

## 1.- INTRODUCCIÓN

Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. La innovación que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, individuos más adaptados) y con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar (Gairín, 2001).

La innovación educativa, curricular u organizativa se puede plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación

Abordar el problema no puede soslayar la necesidad de enfocarlo desde una perspectiva más amplia que la estrictamente pedagógica, por entender que la innovación es un proceso social, que también interesa a la Sociología (al entenderlo como un fenómeno que se desarrolla en organizaciones sociales), la Psicología social (al considerar lo personal, el conflicto y la importancia de la comunicación), la Antropología (que la traduce como lo que conviene hacer por el bien común en una cultura determinada), la Economía política (interesado en los recursos para el cambio), etc. Aún conservando esta perspectiva amplia, nos centraremos, dada la naturaleza del texto y de su contexto de referencia, en analizar el fenómeno desde el punto de vista educativo.

La presente unidad parte de unas reflexiones generales sobre las relaciones entre los procesos de reforma y las innovaciones en los centros educativos, para luego analizar estas últimas. Revisar la naturaleza compleja de las innovaciones, los objetivos y referentes que utilizan, los enfoques que guían la intervención y algunas realizaciones son los aspectos más destacados del desarrollo que se realiza.

## 2.- INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS u OBJETIVOS

Las pretensiones que acompañan al estudio de esta unidad se relacionan con la necesidad de avanzar en temas terminológicos, de conocer propuestas dirigidas a explicar e intervenir en procesos de mejora y de fundamentar referencias precisas para facilitar los procesos de intervención. Nos movemos en todo caso en el marco de los cambios organizativos, entendidos como cambios que afectan a una parte importante o la totalidad de una institución.

Más específicamente, el estudio de la unidad tiene como objetivos:

- Comprender el carácter complejo y multifacético de la innovación educativa.

- Analizar el rol de la organización como contexto y texto para la innovación.
- Aplicar procesos de diagnóstico institucional a partir del modelo de estadios organizativos.
- Valorar la implicación de los diferentes enfoques de innovación institucional en el desarrollo curricular
- Reconocer aspectos significativos vinculados a los procesos de cambio institucional.

### **3.- MAPA CONCEPTUAL**

## 4.- DESARROLLO DE CONTENIDOS

### 4.1. La innovación educativa como reto.

#### 4.1.1. De las Reformas a las innovaciones

La consideración de la naturaleza del cambio y de los procesos implicados en él genera variadas propuestas y terminologías que se relacionan en el cuadro 1. De ellas nos interesa analizar las relacionadas con las reformas y las innovaciones (Gairín, 2001b).

<b>Reforma</b>	<b>Cambio</b>	<b>Innovación</b>	<b>Mejora</b>
Cambios en la <i>estructura</i> del sistema, o revisión y reestructuración del currículo	<i>Alteración</i> a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes	Cambios en los <i>procesos</i> educativos, más internos o cualitativos	Juicio <i>valorativo</i> al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas.
Modificación a <i>gran escala</i> el marco de enseñanza, metas, estructuras u organización	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. <i>Término general</i> que puede englobar a todos ellos.	Cambio a nivel <i>específico</i> o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones)	No todo cambio-innovación implica una mejora. Debe satisfacer <i>cambios deseables a nivel de aula/centro</i> , de acuerdo con unos valores.
<p>Todos ellos comparten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de “<i>novedad</i>” por las potenciales personas afectada por el cambio.</li> <li>- Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes ( estructura y/o currículo, a nivel de sistema, centro o aula)</li> <li>- Propuesta <i>intencional o planificada</i> de introducir cambios.</li> <li>- Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas.</li> </ul>			

**Cuadro 1:** Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora (Bolívar, 1999:39)

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

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

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

La apertura de los centros educativos a otros profesionales, el desarrollo de una escuela comunitaria, la planificación y evaluación en equipo, la organización efectiva de la tutoría, la flexibilización de “las invariantes pedagógicas” (tiempo y espacio), la modificación de las estructuras de poder, la revisión de las formas de distribución de los recursos, etc. son pequeñas reformas al alcance de los centros que ayudan a mejorar la calidad educativa. Su realización es, cuando menos, requisito imprescindible para avanzar en las grandes Reformas que los sistemas educativos predicen.

Y es que una educación que quiera responder a los nuevos desafíos no tiene suficiente con modificaciones estructurales, precisa ordenarse desde realidades concretas, contando con profesionales que las conocen y que intervienen en ellas. Crear nuevos modos de “*hacer y vivir la escuela*” a que obligan los nuevos planteamientos exige generar propuestas contextualizadas que respondan a las demandas existentes. Es al nivel del centro educativo donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de pequeñas innovaciones como referencias para un cambio más global.

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

Es sustantivo a la **innovación** el conseguir cambios estables. Detrás de ella, existe la idea de conseguir la mejora; sin embargo, puede haber innovaciones (cambios de los programas, en los horarios,..) que no alteren significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje al quedar afectado por formas de funcionar tradicionales que eliminan su efectividad. Desde este punto de vista, cabe insistir en que toda innovación debe incluir, como mínimo, una utilización distinta de nuevos recursos instructivos (tales como contenidos, orden secuencial, materiales utilizados, etc.), nuevas prácticas (estrategias de enseñanza distintas, cambios organizativos en el medio escolar o nuevas funciones en los protagonistas) de los agentes que intervienen en el cambio y/o cambios en las creencias y asunciones que subyacen en los nuevos programas, como expresión de conocimiento, integración y compromiso con la innovación pretendida.

Sea desde la perspectiva individual o colectiva, lo cierto es que el desarrollo de propuestas educativas se enriquecerá si se conjuga la iniciativa de los profesores y de los centros y el apoyo del sistema educativo. Se trata de que autoridades y actores trabajen conjuntamente en una misma perspectiva, abandonando desconfianzas mutuas, eliminando protagonismos, promoviendo la colaboración e interés mutuo sobre los principios de autoridad, asumiendo las diferencias, etc. En este marco de respeto pueden encontrar abono nuevas experiencias, pensadores ilustres, excepcionales docentes e innovadores equipos de educadores (Gairín, 2001).

#### **4.1.2. De la innovación personal a la institucional**

La preocupación por la mejora ha sido una constante en la realidad educativa; sin embargo, las estrategias para conseguirla no siempre han sido las más adecuadas. Durante muchos años, los esfuerzos se han centrado en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente. Tal orientación, potenciada por el campo científico de partida (la mayoría de los investigadores eran psicólogos preocupados por el comportamiento individual), no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen al abandonar determinadas personas las instituciones o bien al ser absorbido su esfuerzo por la dinámica institucional, cuando se eliminan situaciones de protección hacia la innovación. Y es que la actuación de los profesores se realiza en un marco institucional que es algo más que la suma aditiva de sus componentes.

Este enfoque individual de la innovación no suele conseguir cambios efectivos, ya que las estructuras permanecen, a menudo, intactas, no se transforman, y lo que pretende ser un elemento dinamizador puede ser visto como una invasión a la estabilidad y generar anticuerpos respecto a lo que se pretende. De hecho, se potencia el individualismo y pocas veces se consigue que se compartan los resultados. Asumir la dimensión colectiva de la innovación supone, por el contrario, entender la necesidad de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitan considerar las nuevas demandas y posibiliten, en consecuencia, la difusión de los planteamientos innovadores. (Ferrerres y Gairín, 1999)

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

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

#### **4.1.3. A la búsqueda de innovaciones**

La innovación en la medida en que incluye procesos se vincula a una manera de entender la educación, que incluye el compromiso con la una mejor ejecución y un comportamiento ético. Supone también la sunción de que existe un importante componente institucional que le da estabilidad ante los cambios y le proporciona relevancia mediante la extensión de los compromisos que comporta.

La innovación institucional se vincula así a los procesos de cambio y constituye un referente obligado y esencial cuando se habla del ámbito organizativo. Los motivos que proporciona

Santos Guerra (1987:4-5) para considerar al centro educativo como contexto de cambio pueden resumirse en los siguientes:

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

El centro educativo se identifica, pues, con un contexto privilegiado para potenciar procesos de cambio cuyos propósitos se identifican, siguiendo a Escudero, 1989, con los siguientes:

- a) Contribuir a desarrollar en los centros educativos una capacidad institucional que les permita desarrollar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.
- b) Conseguir el desarrollo de una cultura colaborativa entre los agentes de innovación, de manera que el diálogo profesional, el compartir experiencias, ideas, valores, el aprender junto a otros, etc., se constituyan en normas de funcionamiento en la institución educativa.
- c) Favorecer el aprendizaje de habilidades y técnicas que hagan factible el cultivo de procesos de auto revisión, planificación, desarrollo, evaluación y el trabajo colaborativo desde el punto de vista del perfeccionamiento y desarrollo profesional como marco de formación permanente del profesorado.
- d) Ampliar la profesionalidad de los profesores en el ámbito de una institución colaborativa que potencia la autodirección sin menoscabo de la capacidad para responder a las necesidades de carácter individual o social.
- e) Posibilitar la institucionalización del cambio
- f) Conectar lo pedagógico y lo organizativo, ligando las necesidades de cambio interno (mejora institucional) con las necesidades de cambio externo (mejora social).

No obstante, la promoción del cambio institucional es compleja si consideramos que se genera en el marco de una historia institucional y tiene, a su vez, su propia historia. La cultura organizativa incide desde esta perspectiva en la dialéctica homeostasis-cambio y determina la poca transferibilidad de experiencias innovadoras. Los análisis realizados sobre las escuelas

eficaces y el intento de aplicar miméticamente sus esquemas a otras realidades ha mostrado la imposibilidad de la generalización.

La realidad escolar, asimismo, está conformada por múltiples subsistemas relacionados que justifican el que pueda hablarse de diferentes niveles de cambio. El cambio, en tal sentido, no se da aislado ya que afecta tanto a la macro estructura (sociedad, administración, ...) como a la micro estructura de los centros (órganos, personas, unidades,...), incide en distintos ámbitos (pedagógico, didáctico, organizativo,...) y comporta procesos diferenciados.

Hablamos de cambio como algo inherente y necesario. Gracias a él nos adaptamos a las condiciones cambiantes del medio. Sin embargo, aunque sea popular hacer hincapié en la importancia del cambio, cabe reconocer también la necesidad de la estabilidad y del mantenimiento del sistema. Desde este punto de vista, tan importante es conocer estrategias de cambio como identificar las resistencias al cambio y las formas de actuar sobre ellas.

Los componentes materiales de las organizaciones definen las condiciones de funcionamiento y afectan tanto al producto que la organización ha de obtener, como a los recursos de que dispone y al marco espacial en el que opera. No obstante, la intervención innovadora debe analizar las situaciones patentes no sólo en lo que tienen de objetos, recursos o condiciones materiales sino también en lo que implican como objetos transaccionales o como unidades sistémicas.

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

## 4.2. La complejidad de la innovación institucional.

Considerar la innovación como el resultado de una situación global e institucional nos acerca necesariamente a un proceso complejo en el que cabe distinguir variados componentes. Da una idea de los procesos implicados la mera relación de las posibilidades mencionadas por Estebaranz (2000) en el cuadro 2

Perspectivas y modelos	De sistemas Ecológico Cognitivo o de solución de problemas El profesor como traductor de la innovación El cambio como un proceso de diálogo El cambio como un proceso de investigación-acción crítica o socio-crítica.
Dimensiones	Curricular, sociopolítica, artística, tecnológica, cultural y temporal
Procesos	Planteamiento, Diseminación, Adopción, Implementación y Evaluación
Agentes	Profesores, los líderes, los estudiantes, los asesores, la escuela (identificar fines, problemas, aspectos estructurales,...)
Estrategias para la mejora	Comunidades de práctica Comunidades discursivas Comunidades de aprendizaje (Org. que aprende)



	Redes profesionales Formación inicial del profesorado. Colaboración interinstitucional
--	--

**Cuadro 2:** Innovación educativa e innovación Curricular (Estebaranz, 2000:VIII)

El gráfico 1 nos proporciona otra visión más interrelacionada de la innovación y más centrada en la realidad organizativa de los centros educativos. Se considera:

*Modelos:* Formas de entender y promover la innovación, que enfatizan en aspectos como la importancia de las personas, la necesidad de cambios estructurales, el énfasis en la delimitación de objetivos o la revisión de la utilidad social de lo que se hace, entre otros enfoques.

*Estrategias:* Procedimientos que se utilizan para alcanzar unas determinadas metas. Las estrategias pueden hacer tanto referencia a la ordenación de personas u otros recursos como a la revisión y ordenación de procesos

*Fases:* Momentos a través de los cuales se desarrolla la innovación, como puedan ser los de planificación, adopción, desarrollo, evaluación e institucionalización.

*Agentes:* participantes directos e indirectos de la innovación: profesorado, alumnado, familias, directivos, inspectores y asesores suelen ser los más implicados.

*Dimensiones:* Aspectos considerados en la innovación, pudiendo hacer referencia tanto a la naturaleza de los implicados (personas o la institución) como a los contenidos afectados (curriculares, organizativos, de orientación,..).

De esta manera, podemos hablar de estrategias tecnológicas de planificación o evaluación de innovaciones institucionales de carácter curricular que afectan a los alumnos, o bien de procedimientos de carácter personal que se pueden utilizar en el desarrollo de innovaciones organizativas promovidas por el profesorado. Las posibilidades son variadas y justificativas del carácter multidimensional y multifacético con que a menudo se cualifica la innovación.

La variedad de las posibilidades es una de las razones que apoyan el calificativo de complejidad con que veces se ha identificado la innovación. Aún siendo así, no creemos que nos debamos asustar, pues pensamos en procesos no más complejos que los propios de la educación, sino más bien estar atentos ante la dificultad de plantear propuestas coherentes y ante la facilidad de programar intervenciones simples de procesos complejos.

### **Grafico 1:** Carácter multidimensional de las innovaciones

## **4.3. Objetivos y referentes para la innovación institucional**

### **4.3.1. La calidad como objetivo**

La calidad aparece como una de las palabras más utilizadas cuando se estudian las innovaciones. Se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones o calidad del trabajo; también se relaciona este término con las condiciones del trabajo, la disposición de espacios, la estructura organizativa de los centros, el contexto escolar o el liderazgo. La problemática conceptual incluye también la indiferenciación con que se utiliza este nuevo término respecto a otros ya clásicos: “*excelencia*”, “*niveles*”, “*logro*”, “*eficiencia*” o “*efectividad*”, dando idea del carácter polisémico del término derivado de la carga de significados que conlleva (véase, Gairín, 1999)

La evolución conceptual que traducen muchos de los términos mencionados es un ejemplo del proceso de modernización existente y que ha afectado a determinados enfoques mecanicistas iniciales. La aplicación del concepto de calidad a la educación está perdiendo su orientación inicial, centrada sólo en productos y en aprendizajes, para abarcar procesos y otros aspectos de la formación. Más que de clientes (connotación de carácter individualista), se habla ahora de usuarios (connotación más ligada al concepto de servicio público) y al respecto se diferencia entre internos (profesores, alumnos,...) y externos (familias, municipio,...); también se relaciona con el grado en que la educación impartida ayuda a la equidad y facilita la igualdad de oportunidades. Paralelamente, se asume como reto a nivel internacional, nacional y de centros y como un nuevo enfoque que necesariamente se ha de considerar.

Bajo una acepción global, la idea de calidad remite pues a la idea de mejora, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como un buen clima de trabajo, un buen funcionamiento organizativo, la bondad de procesos y productos, etc. Bajo un significado operativo, la calidad referencia a la satisfacción de

las necesidades y expectativas de los usuarios y al grado en que la educación da respuesta a la demandas sociales.

De la calidad preocupa, por tanto, lo intrínseco al producto o servicio y la percepción que de ella tienen los usuarios y la sociedad; esto es, a las especificaciones de la calidad producida se incorporan conceptos más amplios como calidad percibida, que sitúa en manos del usuario el marco de referencia, y efectos derivados, que vinculan la actividad educativa con el impacto que produce en el entorno.

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

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

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

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

Pensar en la calidad como objetivo institucional sólo tiene sentido hacerlo si se relaciona con los objetivos educacionales que deben guiar la acción de los centros. A este nivel, resulta imprescindible plantearse los problemas de fondo que hacen referencia a aspectos conceptuales (¿qué entendemos por calidad?, ¿cómo y por qué se plantea?, ¿calidad en qué y para qué?, ¿calidad para quien?, ..... ) y aplicativos (¿cómo medirla?, ¿qué prioridades establecer?, ¿qué problemáticas conlleva?,.....).

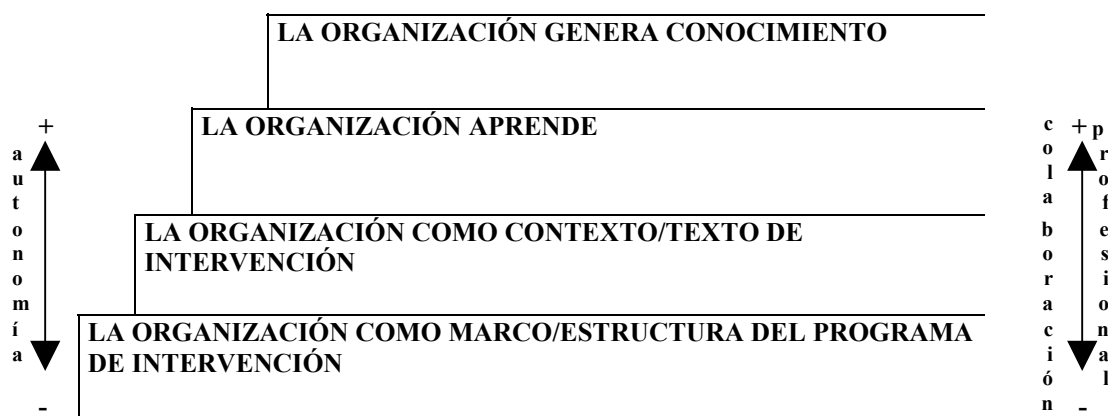
La cuestión que se apunta no es baladí y depende de las respuestas tan importante puede ser lo que se hace o mide como lo que no se hace o no se mide. Supone estar atentos a lo explícito y a lo implícito, a lo evidente y a lo oculto, descubriendo y denunciando los usos y abusos que se puedan realizar. La carga de valores que conlleva el término de calidad exige asimismo recordar el compromiso ético y moral que conlleva la educación y que puede plantear la invalidez de determinadas opciones de calidad.

#### **4.3.2. Los estadios organizativos como referentes**

La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto socio-cultural. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma de desarrollar el

proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución.

Desde esta perspectiva hablamos de estadios, en referencia al conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad. Diferenciamos cuatro que representamos gráficamente en la gráfico 2 y cuya caracterización y análisis hemos desarrollado ampliamente en diversas ocasiones (Gairín, 1998, 1999 y 2000) y resumimos a continuación.



**Gráfico 2:** Concepciones sobre el rol de la organización.

NOTA: La flechas y el texto vertical que se acompañan de la palabras de autonomía y colaboración profesional deben abarcar los cuatro escalones.

El **primer estadio** se corresponde con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el programa de intervención y la organización resulta ser su continente, que, según como se adecue al programa podrá facilitar o no su desarrollo. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría desarrollarse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y, en el caso de los centros escolares, la educación pretendida no tendría necesariamente por qué resentirse.

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

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

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

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

Institucionalizar los cambios que progresivamente se vayan planteando constituye una meta de superior compromiso y eficacia que el simple desarrollo de proyectos. Para conseguirlo, la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio resultan requisitos ineludibles. La organización autocualificante, también llamada organización que aprende, se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan, ya que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Seguramente, podríamos hablar de este **tercer estadio** en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la *historia* de la institución.

No todo es previsible y planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar pero también las hay complejas cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje. Más que decidir lo que vamos a hacer en el futuro, parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando sea necesario en el futuro. Las organizaciones más capaces de enfrentar el futuro no creen en sí mismas por lo que son sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario.

Podríamos considerar un **cuarto estadio** que correspondería a las instituciones capaces de crear conocimiento. La comprensión de este estadio puede relacionarse con el funcionamiento de las universidades, que intervienen en la sociedad del conocimiento generando y transfiriendo capital intelectual en el contexto de relaciones inter organizacionales de la universidad con la empresa.

Resulta crucial para ese propósito la definición y operacionalización de una estructura de gestión que asegure la generación permanente del conocimiento: la conformación de la agenda de gestión comprende (Espinoza y otros, 2000:15):

- Recursos institucionales para alimentar una cultura que asimile y promueva la formación e inversión de y en capital intelectual ( valores, propósitos, objetivos, políticas, planes, proyectos)
- El fomento de una estructura organizacional de tipo bio-funcional, donde cada unidad de la organización trabaja interconectadamente con otras unidades con el fin de aumentar la capacidad para enfrentarse a los diversos y variados factores del entorno. Su ordenación fundamentalmente de tipo horizontal ayuda a eliminar la jerarquía y a fomentar la creación de conocimiento.
- Sistemas tecnológicos para la interconexión de los agentes de producción y gerencia de conocimiento. Se trata de favorecer la creación de una red de espacios y equipos que permitan la comunicación y la transacción.

Se trata de alimentar un proceso continuo, reiterativo y transfuncional entre las funciones de investigación, formación, producción y extensión, dirigido a conformar y conducir con visión institucional las siguientes operaciones estratégicas:

- *Integrar un sistema para enfatizar la investigación e innovación en áreas de relevancia para la economía regional y el progreso de nuevas y ya existentes empresas.*
- *Explotar oportunidades para la investigación en campos que conducirán a nuevas tecnologías para apoyar nuevas empresas.*
- *Promover alianzas con empresas sirviendo como fuente de nuevas tecnologías, experticia en investigación e infraestructura físicas.*
- *Fomentar enfoques multidisciplinares, multiinstitucionales para aplicarlos a problemas de investigación.*
- *Colaborar con las empresas y el gobierno en la planificación de investigación estratégica.*
- *Fomentar que los investigadores conozcan las implicaciones económicas y comerciales de sus hallazgos e innovaciones.*
- *Conllevar a que el cierre del ciclo de investigación, resulte en ciencia y tecnología transferible para mejorar y elevar los procesos y prácticas económicas, comerciales, sociales, humanas; para mejorar la calidad de los procesos técnicos de producción y de los bienes; para formar la base de nuevas empresas, y para apoyar las empresas emergentes que estimulen y diversifiquen la economía del país. (Espinoza y otros, 2000:15)*

A este nivel, las vinculaciones con el exterior, la creación de redes, el intercambio de experiencias, etc. son actividades frecuentes.

Aunque se vincula este estadio con centros de investigación y desarrollo, podemos también señalar como una institución no universitaria puede ser generadora de conocimiento si sus avances sedimentados y contrastados los difunde (escritos, jornadas, seminarios,...) y apoya su aplicación en otros contextos

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

El análisis realizado hasta el momento presupone la existencia de una cierta coherencia entre el nivel organizativo alcanzado y las formas de entender la educación y su práctica (cuadro 3). El análisis de una situación particular, por ejemplo: desarrollo de las dimensiones de un centro

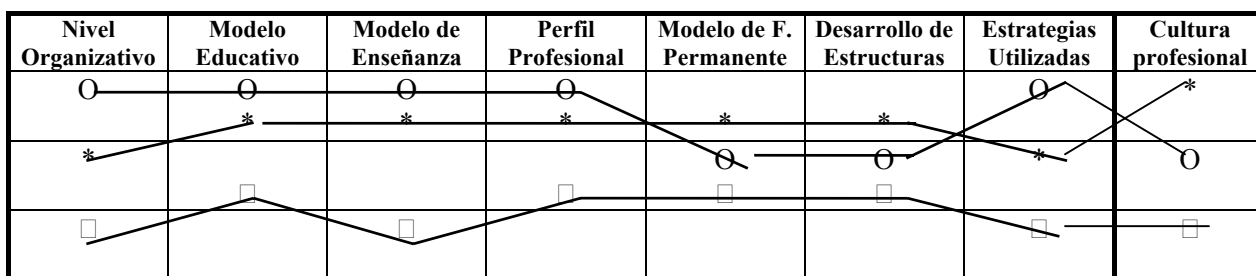
educativo, en relación a los tres primeros estadios organizativos, nos permite **describir la realidad** en la que nos situamos y fundamentar la toma de decisiones.

La misma complejidad institucional también permite identificar, a menudo, contradicciones constantes. Así, es posible que un centro que se sitúa organizativamente en el estadio I aplique modelos culturales de formación permanente y defienda estructuras cooperativas de coordinación cuando la cultura profesional dominante es la fragmentaria. Igualmente, se puede pensar en potenciar procesos organizativos propios de un contexto formativo sin modificar los modelos de educación/enseñanza o la forma de realizar la formación permanente (gráfica 3).

Estas contradicciones pueden ser asumibles de entrada, si existe el compromiso de disminuir las disfunciones y de hacer más coherente el funcionamiento institucional. Este sería, desde mi punto de vista, un referente claro en el compromiso con la calidad.

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

**Cuadro 3:** Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo (Gairín, 2000)



**Gráfica 3:** Algunas contradicciones de la realidad

El modelo permite realizar, además del análisis teórico, el **diagnóstico de cada organización**. Así, la aplicación de criterios e indicadores vinculados a descriptores de la organización o de su funcionamiento nos permite elaborar distintos diagramas de organizaciones, pudiendo detectar:

- áreas (administrativa, económica, relaciones con el entorno, ...) que precisan de una mayor dedicación;
- aspectos (organización de profesores y alumnos, horarios, normativa,..) en los que se ha de aumentar la coherencia;
- instituciones centradas excesivamente en lo académico, en proyectos, etc.;

- d) instituciones centradas excesivamente en temáticas determinadas (elaboración de proyectos, distribución de recursos,...); o bien
- e) estudiar procesos evolutivos.

Nuestra aportación anterior (Gairín, 1999) recoge muchas de las gráficas de análisis que podemos realizar, retomando, a modo de ejemplo, la utilidad que puede tener en la autoevaluación institucional (gráfica 4).

#### **Gráfica 4:** Situación de una institución educativa en diferentes momentos

La consideración de los estadios también permite **orientar los procesos de cambio** a partir del estudio de las disfunciones. No podemos obviar que, en cierta forma, los estadios organizativos se incluyen entre sí. La organización no sería un buen contexto si no es un buen marco y no aprende si no es un buen contexto, organizado y con capacidad de actuar bajo una determinada idea. Paralelamente, hemos de pensar que si no es un buen marco, no es un buen contexto y, por tanto, no tiene capacidad de aprendizaje.

De hecho, podríamos hablar más de un “bucle” que de estadios organizativos. Formarían parte de la espiral de la mejora la ordenación estructural de la organización, su enriquecimiento como



contexto, su intervención sobre él (organización como texto) y el establecimiento de mecanismos que permitieran el aprendizaje organizacional (organización que aprende).

Todo ello nos debería llevar a considerar con detalle las consecuencias que para diferentes aspectos de la organización (dirección, organización de espacios, horarios, programas de cambio, etc.) tiene el situarse en uno u otro estadio.

### 4.3.3. La calidad en los diferentes estadios organizativos

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

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

Parece imprescindible garantizar en este **primer estadio** que los recursos y medios de la organización existan, estén ordenados y sean de fácil acceso y utilización. El listado de posibles retos por conseguir queda expresado en el cuadro 4, donde bajo el epígrafe de “situación mejorada” se caracteriza una estructura organizativa deseable. Conseguirlo es cuestión de voluntad política (“querer hacerlo”) y de realización técnica (“saber hacerlo”), que incluye la elaboración de programas sistemáticos de cambio.

Aspectos de la organización	Situación habitual	Situación mejorada
<ul style="list-style-type: none"> <li>RELACIONES CON EL ENTORNO</li> </ul>	Personalizadas Puntuales	A nivel institucional Sistemáticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES               <ul style="list-style-type: none"> <li>Currículum</li> </ul> </li> </ul>	No existen, ni hay documentos de gestión Específico de cada profesor	Existen normas de funcionamiento Programa común
<ul style="list-style-type: none"> <li>ESTRUCTURAS DE R. HUMANOS</li> </ul>	Actuaciones individualizadas No atención a la diversidad	Coordinación periódica Atención a situaciones particulares
<ul style="list-style-type: none"> <li>ESTRUCTURA DE R. MATERIALES (Espacios, mobiliario, material)</li> </ul>	No hay criterios de utilización de recursos El mobiliario y material son independientes de las necesidades pedagógicas	Existen normas sobre el uso de espacios. Mobiliario y material se seleccionan por criterios de funcionalidad y adaptabilidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>ESTRUCTURA DE R. FUNCIONALES               <ul style="list-style-type: none"> <li>Horarios</li> <li>Normativa</li> </ul> </li> </ul>	Rígido y repetitivo Desestructurada e incompleta	Flexibles y cambiantes Completa y con coherencia interna
<ul style="list-style-type: none"> <li>SISTEMA RELACIONAL               <ul style="list-style-type: none"> <li>Participación de profesores, familias y alumnado</li> <li>Comunicación</li> <li>Reuniones</li> </ul> </li> </ul>	Formalizada pero poco vital Poco organizada Informativas	Coparticipación Estructurada, con canales y responsables definidos De discusión y toma de decisiones
<ul style="list-style-type: none"> <li>DIRECCIÓN</li> </ul>	Arbitraria Participación informal	Realiza planes de trabajo La participación es reglada

• FUNCIONES ORGANIZATIVAS	Gestión diaria, no existen previsiones No existen sistemas de control	Hay planes de actuación Se evalúan resultados
• .....		

#### Cuadro 4: Exigencias para el estadio organizativo (Gairín, 1999)

Situados en el **segundo estadio**, el reto que muchos centros educativos pueden plantearse actualmente se relaciona con algunas de las condiciones necesarias para implantar un cambio efectivo en nuestras formas tradicionales de actuar. Básicamente, consideramos como imprescindibles (Gairín, 1998) la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico, el establecimiento de procesos cooperativos y la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales (véase en Gairín, 1996:X), en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa.

El *desarrollo de equipos de profesores* dirigidos a planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente la acción educativa se vincula directamente a la mejora de la enseñanza. Los departamentos didácticos (responsables de la coordinación vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y los equipos educativos (responsables de garantizar la unidad de acción y el respeto de las peculiaridades de cada alumno), considerados como órganos de apoyo y complementarios, son su expresión más característica.

Sea cual sea la estructura cooperativa implantada, no debemos olvidar la importancia de que estas estructuras combinen en su funcionamiento la atención a los tres ámbitos funcionales: mejora del programa, perfeccionamiento del profesorado e investigación operativa. Así, por ejemplo, la mejora del sistema de evaluación de aprendizajes (programa), debería ir acompañada de un análisis de lo que se hace (investigación operativa) o de lo que se puede hacer (formación permanente del profesorado)

La *potenciación de los procesos cooperativos* exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente. La búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende, además, que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

Aunque es difícil conocer con exactitud cómo son (o deben ser) las organizaciones que aprenden, **tercer estadio**, sí que podemos hablar de los principios de aprendizaje que subyacen en este tipo de organizaciones. Tales principios se relacionan con un aprendizaje orientado a la resolución de problemas, cíclico (hacer, reflexionar, pensar, decidir, hacer,..), a través de la acción y que se desenvuelve en un contexto (“organización que aprende”) caracterizado por Swieringa y Wierdsma (1995:79) como:

<b>Estrategia</b>	<b>Desarrollo continuo</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dirigido a la misión</li> <li>• corto y mediano plazo</li> <li>• racional e intuitivo</li> <li>• activo y proactivo</li> <li>• diversos enfoques</li> </ul>
<b>Estructura</b>	<b>Redes orgánicas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades y equipos combinados flexiblemente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• con base en combinaciones de mercado y producto</li> <li>• descentralización</li> <li>• mezcla de pensadores (staff) y hacedores (línea)</li> <li>• coordinación a través de la discusión</li> </ul>
<b>Cultura</b>	<b>Cultura orientada a las tareas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• flexible</li> <li>• orientada a la resolución de problemas</li> <li>• creativa</li> </ul>
<b>Sistemas</b>	<b>Sistemas de apoyo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• información para reflexionar, “sobre el sistema”</li> <li>• información para actuar, “dentro del sistema”</li> <li>• lidiar con lo complejo</li> </ul>

Situarse en este tercer nivel exige considerar la organización como la base del cambio. Definidos los ámbitos de mejora a partir de la autoevaluación permanente, se generan modificaciones en programas, personas, tareas y procesos implicados. La autoevaluación, la evaluación de impacto y el compromiso social son referentes ineludibles.

El **cuarto estadio** enlaza con la necesidad de que los centros tengan personas y estructuras destinadas a la ordenación y difusión de ideas generadas; supone, también un amplio desarrollo y participación en redes y comunidades de aprendizaje, a la vez que el compromiso efectivo por situarse en el contexto social promoviendo e impulsando estados de opinión sobre la temática en la que la institución entiende que puede y debe aportar algo.

#### 4.3.4. La cultura organizacional como realidad subyacente

La preocupación por la base humana del cambio, propia de los años ochenta, recupera las referencias a la cultura y, con ella, la atención a las percepciones, expectativas, motivaciones, actitudes y otros factores implícitos a la persona que pueden facilitar o no la realización práctica de las innovaciones. Hay un nuevo intento de humanizar las organizaciones y de introducir en su concepción elementos teóricos y metodológicos propios del discurso humanista: valores, creencias, posiciones respecto de las personas y de su propia cultura y hasta se aceptan los planteamientos de un discurso crítico que hace referencia a como las estructuras pueden llegar a ser alienadoras. Por esta razón, autores como Braverman, Foucault, Giddens, Habermas o Hargreaves se integran en un intento de conseguir una concepción cultural de las organizaciones que suponga un planteamiento humanizador, antropológico y crítico (consecuentemente con capacidad de cambio).

Situados en este contexto, analizamos brevemente el concepto de cultura, sus tipos y la deseable en relación a las formas de hacer de nuestras instituciones educativas, siguiendo aportaciones anteriores (Gairín, )

La primera característica que nos llama la atención del término cultura es su gran inclusividad: antropólogos, pedagogos, sociólogos, literatos y artistas han tratado de generar definiciones para su propio uso, pero, a la vez, han dificultado la univocidad del término y acentuado su ambigüedad.

La **cultura** se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer. Al hablar de **cultura organizacional** nos referimos, con Armengol (2000:3), a un concepto complejo. De hecho, nos encontramos dos escuelas de pensamiento cultural que han influido en este concepto: una se basa en lo que se puede observar

directamente de los miembros de la comunidad, es decir, sus patrones de conducta, lenguaje y uso de objetos materiales; la otra escuela, prefiere referirse básicamente a cuales son los hechos que se comparte en la mente de los miembros de una comunidad, es decir, creencias, valores y otras ideas importantes que puedan tener en común.

La cultura hace, por tanto, referencia a significados, concepciones y prácticas compartidas que implícita o explícitamente denotan normas que guían los significados y modos de hacer de las organizaciones. Bolívar (2000:135) considera, al respecto, varios estratos: los artefactos y pautas de conducta, seguidos de las normas y principios, serían la parte más visible; mientras que las menos visibles serían los valores, las creencias y cogniciones y los presupuestos básicos (estrato más profundo).

Si el término cultura era poco unívoco, no nos debe de extrañar la diversidad de **tipologías** que se han establecido. Díez (1999) recoge más de 14 y Armengol (1999) nueve. De todas ellas, seleccionamos por su actualidad y nivel de desarrollo la de la profesora Carme Armengol (1999:305-306), que se centra más en la forma (pautas, modelos de relación, relaciones de trabajo, condiciones de trabajo, etc.) que en el contenido (tipos de valores, creencias, hábitos, etc.) (cuadro5)

	<b>Cultura Individualista</b>	<b>Cultura Fragmentada</b>	<b>Cultura de la Coordinación</b>	<b>Cultura Colaborativa</b>
<b>Finalidades / Valores</b>	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades individuales. Cada cual actúa según su propio criterio	Los valores del centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.	Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esta aceptación a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución	Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos. Las acciones que estos realizan tienen coherencia con estos valores.
<b>Curriculum</b>	El profesorado planifica individualmente sus enseñanzas.	El profesorado llega a acuerdos sobre temas organizativos puntuales y no se abordan aspectos internos de enseñanza de forma generalizada.	El profesorado forma grupos de trabajo para abordar tareas concretas. La perspectiva es a corto plazo con poca reflexión.	El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del curriculum.
<b>Asignación de tareas</b>	Distribución por materias, niveles, áreas y/o departamentos de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.	Hay unas normas implícitas (que no responden a criterios pedagógicos) que sirven para asignar a cada profesor a una tarea concreta.	La dirección del centro realiza una prospección y asigna a cada profesor a la tarea que cree que desarrollará mejor según sus capacidades y preferencias personales.	El claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que se han de realizar y se asumen tranquilamente.
<b>Intervención en la dinámica de trabajo</b>	La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica del centro es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos.	Intervención en la dinámica del centro en función del subgrupo de referencia. Cada grupo tiene una manera propia de funcionar y de entender la enseñanza.	Las intervenciones voluntarias del profesorado para alcanzar los objetivos del centro son limitadas. El equipo directivo es quien dirige las propuestas.	Intervención activa y voluntaria de los miembros por conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.
<b>Interacción entre profesionales</b>	Pasividad general y falta de comunicación. Soledad profesional. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	El centro se encuentra dividido en subgrupos con pocos elementos en común. Baja permeabilidad para establecer interacciones con otros grupos.	Entre el profesorado hay interacciones puntuales para la realización de tareas muy concretas.	Hay una interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.
<b>Gestión de los directivos</b>	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.	La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. Se confía en quien hace agradable la convivencia.	Hay propuestas colectivas y individuales. La llave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupos	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.
<b>Coordinación Pedagógica</b>	La inercia del trabajo regula indirectamente todas las necesidades de	Las reuniones acaban igual que como empiezan, con resultados pobres o	La coordinación es rígida y formal, regulada por múltiples mecanismos. Los	Hay una coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se

	relación, no hay comunicación. Los profesores cuando se reúnen ocasionalmente evitan hablar sobre como enseñar en el aula.	contradictorios. Se habla sobretodo de los alumnos y del trasfondo familiar; de ellos mismos o de otros compañeros y delas grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas.	profesores hablan de sus experiencias de enseñanza en el aula. A veces se toman decisiones conjuntas, pero no se acostumbra a hacer su seguimiento.	trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.
<b>Innovaciones</b>	No existe la costumbre de impulsar innovaciones.	Las resistencias que provocan las innovaciones son de carácter personal y provienen del miedo a la pérdida del estatus quo. Normalmente hay pocas iniciativas de cambio.	Hay innovaciones fruto de la iniciativa de algunos grupos, un grupo más activo arrastra a otro menos activo. Los cambios son poco estables.	El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora.
<b>Conflicto</b>	El profesorado no percibe la existencia de problemas y, por lo tanto, no siente la necesidad de resolverlos.	El profesorado no afronta las discrepancias, lo importante es sobrevivir sin problemas añadidos.	Aunque el profesorado percibe las discrepancias a menudo prefiere no intervenir y esperar a que el tiempo lo solucione.	El profesorado percibe de forma natural las discrepancias existentes. Introduciendo soluciones que a menudo suponen mejoras.
<b>Formación del profesorado</b>	La formación está ligada a cargos institucionales o a nuevas situaciones. Se entiende como un interés personal para promocionarse.	Hay una formación personal pero el aprendizaje conseguido individualmente no se transfiere al colectivo como grupo.	La formación colectiva se considera conveniente. Hay propuestas de formación ligadas a necesidades concretas de la institución.	El aprendizaje profesional es compartido. La formación está basada en las necesidades de la institución. Se piensa como formación de grupo.
<b>Clima</b>	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Solo desea marchar lo más rápidamente posible.	Hay una actitud de indiferencia hacia los problemas de los demás y del centro aunque se mantiene una cordialidad formal.	El profesorado adopta una actitud positiva con su grupo. Aunque, puede haber tensiones latentes y explícitas entre los diferentes grupos.	El profesorado adopta una actitud positiva y una alta motivación que incide en el nivel de calidad de la organización.

**Cuadro 5:** *Tipos de cultura según Armengol (1999), a partir de Bolívar (1993a) y Hargreaves, MacMillan y Wignall (1992).*

Aunque no parece posible ni tenga sentido el catalogar los centros educativos, podemos pensar desde un punto de vista descriptivo en un espectro que va de la cultura individualista a la cultura colaborativa. Las instituciones se situarían, en todos o en algunas características, en relación a esos extremos, situación que puede explicarse y cambiar en relación al tiempo y a sus protagonistas.

Cabe considerar, además, que las organizaciones educativas, caracterizadas reiteradamente por el alto individualismo existente y por el celularismo con que se orienta el trabajo, son contextos en los que existe poco consenso y alta diferenciación. Este hecho puede explicar la existencia de varias culturas, o subculturas, si se quiere, y plantea la necesidad de una cultura “fuerte”. Su función sería la de integrar internamente a los diferentes miembros, facilitar la coordinación de actividades y la creación de un sentimiento común.

Este último planteamiento puede ser válido cuando las prácticas profesionales están muy balcanizadas; pero otro posible es el que proponía Schein cuando señalaba que la clave del aprendizaje organizativo estaba en conseguir aminorar las disfunciones que se puedan producir entre las subculturas de una organización. Se asume así la importancia de mantener las diferentes subculturas y de plantearse como reto el lograr su convivencia y mejora a partir de la redefinición de nuevos patrones de conducta consensuados

La realidad educativa existente actualmente reconoce la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y, con ello, la posibilidad de que estas instituciones y su profesorado decidan parte del currículo; paralelamente, la comunidad educativa puede elegir a sus directivos, aprobar el proyecto pedagógico, planes anuales y servicios, intervenir en la organización de actividades

extraescolares u otras opciones. El abordaje y realización de estas tareas mencionadas no puede hacerse desde la perspectiva individual; se precisa de un trabajo conjunto y comprometido.

Hay, por tanto, la necesidad de superar etapas anteriores de alto individualismo y de sustituirlas por procesos colaborativos, coherentes con el desarrollo de proyectos colectivos. Sólo desde esta perspectiva se pueden abordar las tareas que necesariamente el profesor debe llevar a cabo (Armengol, 2000:3):

1. Conocer el entorno para poder adecuar los objetivos educativos al medio.
2. Llegar a acuerdos a largo plazo sobre la secuenciación a realizar de los contenidos; también revisarlos con cierta periodicidad.
3. Elaborar criterios de evaluación conjuntamente con criterios de promoción entre ciclos y etapas.
4. Tomar decisiones conjuntas en lo referente a la organización del espacio temporal, a las decisiones sobre agrupamiento de los alumnos, distribución de espacios, establecimiento de horarios.
5. Evaluar el trabajo colectivo, rompiendo con la tradición de no interferencia de los profesores en asuntos de sus colegas.
6. Las adaptaciones curriculares necesarias para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales solo podrán recibir un tratamiento adecuado en los centros en la medida que entre los mismos profesores se tolere esta diversidad.
7. Criterios para la selección y elaboración de los materiales curriculares y de los recursos didácticos que se utilizaran. Estos han de dar continuidad y congruencia interna.

El tipo de **cultura a potenciar** coincidiría con la cultura participativa mencionada por San Fabian (1992):

*“un centro con cultura participativa es aquel donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. En este caso se cumplirían algunos requisitos como mejorar la implicación de los padres; no descuidar la imagen del centro; una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales.”*

Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir.

Es, por tanto, un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades lo que se pretende, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas.

Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto.

Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil, cuando es frecuente en los centros el individualismo y la existencia de estructuras (ciclos, departamentos) con alta autonomía y que sirven de coartada más a intereses individuales que colectivos. Aunque pueden servir para fomentar la identidad profesional, facilitar el intercambio de experiencias y ayudar a la socialización profesional, pueden limitar la capacidad colectiva de llegar a acuerdos, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional o subutilizar los recursos humanos (Bolívar, 2000:140)

*Este tipo de cultura -por la que nosotros apostamos- tiene, seguramente, muchas debilidades, como algunos autores han valorado en diferentes aportaciones. Seríamos unos benditos si ignorásemos estos peligros: existen y hemos de tenerlos en cuenta. Resulta evidente que la opción tomada no es perfecta pero es la mejor que conocemos. Negar u obstruir su existencia sería tanto como poner en duda la democracia como sistema político a reivindicar, todos coinciden en que el modelo no es perfecto, pero en cualquier caso es el mejor de todos los que conocemos. A pesar de que los procesos colaborativos puedan considerarse como una utopía inasequible, estos son planteables como propósitos que guían la acción de las personas y las organizaciones. Supone asimismo, considerar que sus efectos positivos son más beneficiosos que los negativos. Aunque su desarrollo es complejo, su implantación genera motivación, crea sentido de la propiedad y facilita procesos de cambio. (Armengol, 2000:7)*

#### **4.4. Enfoques dirigidos a promover la innovación institucional.**

Revisamos aquí algunas aportaciones relacionadas con los procesos de cambio institucional. Conseguirlo exige clarificar y asumir qué entendemos por cambio y cómo queremos promoverlo (cómo se produce el cambio), determinar el ámbito de aplicación (cómo generarlo) y organizar la intervención (cómo ejecutarlo)

##### **4.4.1. Cómo se produce el cambio (modelos explicativos)**

El estudio de la estructura y funcionamiento de las organizaciones educativas y del comportamiento de sus miembros no se desarrolla aisladamente, en el vacío, sino que se inscribe dentro de ciertos modelos o perspectivas. El cuadro 6 presenta resumidamente una caracterización de las corrientes más significativas existentes en el campo de la organización educativa, realizadas a partir de los tipos de racionalidad de Habermas. Sabemos que algunas de las simplificaciones realizadas son demasiado categóricas y exigirían de una más amplia caracterización; sin embargo, las mantenemos por entender que se ajustan fundamentalmente al ámbito en que se presentan y son válidas como introducción al análisis organizativo.

Como puede apreciarse, los supuestos de base considerados en cada enfoque sostienen concepciones diferentes respecto a la realidad y a la posibilidad de su conocimiento. Las diferencias conllevan distintos conceptos de ciencia y, consecuentemente, variados temas de

preocupación y de modelos de investigación. Sirven, a su vez, para presentar las diferentes concepciones que conocemos sobre calidad e innovación.

Bajo un *enfoque racionalista*, la calidad se entiende como adecuación a un modelo definido y la innovación como el conjunto de actuaciones dirigidas a promover mejoras en esa dirección. La innovación en los centros se debería planificar de acuerdo con los déficits detectados en relación con el modelo establecido y la actuación de los directivos se centraría en promover el cambio en la dirección del ideal que se pretende con arreglo al modelo.

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

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

Enfoques	Filosofía de partida	Visión de la organización	Consecuencias
<b>Científico-racional</b>	<i>Filosofía realista</i> : la realidad puede ser conocida y aprehendida tal cual es. Es externa, inmutable (sólo evoluciona por sí misma). <i>Concepción positivista de la ciencia</i> : hay leyes generales que pueden ser aprehendidas. Existe una teoría universal, aséptica y generalizable. La teoría es un recurso instrumental para la acción. <i>Preocupación por la generalización</i> , y el establecimiento de relaciones causales. Causalidad lineal y objetiva.	<i>Entidad real y observable</i> : La realidad en sus manifestaciones ¿cómo es manifiesta la organización?. <i>Perspectiva unitaria</i> : sistema cooperativo para conseguir intereses comunes. <i>Preocupación</i> : por delimitar metas, estructuras, roles y tecnología. <i>Instrumento</i> para posibilitar objetivos prefijados.	Preocupación por definir metas, estructuras, roles y tecnologías. Interés por conseguir la máxima relación entre necesidades/intereses individuales y roles o relaciones personales Estudios sobre ESCUELAS EFICACES, EFICIENTES Y DE CALIDAD. LA CALIDAD COMO ADECUACIÓN A UN ESTÁNDAR. LA INNOVACIÓN COMO PROYECTO DE MEJORA EN RELACIÓN A ESE ESTÁNDAR.
<b>Interpretativo-simbólico</b>	<i>Filosofía fenomenológica</i> : La realidad es significativa y queda constituida por significados, símbolos e interpretaciones. Es subjetiva. <i>La ciencia busca resolver problemas</i> . La teoría es contextualizada y múltiple. Elabora cuadros interpretativos amplios y flexibles. No busca la generalización. La teoría es un recurso informativo para la práctica social y/o lo personal. <i>Preocupación por la comprensión de los fenómenos</i> , la identificación de las reglas relacionales, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad.	<i>Realidad cultural</i> : la realidad en sus significaciones ¿cómo es la organización?. <i>Perspectiva pluralista</i> : coaliciones de participantes que negocian sus metas. <i>Preocupación</i> : por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual. <i>Instrumento</i> para el desarrollo personal.	Las organizaciones son fundamentalmente personas con percepciones, expectativas y grados de satisfacción que hay que considerar. La toma de decisiones colectiva es un factor aglutinador. Preocupación por la CULTURA ORGANIZATIVA LA CALIDAD COMO VALOR PERCIBIDO. LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO COMO EXCUSAS PARA EL DEBATE, EL INTERCAMBIO,...



<b>Socio-crítico</b>	<p><i>Filosofía emancipadora y liberadora:</i> La realidad construida queda mediatizada por las condiciones y los medios disponibles. Compromiso con la acción social.</p> <p><i>Ciencia y conocimiento</i> son en última instancia una ideología social que legitima ciertos sabores y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo. <i>Preocupación por</i> descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción.</p>	<p><i>Realidad política:</i> la realidad en sus justificaciones ¿por qué la organización se construye así?.</p> <p><i>Perspectiva dialéctica:</i> Lo organizativo como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural.</p> <p><i>Preocupación:</i> por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real.</p> <p><i>Instrumento</i> para reducir el conflicto.</p>	<p>El conflicto y la negociación son factores inherentes a la vida organizativa. La organización refleja las relaciones entre las estructuras superficial y profunda. Compromiso con el CAMBIO ORGANIZATIVO. LA CALIDAD COMO ORDENACIÓN HACIA LAS DEMANDAS SOCIALES. LA INNOVACIÓN COMO RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DISFUNCIONES.</p>
----------------------	---	--	---

**Cuadro 6:** Concepciones más representativas en organización escolar (Adaptación de Gairín, 1993)

El espectro conceptual presentado en el cuadro 1 constituye un conjunto de propuestas analíticas que se diferencian por focalizar su atención sobre aspectos distintos de la realidad escolar. La "ley del péndulo" parece cumplirse también aquí si consideramos que se pasa de priorizar el ámbito estructural, al humano y de éste al social. Desde nuestro punto de vista, la dispersión de enfoques no es más que el resultado de la visión analítica de los teóricos cuando abordan un objeto tan complejo como es la realidad organizativa. Por otra parte, hay que considerar el carácter reciente de la reflexión sobre las organizaciones educativas, lo que explica el sentido más exploratorio que conceptualizador con que pueden ser vistas muchas de las aportaciones reflejadas en el cuadro.

Señalar la complejidad de la institución educativa no supone más que reconocer algunos de sus rasgos más característicos como organización. Y es precisamente esta complejidad la que justifica la dificultad de abordar globalmente su estudio y la que obliga a hacer el esfuerzo de integrar los resultados de las diferentes aportaciones. Así, resulta coherente afirmar que una buena institución es la que mantiene un diseño adecuado, fomenta una cultura común y tiene preocupación por el cambio y la mejora.

El hecho de hablar de orientaciones diferentes no debe llevarnos necesariamente a considerarlas enfrentadas. Se trata más bien de distintos niveles de análisis que la perspectiva histórica ha evidenciado. Es más, podríamos aventurar la hipótesis de que son abarcadoras y complementarias. Cada nivel de análisis supone una conceptualización más amplia que permite una mayor profundidad en el estudio de la organización. Si los planteamientos racionales analizan la organización en sus manifestaciones, los simbólicos lo hacen poniendo el énfasis en la realidad personal de los componentes de la organización y los críticos profundizan en los porqués y en las razones de esa realidad.

Por otra parte, es difícil pensar que pueda plantearse una perspectiva crítica sobre una realidad objetiva no conocida suficientemente. Los paradigmas científico-racional e interpretativo-simbólico aportan, en tal sentido, la materia prima para la construcción del paradigma crítico. De igual modo, los simbolismos de una organización no son totalmente abstracciones puras sino que se fundamentan en estructuras conocidas y en propósitos manifestados por las organizaciones.

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

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

Creemos que tan importante es el diseño de las organizaciones como atender a las personas que trabajan en ellas, con sus expectativas y necesidades, o considerar el conjunto de fuerzas e intereses que se mueven en su marco. El modelo comprensivo que propugnamos exige, asimismo, entender que el diseño eficaz de las organizaciones no puede concebirse sin tener en cuenta la existencia de determinados factores o contingencias particulares. Ponemos así de relieve la inutilidad de las recetas universales y reconocemos que no existe una “mejor manera” de organizar y administrar, ya que todo depende de las diversas variables internas y externas y de las interrelaciones que se dan entre ellas.

Una orientación clave en esta perspectiva integradora es centrar la organización en el cambio. El problema está en superar la visión actual, donde el cambio se ha visto como algo necesario ante situaciones de conflicto o de crisis, y entender que el cambio forma parte de la esencia de la organización, de su cultura y de sus procesos. No se trata de pensar la organización como un mero marco, sino de hacerla agente de transformación; en definitiva, de dotarla de mecanismos de autoaprendizaje, regulación e institucionalización de la mejora, en la línea de las organizaciones que aprenden o se autocualifican.

Los cimientos de este proceso son la actualización periódica del conocimiento, la consideración de los valores y también la evaluación regular de la manera cómo la organización es coherente con sus valores y logra los resultados esperados. El autodiseño implica la evaluación, la innovación y el cambio continuos para mantener y mejorar la eficacia de la organización en su entorno. El proceso incluye un ciclo de aprendizaje colectivo para la acción en que se implantan y evalúan nuevos diseños. Mediante la retroinformación y el aprendizaje, la organización descubre cuándo es necesario modificar valores y sistemas de funcionamiento y rediseñar estrategias de actuación.

#### **4.4.2. Cómo generar el cambio (modelos para la intervención)**

Promover el cambio supone considerar muchas aristas de las que destacamos la necesidad de planificación y la importancia de incidir en ámbitos relevantes.

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

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

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

La *planificación* se corresponde con la necesidad de estructurar, más o menos detalladamente, el conjunto de actuaciones que se pretenden llevar a cabo. Debe tener en cuenta la naturaleza del contexto de actuación y el conjunto de necesidades que se tratan de satisfacer; también, el proceso de actuación que se va a emplear, y los recursos implicados. La planificación de la innovación resultante se tiende a considerar como un proceso que desborda las soluciones estrictamente técnicas y de procedimiento, para construir consensos como resultado de procesos de deliberación social, institucional y personal.

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

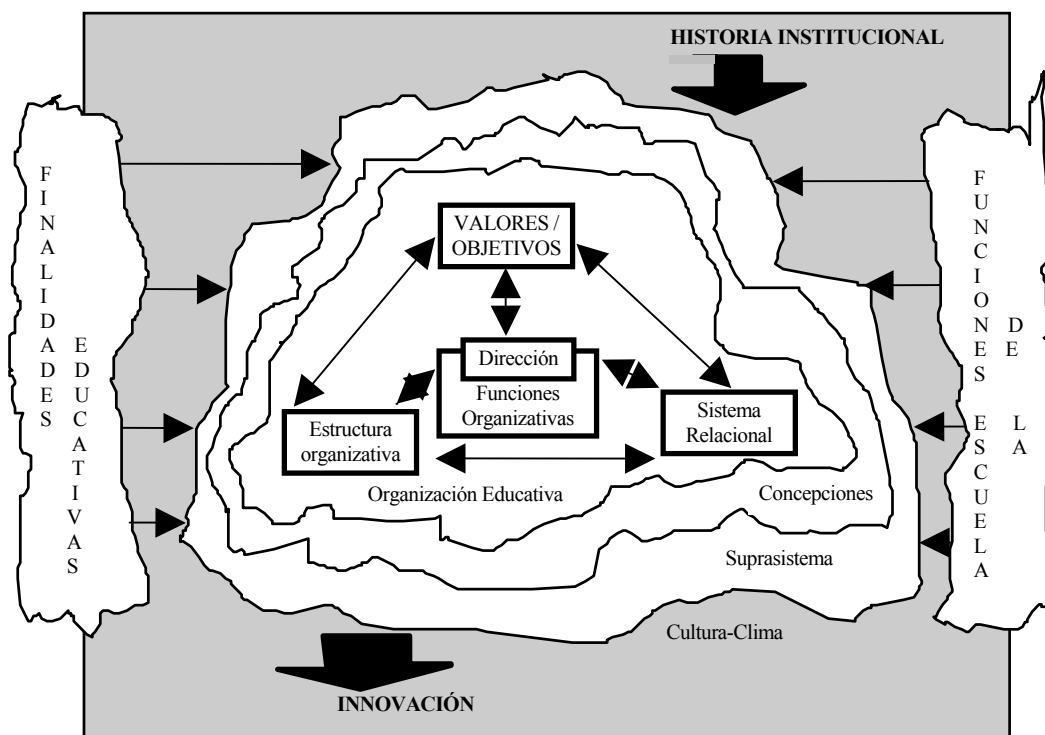
La *adopción* se relaciona con el proceso de toma de decisiones sobre la aceptación y puesta en práctica de la innovación. Comporta básicamente la superación de los obstáculos y resistencias que pueden afectar a la innovación, así como el estudio de la forma en que pueden y deben superar las barreras.

La *implementación* se refiere a la puesta en práctica de un proyecto o, en definitiva, al paso del conocimiento a la práctica.

La *evaluación*, por último, trata de analizar los resultados y valorar el grado de consolidación del cambio.

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

Toda intervención humana es limitada por ser parcial y nos obliga a focalizar la atención sobre elementos claves de las organizaciones que actúan como **ámbitos de incidencia** que el proceso de innovación debe considerar. La figura gráfico 6 nos recuerda los componentes relevantes de las organizaciones, pudiendo apreciar elementos relativos al análisis interno, que hacen referencia a las dimensiones estática (objetivos, estructura y sistema relacional) y dinámica (dirección y funciones organizativas), y a las concepciones que se aplican en su ordenación. También considera la influencia del entorno al incorporar referencias al sistema (escolar, social, ...) y recoger las finalidades/funciones que se asignan a los centros educativos.



**Gráfico 6:** Elementos para el análisis de las organizaciones (Gairín, 1996:90)

La innovación institucional como reto o como medio puede realizarse a partir de los componentes citados:

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

La atención a uno o varios de los aspectos antes mencionados puede ayudar a mejorar los centros educativos; sin embargo, lo característico de la acción organizativa no es tanto la consideración de un elemento aislado como la atención a las múltiples relaciones que se dan entre ellos. Así, de nada sirve clarificar los objetivos si no se acompaña de modificaciones estructurales o no se garantiza que las nuevas propuestas sean asumidas por las personas que las deben llevar a efecto.

Las tareas por realizar y el énfasis que se ponga en uno u otro de los componentes citados dependerá, de todas formas, de las concepciones que se tengan de la organización y de la innovación y de las que se apliquen en el análisis y resolución de problemas. Los enfoques tecnocráticos confían, a menudo, en el orden y en la predictibilidad de los acontecimientos: un buen organigrama, una descripción detallada de los puestos de trabajo y de las tareas o un minucioso plan de acción serán prácticas e instrumentos habituales. Perspectivas y enfoques más simbólicos o sociocríticos considerarán preferentemente, en cambio, la atención a los intereses

de los grupos y de los individuos, las relaciones entre esas personas, la negociación o los significados.

Por último, la ordenación y funcionamiento de la organización dependerá de las posibilidades y limitaciones que permita el sistema administrativo o estructural del que dependa la organización. Marcos muy normativos y estructuras administrativas uniformadoras restan margen de maniobra a los centros educativos y los convierten, a menudo, en meros ejecutores de decisiones curriculares, administrativas y organizativas ajenas a sus intereses inmediatos.

Las posibilidades de los centros educativos y las actuaciones que realizan quedan condicionadas asimismo por las finalidades y funciones que se les asignan. Por una parte, el carácter de instituciones educativas les hace compartir el sentido de lo educativo, dirigido en la perspectiva individual al desarrollo de la persona (fomentar la creación de una escala de valores educativa) y en la perspectiva social a potenciar el proceso de socialización. Por otra, el ser instituciones creadas y mantenidas por la sociedad les obliga a asumir las funciones que ésta les asigna en cada momento histórico.

#### **4.4.3. Cómo ejecutar el cambio (organizar la intervención)**

El gráfico 7 nos presenta de una manera esquemática los elementos más importantes que hoy sabemos que influyen en los procesos de cambio. Por una parte, se defiende la necesidad de conocer el contexto de actuación, a partir de la contrastación de la evaluación, la investigación y la innovación que nos dicen, respectivamente, ¿qué pasa?, ¿por qué pasa? y ¿qué cambiar?. Por otra, destacamos los aspectos que toda estrategia de cambio debe considerar: voluntad personal y política de cambiar, formación, recursos y profesionalidad, en referencia, respectivamente, al querer, saber, poder y saber hacer (que incluye método, incentivos y procesos sistemáticos de evaluación)

**Gráfico 7** : Elementos a considerar en los procesos de innovación institucional.

El conjunto de elementos considerados u otros se estructuran habitualmente en un plan sistemático de intervención que garantiza la consideración de los mismos. Un posible ejemplo es la propuesta global presentada en el cuadro 7 , elaborada por Ana Ballester en el Programa de Doctorado sobre Innovación y Sistema Educativo (UAB, 1996), que incorpora elementos del Desarrollo Organizacional (tener en cuenta las resistencias), la Revisión Basada en la Escuela (necesidad de sistematizar el proceso), Desarrollo Colaborativo (importancia de la colaboración), Formación en Centros (necesidad de formación) y otras propuestas.

FASE PREVIA  “Crear condiciones”	<b>CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN</b>	Determinar el origen de la demanda. Impulso externo-interno Identificar la finalidad última de la innovación: cambio de valores, mejora del currículum, desarrollo profesional, aspectos organizativos..... Roles y funciones de la ayuda externa Condiciones del contexto: E. Externos: Autonomía administrativa, académica, económica. E. Internos: Elementos configuradores del clima, finalidades educativas, estructuras, sistema relacional, papel del Equipo Directivo, tradición del trabajo en equipo, tradición en procesos reflexivos de análisis y resolución de problemas.	<b>1era Fase de formación</b>  <i>Teórica metodológica</i>
	<b>DETECCIÓN DE NECESIDADES</b>	Categorización y priorización	a) Desarrollar capacidades
	<b>DETECCIÓN DE OBSTACULOS EN EL CLIMA RELACIONAL PARA LA IMPLICACIÓN EN LA MEJORA DE RESISTENCIAS</b>	Grado de motivación. Actitudes (grado de obertura, flexibilidad Grado de integración en las relaciones Dinámica grupal del trabajo Capacidad para acomodarse a situaciones de incertidumbre Nivel de sintonía para crear visiones compartidas Existencia de líderes con capacidad de dinamización Implicación y soporte de iniciativas ....	concretas: .Trabajo en equipo .Creación de consenso .Tratamiento de conflictos .Toma de decisiones
	<b>IDENTIFICACIÓN ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA. DIAGNOSIS</b>	Grado de eficiencia de los procesos Naturaleza de los contenidos a mejorar: . estructurales . operativos: ámbito académico, de gestión...	b) Favorecer procesos de maduración personal y grupal
	<b>FORMULACIÓN DE OBJETIVOS PARA LA MEJORA</b>	Clarificación y formulación precisa de los problemas y disfunciones susceptibles de mejora.	<b>2ª Fase de Formación</b>
	<b>PROCESO DE NEGOCIACIÓN CREACIÓN DE CONSENSO</b>	Definición de roles y funciones de los implicados: ayuda externa - equipo directivo - claustro. Acordar el proceso y los mecanismos de participación y control. Movilización de los recursos necesarios. Temporalización Necesidad de formación Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de la innovación, consignar el tipo de estrategias e instrumentos más adecuados con los objetivos planteados	<i>Instrumental</i>  Utilización de instrumentos necesarios para la implementación de la mejora
	<b>MECANISMOS DE INFORMACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	Elaboración, distribución y revisión de informes que contengan información clara del proceso segundo y de los acuerdos tomados.	

<b>PLANIFICACIÓN</b> “Diseñar”	<b>DEL PROCESO</b>		
	<b>PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS</b>	Organización líneas generales de actuación Definición de la metodología de trabajo Concreción del plan de actuaciones: Acciones paso a paso (concretas, identificables, observables, ajustadas a los objetivos), planificación logística para llevarlas a término, temporalización. Criterios de flexibilidad y adaptabilidad	
	<b>PLAN DEL PROCESO DE REVISIÓN</b>	Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes, temporalización. Diseño de mecanismos de retroalimentación	
	<b>PLAN DE PROCESO DE EVALUACIÓN</b>	Criterios, temporalización	
	<b>DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES Y ROLS</b>	Integrado en el plan de actuaciones	
	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	Fijación de los plazos	
<b>IMPLEMENTACIÓN - REVISIÓN ESPECÍFICA</b> “Actuar”	<b>UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS</b>	Distribución y coordinación	
	<b>DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN</b>	Puesta en marcha de las acciones: tareas concretas - equipos específicos - grupos temporales Movilización de recursos	
<b>EVALUACIÓN</b>  <b>REVISIÓN GLOBAL</b> “Verificar”	<b>DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN</b>	Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo, detección de dificultades y progresos, puesta en marcha de mecanismos de autoobservación y revisión, funcionamiento de mecanismos de retroalimentación.	
	<b>INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN</b>	Confección de un informe evaluativo global en base al plan de observación y seguimiento y a los informes que provengan de los procesos de revisión. Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica	<b>3era Fase de Formación</b>
	<b>DETECCIÓN DE DISFUNCIONES</b>	Interrelación interdependencia de los elementos que provocan las disfunciones detectadas.	<i>Instrumental</i>
<b>INSTITUCIONALIZACIÓN</b>  “Incorporar”	<b>BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS</b>	Búsqueda de soluciones a los problemas planteados. Introducción de modificaciones en el plan inicial para corregir las disfunciones detectadas.	Instrumentos y técnicas de evaluación
	<b>RUTINIZACIÓN DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS</b>	Incorporar nuevos hábitos y técnicas en el clima organizativo y relacional.	
	<b>APLICACIÓN EN OTROS ÁMBITOS</b>	Creación de dinámicas que empujan hacia la adopción de nuevas estructuras y nuevos patrones de comportamiento	
	<b>PERMANENCIA EN EL TIEMPO</b>	Establecimiento de mecanismos de apoyo. La mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha.	
	<b>INCORPORACIÓN A LA CULTURA</b>	Incorporación de nuevas simbologías	

**Cuadro 7:** Propuesta global de intervención en centros educativos para la implantación de innovaciones y mecanismos\*

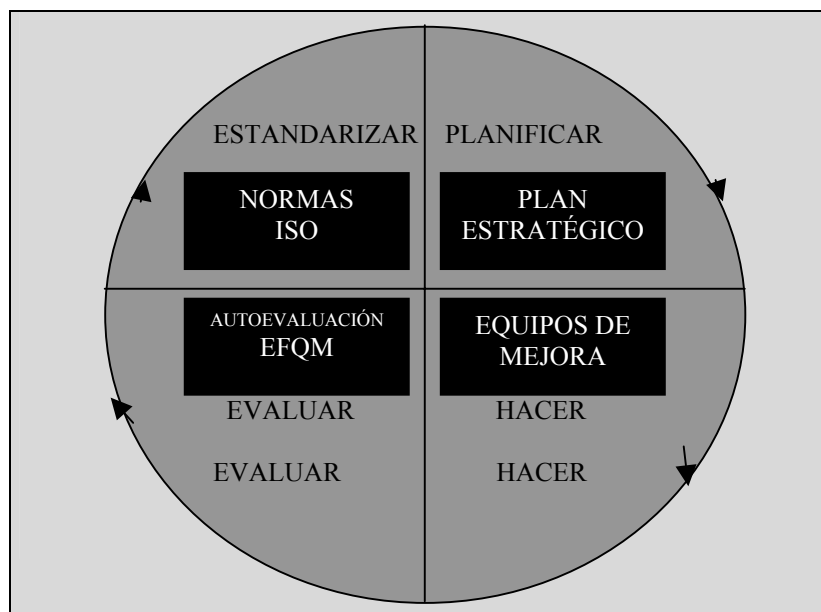
#### 4.5. Algunas realizaciones

\* Aportación de Ana Ballester (Curso de Doctorado sobre Innovación y Sistema Educativo, UAB, 1996)

El interés por la innovación ha generado propuestas variadas que pueden agruparse de acuerdo con la naturaleza del enfoque predominante. Sintetizamos a continuación algunas de estas propuestas ya desarrolladas anteriormente con mayor extensión (Gairín, 2001c, 2002)

#### 4.5.1. Algunas propuestas tecnológicas vinculadas al movimiento de calidad.

Las realizaciones existentes en el ámbito de la Calidad Total han sido variadas y muy coincidentes con la mayoría de las propuestas de evaluación institucional existentes. Cardona (1997a) presenta como muestras significativas en niveles no universitarios: el Modelo de Auditoría de Lucio Martínez, el Plan EVA puesto en marcha por el Ministerio de Educación y el Modelo Administración/96 impulsado por el Servicio de Inspección Técnica Educativa; también podemos encontrar propuestas a nivel universitario promovidas por el Consejo de Universidades o entidades similares (Consejo de Universidades, 1998). Por nuestra parte, haremos referencia y comentaremos los procesos evaluativos dirigidos a la mejora y referidos a Normas ISO y al Modelo Europeo de Calidad, como sistemas de calidad reconocidos con certificación externa y a los Planes de Mejora como parte del proceso. El gráfico 8 sintetiza los procesos implicados en la mejora.



**Gráfico 8:** Adaptación del Modelo Foro XXI de Gestión de la Calidad

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

La Norma ISO 9001 especifica los requisitos para un sistema de gestión de la calidad que puede utilizarse para su aplicación interna por las organizaciones, para su certificación o con fines contractuales. Se centra en la eficacia del sistema de gestión de la calidad para dar cumplimiento a los requisitos del cliente. La Norma ISO 9004 proporciona orientación sobre un rango más amplio de objetivos de un sistema de gestión de la calidad que la norma anterior, especialmente

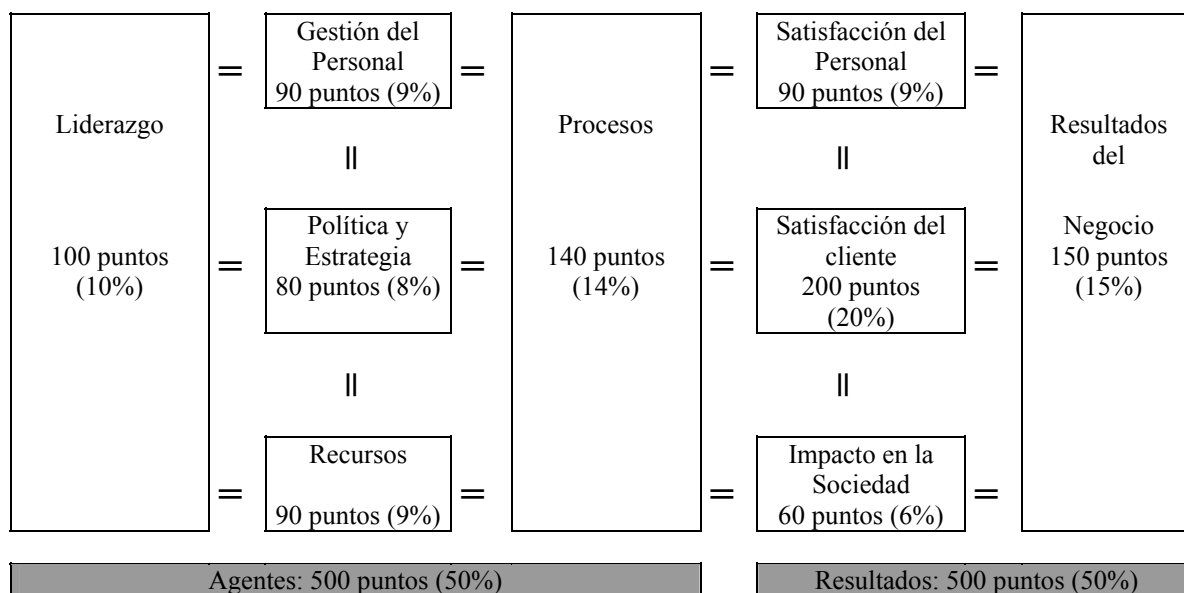


en lo que afecta a la mejora continua del desempeño y de la eficiencia global de la organización, así como de su eficacia.

Las Normas ISO son, pues, cuerdos técnicos de referencia que actúan como protocolo en forma de reglamento de normalización que permite verificar si una institución cumple los estándares de calidad establecidos. La que se suele aplicar los centros educativos es la ISO 9001:2000.

Las directrices para las organizaciones que edita la Fundación Europea para la Gestión de Calidad concretan el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, que se enriquece y corrige anualmente a partir de la experiencia acumulada. Si bien la propuesta tiene un origen empresarial (nació en 1988), se ha ensayado una versión propia para el sector público con secciones específicas para las áreas de salud, educación y gobierno local y central. Más concretamente, es a partir de 1997 cuando se empieza a aplicar por el Ministerio de Educación y Cultura de España en los centros públicos bajo su jurisdicción. Esta propuesta de adaptación no será única y así podemos encontrar otras como, por ejemplo, la realizada por Samuel Gento (1998:58)

La aplicación del **modelo** se desarrolla otorgando a los agentes 500 puntos (50% del total) y a los resultados otros 500 puntos, tal como puede apreciarse en el gráfico 9.



**Gráfico 9:** Modelo europeo de calidad

Los **planes de mejora** son propuestas tentativas y estructuradas orientadas a la innovación que se formulan a partir de evaluaciones diagnósticas previas. La idea que los fundamenta se basa en considerar a los centros como “organizaciones inteligentes” capaces de aprender de la experiencia, desarrollando procedimientos autocorrectivos que hagan favorable la mejora continua de procesos y resultados. Sus características principales son:

- Vienen precedidos por un diagnóstico previo que delimita las áreas de mejora. El Modelo Europeo de Gestión de Calidad será el elemento de diagnóstico que aconseja el Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Establecen los objetivos, que serán realistas, concretos y alcanzables.
- Se acompaña de un Plan de Acción (PAM), que contempla actuaciones, responsabilidades, calendarios, recursos, plan de seguimiento y plan de evaluación.

- Finalmente, se evalúa el PAM, tanto en el proceso como en el resultado.

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

La mayor utilidad a este tipo de propuestas se encuentra en los procesos de evaluación externa, dirigidos a la clasificación, normalización y acreditación de instituciones, de gran interés para las administraciones educativas. La posibilidad de utilizar estas propuestas como referentes para la autoevaluación institucional queda, no obstante, muy limitada ya que las variables e indicadores utilizados tienen un sesgo importante hacia resultados y procesos medibles; además, la forma de aplicar la instrumentalización enfatiza el carácter pasivo de los participantes y su única utilidad de personas informantes. NOTA: Línea eliminada

Sin embargo, el esfuerzo realizado por definir los objetivos de las escuelas es un primer reconocimiento que debe realizarse. De hecho, analizar la eficacia o buscar la calidad exige definir objetivos y clarificar sistemas de medida, para comprobar si esos objetivos se han medido.

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

- a) considerar a la escuela como una unidad orgánica, no fragmentable a la hora de realizar investigaciones;
- b) reclamar la necesidad de llevar a cabo estrategias y proyectos locales de eficacia escolar;  
y
- c) destacar la importancia que la cultura escolar tiene en el funcionamiento institucional.

No obstante, algunas problemáticas planteadas (tendencia a plantear metas cognitivas en detrimento de otras afectivas o comportamentales, la utilización de indicadores estándar, la tendencia a generalizar formas de funcionamiento, la dificultad de generalizar casos o la utilización de resultados para clasificar instituciones, entre otros) nos llevan a entender la dificultad real de buscar y aplicar la calidad en los procesos educativos; también evidencian la complejidad del tema y alertan de algunas dificultades, particularmente las relacionadas con el lenguaje y las prácticas que se derivan de enfoques neoliberales

#### 4.5.2. Algunas propuestas culturales y críticas para la mejora

Las propuestas culturales y socio-críticas evitan la linealidad de los modelos tecnocráticos y tratan de ayudar a llevar a cabo la mejora institucional mediante procesos de evaluación, investigación e innovación más dinámicos y flexibles en los que se cuenta con la participación activa de los miembros de la organización.

La evaluación desde la perspectiva cultural suele enfatizar en su valor como instrumento para comprender una determinada realidad. Se asume que las organizaciones constituyen marcos que tienen significados precisos y distintos para cada persona y que, por tanto, su funcionamiento queda condicionado por las imágenes, ideas, concepciones, etc. que sugieren a las personas que en ellas trabajan. La evaluación sirve, al respecto, como medio y oportunidad para intercambiar puntos de vista, compartir criterios y participar en la elaboración de propuestas. Del mismo modo, la innovación se entiende como una ocasión para fomentar la cultura común y compartida entre los miembros de la organización.

La implantación y desarrollo de los círculos de calidad es una buena concreción de este planteamiento. Concebidos como pequeños grupos de personas que trabajan juntos en una misma organización y que se reúnen regularmente con un responsable para identificar, analizar y resolver problemas relacionados con su trabajo concreto con vista a introducir mejoras. La propuesta recogida a continuación (cuadro 8) puede darnos una idea más aproximada de los procesos implicados.

1	Selección	1º	El proceso sujeto a mejora se elige de mutuo acuerdo entre el director del área y quienes van a participar en el grupo, teniendo en cuenta los criterios básicos de <b>factibilidad, satisfacción de clientes y valor añadido de servicio.</b>
2	Antes de iniciar	2º	Identificar el <i>output</i> del proceso: aquello que recibe el cliente.
		3º	Visualizar los grandes pasos del proceso (5 a 7)
		4º	Determinar la composición del grupo: a) miembros permanentes (incluir proveedores y clientes), b) miembros ocasionales.
		5º	Asegurar una sala de trabajo que reúna condiciones adecuadas.
		6º	Fijar fecha y hora semanal de reunión, así como los roles más indispensables: coordinador, redactor...
3	Definición	7º	Identificar el proceso y los requisitos del cliente: - requisitos de calidad externa e interna. – mediante un diagrama de flujo detallado.
		8º	Lluvia de ideas sobre los aspectos a mejorar. - incluir cualquier aspecto: de plazos, actitudes, costes, atascos en el trabajo... - incorporar todos los temas que hayan sido objeto de alguna reclamación. - <i>no tratar ahora de cómo mejorarlos.</i>
		9º	Cuantificación y análisis de causas: - datos actuales de cada punto. - datos que faltan y pueden conseguirse con cierta facilidad. - datos que quedan como provisionales. - uso del diagrama de causa-efecto.
4	Alternativas	10º	Lluvia de ideas sobre mejoras.
		11º	Valoración de las ideas: - ideas que no añaden valor. - mejoras demasiado complejas o a medio plazo. - mejoras factibles, a corto plazo, que añaden valor y sin costo especial.
		12º	Descripción de las mejoras y análisis de riesgos: - qué se hacía antes y qué se hará ahora. - riesgos probables y acciones preventivas.
		13º	Asignación de responsables y parámetros de medición: responsables y plazos; parámetros para medir el progreso (pocos).
		14º	Redacción de la propuesta y presentación al Comité de Calidad.
		15º	Aprobación o rechazo.
5	Prueba	16º	Implantación experimental de la mejora.
		17º	Captación periódica de datos, siguiendo los parámetros para medir el progreso.
		18º	Análisis de los datos.
		19º	Adaptaciones y correcciones.
		20º	Presentación del informe al Comité de Calidad
		21º	Aprobación o rechazo.
6		22º	Implantación generalizada.

**Cuadro 8 Grupos de Mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona\***

La perspectiva socio-crítica enfatiza en la naturaleza política de las instituciones, considerándolas como estructuras de poder, y en su capacidad para promover y transformar la realidad. La evaluación como proceso de revisión para la mejora pondrá en evidencia, pues, las disfunciones existentes y será el prólogo de un proceso de cambio que permita mejorar el valor y el sentido social de las organizaciones. La innovación se concibe entonces como un instrumento para el cambio que parte de los problemas existentes y que aspira a aumentar y mejorar la relación de las instituciones con el entorno social que las justifica y les requiere.

Es propio de este planteamiento la extensión de los procesos de investigación-acción o de propuestas de autoevaluación institucional. Un ejemplo de aplicación referida a esta última la podemos ver en el cuadro 9, que recoge a modo de ejemplo la secuencia de actuaciones realizada en una institución educativa.

<b>Actuaciones</b>	<b>Implicados</b>
<b>Negociación del proyecto de autoevaluación</b>	<b>Junta representativa de la institución y equipo de evaluación</b>
Presentación del Proyecto. Aplicación del Autoanálisis (1ª fase: delimitación de problemáticas).	Plantel de técnicos.
Presentación del Proyecto. Aplicación del Autoanálisis (2ª fase: causas y 3ª fase: soluciones). Aplicación de la Historia Institucional. Delimitación de Puntos débiles y Puntos fuertes. Aplicación del Cuestionario	Plantel de Técnicos Plantel de técnicos Técnicos concretos. Todos los técnicos
Presentación del Proyecto Aplicación del Autoanálisis. Delimitación de Puntos débiles y Puntos fuertes. Aplicación de la Escala de evaluación.	Delegados de los usuarios Grupos de usuarios. Usuarios concretos 2 grupos de usuarios.
Presentación del Proyecto Aplicación de la telaraña (instrumento de diagnóstico) Delimitación de Puntos débiles y Puntos fuertes.	Equipo Directivo. Equipo Directivo Directivos concretos.
Presentación del Proyecto Aplicación del Autoanálisis. Delimitación de Puntos débiles y Puntos fuertes. Aplicación de la Escala de evaluación.	Empresarios. Grupo de empresarios Empresarios concretos. 2 grupos de empresarios.
<b>Realización del primer informe de síntesis</b>	<b>Equipo de evaluación</b>
Entrevista de contraste.	Equipo directivo
Entrevista de contraste	Usuarios.
Entrevista de contraste	Plantel de técnicos.
Entrevista de contraste	Empresarios
Análisis de las actas.	Equipo de evaluación.
<b>Realización del segundo informe de síntesis.</b>	<b>Equipo de evaluación</b>
Presentación y debate del informe por estamentos Presentación de propuestas de mejora.	Técnicos, usuarios, empresarios y directivos.
Presentación y debate del informe.	Junta representativa de la institución.
<b>Realización del informe final</b>	<b>Equipo de evaluación</b>
Tramitación del informe.	Institución educativa.

**Cuadro 9:** Ejemplo de plan de actuación para el análisis del funcionamiento general de una institución\*

\* Una descripción más detallada puede seguirse a través de los artículos de Gairín y otros (1996) y Vila y Gairín (2000)

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

## 4.6. Recomendaciones finales

Completamos las anotaciones de apartados anteriores presentando algunas de las condiciones que se consideran importante para favorecer las innovaciones y recogiendo referencias sobre los cambios exitosos o las tendencias de futuro.

### 4.6.1. Las condiciones que favorecen la innovación

La realización de estudios sobre escuelas exitosas y con capacidad para la innovación ha sido abundante. El proyecto emblemático denominado “*Improving the quality of Education for all*” destaca sobre todos ellos. Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) concluyen en él enfatizando en la necesidad de considerar a las escuelas como organizaciones con capacidad para resolver problemas y a los profesores como prácticos reflexivos (cuadro 10)

Bajo un planteamiento metodológico de investigación colaborativa, este proyecto supuso la participación e implicación de 80 escuelas. Los resultados, sintetizados en el cuadro 10, evidencian que la mejora de la escuela es un proceso que implica tres niveles:

- La reconstrucción del cambio educativo impuesto externamente, es decir: su adaptación a las necesidades detectadas en cada centro en particular y a las prioridades establecidas que se establezcan en él.
- La creación de condiciones internas, en referencia a un liderazgo transformador, consensuado y compartido, la planificación colaborativa, contextualizada y sujeta a revisión permanentemente, la consideración del desarrollo profesional de los docentes, muy relacionado con los procesos de reflexión e investigación, la coordinación del profesorado y la imbricación de los agentes internos y externos en la propuesta de mejora.
- La consideración de cambios en las aulas, que incluyen modificaciones que afectan al clima del aula y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en ella.

<b>CONDICIONES QUE FACILITAN EL CAMBIO EN LAS ESCUELAS</b>	
Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995)	
<b>En relación con el Liderazgo</b>	<b>Relaciones auténticas</b>

\* El modelo se ha aplicado exitosamente en centros públicos y privados de educación formal y no formal de Tarragona (Reus), Barcelona (Cerdanyola, Granollers y Castellar del Vallés) y Girona. Ver, al respecto los informes (Gairín y Gimeno, 1994a 1994b, 1996; Gairín y Navío, 1996)

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Establecen una visión clara y singular de la propia escuela.</li> <li>➤ Buscan vías de ganar consenso.</li> <li>➤ Animam al claustro de profesores a participar en el liderazgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Establecer relaciones de calidad.</li> </ul>
<p><b>En relación con la Implicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Crean actividades siempre para implicar a los alumnos, padres y a la comunidad.</li> <li>➤ Facilitan un clima de apertura y participación.</li> <li>➤ Desarrollan prácticas que facilitan la participación de los alumnos en clase</li> </ul> <p><b>En relación con la Planificación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se desarrolla siempre de forma colaborativa.</li> <li>➤ Se vinculan las planificaciones del grupo de profesores al futuro d ella escuela.</li> <li>➤ Se revisan y actualizan regularmente de forma colaborativa, las planificaciones.</li> </ul>	<p><b>Establecimiento de Reglas y Límites</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar y declarar pautas y normas de comportamiento.</li> <li>➤ Aclarar tipos de relación esperados.</li> </ul> <p><b>Incorporación y Uso de nuevas destrezas de enseñanza</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repertorio de estilos de enseñanza.</li> <li>➤ Procesos de enseñanza participativos, activos y creativos.</li> </ul>
<p><b>En relación con la Coordinación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se desarrollan métodos de comunicación entre profesores.</li> <li>➤ Se promueven los métodos colaborativos de trabajo.</li> </ul>	<p><b>Planificar diseños de enseñanza adaptados a los alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planificar la enseñanza pensando en todos los alumnos</li> <li>➤ Planificar las actividades de personalización</li> </ul>
<p><b>En relación con la Investigación y Reflexión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se recoge y usa la información para la toma de decisiones</li> <li>➤ Se establecen estrategias para revisar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares.</li> <li>➤ Se anima al claustro a participar en procesos de recogida y análisis de datos.</li> </ul>	<p><b>Compañerismo y coordinación pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se anima al diálogo sobre la enseñanza y aprendizaje.</li> <li>➤ Se aborda la enseñanza desde la cooperación dentro del aula.</li> </ul>
<p><b>En relación con el Desarrollo de los Profesores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se considera el aprendizaje profesional como elemento esencial para la mejora.</li> <li>➤ Se dedica tiempo a actividades de desarrollo profesional.</li> </ul>	<p><b>Un uso adaptado de los recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los recursos al servicio de las distintas necesidades.</li> </ul>

**Cuadro 10:** Resumen de condiciones que facilitan el cambio (Parrilla, 2000: 78-79)

La revisión realizada por Parrilla (2000:67-83) de otros estudios nacionales e internacionales nos parece que refleja bastante bien la situación actual del conocimiento científico en el tema que tratamos. Esta autora identifica como factores claves en el proceso de innovación (vinculado al concepto de escuelas inclusivas) los siguientes:

- *Características externas al centro:* el tipo de sociedad (comunidad, distrito) en el que se encuentra la institución, la política educativa de esa zona, el tipo y relación con los recursos y agencias externas al centro educativo, y el apoyo financiero que se le proporciona.
- *Características internas del centro:* trayectoria histórica, proyecto educativo, concepto de diversidad que se aplica, tipo de liderazgo desarrollado, trabajo colaborativo entre los profesores, apertura y participación del centro en la comunidad, existencia de recursos y

apoyos humanos, materiales y financieros, procesos de investigación participativos, asunción de nuevos roles y desarrollo profesional.

- *Características de las aulas:* asunción de un currículo común para todos los alumnos, planificación colaborativa de la enseñanza, ampliación y desarrollo de destrezas en los profesores, uso de metodologías flexibles y cooperativas, apertura del aula a los profesores de apoyo, relaciones auténticas en el aula con normas claras y actitud de compromiso y reflexión de los profesores

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

De una manera menos genérica Udaondo, 1992 concreta las condiciones que deben darse por orden de importancia:

- La dirección de la institución debe ser sensible al proceso.
- Conocer los puntos fuertes y débiles
- Disponer de consenso de los hombres clave
- Comunicar los objetivos propuestos al resto del personal tratando de transmitir el entusiasmo que genera el proceso.
- Cuidar y poner medios para conseguir la formación necesaria en las personas involucradas.
- Elevad flexibilidad o predisposición para el cambio, dando cabida a situaciones singulares.
- Fijar símbolos y establecer acciones que refuercen la nueva cultura que se desea implantar.

#### **4.6.2. Lo que hemos aprendido de otras innovaciones**

Una primera referencia la podemos encontrar en la síntesis que se realiza en el texto de Pedagogías del Siglo XX de las aportaciones de los 11 autores más significativos de este siglo. Aunque los autores parten de supuestos diferentes, coinciden en que dedicaron sus ideas y sus prácticas a impulsar la dimensión progresista e innovadora de la educación. Salvando el contexto socio-histórico de referencia, de ellos hemos aprendido y recordamos muchas cosas, entre las que mencionamos a continuación (Gairín y Darder (2000):

- *La diversidad de propuestas dirigidas a la mejora educativa.* El hecho educativo como hecho sociocultural queda condicionado por los contextos en los que se desenvuelve, lo que explica la diversidad de propuestas. También, justifica la importancia y necesidad creciente de desarrollar propuestas diferenciadas que huyan del uniformismo estéril propio de la dimensión conservadora de la educación.
- *Una educación renovadora no puede hacerse al margen de la implicación personal.* Todos los autores comprometieron su vida por unos ideales o hicieron de ellos un sistema

de vida. Cabe reconocer en todos ellos una gran influencia personal y una alta capacidad para crear transformar los contextos educativos.

- *La importancia de mantener al niño/alumno como referente.* La mayoría de los autores reconocen al estudiante como centro y base de la acción pedagógica. Se trata de proporcionarle una formación completa que evite la tendencia de la respectiva época a tan sólo proporcionar conocimientos; también de que se respete su progresivo proceso de apropiación del mundo y de que se estimule su actividad transformadora del entorno. Hay, por tanto, una fuerte preocupación por la formación personal que parece olvidarse en la actualidad.
- *La importancia del profesor/a como profesional y miembro de un equipo.* La obligación del profesorado de orientar a los estudiantes en una dirección inteligente, exige de una formación inicial diferente y de cambios organizativos que afectan al sistema e instituciones educativas; conlleva, también, una nueva profesionalidad que le comprometa con la realidad.
- *La importancia del método,* tanto en su sistematismo como en su adaptación a las capacidades de las personas. Las propuestas son variadas; en unas se intenta respetar el crecimiento natural de la infancia (M. Montessori); en otras, se enfatiza en las dimensiones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y físicas (F. Giner de los Rios); las hay que consideran la cooperación, libre expresión e investigación del entorno (Celestin Freinet) o las que abogan por una pedagogía exigente con el educando (A.S. Makarenko); pero en todas las propuestas se busca la autonomía personal del estudiante y el que sea protagonista de su propio aprendizaje.
- *El compromiso social.* Se detecta en muchas propuestas una concepción práctica de la formación orientada hacia la consecución de un mundo justo, solidario y fraternal. Frente a una sociedad insolidaria, se propone una intervención que ponga la razón y los avances científicos al servicio de la persona humana y de su felicidad.

Una segunda referencia la encontramos en François Cros, Director del INRP\*, que en el año 2000 realizó un estudio sobre las culturales en 15 países de la U. Europea, derivando algunas conclusiones referidas a la responsabilidad de las innovaciones y los valores culturales de los contextos:

- Las innovaciones son el resultado de compromisos externos e internos.
- La innovación se abre camino en el marco de cada cultura.
- Adquiere más interés las innovaciones planteadas en aquellas materias o áreas que son más valoradas. Así, es más difícil que se valore la innovación en optativas, enseñanza profesional que en matemáticas.

---

\* La Unión Europea creó en 1994 el Observatorio de las Innovaciones en Educación y Formación con sede en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París (INRP), con el fin de analizar, comparar y aprender sobre las innovaciones que promueven la calidad de la educación en un Europa en construcción, y poner al servicio de todos los interesados en la educación un conocimiento sobre los cambios que se desarrollan.

**NOTA:** LA NOTA AL PIE DE PÁGINA NO CONSTA EN EL TEXTO IMPRESO Y DEBE CONSTAR.



- Si los asesores ejercen la función que se les solicita, tienen tiempo y preparación, pueden ser imprescindibles en procesos de cambio.
- No está claro que los sindicatos sirvan a la innovación, pueden obstaculizarla o potenciarla. Proporcionan formación, pero defienden intereses y derechos individuales y colectivos que a veces obstaculizan los proyectos de innovación.

Podemos tener una tercera referencia sobre los éxitos en la innovación a partir de aportaciones diversas. Bolívar (1999:44) nos esquematiza algunos conocimientos convencionales sobre el cambio de la siguiente manera:

- La resistencia es inevitable.
- Cada institución educativa es un mundo particular.
- Muchas veces las cosas cambian para que-al final- todo siga igual.
- Los centros escolares son, esencialmente, instituciones conservadoras, resultando más difíciles de cambiar que otras organizaciones.
- El cambio es lo que precisamente has vivido, en un día, en un momento.
- Necesitas un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar.
- Nunca podrás quedar bien con todos, pero eso hay que avanzar con lo que tenemos.
- Es esencial la participación de todos los implicados en el cambio.
- Conservar es fácil, más que grandes cambios, es preferible comenzar por pequeños cambios.
- Cambios prescritos, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo.

Asimismo, señala que puede contribuir a una cultura favorable a un cambio entendido como mejora es según Bolívar (1999: 45 y sgtes).

- La necesidad de adaptar los cambios externos a propósitos internos. Los centros que perciben una consonancia entre las propuestas de reforma y las prioridades identificadas internamente ven los cambios externos como una oportunidad, en lugar de un problema, para responder a las demandas externas.
- Entre las condiciones para el desarrollo del centro se encuentran la investigación y la reflexión para aprender juntos. Especial relevancia tiene diagnosticar bien la situación, con las necesidades y prioridades específicas del contexto organizativo.
- Igualmente, una dimensión relevante son las condiciones para la práctica en el aula
- La estrategia es la planificación, que se ve enriquecida cuando ha existido un proceso sistemático de investigación y de reflexión.
- La cultura de la escuela actúa como factor de identificación.
- Debe haber un impacto sobre los procesos formativos.

Pero merece la pena recordar, junto a las observaciones anteriores, el valor que se ha dado a la creación de una cultura adecuada para la innovación y el apoyo que ésta debe dar al desarrollo profesional de directivos y profesores.

Asumidos los planteamientos anteriores, resta tan sólo recordar algunos de los **dilemas y problemas** que afectan a la gestión del cambio y que ya fueron apuntados por Fullan (1990:18-20). Servirán como elemento final de reflexión para este apartado.

- a) El análisis del cambio se conoce a partir de estudios diferenciales. Hemos aprendido a explicarlo pero eso no significa que seamos capaces de transferir las condiciones de éxito de uno a otro contexto.
- b) Las situaciones novedosas no son siempre previsibles por lo que esperar alteraciones forma parte del proceso de cambio.
- c) Para tener éxito hay que elaborar planes de cambio pero éstos, y he aquí la paradoja, no podrán tener éxito si no logran que los participantes en los mismos los interioricen y modifiquen.
- d) Los dilemas relativos a por dónde empezar y con quiénes y cómo llevar a cabo el cambio no tienen respuesta fácil. Se aconseja hacerlo poco a poco con la idea de ampliación "*in mente*" y a partir de personas voluntarias.
- e) En los procesos de selección y formación, particularmente los de los directivos, debería considerarse si poseen las habilidades necesarias para gestionar el cambio.

#### 4.6.2. Lo que hemos de considerar

Los nuevos marcos de referencia configuran una realidad compleja que exige e impulsa cambios estructurales y de contenido en la educación. Por una parte, la extensión de la escolarización y su organización, la descentralización educativa y la potenciación de la autonomía institucional, la calidad como objetivo, la potenciación de la participación de los docentes, padres y alumnos son algunas metas de los sistemas educativos en la actualidad.

Por otra parte, se busca una transformación profunda del proceso educativo a través de la transformación curricular. El reconocimiento de nuevos valores (educación ambiental, para la salud, interculturalidad,...), la atención equilibrada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, el respeto y la aproximación a los contextos de referencia y la renovación metodológica, los contenidos transversales, son ejemplos, de una mayor preocupación por el proceso de aprendizaje.

Paralelamente, adquiere sentido el desarrollo de una gestión institucional transformadora y comprometida con los resultados, como marco en el que inscribir el trabajo del equipo docente, la realidad de una educación democrática y el compromiso de la escuela con una educación contextualizada y al servicio de la comunidad.

Una concreción de los grandes planteamientos anteriores la podemos encontrar en variedad de informes (Informe Delors, Informes del BIBE, Conferencias Interparlamentarias Unión Europea-América latina,...) y otras aportaciones sobre prospectiva educativa (Fundación Santillana, 1999; por ejemplo), que se han realizado y publicado sobre el presente y futuro de la educación. Hacen referencia, entre otras cuestiones, a (Gairín y Darder, 2000):

- *La escuela como comunidad de aprendizaje.* La institución escolar ha sido y sigue siendo una concreción a nivel escolar de modelos de producción y gestión económica; el

currículo fragmentado en compartimentos estancos, los horarios rígidos, la estructura vertical, los principios de autoridad, etc. son una buena prueba de ello. La consecuencia es que, a pesar de los intentos por compensar desigualdades de partida o adaptarse a la diferencias, mantiene un fuerte componente de control social y reproducción de los estereotipos dominantes.

Las comunidades de aprendizaje son, al decir de R. Flecha e I. Tortajada (En Imbernon, 1999) una propuesta alternativa que merece la pena explorar. Parten de un concepto de educación integradora, participativa y permanente: integrada al considerar a todos los miembros de la comunidad educativa; participativa, al tratar de conjugar en el proceso de aprendizaje lo que sucede en el aula, en la calle y en el domicilio; permanente, por estar abierta a cualquier edad.

- *Reforzamiento de la figura del profesor/a.* Las expectativas de la sociedad sobre la educación han cambiado y, con ellas, una mayor exigencia a los profesores. Pareciera que los problemas sociales (droga, medioambiente, ciudadanía, educación vial, multiculturalidad, etc.) se plantean tan sólo como problemas escolares, recargando sobre el profesor la pesada carga de ser la “conciencia de la sociedad”, sin que por ello se cambien sus condiciones de trabajo, se mejore su formación o se potencie su valoración social.
- *Mayor implicación de otros agentes de socialización.* La disminución de los miembros de la familia, la incorporación de la mujer al mercado del trabajo y otros factores potencian la idea de que toda labor formativa se debe realizar en la escuela. Esta idea explica, que no justifica, una menor implicación del entorno familiar las familias y de otros agentes educativos en la transmisión explícita de valores, a la vez que potencia las discrepancias entre los diferentes agentes educativos.
- *Cambios de los objetivos en las instituciones educativas.* Los anteriores factores, así como los relacionados con la incorporación masiva de personas a las escuelas, justifican ampliamente la necesidad de replantear el sentido y funcionalidad de las instituciones educativas. Esta definición que parece esencial choca, sin embargo y a menudo, con una falta de consenso social sobre lo que se quiere y espera de las instituciones educativas.
- *Modificaciones curriculares.* Las nuevas concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la incorporación de nuevas materias curriculares, el desarrollo de fuentes de información alternativas al libro de texto, etc. exigen de nuevos diseños curriculares que tengan en cuenta las formas de acceso al conocimiento y la globalidad de este. Especial importancia ha de tener la educación para la democracia y el desarrollo de actitudes relacionadas con los procesos interculturales y con el desarrollo de actitudes abiertas ante los cambios socioculturales.
- *La importancia de adquirir competencias comunicativas.* Tradicionalmente, el desarrollo de las habilidades académicas y de las habilidades prácticas se ha basado en aspectos teleológicos (¿qué debemos hacer para alcanzar un determinado resultado?) y ha olvidado la importancia de los procesos comunicativos. La existencia de una sociedad de la información hace estratégico el potenciar las habilidades comunicativas y conseguir que los ciudadanos participen más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.

- *Replanteamiento de la implicación de la administración educativa.* Los procesos de descentralización y de autonomía institucional exigen una revisión del papel de las autoridades y de las instituciones. Por una parte, se trata de reforzar su papel de promotor y de soporte de las innovaciones; por otra, de implicarse de una manera activa en la promoción del consenso sobre educación, potenciando la coherencia general, reforzando las visiones de futuro y evitando así la mera función reguladora del mercado que a menudo se adopta.

Todo ello se ubica en el marco de las reformas educativas promovidas por la casi totalidad de los sistemas educativos.

## 5.- SÍNTESIS

La mejora educativa es un reto permanente que se plantean los centros y el sistema educativo. Sin embargo, sus propósitos y metodologías son a menudo distintos y descoordinados, favoreciendo y explicando gran parte de los fracasos conocidos. Un cambio real debe combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas planificadas y percibidas como necesarias por los afectados.

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

La innovación en contextos organizativos pueden protagonizarla diferentes grupos de personas (profesores, estudiantes, directivos, familias, etc), centrarse en ámbitos diferenciados (didácticos, organizativos, relaciones externas, etc.), enfocarse de manera diferente (priorizando procesos de planificación, prestando atención a las expectativas de los usuarios o atendiendo demandas sociales), reflejo todo ello de la complejidad del contexto organizativo y de la propia innovación.

Conviene concebir y plantear las innovaciones como procesos dinámicos en los que hay que activar diferentes fases (planificación, difusión, adopción, desarrollo y evaluación) y momentos que no siempre son lineales y rígidos sino dinámicos y flexibles. Particularmente, la puesta en marcha de las innovaciones exige estar atentos al proceso de planificación, analizando las disfunciones y estableciendo mecanismos de mejora. A tal efecto, resulta importante conocer las condiciones que influyen en los procesos cambio y, sobre todo, las relacionadas con el liderazgo, la implicación del personal, los procesos de coordinación, la planificación de la enseñanza adaptada a los estudiantes y un uso adecuado de los recursos.

Promover la innovación y el cambio institucional puede hacerse desde diferentes enfoques. La perspectiva tecnológica enfatiza en promover la innovación a partir de patrones estándar, mientras que las perspectivas culturales y críticas promueven procesos más contextuales donde la evaluación participativa y el proceso de mejora son menos lineales que en la anterior propuesta. Algunas realizaciones de los diferentes enfoques son las que se resumen a continuación.

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

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

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

Los círculos de calidad constituyen una de las prácticas más extendidas asociadas a los planteamientos culturales. En ellos se busca la implicación de los trabajadores y, reconociendo su capacidad de iniciativa y creatividad, se favorece el trabajo en grupo dirigido a identificar, analizar y resolver problemas relacionados con su práctica profesional diaria.

Por último, los planteamientos de la investigación-acción, como concreción de los enfoques socio-críticos, no tienen porque circunscribirse solamente al contexto aula y pueden ser aplicados al análisis y funcionamiento institucional. Se llevan a cabo cuando el ciclo reflexivo de observar, planificar y actuar se aplica de manera sistemática y colectiva a la solución de los problemas existentes en los centros educativos.

## 6.-ACTIVIDADES PARA LA REFLEXIÓN E INDAGACIÓN

- 1.- Los procesos de cambio efectivos son aquellos que toman en consideración tanto los factores internos como externos que intervienen en una situación educativa. Sin embargo, no podemos dejar de considerar que el cambio será efectivo si logra modificaciones conceptuales y de procedimientos de trabajo a nivel individual.

Al respecto, se le propone que complete el cuadro siguiente, que plantea modificaciones a impulsar en el caso de que se quiera potenciar la atención a la diversidad en centros educativos no universitarios. Especifique para cada ámbito cinco actuaciones que considere importantes

<b>PROPUESTAS A IMPULSAR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>		
<b>CAMBIOS EN EL SISTEMA</b>	<b>CAMBIOS EN LOS CENTROS</b>	<b>CAMBIOS PERSONALES</b>

2.- La calidad aparece como una de las palabras más utilizadas en el contexto educativo actual. Se aplica a las instituciones, al trabajo, a la actividad personal, etc. Todas las personas la referencian y, sin embargo, no significa lo mismo para cada una de ellas.

La confusión existente, que lleva también a hacer equivaler calidad, eficacia, eficiencia, logro, efectividad, etc. es una dificultad para avanzar, a la vez que oculta algunas de las problemáticas substantivas y metodológicas que subyacen en el movimiento de la calidad.

Al respecto, se le pide realice un artículo de dos páginas que clarifique el sentido que calidad y recoja algunas problemáticas que acompañan a su logro.

3.-. Después de la lectura que pueda hacer de la unidad, se le solicita completar el cuadro adjunto relacionado con los diferentes ámbitos de mejora, especificando cuatro posibles actuaciones para cada una de las variables consideradas. Sabemos que la innovación no es ni puede ser una actuación aislada, pero también somos conscientes de que el proceso de cambio debe empezar por pequeñas actuaciones.

<b>COMPONENTES ORGANIZATIVOS</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>ESTRUCTURA</b>	<b>SISTEMA RELACIONAL</b>
<b>DINÁMICA ORGANIZATIVA</b>		
<b>DIRECCIÓN</b>	<b>FUNCIONES ORGANIZATIVAS</b>	

4.- El modelo de estadios organizativos puede servir para analizar el comportamiento de diferentes variables. El cuadro adjunto refleja uno de los posibles análisis a realizar. Al respecto, se le solicita que lo complete.

Aspectos de análisis	La organización como marco	La organización como contexto	La organización aprende
<b>ASPECTOS GENERALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>CURRICULUM</li> <li>DISEÑO CURRICULAR</li> <li>DESARROLLO ENSEÑANZA</li> </ul>	Cerrado Esquema de trabajo .....	Abierto y consensuado ..... Colaborativa	..... Instrumento de cambio Cooperativa, Innovadora
<b>ASPECTOS ORGANIZATIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES</li> <li>Objetivos/misión</li> <li>ESTRUCTURAS DE R. HUMANOS</li> <li>Profesorado</li> <li>Alumnado</li> <li>ESTRUCTURA DE R. MATERIALES</li> <li>Espacios, mobiliario, material</li> <li>ESTRUCTURA DE R. FUNCIONALES</li> <li>Horarios</li> <li>Normas</li> <li>SISTEMA RELACIONAL</li> <li>Alumno</li> <li>Profesor</li> <li>Directivo</li> <li>Participación de profesores, familias y alumnado</li> <li>Comunicación</li> <li>Reuniones</li> </ul>	Impuestos Predomina lo individual  Balcanización Sujeto pasivo   Instrumento de poder  Sujeto Pasivo ..... ..... Centrada en la gestión Testimonial ..... Sin compromisos	..... ..... Colaboración .....  Medios educativos  Flexibles, adecuados al proyecto ..... Participante Mediador Coordinada Centrada en propias expectativas ..... Vertical y horizontal Participantes activos e interesados	..... Se impone el sentido social ..... Agente activo del cambio  Medios para interactuar  .....s Instrumentos de negociación ..... Guía, facilitador Transformador ..... Agentes activos Integrada, asertiva .....
<ul style="list-style-type: none"> <li>DIRECCIÓN</li> </ul>	Define, Normativiza	.....	Resuelve conflictos
<ul style="list-style-type: none"> <li>FUNCIONES ORGANIZATIVAS</li> <li>Planificación</li> <li>Toma de decisiones</li> <li>Evaluación</li> <li>.....</li> </ul>	..... Centralizada, atiende la eficacia Normativa	Diversificada, consensuada ..... Criterial, coevaluación	Contingente Autonomía responsable, busca la utilidad social .....

**Cuadro:** Algunas implicaciones de los diferentes niveles organizativos (Gairín, 2000)

5.- La mejora de una institución no es posible si previamente no delimitamos lo que queremos y como lo queremos conseguir. El delimitar el proyecto institucional, sea como un documento programático, como un plan estratégico o como líneas de acción se hace así imprescindible.

Al respecto, le solicitamos que trate de identificar las características relevantes de su organización y a partir de allí redactar la misión (síntesis del compromiso institucional), visión (prospectiva que se desea) y actuaciones implicadas.



6.-Samuel Gento considera en su texto de 1998 (**Implantación de la calidad total en instituciones educativas**. UNED, Madrid) que las fases de realización de un Plan de Calidad Institucional son las contempladas en el cuadro adjunto, del que solicitamos rellene los espacios que faltan

<b>FASES DE REALIZACIÓN DE UN PLAN DE CALIDAD TOTAL</b>	<b>ESTAS FASES SE REFIEREN A.....</b>
1.- Acuñación del compromiso:	
1.1. Justificación del Plan de calidad.	
1.2. Análisis de la situación de partida.	
1.3. Determinación de metas a lograr.	
1.4. Definición del equipo impulsor.	
1.5. Asunción del compromiso	
2.- Elaboración del Plan de calidad:	
2.1. Configuración del modelo teórico de calidad institucional.	
2.2. Organigrama de calidad.	
2.3. Definición de la misión institucional.	
2.4. Definición de la trayectoria de actuación.	
2.5. Diseño del Plan estratégico.	
3.- Gestión estratégica del Plan:	
3.1. Constitución de los órganos de dirección del Plan.	
3.2. Presentación y difusión del Plan.	
3.3. Formación del personal.	
3.4. Reconocimiento.	
3.5. Procedimientos de Mejora	
3.6. Manual de Calidad	

7.- Diseñe un esquema de actuaciones que vaya dirigido a promover en un centro educativo la reflexión colaborativa de los profesores y el compromiso con procesos de mejora decididos colectivamente.

## 7.- GLOSARIO

**Agentes de la innovación:** participantes directos e indirectos de la innovación. Profesorado, alumnado, familias, directivos, inspectores y asesores suelen ser los más implicados.

**Calidad Total:** mejora que afecta a todas las personas y ámbitos de la organización.

**Círculos de Calidad:** grupos de mejora que trabajan sobre problemas concretos en periodos concretos.

**Dimensiones de la innovación:** Aspectos considerados en la innovación, pudiendo hacer referencia tanto a la naturaleza de los implicados (personas o la institución) como a los contenidos afectados (curriculares, organizativos, de orientación,..).

**Enfoque cultural:** orientación que enfatiza en el carácter personal y simbólico de la realidad y en la importancia de los procesos.

**Enfoque tecnológico:** orientación que enfatiza en la ordenación lógica de los procesos en función de los resultados esperados y en la aplicación racional de estrategias de trabajo.

**Estrategias de innovación:** Procedimientos que se utilizan para alcanzar unas determinadas metas. Las estrategias pueden hacer tanto referencia a la ordenación de personas u otros recursos como a la revisión y ordenación de procesos

**Fases de la innovación:** Momentos a través de los cuales se desarrolla la innovación, como puedan ser los de planificación, adopción, desarrollo, evaluación e institucionalización.

**Grupos de mejora:** aplicación de los círculos de calidad a las organizaciones educativas

**Indicador de calidad:** características unívoca que permite describir la realidad.

**Investigación-acción:** reflexión participativa sobre la práctica dirigida a mejorarla.

**Modelo Europeo de Gestión de la Calidad:** promovido por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, identifica nueve ámbitos para la mejora permanente de las organizaciones.

**Modelos de innovación:** Formas de entender y promover la innovación, que enfatizan en aspectos como la importancia de las personas, la necesidad de cambios estructurales, el énfasis en la delimitación de objetivos o la revisión de la utilidad social de lo que se hace.

**Normas ISO:** normas estandarizadas referidas a los requisitos que deben cumplir los procesos de una organización.

**Plan de Mejora:** planificación dirigida a implantar una mejora o ampliar los beneficios de un determinado modo de funcionamiento.

## 8.- AUTOEVALUACIÓN

### Preguntas abiertas

1. Diferencie entre los conceptos de Reforma, cambio, innovación y mejora.
2. Juzgue y comente la siguiente frase: *“Toda reforma educativa que quiera garantizar el éxito pretendido conlleva la realización de innovaciones”*.
3. Justifique con ejemplos el carácter multifacético de la innovación institucional.
4. La consideración de los estadios organizativos nos permite reflexionar sobre la orientación que lo organizativo puede tener en los centros educativos. Al respecto, nos podemos preguntar: ¿los estadios son progresivos, pero indican un cierto progresismo?, ¿existe un estadio más deseable que otro?, ¿cómo promover el cambio de un estadio a otro?, ¿cómo evaluar el progreso?.

5. Analice un proceso innovativo que haya conocido y vivido y distinga en él: características del contexto donde se realizó el cambio, condicionantes del cambio, resistencias encontradas y estrategias que se utilizaron para superarlas.
6. Delimite las estrategias de mejora que se utilizan en un contexto educativo concreto y trate de identificar a través de ella el enfoque predominante de innovación (tecnológico, cultural o crítico). Trate de mejorar la intervención incorporando algunos elementos proporcionados en la presente unidad.

### Preguntas de elección múltiple

*(elegir la mejor respuesta entre las presentadas)*

- 1.- La innovación se refiere a:
  - a) Cambios que promueve el sistema educativo.
  - b) Modificaciones normativas
  - c) Iniciativas novedosas del profesorado.
  - d) *Cambios promovidos a nivel de centro y centrados en los procesos educativos.*
- 2.- La mejora como propuesta:
  - a) *Es el resultado de la innovación y una excusa para fomentar la reflexión y el debate institucional.*
  - b) Es el resultado de un proceso de innovación.
  - c) Es la metodología utilizado en los procesos de cambio
  - d) Son los cambios personales que experimenta el profesorado después de la innovación.
- 3.- Hablar del centro educativo como unidad de cambio supone:
  - a) *Comprender que el cambio debe tener en cuenta el contexto de actuación y su naturaleza para adoptar innovaciones.*
  - b) Pensar en el centro educativo como un ámbito donde se aplican innovaciones puntuales.
  - c) Considerar el centro educativo como unidad relacionada con otras unidades y subordinada al sistema escolar.
  - d) Considerar el centro educativo como lugar de experimentación de las innovaciones que promueve el sistema educativo.
- 4.- La utilización del Modelo de Estadios Organizativos se entiende como:
  - a) Un sistema de clasificación de las organizaciones
  - b) Un instrumento para el análisis y la mejora de las organizaciones
  - c) *Una teoría organizativa que incluye las dos posibilidades anteriores*
  - d) Un instrumento de diagnóstico
- 5.- Conocer las condiciones que faciliten la innovación permite:
  - a) Valorar las resistencias al cambio que se han de producir.
  - b) *El análisis de situaciones reales y la valoración de las posibilidades de conseguir el cambio efectivo.*
  - c) Fundamentar teóricamente los procesos de cambio.
  - d) Analizar los déficits estructurales de los centros educativos y las responsabilidades de la Administración Educativa.
- 6.- Las fases del proceso de innovación son:

- a) *Planificación, diseminación, adopción, implementación y evaluación.*
- b) Planificación, difusión, adopción e implementación o desarrollo.
- c) Planificación, diseminación o difusión, implementación y evaluación.
- d) Planificación, desarrollo y evaluación.

7.- Las Normas ISO y el EFQM son:

- a) Propuestas europeas vinculadas a procesos de calidad
- b) *Siglas que representan modelos de evaluación institucional.*
- c) Las únicas realizaciones vinculadas a procesos de Calidad Total.
- d) Sistemas de calidad reconocidos con certificación externa.

8.- El Plan Anual de Mejora

- a) *Es un Plan Anual de Centro que incorpora propuestas para introducir cambios en el funcionamiento institucional.*
- b) Es una planificación independiente del Plan Anual del Centro.
- c) Es la planificación que corresponde a procesos puntuales de innovación y cambio.
- d) Es la planificación que demandan las administraciones educativas cuando quieren promover ayudas de innovación educativa.

9.- Los enfoques culturales y críticos de innovación:

- a) Mantienen la linealidad de los modelos tecnocráticos.
- b) Parten de reflexiones individuales.
- c) *Tratan de enlazar los procesos de evaluación, investigación e innovación*
- d) Enfatizan en la importancia de la planificación del cambio.

10.- La filosofía de partida de los círculos de calidad defiende:

- a) Las capacidades colectivas deben eliminar las capacidades individuales.
- b) La importancia de la reflexión colectiva
- c) *Las capacidades individuales se potencian mediante el trabajo en grupo.*
- d) Las capacidades individuales se potencian mediante el trabajo en grupos competitivos.

11.- La aplicación de la investigación-acción exige:

- a) *Una revisión de la idea general, el análisis de los factores que puedan mejorar la situación, la realización de negociaciones, la determinación de recursos y estrategias y la delimitación de las normas éticas de actuación.*
- b) El análisis de los factores que puedan mejorar la situación a mejorar, la realización de negociaciones y la determinación de recursos y estrategias.
- c) Una revisión de la idea general, el análisis de los factores que puedan mejorar la situación, la determinación de estrategias y la delimitación de las normas éticas de actuación.
- d) La mera reflexión sobre la práctica, siendo los efectos algo secundario.

12.- Todo esquema relacionado con procesos de mejora debería contemplar elementos como:

- a) Participación y evaluación
- b) Proceso participativo, negociado, que trata de satisfacer necesidades y que incorpora como elemento permanente a la evaluación.
- c) *Proceso planificado, negociado, que trata de satisfacer necesidades y que incorpora como elementos permanentes a la evaluación y a la formación.*
- d) Proceso participativo que trata de satisfacer necesidades y que incorpora como elementos permanentes a la evaluación y a la formación.

## Respuestas correctas

1.- d	5.- b	9.- c
2.- a	6.- a	10.- c
3.- a	7.- b	11.- a
4.- c	8.- a	12.- c

## 9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, m (1995).: *Education for all: making it happen*. **Support for Learning**, 10, (4), 147-155
- ARMENGOL, C. (1999). *La cultura Organizacional en els centres educatius de primària*. Bellaterra: Tesi Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Documento Inédito.
- ARMENGOL, C. (2000): *La cultura colaborativa: primer paso para la consecución de instituciones educativas de calidad*. En MARTÍN, M. (coord.): **La calidad de los centros educativos**. U. Alcalá. (En prensa)
- BOLIVAR, A. (1993). *Culturas Profesionales en la Enseñanza*. En **Cuadernos de Pedagogi**. (219), 68-72.
- BOLÍVAR, A. (1999): **Cómo mejorar los centros educativos**. Síntesis, Madrid.
- BOLÍVAR, A. (2000): **Los centros educativos como organizaciones que prenden. Promesas y realidades**. Muralla, Madrid.
- CARDONA, J. (1997): *La evaluación interna de centros educativos*. En LORENZO, M. (Coord): **La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos**. Universitas, Madrid, págs 391-416.
- DÍEZ, E.J. (1999): **La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización**. Oikos- Tau, Vilassar de Mar, Barcelona.
- ESCUADERO, J.M. (1989): *El centro educativo como unidad de cambio*. En **Jornadas de innovación y reforma educativa**. Vitoria ( documento policopiado).
- ESPINOZA, R. y otros (2000): **Universidad y Empresa en la sociedad del conocimiento**. En **Cuadernos IRC**, nº 7, págs 3/16.
- ESTEBARANZ, A. (2000): **Didáctica e innovación curricular**. Proyecto docente de cátedra. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla (documento Policopiado)
- FERRERES, V. y GAIRÍN, J. (1999): *El papel de las estructuras organizativas (centros y departamentos) en la mejora de la calidad de la universidad*. En **I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria**. Santiago de Compostela, Diciembre Resumen de ponencia multicopiada)
- FULLAN, M. (1990): *El desarrollo y la gestión del cambio*. En **Revista de Innovación e Investigación educativa**. nº 5, Abril, págs 9-21.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (1999): **Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente**. Madrid

- GAIRÍN, J. y OTROS (1996): *Grupos de mejora en la universidad Autónoma de Barcelona*. En VARIOS. **Dirección participativa y evaluación de centros**. ICE, U. de Deusto, Bilbao, págs 183-202.
- GAIRÍN, J. (1993): *La innovación en organizaciones educativas*. En **Iº Congreso Internacional de Administración educacional**. U. La Serena ( Chile), Octubre ( Documento policopiado)
- GAIRÍN, J. (1996): **La organización escolar: contexto y texto de actuación**. La Muralla, Madrid.
- GAIRÍN, J. (1998): *Los estadios de desarrollo organizacional*. En **Contextos educativos**, n º 1, págs 125-154.
- GAIRÍN, J. (1999A): *La calidad, un concepto controvertido*. En **Educación**, 24, Barcelona, págs 11-45.
- GAIRÍN, J. (1999b): *Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*. En LORENZO, M. y OTROS: **Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones educativas**. Grupo Editorial Universitario, Granada, págs 47-91.
- GAIRÍN, J. (2000): *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. En Villa, A. (coord.). **Liderazgo y organizaciones que aprenden**. ICE, U. de Deusto, Bilbao, págs 73-135.
- GAIRÍN, J. (2001a): *La innovación en la universidad*. En **Congreso AIDIPE**, La Coruña (Resumen de ponencia multicopiada).
- GAIRÍN, J. (2001b): *De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros*. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord): **Gestión e innovación escolar**. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, págs 4-6.
- GAIRÍN, J. (2001c): *Acción directiva e innovación en las organizaciones educativas*. En **Master en Dirección y gestión de centros educativos**. U. Barcelona, módulo I, 2º curso.
- GAIRÍN, J. (2002): *Gestión de relaciones con el entorno. El cambio y la innovación*. En **Master en Dirección y gestión de centros educativos**. UAB-U. de Deusto, módulo VII.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (2000): *De la realidad y utopías*. En **Pedagogías del siglo XX**. Praxis, Barcelona, págs 155-159.
- GAIRÍN, J. y GIMENO, X. (1994a): **Informe d'avaluació sobre l'organització i funcionament del Col·legi Públic Emili Carles Tolrà de Castellar del Vallés** (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J. y GIMENO, X. (1994b): **Informe d'avaluació de l'Escola Cervató de Granollers** (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J. y GIMENO, X. (1996): *L'avaluació externa de centres educatius amb caràcter participatiu*. En **IV Jornades sobre Direcció Escolar**. Forum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña, Barcelona (Documento Policopiado).
- GAIRÍN, J. y NAVIO, A. (1996): **Informe-avaluació de l'organització i funcionament de l'Àrea de Formació de l'Institut Municipal de Formació i Empresa**. Ayuntamiento de Reus (documento Policopiado).
- GENTO, S.(1998): **Implantación de la calidad total en instituciones educativas**. UNED, Madrid
- HARGREAVES, A., MACMILLAN, R. and WIGNALL, R. (1992). *Secondary School Work Culture, Structure, and Change: Background to the Study and Research Design*. San Francisco: In Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A..
- HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993): *Making Sense of School Improvement: an interim account. Improving the Quality of Education for All Project*. **Cambridge Journal of Education**, 23, (3), 287-304.

IMBERNÓN, F. (Coord.) (1999): **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato**. Graó, Barcelona

MARCELO, C. (1996): **Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional**. CIDE, Madrid.

PARRILA, A.: (2000): **Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad. Memoria de investigación**. Departamento de Didáctica y organización escolar. Universidad de Sevilla.

SAN FABIAN, J.L. (1992). *Gobierno y participación en los Centros Escolares: Sus aspectos Culturales*. En **Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla.

SANTOS GUERRA, M.A. (1987): *Organización escolar e investigación educativa*. En **Investigación en la Escuela**, nº 2, págs 3-13.

SWIERINGA, J. y WIERDSMA, A. (1992): **La organización aprende**. Addison Wesley Iberoamericana, Wilmington, Delaware.

VILA, T y GAIRÍN, J. (2000): *La experiencia de los grupos de mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona*. En **Cuadernos IRC**, nº 4, mayo, págs 19-32.