predominantes, localizando las debilidades en las habilidades lectoras y matemáticas y apoyando la formación con guías de desarrollo.

"Y se inició en un Consejo de Profesores, nos pusimos de acuerdo cuáles eran los problemas más grandes que tenían los alumnos en todas las asignaturas, porque en todas las asignaturas tienen que leer. De matemáticas, hasta lenguaje mismo, se vio que la deficiencia fundamental era que no entendían lo que leían, entonces nos pusimos de acuerdo de ir reforzando todo eso, a través de trabajo de texto, comprensión de lectura, guías de desarrollo." (Profesora, Liceo Nehuén)

La aceptación de los proyectos de intervención a veces ocurre de manera formal, esperando que las acciones e intervenciones provengan de los agentes externos. En este centro se han ejecutado una secuencia de proyectos, -Liceo para Todos, SEGE o proyecto destinado al diagnóstico y a la mejora de la gestión, capacitación desde la administración local- y, actualmente, un proyecto de apoyo con la Universidad de Santiago. La variedad de proyectos, cuyos nombres son difíciles de recordar por los informantes, han incluido apoyo económico y profesional externo que al concluir deja al centro en condiciones para acceder a nuevos proyectos. Lo que se hace es responder a los requerimientos establecidos, sin que el profesorado logre llevar a cabo los cambios o innovaciones con resultados que se expresen en el rendimiento de los estudiantes.

El actual proyecto de apoyo externo incluye capacitación, becas para estudiantes que accedan a ese Centro, preparación preuniversitaria y reuniones de apoyo al profesorado. La profesora en cargo directivo, en su relato señala que sólo algunos profesores están involucrados, otros lo hacen como un acto ritual, sin que esta participación involucre compromiso o aceptación. Al tercer tipo de profesores ella los denomina "los que no califican", es decir aquellos que manifiestan un rechazo explícito o se excluyen de este nuevo proyecto de mejora. Las razones del rechazo son, entre otras, la falta de soluciones fáciles o "recetas" y la presencia o participación puede interpretarse como un acto simbólico de estar en el lugar, sin embargo lo que predomina es el rechazo implícito o explícito, expresado en la falta de compromiso y retramiento frente al proceso.

"Hay algunos que han asumido con mucha esperanza de mejora, otros lo han asumido porque hay que asumirlo, y otros sencillamente no califican, porque no, desafortunadamente los colegas quieren que les llegue el frasquito con la receta hecha, eso es lo que esperan algunos, y nosotros sabemos que no hay frasquitos con la receta hecha, a lo más te pueden dar los ingredientes para que tú prepares tu receta." (Dirección, Liceo Nehuén)

Al igual que en ocasiones anteriores el proyecto es visto como un aumento en la carga de trabajo de los profesores y una escasa valoración a las actividades que involucra, algunos profesores esperan que los

agentes externos realicen la labor en al aula consistente en la contención y creación de un clima que permita el desarrollo de la actividad académica. En los argumentos, un profesor declara sentimientos de rabia y tristeza; primero por encontrar una disonancia entre el componente teórico y práctico involucrado en la mejora; tristeza al compartir el dolor con una colega que incapaz de manejar situaciones derivadas de la interacción en el aula sale llorando, y además, por el darse cuenta de que la labor del profesor no está logrando resultados. El profesor en su relato muestra cómo la rabia es expresada a los alumnos, empleando los códigos de éstos, pero también colocando en duda a "los teóricos", espacio que excluye a la investigadora por escuchar sin hacer recomendaciones ni juzgar.

"Incluso tenemos el apoyo de dos psicólogas de la Universidad de Santiago. Es triste, es la realidad de acá, por eso me da rabia mis colegas, no sé si tú me encuentras razón, de que esos teóricos, que me da rabia, sentaditos, calentitos (...). Le doy 10 minutos en esos cursos, salen llorando, y si es hombre sale arrancando, estoy seguro. Jamás estarían 40 minutos ¡qué!, te fijas, entonces esa es la realidad. Pero los teóricos al tiro, a lo mejor en el caso suyo no va a decir nada, "pero es que las metodologías, la estrategia", pero en este caso es imposible, y da pena, porque aquí uno está enseñando Hay profes que salen llorando. ¡Qué terrible!, porque pintar y ser cínico, ¿Cuántas veces?, oye vieja culiá!, ¿Qué te pasa colega?, me han insultado todas estas veces... y llegan llorando, y da pena. A mí no, porque uno es más choro, yo soy más choro, entonces a mí no me vienen con cuestiones, a mí me respetan caleta, si, eso es verdad." (Profesor, Liceo Nehuén)

El proyecto de mejora parece estar tensionado por la meta u objetivos que se esperan, así la preocupación radica en diseñar estrategias para trabajar con estudiantes vulnerables. En esta interpretación se identifican tres formas de asumir el proyecto, haciéndose cargo, pretendiendo hacerse cargo y excluyéndose. Lo que es reiterado son las condiciones de vulnerabilidad -es decir reciben apoyo alimenticio en el Liceo- por tanto el corolario es que los resultados serían distintos si los alumnos fuesen "normales".

"Algunos se hicieron cargo, otros fingieron hacerse cargo y los otros no nos escucharon, y cuando uno realiza este tipo de entrevista algunos te van a decir, mira estamos haciendo todo lo posible por buscar las estrategias necesarias para trabajar con chiquillos con estas características. Y otros te van a decir, oye yo no sé como el Gobierno o el Estado me puede pedir a mí resultados, si mira la cantidad de alumnos que tengo, o sea las condiciones en que trabaja. Bueno yo debo contarte que nuestro índice de vulnerabilidad entregado por la JUNAEB es de 96.5 es decir de 100 chiquillos, cuatro están en situaciones que se consideran normales dentro del proceso." (Directora, Liceo Nehuén)

En el **Liceo Nahuel**, por último, el proyecto de mejora surge impulsado por la Dirección. Concretamente es la propuesta de trabajo que presentó la directora en la postulación al concurso para acceder a ese cargo. Esta nueva responsable viene a ocupar el puesto dejado por el anterior director que jubiló tras 30 años de servicio en el mismo establecimiento.

Los componentes del relato de la directora dan cuenta de responder a una demanda legal, elaborar un proyecto, los insumos son las evaluaciones de la administración local de la educación y sustentada en las mediciones externas, y los datos cualitativos de una descripción de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, además de un diagnóstico al momento de asumir el cargo y un proceso de consensuar las metas para el período de tiempo que dura en el cargo.

"Cuando yo postulo al concurso de directora, por ley, uno tiene que presentar un proyecto. Entre los elementos que se entregan en el mismo están las mediciones internas, o sea resultados de las evaluaciones interna a partir de las mediciones externas, el proyecto educativo, está un análisis FODA y hay un proyecto de mejora que tiene que implementarlo, eso por un lado. Y por otro lado cuando yo me hice cargo del colegio lo que hice fue pasar un cuestionario de evaluación de la gestión en términos de que cosas cambiarían ellos, que cosas encontraban buenas, cuáles eran sus expectativas, cuáles son sus esperanzas.... A partir de ahí, vi.... Antes en el 2006 o 2005 se había hecho del SAGE o sea más que la encuesta de los profesores, a todos los funcionarios, yo me doy cuenta que el proyecto que yo había presentando. Sin conocer esos elementos, apuntaba exactamente a las debilidades que había observado a partir de los instrumentos que me habían pasado de la Corporación para poder hacerlo." (Directivo, Liceo Nahuel)

Los docentes no consideraron el proyecto como propio desde el origen del mismo, y se encontraron manifestaciones de resistencia de manera formal e informal. La resistencia explícita se expresa sumada y a través de reivindicaciones de carácter gremial; de manera informal con el diálogo entre pares para ocultar o no parecer en falta, tampoco se cumplen algunas funciones; entre éstas tener presencia frente al grupo curso – no tomar el curso.

En el relato de este directivo se identifican recursos interpretativos que dan cuenta de la forma de enfrentar la resistencia: a través de la persuasión, "limpiando" o separando el ámbito pedagógico de las demandas gremiales, el reconocimiento de las formas informales o una cultura subalterna que repercute en el no cumplimiento de las funciones o labores habituales de cara a los estudiantes. El sujeto entrevistado asume una postura de valorar o priorizar los intereses de los estudiantes. El dilema ideológico radica en que las demandas y la asociación gremial no es paralela a la labor docente de cara al aula, contaminado la labor pedagógica formal.

El funcionamiento de este proyecto de mejora está cruzado por la implementación del Sistema Nacional de Evaluación Docente –SNED- ejecutado por el Ministerio de Educación y que ha contado con el rechazo y la negativa a evaluarse por parte de algunos profesores. La evaluación del profesorado, así como la evaluación constante para la mejora ha trascendido como parte distintiva del proyecto hacia los padres. Este proyecto de mejora se ha presentado a los padres y ha ganado constante apoyo; al mismo tiempo la resistencia de los profesores al proyecto ha trascendido a los apoderados, lo que implica que este proceso y sus conflictos han traído consigo que la comunidad escolar se involucre. Los padres percibieron la incomodidad del profesorado y este apoderado asume que la evaluación del profesorado es un mecanismo para mejorar la educación en este centro.

"Aquí se estuvo haciendo una evaluación y se notó como algo como molesto, como que había algo de que como no queremos ser evaluados. Hubo un rechazo, pero se hizo igual, pero primero que eso fue un rechazo y yo pienso que para mejorarlo deberían ser todos evaluados." (Madre, Liceo Nahuel)

En el repertorio interpretativo de esta madre se encuentra que mientras que algunos padres y madres demandan que el centro se mejore, otros no se interesan ni saben lo que ocurre en el centro; también está aquellos que piensan que la educación en el centro es de baja calidad y asumen la crítica que se publicita en los medios de comunicación. Señala la variedad de ideas del nuevo proyecto educativo para

mejorar el centro y coloca al profesorado como último y potencial agente involucrado en el proyecto de mejora.

"[En el origen del proyecto estuvieron] también los padres, está el reclamo de que lo mejoremos, de que ni siquiera saben que si está bien o está mal, yo creo que se han dejado llevar por el discurso popular, el discurso también de la prensa, que la prensa nos dice una cosa y no sabe qué pasa. Y también la directora nueva que llegó con muchas ideas, con muchas, quería romper el mito que estaba en decadencia el colegio, entonces quiere romper con eso. La directora quiere mejorar la calidad de los resultados más que nada, los resultados del colegio (la idea de cambiar es) yo creo que de ambas partes y quizás también de los profesores que no quieren tener malos resultados en su colegio." (Madre, Liceo Nahuel)

3.3. Panorámica general

El origen del proyecto de mejora así como la necesidad de implementar cambios conducentes a esta mejora hace la diferencia en los relatos procedentes de informantes de Centros mejorados y estancados. La diferencia radica en que, en los primeros, el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. En los centros estancados los proyectos son vistos como una imposición ya sea externa al centro o como una demanda de la Dirección.

Así, en los tres liceos mejorados, el compromiso, la responsabilidad compartida, la existencia de metas consensuadas, el liderazgo claro son elementos que se hacen patentes. Varía de dónde surge la iniciativa del cambio, pero no que el mismo acaba siendo un proyecto de todos. En el Liceo Sayen la idea de superación y ser los mejores se encuentra desde la creación del establecimiento, exigencia que es asumida como propia y aplicable al quehacer de estudiantes y profesores. Los profesores se sienten comprometidos con cumplir la promesa de excelencia pon los estudiantes. En el Liceo Ayelén el proyecto de mejora y sus frecuentes actualizaciones se sustenta en resultados de diversas investigaciones y cuyos resultados se emplean para fijar las prioridades. En el Liceo Mailen la mejora, mantenida en el tiempo, es una tarea asumida por la nueva dirección y además un compromiso de todos. Su proyecto enfatiza el compromiso y alegría de profesores y estudiantes. La forma de adaptación al cambio en estos centros oscila entre la aceptación y la innovación. La adaptación de tipo ritual por parte de algunos profesores, de cumplir por hacerlo, recibe la presión de rechazo de los pares y acciones para incorporarlos, de manera propositiva, a los respectivos proyectos de mejora.

En los centros estancados, sin embargo, se observa que los diferentes miembros de la comunidad escolar nunca llegaron a apropiarse de la iniciativa. Así, el proyecto de mejora del Liceo Nehuén es uno más de una serie de intentos, apoyados por agentes externos destinados a mejorar los resultados. Como Liceo prioritario que es, se espera responder a los problemas derivados de alta vulnerabilidad social de estudiantes. La implementación del proyecto está a cargo del equipo habitual de profesores y con apoyo de la Universidad de Santiago. El proyecto se desarrolla en un escenario marcado por tres tendencias, de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y de rechazo y exclusión. El profesorado escasamente comprometido espera recetas o soluciones listas para ser aplicadas por parte del equipo asesor externo. Desde la perspectiva teórica en este centro coexisten tres modos de adaptación al cambio; la primera de conformidad, es decir de aceptación y apoyo al proyecto, la segunda, una aceptación ritualista ya que se acepta y participa por ser parte de la labor que el profesor desempeña en la institución y una tercera, de

rebelión, de confrontación, marcada por la exclusión y descalificación del proyecto y la capacidad de manejo de situaciones de aula por parte de los asesores

En el Liceo Nahuel el proyecto de mejora surge asociado con la llegada de una nueva dirección con una propuesta o proyecto de mejora preparado para un concurso de oposición de antecedentes. La puesta en marcha de este proyecto, que coincidió con el trabajo de campo, incorporó una serie de reuniones y asambleas con profesores, estudiantes y apoderados para levantar requerimientos y adecuar la propuesta a las particularidades de la comunidad educativa. En opinión del equipo directivo se diseñó una estrategia para abordar el rechazo a las innovaciones o al proyecto de mejora; se inició la construcción de metas culturales; empleando la persuasión, el debate y se recuerda la obligación de cumplir con funciones establecidas como es tomar los cursos. De lo observado se está logrando el cumplimiento de metas institucionales, tales como disminución de ausentismo y atrasos del profesorado pero no un compromiso con la mejora por parte del profesorado. Desde la perspectiva teórica el modo de adaptación, lo que aquí se ha logrado es de tipo ritual, es decir aún las metas culturales del equipo directivo no son compartidas o asumidas como propias por el profesorado, por tanto estos últimos ejecutan alguna la labor por el deber contractual de hacerlo.

4. CONCLUSIONES

Tanto la génesis de la mejora así como la necesidad de implementar cambios conducentes a ella hace la diferencia en los relatos procedentes de informantes de Centros mejorados y estancados. La diferencia radica en que en los primeros, el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. El hecho de compartir las metas culturales hace que el profesorado utilice la estructura y los recursos de la escuela de manera creativa para alcanzar las metas propuestas. En los Centros estancados el proyecto, o los sucesivos proyectos en una historia de fracasos, son vistos como una imposición ya sea externa a la escuela o como una demanda de la dirección. En el caso que el proyecto de mejora es uno más de una serie de intentos, la implementación del proyecto actual se desarrolla en un escenario marcado por tres tendencias, de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y de rechazo y exclusión. Esto quiere decir que el proyecto tiene logros, aunque escasos, debido a que la creatividad y el trabajo son aportados por una fracción del profesorado, los que intentan sumar sin éxito a los profesores que hacen lo mínimo para cumplir o aquellos que abiertamente se excluyen. Lo anterior significa además que los logros por escaso que sean implican una mayor cantidad trabajo y compromiso de los que efectivamente están comprometidos con el proyecto de mejora.

Relacionando estos resultados con el Marco de Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2004, 2011) antes presentado, se encuentra que se validan muchos de sus elementos. Así encontramos: a) Necesidad de una presión interna para el cambio; b) papel de la dirección; c) compromiso de los docentes; d) clima; e) existencia de apoyos externos; f) historia de mejora. Quizá el elemento que menos se vislumbra es la disposición de los docentes por seguir aprendiendo, por convertirse en una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Siguiendo las ideas de Merton (1970), es posible organizar los modos de adaptación que configuran los diferentes proyectos de cambio en: innovación, conformismo, ritualismo, rebelión y retraimiento, los tres primeros presentes en los proyectos de centros mejorados y los dos últimos en los centros estancados.

CUADRO 2. MODOS DE ADAPTACIÓN POR CENTRO

Tipo de Centro	Modos de adaptación (Merton, 1970)
Liceo Sayen	Innovación
Liceo Ayelén	Conformismo e innovación
Liceo Mailen	Innovación y ritualismo
Liceo Nehuén	Rebelión y retraimiento
Liceo Nahuel	Rebelión e innovación

El profesorado escasamente comprometido espera recetas o soluciones listas para ser aplicadas por parte del equipo asesor externo. Cuando el proyecto de mejora surge asociado con la llegada de una nueva dirección, en el que la propuesta o proyecto de mejora se prepara para un concurso de oposición de antecedentes; la implementación demanda de una estrategia para abordar el rechazo a las innovaciones. Un nuevo director cuenta con los medios institucionales para poner en marcha el proyecto sin embargo necesita construir un relato, metas culturales compartidas, lo que en el caso estudiado se logra mediante la persuasión, el debate, la negociación constante y recordando la obligación de cumplir con tareas establecidas por las normas contractuales.

En las escuelas mejoradas, la idea de superación y ser los mejores se encuentra desde la creación del establecimiento, en estos tres Liceos la mejora constante es un slogan y una meta compartida por profesores, apoderados y alumnos, por tanto el proceso de mejora es parte de un continuo donde los resultados de diversas investigaciones se utilizan para fijar las prioridades. En estos Liceos los procesos de mejora pueden verse tensionados por la selección de la mejor forma de implementación en el marco de una búsqueda por parte del profesorado. La creatividad y el compromiso con la mejora es un insumo no tangible que potencia el proceso de mejora creándose un círculo virtuoso de colaboración, resultados positivos, historias de éxitos y una cultura de la mejora.

A la luz de estas evidencias el origen de los procesos de mejora de la eficacia escolar requiere ser abordado simultáneamente desde las diversas perspectivas donde el componente cultural resulta ser clave para desencadenar procesos sostenidos de mejora. La existencia de un proyecto, por innovador y técnicamente bien formulado que sea no significa que se implemente, que las prácticas se instalen y que de su aplicación se logren resultados deseados.

Los resultados exitosos se obtienen cuando se han generado círculos virtuosos conducentes a la mejora; la aceptación y conformidad con la mejora constante no tiene nada de nuevo, el tema es cómo generar esta cultura de la mejora.

El rechazo a los medios instituidos y la aceptación de metas culturales generan formas de adaptación innovadoras, las que pueden desencadenar procesos capaces de alterar las estructuras. Estas últimas si bien constriñen y condicionan no son dadas e inmutables; la clave estaría en la articulación de las

acciones, en generar acuerdos que se cumplan, destinadas a crear las condiciones que permitan su transformación. La crítica o el rechazo a los modos instituidos de hacer las cosas no son necesariamente condiciones que paralicen procesos de mejora, el problema radica en la dimensión y magnitud de las innovaciones deseadas y deseables, ya que existen condiciones institucionales que escapan a la capacidad o voluntad de acción del profesorado y también de los directores.

Los estados de efervescencia, o de rebelión, bien pueden ser utilizados al servicio de la instalación de proceso de mejora, dialogando para diagnosticar y mejorar los medios institucionales y sumando la negociación constante con la finalidad aproximar o acordar metas culturales aceptables para las partes.

Una atención especial demanda la presencia de acciones retraídas, ya que la crítica a los modos instituidos de hacer las cosas está apareada con la ausencia de metas culturales tendientes a la mejora; el trabajo por la obligación de cumplir es un simulacro y opera como freno a la implementación de proyectos de mejora. Las evidencias muestran que la presencia de esta subcultura en los liceos mejorados es abordada con el acompañamiento y presencia del Director y la presión de profesores que valoran y actúan desde el compromiso con los estudiantes y la calidad de la educación.

Si las metas culturales del profesorado son discordantes con las del equipo directivo se generan formas de rechazo que varían entre la paralización, el marcar el paso, la innovación y la rebelión.

Los directivos están demandados a desarrollar un estilo de liderazgo que comparta el poder -no así la responsabilidad- que facilite negociaciones y acuerdos para llevar a cabo un proyecto educativo, concordado y aceptado, independientemente de la gestación del proyecto. El liderazgo que incluye la cultura reconoce y valora el poder en y de la acción de todos los actores en sus distintas ubicaciones en la escuela.

Un elemento de crucial importancia son los significados de la resistencia al proceso de cambio: no sentirse parte de la propuesta, ya sea por no compartir el diagnóstico inicial o los medios para alterar la situación, o directamente rechazarla. El significado del rechazo puede ser a las formas propuestas imperantes de llevar a cabo el proceso y la aceptación de los medios institucionales para hacer las cosas; en este caso es posible que de una forma activa de resistencia se generen propuestas innovadoras alternativas y factibles, debido justamente el conocimiento y aceptación de las pautas normativas del centro. Desde esta perspectiva la conducción del proceso demanda apertura y flexibilidad para negociar, integrar y avanzar en la diversidad. El rechazo bien puede deberse a la no aceptación de ambas metas culturales y medios institucionalizados para lograr la mejora, en este caso parte de la acción en el origen del proyecto necesariamente requiere destinarse a construir un relato colectivo, integrador; de tal forma que el profesorado que se encuentra en este estadio de retraimiento, pueda volver a confiar, con metas concretas, claras, factibles y teniendo como base la necesidad de cumplir las funciones por las cuales es parte de la comunidad educativa.

La tarea de conducción en el origen del proceso de mejora requiere contemplar estrategias y tareas destinadas a cada grupo de la comunidad educativa, ya sea para aquellos profesores que se encuentran sumidos en el retraimiento o aquellos que hacen las tareas por cumplir, también para aquellos que con la voluntad de acelerar los procesos de mejora, trabajan de manera aislada y con escaso espacio para la integración y colaboración. Bien sabemos que los cambios que perduran son los que involucran a toda la comunidad escolar. Un abordaje distinto es necesario cuando el origen del proceso de mejora se funda en el rechazo a los valores vigentes y a los medios institucionales y la voluntad de sustituirlos. En situaciones de efervescencia social la capacidad de negociación, interlocución con los distintos grupos de

intereses para establecer acuerdos mínimos, a la espera de otros que sobrepasan las fronteras del establecimiento.

Cualquiera de los factores de la cultura de la mejora que no contemple el reconocimiento de los valores presentes en las metas culturales de los distintos actores de la comunidad educativa, corre el riesgo de centrarse en el quehacer formal instituido, dejando fuera del campo de acción aquellos componentes de la cultura, valores, creencias, símbolos, que pueden dar cuenta y contribuir con la (des)afección de algún proyecto de mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Creemers, B.P.M. y Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359–371.
- Creemers, B.P.M., Stoll, L. y Reezigt, G. J. (2007). Effective school improvement – ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. (pp. 825-838). Dordrecht: Springer
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 61(8), 59-62.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 65-83.
- MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. En T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 51-74). Dordrecht: Springer.
- Merton, R.K. (1970). *Teoría y Estructura social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (coords.) (2003). *Mejorar los procesos para mejorar los resultados*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, pp. 319-360.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 49-83.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Reezigt, G.J. y Creemers, B.P.M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.

- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. y Stringfield, S. (2000). Linking School effectiveness and School Improvement. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International handbook of school effectiveness research* (pp. 206-231). Londres: Falmer Press.
- Scheerens, J. y Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373–385.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stoll, L. y Fink, D. (1994). School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149-177.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Wetherell, M., Taylor, S. y Yates, S. (2001). *Discourse as Data: A guide for analysis*. Londres: Sage & The Open University.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, F. J. y De Jong, R. (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programs in Eight European Countries and Their Contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.