UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Programa Educación:
Innovación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida



DIRECCIÓN Y CALIDAD EN ESCUELAS QUE APRENDEN: ESTUDIO DE CASO

Tesis doctoral realizada por

Doña Mª Teresa Ojanguren Villalabeitia

Bilbao, agosto de 2015

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Programa Educación:
Innovación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida

DIRECCIÓN Y CALIDAD EN ESCUELAS QUE APRENDEN: ESTUDIO DE CASO

Tesis doctoral realizada por

Doña Mª Teresa Ojanguren Villalabeitia

Dirigida por la Dra. Visitación Pereda Herrero

Bilbao, agosto de 2015

Dedicado a mis dos familias:
la de casa
y la de la ikastola.

AGRADECIMIENTOS

Escribir estos agradecimientos es la última etapa de un viaje largo que no he recorrido en solitario.

En todo momento hasta cuando sola y sin confianza dudaba de poder, o querer, terminar esta tarea, he sentido el aliento de personas que han sido importantes en mi vida.

Entre ellos los que ya no verán este trabajo terminado pero hoy les siento cerca.

Gracias ama, tu siempre creíste en mí, así que hoy donde quiera que estés se lo estarás contando a alguien con una sonrisa de satisfacción.

Gracias Ramón por animarme, o empujarme, a empezar.

Gracias a ti Visitación Pereda, compañera y directora de Tesis, pues sin ti no lo hubiese terminado. Cuando estaba cansada y tú también, te he sentido incombustible al desaliento. Para ti el "no" nunca ha sido una opción, hasta cuando yo era consciente de mis pasos vacilantes. Pero sobre todo gracias, por tu paciencia, tu confianza y tu risa.

Gracias mil a mi familia: gracias Jon, gracias Imanol, gracias Eukene. Por darme el tiempo, el espacio y la comprensión que he necesitado.

Sin duda gracias a mi gente de Lauaxeta Ikastola. A las personas que en veinte y dos años han participado de los equipos directivos en los que he estado y con los he adquirido conocimientos que superan lo expresable en esta investigación.

A los padres y madres de su Junta Rectora por creer en realidades y no esperar a mágicos "mirlos blancos" para liderar la educación que sus hijos e hijas se merecen.

Gracias también a la Universidad de Deusto donde inicié mis estudios cuando apenas tenía diez y siete años, donde sigo aprendiendo y de donde guardo unos recuerdos muy queridos.

Y gracias a todos los investigadores y profesores de la educación, algunos de ellos citados en este trabajo, que en el día a día me han ayudado y propuesto ideas en momentos de incertidumbre. Gracias ya que su trabajo, nunca lo suficientemente valorado, es parte del liderazgo distribuido que influye en la mejora de los centros educativos y nos acompaña a los directores y directoras que intentamos construir comunidades de aprendizaje.

A TODOS GRACIAS POR TODO.

RESUMEN

A partir de la década de los 90 en la Comunidad Autónoma Vasca, se produce una fuerte expansión de la calidad, en concreto del modelo EFQM, entre los centros educativos. Con esta investigación se pretende, a través de un estudio de caso de Lauaxeta Ikastola, analizar las prácticas de dirección el liderazgo y el Desarrollo Organizativo en relación a la implantación de los criterios agentes del modelo de gestión europeo.

La utilización de una metodología cualitativa, basada en el análisis de documentos y en la realización de entrevistas, permite describir el modo en que se han concretado, en la práctica, los criterios agentes del modelo de gestión de la excelencia EFQM en Lauaxeta Ikastola, examinar los hitos de cambio, identificar algunos factores facilitadores, así como limitaciones provenientes de los contextos externo e interno y analizar las actividades de Aprendizaje Organizativo.

Los resultados confirman la importancia en la expansión del modelo EFQM de las políticas públicas, los programas de fomento de los modelos de calidad, un contexto de cambios legislativos y un incremento de la competitividad en la educación concertada.

La implantación de este modelo de gestión en un nivel avanzado, ha mostrado la compatibilidad de la preocupación por el control y seguimiento de los procesos y resultados con el ejercicio del Liderazgo Educativo.

Por otra parte, se constatan avances, desde una cultura caracterizada por el individualismo y por otra parte la fragmentación hacia una cultura orientada hacia la coordinación, en la mayoría de sus procesos y solo algunos aspectos llegan a funcionar de forma colaborativa, se puede afirmar que el centro avanza en la dirección de una escuela que aprende.

Respecto a los procesos de Aprendizaje Organizativo, destaca la importancia del gran esfuerzo de formación realizado, en primer lugar, por el Equipo Directivo, conducido por instituciones como la Universidad de Deusto y la Fundación Euskalit, así como sus actividades de reflexión y colaboración con otros equipos directivos, en su trayectoria de configuración como una Comunidad de Aprendizaje.

Palabras clave: calidad, modelo de gestión EFQM, educación concertada, escuela que aprende, Desarrollo Organizativo, Comunidades Profesionales de Aprendizaje, práctica directiva, Liderazgo Educativo, autoevaluación y evaluación de centro, cambio, mejora.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 27
PREFACIO 27
ESTADO DE LA CUESTIÓN 29
OBJETIVOS 37
ESTRUCTURA DE LA TESIS 39
MARCO TEÓRICO 42
CAPITULO 1: ORGANIZACIONES EDUCATIVAS QUE APRENDEN EN LA SOCIEDAD DEL S. XXI 43
1.1. EL CAMBIO EN LA SOCIEDAD GLOBAL DEL S.XXI 44
1.1.1. Conocimiento, Complejidad y Aprendizaje en red 46
1.2. LAS ORGANIZACIONES COMO SUJETOS DE ACTUACIÓN 48
1.2.1. Las escuelas como organizaciones diferenciadas. 52
1. 3. CONCEPTOS Y DEFINICIONES DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO (AO) 55
1.3.1. El A.O. desde el Cambio 55
1.3.2. El A.O. desde el Conocimiento 57
1.3.3. El A.O. desde el aprendizaje social 59
1.3.4. Teorías integradoras sobre el A.O. 60
1.4. CLASIFICACIONES DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO 61
1.4.1. Niveles de A.O. 62
1.4.2. Tipos de A.O. 67
1.4.3. Ciclos de A.O. 70
1.5. ORGANIZACIONES QUE APRENDEN (OA) 73
1.5.1. Escuelas que Aprenden 74
1.5.2. Modelos y características de las escuelas como O.A. 75
1.5.3. Desarrollo Organizativo y Estadios de aprendizaje en las O.A. 81
1.5.4. Comunidades Profesionales de Aprendizaje 88
1.6. FACTORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE 90
1.6.1. Cultura y Valores 92
1.6.2. Estrategia, Misión y Visión 96
1.6.3. Trabajo en equipo 97
1.7. OBSTÁCULOS Y BARRERAS DEFENSIVAS PARA EL APRENDIZAJE 99
1.8. SÍNTESIS 106

CAPITULO 2: LA PRÁCTICA DE LA DIRECCIÓN, ENTRE LA GESTIÓN Y EL LIDERAZGO 111
2.1. CONTEXTO DE LA DIRECCIÓN EDUCATIVA EN LA CAV 112
2.1.1. Características del sistema educativo Vasco 112
2.1.1.1. Demografía y Matricula escolar *112*
2.1.1.2. Indicador socioeconómico del alumnado (ISEC) *120*
2.1.1.3. Financiación *124*
2.1.1.4. Resultados educativos *127*
2.1.1.5. Perfil de las direcciones de los centros 128
2.2. ACCESO Y FUNCIONES DIRECTIVAS: MARCO LEGAL. 129
2.2.1. Acceso a la dirección. 129
2.2.2. Funciones y Responsabilidades. 135
2.3. RETOS DE LA DIRECCIÓN EN LA CAV 137
2.4. DIRECCIÓN VS LIDERAZGO 139
2.5. DIRECCIÓN EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA 141
2.5.1. La importancia de la gestión en educación. 148
2.6. LIDERAZGO: CONCEPTO Y TEORÍAS 150
2.6.1. Teorías clásicas de liderazgo. 152
2.6.2. El liderazgo transformacional. 157
2.6.3. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden 159
2.6.4. Liderazgo en educación 160
2.7. DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO Y FORMACIÓN 165
2.7.1. Formación para la dirección y el Liderazgo Educativo 167
2.7.1.1. Evolución del modelo de formación. *168*
2.7.1.2. Planteamientos formativos actuales 172
2.8. SÍNTESIS 173
CAPITULO 3: CALIDAD EDUCATIVA Y LA GESTIÓN DE LA CALIDAD 179
3.1. LA CALIDAD EN EDUCACIÓN, TÉRMINO COMPLEJO 179
3.1.1. Eficacia escolar y Mejora de la escuela 182
3.1.2. De la Mejora de la escuela a la Gestión del cambio 184
3.2. GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LAS ORGANIZACIONES. 186
3.2.1. Definiciones y conceptos 186
3.2.2. Del control del producto hacia la Calidad Total. 190
3.2.3. Modelos de Calidad Total 192
3.2.3.1. Ciclo Stewart, o Ciclo PDCA *192*

3.2.3.2. Normas ISO *193*

3.2.3.3. Modelos y premios: Deming, Malcolm Baldrige y FUNDIBEQ 194

3.2.3.4. Modelo europeo de gestión de la Excelencia EFQM 196

3.2.4. Gestión del Conocimiento en los modelos de calidad 203

3.3. DESARROLLO DE LOS MODELOS DE TQM 210

3.3.1 Motivos y Efectos 211

3.3.2. Expansión de la TQM. 215

3.3.2.1. Aseguramiento de la calidad: Normas ISO *216*

3.3.2.2. Los Premios a la gestión de la calidad total. 217

3.4. TQM EN LAS ESCUELAS, UN ENCUENTRO POLÉMICO. 222

3.4.1. Implantación de la TQM en centros educativos. 225

3.5. SÍNTESIS 229

PARTE II 237

ESTUDIO EMPIRICO 237

CAPITULO 4: METODOLOGIA 238

4.1. MARCO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO 238

4.2. EL SUJETO DE ESTUDIO 242

4.3. ESTUDIO DE CASO Y MÉTODOS CUALITATIVOS 243

4.3.1. Tratamiento cualitativo de los datos 246

4.3.2. La aproximación biográfico narrativa 247

4.4. SELECCIÓN DEL CASO 250

4.4.1. Contexto de LI, zona escolar. 250

4.4.2 Lauaxeta Ikastola 251

4.5. HERRAMIENTAS DE CAPTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS 254

4.5.1. Objetivos y Contenidos de los documentos 254

4.5.2. Análisis de los contenidos 256

4.5.2.1 Revisión de documentos escritos y categorías de análisis *258*

4.5.2.2. Revisión de las entrevistas y categorías de análisis. 262

4.6. SÍNTESIS 269

CAPITULO 5: CONTEXTO DE LA EXPANSIÓN DE LA GESTION DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CAV 271

5.1. ANÁLISIS DE DATOS INSTITUCIONALES: EUSKALIT Y DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO 271

5.1.1 Modelo EFQM y Euskalit: Fundación para el fomento de la calidad en Euskadi. 271

5.1.1.1. Promoción de la calidad en centros educativos: Euskalit. *273*

5.1.1.2. Implantación en los centros educativos: reconocimientos EFQM 275

5.1.2. Kalitatea Hezkuntzan y Departamento de Educación del Gobierno Vasco 277

5.1.2.1. Procesos de liderazgo y gestión. 279

5.1.2.2. Asesoría y aprendizaje 279

5.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A PERSONAS RELEVANTES EN LA PROMOCIÓN DE LOS MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD, EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CAV. 281

5.2.1.Motivaciones 281

5.2.2. Formación....283

5.2.3. Dificultades 284

5.2.4. Soluciones 286

5.2.5. Aportaciones....286

5.2.6. Factores de éxito....288

5.2.7. Análisis de las entrevistas....291

5.3. SÍNTESIS....295

CAPITULO 6: HISTORIA Y CULTURA DE LI 301

6.1. ORIGEN (1977-1987)....302

6.1.1. 1977- 1987 Desde la memoria documental. 302

6.1.2. 1977- 1987 Desde la memoria del Director.....305

6.1.3. Cultura e hitos de cambio entre 1977-1987....305

6.2. IDENTIDAD Y ESTABILIDAD (1988- 1995)....308

6.2.1. 1988- 1995 Desde la memoria documental. 308

6.2.2. 1988- 1995 Desde la memoria del Director....310

6.2.3. Cultura e hitos de cambio entre 1988-1995....311

6.3. ORGANIZACIÓN Y PLANES ESTRATÉGICOS (P&E: 1996/2000; 2000-04: 2004 -08) 314

6.3.1. Desde la memoria documental. 314

6.3.2. 1996- 2007 Desde la memoria del Director....316

6.3.3. Cultura e hitos de cambio entre 1996-2007....317

6.4. SÍNTESIS....320

CAPITULO 7: IMPLEMENTACION DEL MODELO DE GESTIÓN DE LA EXCELENCIA EFQM EN LI 325

7.1. DESPLIEGUE DE LOS CRITERIOS EFQM DESDE LAS MEMORIAS INSTITUCIONALES..325

7.1.1. Criterio de Liderazgo....326

7.1.1.1. Liderazgo de los valores y principios del centro.....326

7.1.1.2. Innovación, liderazgo y saberes de acción....330

7.1.2. Criterio de Política y Estrategia (PE)....331

7.1.2.1. La selección y gestión de la información para la elaboración del Plan Estratégico. 332

7.1.2.2. Tratamiento de la información y generación de conocimiento en LI. 335

7.1.2.3. Elaboración, revisión y despliegue del Plan Estratégico.....336

7.1.2.4. Las prácticas de comunicación y gestión de las reuniones en el centro. 342
7.1.3. Criterio de Personas.....344
7.1.3.1. Aseguramiento y control del proyecto educativo con una cultura participativa..... .....*344*
7.1.3.2. Fomento de la implicación y la responsabilidad en las personas. *347*
7.1.3.3. Importancia del diálogo, el reconocimiento y la atención a las personas. 349
7.1.4. Criterio Alianzas y recursos 350
7.1.4.1 Gestión de las alianzas externas *351*
7.1.4.2. Gestión de los recursos económicos y financieros.....*351*
7.1.4.3.Gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos......*353*
7.1.4.4. Gestión de la tecnología y del acceso al conocimiento 354
7.1.5. Criterio Procesos 356
7.1.5. 1. Diseño del sistema de procesos: estructura organizativa y eficacia. *356*
7.1.5.2. Procesos de mejora e innovación al servicio de las familias y otros grupos de interés. *359*
7.1.5.3. Diseño y seguimiento del servicio central: un Modelo Educativo propio. *361*
7.1.5.4. Oferta educativa y relaciones con las familia y el alumnado......365
7.2. IMPLEMENTACION DE LOS CRITERIOS EFQM DESDE LAS REPRESENTACIONES DEL DIRECTOR 368
7.2.1. Representaciones sobre liderazgo.....369
7.2.2. Representaciones sobre Política y estrategia. 371
7.2.3. Representaciones sobre las Personas.....373
7.2.4. Representaciones sobre Alianzas y Recursos. 375
7.2.5. Representaciones sobre Procesos 376
7.3. SÍNTESIS.....377
CAPITULO 8: ANALISIS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LI.....385
8.1. APRENDIZAJE Y MEJORA EN LIDERAZGO.....387
8.2. APRENDIZAJE Y MEJORA EN POLÍTICA Y ESTRATEGIA.....392
8.3. APRENDIZAJE Y MEJORA EN PERSONAS 398
8.4. APRENDIZAJE Y MEJORA EN ALIANZAS Y RECURSOS 403
8.5. APRENDIZAJE Y MEJORA EN PROCESOS 411
8.6. SÍNTESIS.....416
CAPITULO 9: CONCLUSIONES.....428
El contexto importa 430
La historia del centro y el camino hacia la mejora 434
La implantación del modelo de gestión EFQM en LI 438
Aprendizaje para la acción 442

Límites de la investigación y nuevas preguntas 455
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 458
ANEXOS.....492

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Esquema general de la investigación 40
Tabla 2: Características de la sociedad del s. XXI: efecto en organizaciones y en educación. 45
Tabla 3: Paradigmas Informacional y Social en Gestión del Conocimiento y el aprendizaje 47
Tabla 4: Características del término Organización 51
Tabla 5: Características de las diferentes teorías de la organización según Bolman y Deal 1984) 53
Tabla 6: Definiciones de Aprendizaje Organizativo desde el cambio como adaptación 56
Tabla 7: Definiciones de Aprendizaje Organizativo desde el cambio como acción. 57
Tabla 8: Definiciones de Aprendizaje Organizativo desde el Conocimiento 58
Tabla 9: Aprendizaje de bucle simple, doble bucle y superior (Argyris y Schön, 1978) 63
Tabla 10: Niveles de desarrollo de valores en las organizaciones 64
Tabla 11 : Resumen de niveles de A.O. 67
Tabla 12 : Tipos de A.O según la forma en que tiene lugar. 68
Tabla 13 : Tipos de A.O según cómo (procedimiento) se desarrolla. 68
Tabla 14 : Tipos de A.O según su origen. 69
Tabla 15: Características de las Organizaciones que Aprenden 76
Tabla 16 : Confluencia entre A.O. y O.A. y niveles de Desarrollo Organizativo 82
Tabla 17: Características de los estadios de Desarrollo Organizativo 86
Tabla 18: Factores facilitadores del aprendizaje en las organizaciones 92
Tabla 19: Definiciones de la cultura organizativa como un marco de valores y creencias. 93
Tabla 20: Modelo I y II de "teorías en uso" en las organizaciones 94
Tabla 21 : Resistencias y bloqueos para que las escuelas aprendan 104
Tabla 22. Evolución de la natalidad en los tres territorios de Euskadi, entre 2011 y 2013 113
Tabla 23. Distribución del alumnado del conjunto de las etapas no universitarias (0-19) entre redes y principales agrupaciones de centros concertados. 120
Tabla 24. ISEC del alumnado vasco en las cuatro ediciones de la evaluación diagnóstica, según redes educativas. 122
Tabla 25. Gasto anual por alumno/a y países en instituciones educativas en servicios básicos, complementarios e I+D .2009 125
Tabla 26. Gasto público por alumno en instituciones de educación no universitaria financiadas con fondos públicos por titularidad del centro y comunidad autónoma. Año 2011 126
Tabla 27. Gasto de enseñanza por alumno en ambas redes educativas, según las etapas, en euros. 126
Tabla 28. Gasto de enseñanza por unidad en ambas redes educativas, según las etapas, en euros 127
Tabla 29. Objetivos europeos de educación para el 2020 y datos de España y de la CAV. 127

Tabla 30. Porcentaje de alumnado con un resultado de nivel 1, o inferior a 1, en las pruebas PISA 2012 128
Tabla 31. Marco legal del sistema educativo español y sistemas de acceso a la dirección 130
Tabla 32. Características básicas de los modelos electivos y selectivos de la dirección 133
Tabla 33..Diferencias entre dirección y liderazgo según procesos y resultados 140
Tabla 34. Análisis de las actividades cotidianas en la dirección educativa. 146
Tabla 35. Dilemas de intervención e implicaciones para la gestión 149
Tabla 36. Relación entre diferentes perspectivas de estudio sobre liderazgo 151
Tabla 37. Causas de las características personales para un liderazgo efectivo 153
Tabla 38. Teorías contingentes sobre el liderazgo 155
Tabla 39. Niveles de desarrollo de los colaboradores y estilos de liderazgo según Blanchard 157
Tabla 40. Estilos de liderazgo según procedimientos de decisión. 157
Tabla 41. Conductas del liderazgo Transaccional y Transformacional 159
Tabla 42. Síntesis de programas de formación para los directores de centros educativos en España 169
Tabla 43. Síntesis de programas de formación para los directores de centros educativos en la CAV. 170
Tabla 44. Términos y significados asociados al concepto de calidad 180
Tabla 45. Evolución del movimiento de mejora de la escuela. 185
Tabla 46. Dimensiones de la calidad en el producto y en el servicio 188
Tabla 47. Evolución de la gestión de la calidad total y modelos de gestión de la calidad 191
Tabla 48. Cambios en versiones posteriores al 2003 del modelo EFQM 199
Tabla 49. Criterios de evaluación de los agentes del modelo EFQM de gestión. 201
Tabla 50. Diferencias entre dato, información y conocimiento. 204
Tabla 51. Taxonomía del conocimiento y modelos de gestión de la calidad total TQM 206
Tabla 52. Modelo funcional de madurez en la GC. 207
Tabla 53. Investigaciones sobre innovación y conocimiento en relación a la calidad total. 209
Tabla 54. Diferencias entre los modelos Deming, Malcolm Baldrige, EFQM y FUNDIBEQ 210
Tabla 55. Beneficios e inconvenientes de la implantación de las certificaciones ISO en las Empresas 211
Tabla 56. Investigaciones sobre efectos de la implantación del modelo EFQM en organizaciones 214
Tabla 57. Premios Malcolm Baldrige 1988 - 2014 218
Tabla 58. Distribución de premios Iberoamericanos por sectores 219
Tabla 59. Distribución de premios EFQM (Europa) 219
Tabla 60. Organizaciones reconocidas por el Club de Calidad de España 220
Tabla 61. Reconocimientos EFQM en la CAV 220
Tabla 62. Factores de cambio y mejora en las escuelas y criterios de evaluación del modelo EFQM 224
Tabla 63. Investigaciones sobre efectos de la implantación del modelo EFQM en organizaciones educativas. 227
Tabla 64. Referencias de análisis según las perspectivas y tipos de visión 242

Tabla 65. Características de LI 252
Tabla 66. Despliegue integral del compromiso de LI con la Responsabilidad Social Corporativa 253
Tabla 67. Relación entre documentos relevantes sobre LI y objetivos de la investigación 255
Tabla 68. Finalidades y objetivos de los distintos análisis de contenidos 257
Tabla 69. Categorías de análisis de los reconocimientos al despliegue avanzado de la gestión de la excelencia. 258
Tabla 70. Categorías para analizar el Liderazgo Educativo en el despliegue del modelo EFQM en LI... 261
Tabla 71. Clasificación de actividades de aprendizaje en LI 262
Tabla 72. Categorías para clasificar la evolución de LI en el tiempo. 265
Tabla 73. Subcategorías para analizar hitos de cambio en cada periodo de estudio 265
Tabla 74. Criterios para analizar el despliegue del modelo EFQM de gestión en LI. 265
Tabla 75. Análisis de las perspectivas de las personas entrevistadas 267
Tabla 76. Categorías de análisis de los contenidos de las entrevistas 268
Tabla 77. Perspectivas de las personas entrevistadas 268
Tabla 78. Resumen de las técnicas y categorías de análisis de documentos y entrevistas. 269
Tabla 79. Distribución de reconocimientos a la calidad en educación en la CAV 276
Tabla 80. Análisis de respuestas de la categoría motivaciones. 282
Tabla 81. Análisis de respuestas de la categoría formación 284
Tabla 82. Análisis de respuestas de la categoría dificultades. 285
Tabla 83. Análisis respuestas de la categoría soluciones 286
Tabla 84: Análisis de respuestas de la categoría aportaciones 287
Tabla 85: Análisis de respuestas de la categoría factores de éxito 289
Tabla 86. Motivaciones, dificultades y mejoras derivadas de la implantación del modelo de gestión EFQM en la CAV 299
Tabla 87. 1977-1987 Relación de documentos y contenidos relevantes sobre la trayectoria histórica de LI 303
Tabla 88. 1977- 1987. Relación de Hitos de cambio en LI y niveles organizativos en la trayectoria histórica de LI 307
Tabla 89. Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1977-1988 307
Tabla 90. 1988-1995. Relación de documentos y contenidos relevantes sobre la trayectoria histórica de LI. 308
Tabla 91. 1988-1995. Relación de Hitos de cambio en LI y niveles organizativos en la trayectoria histórica de LI 313
Tabla 92. Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1988-1995 314
Tabla 93. 1996-2008. Relación de documentos y contenidos relevantes sobre la trayectoria histórica de LI 315
Tabla 94. 1995-2007. Relación de Hitos de cambio en LI y niveles organizativos en la trayectoria histórica de LI 318

Tabla 95. Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1996-2007.....319
Tabla 96. Resumen de los cambios en la historia del centro 320
Tabla 97. Resumen de hitos educativos de cambio y niveles organizativos en LI 1977- 2007 322
Tabla 98. Resumen de hitos de cambio institucionales y niveles organizativos en LI 1977- 2007.....322
Tabla 99. Resumen de hitos de cambio en dirección y niveles organizativos en LI 1977- 2007 323
Tabla 100. Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1977- 2007.....324
Tabla 101. Relación de áreas tratadas para la elaboración de la Política y estrategia en LI 334
Tabla 102. Despliegue integral de la Gestión del Conocimiento en lLI 336
Tabla 103. Nivel I de despliegue estratégico en LI 2000-2004 339
Tabla 104. Nivel II de Despliegue estratégico LI 2000-2004.....340
Tabla 105. Nivel III de Despliegue estratégico LI 2000-2004 340
Tabla 106. Mecanismos de difusión de las Prioridades Estratégicas y seguimiento de resultados en LI 343
Tabla 107. Ejemplos de interfaces en el despliegue de la gestión del personal en LI 346
Tabla 108. Actividades y Procesos relacionados con el trabajo en equipo.....348
Tabla 109. Mapa de reuniones en LI 350
Tabla 110. Interfaces entre los procesos que componen los SDP Estratégicos. 360
Tabla 111. Mecanismos implicados en la recogida de información de familias.....366
Tabla 112. Selección de contenidos sobre el criterio de Liderazgo en las entrevistas.....369
Tabla 113. Selección de contenidos sobre el criterio de Política y Estrategia en las entrevistas.....371
Tabla 114. Selección de contenidos sobre el criterio de Personas en las entrevistas.....374
Tabla 115. Selección de contenidos sobre el criterio de Alianzas y Recursos en las entrevistas 376
Tabla 116. Selección de contenidos sobre el criterio de Procesos en las entrevistas.....377
Tabla 117. Síntesis de Prácticas de gestión EFQM en LI y Liderazgo Educativo.....383
Tabla 118. Necesidades de aprendizaje en Liderazgo 388
Tabla 119. Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio Liderazgo 389
Tabla 120. Efectos de Aprendizaje y mejora : Criterio Liderazgo 391
Tabla 121. Actividades de aprendizaje referidas al Criterio Política y Estrategia del modelo EFQM 393
Tabla 122. Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio Política y Estrategia 394
Tabla 123. Efectos del Aprendizaje : Criterio PE.....396
Tabla 124. Actividades de aprendizaje en Personas.....398
Tabla 125. Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio Personas 399
Tabla 126. Efectos del Aprendizaje y mejora : Criterio Personas 401
Tabla 127. Actividades de aprendizaje en Recursos y Alianzas desde 1982.....403
Tabla 128. Actividades de aprendizaje en Recursos y Alianzas desde 1996.....404
Tabla 129. (1984 – 2007) Agentes de Aprendizaje: Criterio Alianzas y Recursos 405

Tabla 130. (1996-2007) Agentes de Aprendizaje: Criterio Alianzas y Recursos 407
Tabla 131. (1984 – 2007) Efectos del Aprendizaje y mejora : Criterio Alianzas y Recursos 408
Tabla 132. (1996- 2007)Efectos del Aprendizaje y mejora : Criterio Alianzas y Recursos 409
Tabla 133. Actividades de aprendizaje y mejora en Procesos 411
Tabla 134. Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio Procesos 412
Tabla 135. Efecto del Aprendizaje y mejora : Criterio Procesos.....414
Tabla 136. (1982 – 2007) Actividades de Aprendizaje en las memorias de LI 417
Tabla 137. (1996 – 2007) Actividades de Aprendizaje en las memorias de LI 418
Tabla 138. Agentes internos y externos de aprendizaje.....420
Tabla 139. Agentes de aprendizaje y número de actividades en LI.....421

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Cambio duradero y Aprendizaje profundo según Senge 66
Figura 2: Roles en la conversión del Conocimiento y A.O (Nonaka y Takekuchi) 72
Figura 3. Arquitectura organizacional de la organización inteligente 79
Figura 4: Características de las escuelas que aprenden 80
Figura 5. Estadios de A.O. en educación 83
Figura 6: Estadios de desarrollo en las organizaciones 85
Figura 7. El centro educativo como organización que aprende 87
Figura 8 Factores que inciden en los procesos de A.O 91
Figura 9: Estratos de la cultura en las organizaciones 95
Figura 10: Esquema de una rutina defensiva 100
Figura 11: Niveles de resistencia al A.O. en centros educativos 105
Figura 12. Evolución de la natalidad en Euskadi a lo largo de los quince últimos años 113
Figura 13.Evolución del alumnado de 2º ciclo de Ed. Infantil en la última década. 114
Figura 14. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados, en el 2º ciclo de Ed. Infantil. 114
Figura 15. Evolución del alumnado de Ed. Primaria en la última década. 114
Figura 16. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados, en Ed. Primaria. 115
Figura 17. Evolución del alumnado de ESO en la última década. 115
Figura 18. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados, en ESO. 115
Figura 19. Porcentaje de alumnado de la Educación Básica (Ed. Primaria y ESO) matriculado en centros públicos, según las zonas escolares. Curso 2012-13 117
Figura 20. Evolución del alumnado de Bachillerato en la última década. Todos los centros 118
Figura 21. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados, en Bachillerato. 118
Figura 22. Evolución del alumnado del conjunto de las etapas educativas en la última década. 119
Figura 23. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados en el conjunto de las etapas. 119
Figura 24. ISEC de distintos países europeos y comunidades autónomas del Estado en la prueba PISA-2012Fuente: Consejo Escolar de Euskadi 121
Figura 25. ISEC de los estratos red-modelo en la prueba PISA-2012 (alumnado de 15 años) y distribución del alumnado por estratos 121
Figura 26. ISEC del alumnado de 4º de Ed. Primaria y 2º de ESO, según las circunscripciones escolares. 123
Figura 27. Gasto público en educación como porcentaje del PIB en los países de la Unión Europea, en 2009 y 2011. 124

Figura 28. Gasto privado en educación como porcentaje del gasto total en educación en los países de la Unión Europea, en 2011. 125
Figura 29. Énfasis competencial de liderazgo directivo. 167
Figura 30. Divergencias en la percepción de calidad en los servicios 189
Figura 31. Conceptos básicos del modelo EFQM de gestión (2013) 197
Figura 32. Criterios de evaluación del modelo EFQM 2013 198
Figura 33. Relación entre infraestructuras de las organizaciones y fases de gestión del conocimiento. 208
Figura 34. Relaciones causales entre factores agentes y resultados en el modelo EFQM. 215
Figura 35. Normas ISO: Citaciones en EBSCOhost: Academic Search Complete 217
Figura 36. Total Quality Management: Citaciones en EBSCOhost: Academic Search Complete. 221
Figura 37. Total Quality Management: Citaciones en EBSCOhost: Academic Search Complete, ERIC,y Research Starters education 228
Figura 38. Esquema general de acercamiento conceptual desde reflexiones y opiniones externas 241
Figura 39. Relaciones entre memoria organizativa e historias de vida 248
Figura 40. Señas de Identidad de LI 251
Figura 41. Distribución de premios EFQM en Europa 273
Figura 42. Coherencia entre Capacidades , Valores del PEC y Valores del Sistema de Gestión 327
Figura 43. Definición de liderazgo en LI: 327
Figura 44. Valores de LI 331
Figura 45. Modelo de despliegue del Plan Estratégico en LI. (Basado en Kaplan y Norton (2000) 341
Figura 46. SDP personas 345
Figura 47. Proceso de Financiación y Administración económicaFuente: Memoria 2007 352
Figura 48. Mapa de Procesos de Lauaxeta Ikastola (Macroproceso) 358
Figura 49. SDP Enseñanza- Aprendizaje 362
Figura 50. SDP de Tutorización 363
Figura 51. SDP Evaluación del Alumnado 364
Figura 52. Relaciones entre criterios EFQM, agentes de aprendizaje y efecto de mejora 385
Figura 53. Ejemplo de relación entre criterios, sub criterios del modelo EFQM, necesidad de revisión y mejora, agentes y contenidos de aprendizaje y efecto de las acciones de formación (1999). 386
Figura 54. Síntesis del aprendizaje en Liderazgo , agentes de Aprendizaje y efecto en procesos. 392
Figura 55. Síntesis de Aprendizaje y Mejora en PE 397
Figura 56. Síntesis del Aprendizaje y mejoras en Personas 402
Figura 57 Síntesis del Aprendizaje y mejoras en Alianzas y Recursos 410
Figura 58. Síntesis del Aprendizaje y mejoras en Procesos 415
Figura 59. Frecuencia de actividades de aprendizaje en LI y criterios agentes del modelo EFQM 416
Figura 60. Relación entre agentes de aprendizaje y mejoras criterios de gestión EFQM en LI. 422

Figura 61. Conclusión: hipótesis sobre un modelo de relaciones entre dirección, Gestión de la calidad, Aprendizaje Organizativo y Desarrollo Organizativo. 454

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Carta de solicitud para investigar la documentación de Lauaxeta Ikastola. 493

Anexo 2. Criterios de evaluación EFQM 494

Anexo 3. Listado de centros educativo de la CAV reconocidos por su practicas de gestión de calidad. 512

Anexo 4 Protocolo de las entrevistas.; "Personas con responsabilidad en la promoción de la Calidad en la dirección Educativa." 522

Anexo 5. Transcripción de las entrevistas a personas con responsabilidad en la promoción del modelo de calidad. 524

Anexo 6. Categorías de análisis de los niveles organizativos en Lauaxeta Ikastola. 538

Anexo 7. Tipos de cultura según Armengol (1999), a partir de Bolívar (1993ª) y Hargreaves, MacMillan y Wignall (1992) 539

Anexo 8. Trascripción de las Entrevistas con el Director 542

Anexo 9. Análisis de las entrevistas del Director sobre la categoría historia de LI 557

Anexo 10. Análisis de las entrevistas del Director desde la perspectiva de los criterios agentes del modelo EFQM de gestión 563

Anexo 11. Actividades de aprendizaje en LI: según criterios de evaluación EFQM, necesidades de revisión, aprendizajes y mejoras asociadas 575

INTRODUCCIÓN

PREFACIO

Nunca pensé que mi trabajo pudiera llevarme al mundo académico y de la investigación. Yo procedo de unos espacios en que la toma de decisiones, el enfrentamiento a los problemas del alumnado, sus familias o el profesorado, se caracterizan por el aquí y ahora, los diálogos cargados de emoción, o la realidad más prosaica del presupuesto o las relaciones con proveedores.

Sin embargo el 26 de enero de 2009, el día en que cumplo los 50 años, me encuentro de nuevo en las aulas de la Universidad de Deusto iniciando un camino que me ha traído hasta aquí.

Ese año asumo que he de dirigir, no ya mi camino sino el de un centro que ha alcanzado altas cotas de reconocimiento por su buen hacer en la gestión y en la educación. Así que decido volver a clase no para hacer un MBA, sino para revisar con rigor los aciertos y desaciertos de una trayectoria personal y colectiva. Repensar el pasado para aprender a construir nuevos futuros.

Por lo tanto la finalidad de esta investigación es doble, una de la que me han convencido, la necesidad de documentar una experiencia de peculiar interés para el sector educativo vasco. Otra más personal, ordenar el pasado para pensar sobre el mañana de la mano de un marco científico.

Consecuentemente considero esta tesis, como un trabajo de madurez, más por la edad de la autora que por la sabiduría de su contenido. Quizás por eso desde el comienzo, me vinieron a la memoria y me acompañaron durante todo el estudio, las reflexiones de José Luis Sampedro en su discurso de ingreso a la Academia de la Lengua, "Desde la Frontera" (Sampedro, 1995).

Con toda humildad, pues ni de lejos su obra y vida son comparables con la mía, creo que algún proceso interno que en su discurso relata se asemeja a lo que he experimentado durante la elaboración y sobre todo la redacción de esta tesis.

Me he sentido una intrusa por osar acceder al mundo del conocimiento que se construye en las universidades, dando valor a unos saberes de acción y unas historias para mi cotidianas. Mientras me percibía a la vez mestiza y temeraria, por querer relacionar aspectos de la gestión y la dirección con el aprendizaje y la creación de culturas en la escuela.

En definitiva, me identifico con sus palabras, pues me siento extraña e inmigrante en este territorio.

> Manuel Halcón es uno de esos escritores "que caen" en la Academia como un sólido por la ley física de la gravedad.
>
> Soy consciente de que ese no es mi caso; lo cual redobla mi gratitud y me obliga a ofreceos algo más que un mero ejercicio de estilo o un análisis concreto, por muy brillante o ingenioso que pudiera resultar. He de daros cuanto soy; os debo la verdad de mí mismo, en un acto del corazón más que del intelecto. Espero lograrlo exponiendo sencillamente el ámbito de mis preferencias más auténticas, sin caer por ello en egolatría ni exhibicionismo, puesto que es un campo existencial compartido por muchos.
>
> Se trata del mundo de la frontera y voy a referirme a él como hombre fronterizo que soy, más que el errante de la definición barojiana. Lejos de caminar sin rumbo, la frontera siempre fue mi norte, aun antes de que las circunstancias me llevaran a ejercer una profesión a ella vinculada. (Sampedro, 1995, p. 9)

Esta metáfora de la vida como mapa y territorio me ha acompañado durante 33 años de vida profesional y como no podía ser de otra manera, también ha dado un sentido a la exploración de esta tesis (Ojanguren Villalabeitia y Reyes Carretero, 2004).

Así, tanto el objetivo como el método de investigación, giran alrededor de la comprensión de una historia, no de la historia. El testimonio de un centro educativo concreto, Lauaxeta Ikastola, cuya peculiaridad principal es el hecho de haber logrado el máximo reconocimiento europeo a la excelencia de la gestión.

Esa lectura intencionada de su recorrido en el tiempo la he querido estudiar como un ejemplo de los procesos de desarrollo profesional y organizativo que han tenido lugar en el ejercicio directivo y en la construcción de una escuela que aprende.

Igualmente con esa mirada de carácter exploratorio, más que de comprobaciones causales, considero que se pueden construir hipótesis sobre los motivos y los efectos de la implementación de los modelos de gestión de la calidad a partir de la década de los 90 en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV).

Es, por tanto, un estudio cualitativo y descriptivo, que quiere confrontar dos testimonios el institucional, tal y como se muestra en sus documentos escritos y la voz de personas significativas en el despliegue de los modelos de gestión de calidad en las prácticas directivas de LI.

Así pues, la elección del objetivo, como de los sujetos, nos lleva a escenarios y personajes que se influyen mutuamente, a la vez que actúan con lógicas diversas y complejas: lo institucional y lo individual, lo profesional y lo personal.

Es decir este estudio observa los cambios más significativos de LI en el tiempo, a la vez que se fija en las prácticas de dirección y aprendizaje en relación al uso del modelo

EFQM de gestión de la excelencia. Todo ello desde el contexto social de la CAV y las teorías sobre la mejora de las escuelas en la década de los noventa y primera década del s. XXI.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si bien a lo largo de toda la historia de la humanidad, ya desde el paso de homínidos a humanos podemos considerarnos habitantes de una sociedad del conocimiento, es a lo largo de la última década del s. XX y primera del s. XXI., en el contexto europeo, cuando este concepto hace necesario que afronten cambios que afecten a las organizaciones y a la educación (Carbonell, 2013).

Uno de los más notables es la irrupción de una **sociedad global**, caracterizada por su complejidad, el crecimiento exponencial del mismo cambio y por la velocidad con que éste tiene lugar, que también se manifiestan en los centros. En este contexto de cambio las escuelas, en cuanto organizaciones, han de hacer frente asimismo al reto creciente de la equidad y la diversidad en las aulas (Dale, 2008; Appelbaum y Gallagher, 2000; Aramburu y García, 2011; Bolívar, 2005: Muñoz, 1997).

Y si bien algunas consecuencias son deseables para la educación, como el protagonismo de la innovación, del conocimiento y de las personas que integran los centros (Vázquez, 2001; Valls, 2008), éstos también han de responder a problemas como la sostenibilidad de las innovaciones, las tensiones internas y externas por el control de las escuelas, los rankings y la competitividad entre ellas (Hargreaves y Fink, 2008; Delgado y Miguel, 2011; García Fraile, 2008).

Otra implicación relevante es la importancia que adquiere el término de "Aprendizaje Organizativo", que evoluciona de una capacidad para adaptarse al cambio (Cyert y March, 1963; Cangelosi y Dill, 1965; March y Olsen, 1976; Duncan y Weiss, 1979; Hedberg, 1981; De Geus, 1988), hacia una facultad para provocarlo con una intencionalidad, convirtiéndolo así en una ventaja y una necesidad para la mejora (Argyris y Schön, 1978; Shrivastava, 1981; Fiol y Lyles, 1985; Senge, 1998, 2000; Garratt, 1990; Swieringa y Wierdsma, 1992; Kim, 1993a, 1993b; Watkins y Marsick, 1993; Berends, Boersma y Weggeman, 2003; An y Reigeluth, 2005; Alas, 2007; Graham y Nafukho, 2007; Alas, 2007; Chang y Lee, 2007).

Asimismo, el aprendizaje en las organizaciones, no solo atiende al cambio sino que se orientan hacia la gestión del conocimiento o la creación del mismo cambio (Nonaka, 1999; Leithwood, 2009), como un proceso social unido a la práctica diaria, las rutinas y las relaciones, en las que el lenguaje se convierte en elemento crucial del proceso de aprendizaje (Gherardi, 1999; Suñè, 2010).

Otros autores piensan, sin embargo que, tanto el cambio, como el conocimiento generado, en la medida que se combinen diferentes niveles de profundidad en el

aprendizaje, darán lugar a distintos grados de capacidad de aprendizaje de una organización (Zapata, Muiña y Moreno, 2012). Igualmente el principio de organización y la creación de sistemas que optimizan la inteligencia colectiva (Malone 2009; Vera, 2014), conlleva que las personas, como agentes, participen en estas redes de conocimiento, compartan características (Torres, 2014) y se manifiesten en una coordinación mutua (Guo y Zhang, 2009).

Además, cuando el conocimiento y el cambio se encaminan hacia la mejora de las escuelas por medio de la generación de un aprendizaje profundo con capacidad transformadora para los centros (Argyris y Schön, 1978; Fiol y Lyles, 1985; Senge P., 1998; Hall, 2000), se inicia una evolución hacia la creación de **organizaciones que aprenden con procesos de desarrollo organizativo de las escuelas** (Garín, 1999, 2009; Villa, 2000; Bolívar, 2000; Leithwood, 2000).

Constituirse como una escuela que aprende, por lo tanto, precisa de cambios en el entorno y/o la política educativa y una experiencia común anterior al desarrollo (Bolívar, 2014).

Estas transformaciones en los centros se enmarcan en contextos interno y externo con unas características determinadas que les permiten constituirse en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2012; Bolívar, 2014), es decir, escuelas con una cultura facilitadora del aprendizaje de su alumnado y una colaboración entre profesores para conseguir resultados y mejoras en su práctica profesional (Rick Dufour et al., 2010; Fullan, 2011; Krichesky y Murillo, 2011).

En la mayoría de los procesos implicados en el Aprendizaje Organizativo, Organizaciones que Aprenden o las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se constatan diferentes factores facilitadores, habiéndose seleccionado para este estudio aquellos más referenciados (Gairín 1996, Bolívar 2000a, Bushart *et al.*, 2007; Song, Kim y Kolb, 2009; Peña 2010; Tintoré 2010; León, Tejada y Yataco, 2014): liderazgo, cultura y valores, Estrategia, Misión y Visión y trabajo en equipo.

Especialmente destacable es el amplio consenso sobre la gran relevancia del liderazgo, tanto por su presencia, como su ausencia. Entre los autores que han estudiado el aprendizaje en las organizaciones y más concretamente en el desarrollo organizativo en educación.

A su vez varios autores (Antúnez, 1994; Santos Guerra, 2000; Bolívar, 2000; García Morales, 2005; Suñé, 2007) constatan que los mismos elementos que favorecen que las escuelas aprendan pueden convertirse en obstáculos, señalando un listado de resistencias al cambio y limitaciones: el tiempo, los obstáculos para aprender de los sujetos y los grupos y los frenos para adquirir y aplicar el conocimiento aprendido como altamente significativas.

En síntesis, el aprendizaje que tiene la capacidad de cambiar las escuelas, permite a éstas superar sus resistencias y potenciar el avance del desarrollo organizativo existente

en ella y constituirse en organizaciones que aprenden o generan conocimiento, precisan generar procesos de reflexión profundos entre el profesorado sobre sus prácticas y rutinas.

Por lo tanto, es preciso en este punto reconocer la **importancia de la función directiva** en educación desde su doble función: proporcionar directrices y ejercer influencia de liderazgo en las escuelas (Leithwood y Mascall, 2009).

Igualmente, para mejorar el impacto positivo del liderazgo en la educación, la OCDE (2009) plantea cuatro líneas de mejora para los centros educativos: concretar sus responsabilidades, distribuir el liderazgo, formarse en competencias para efectividad en el ejercicio del liderazgo y hacer de la dirección educativa una profesión atractiva.

El liderazgo escolar, desde la perspectiva de los directores, atiende asimismo a una lógica funcional que subraya aspectos como el trabajo en equipo, los roles funcionales y de equipo, el liderazgo o la orientación hacia la tarea, los resultados y la eficacia (García Olalla, Poblete Ruíz y Villa, 2011) y unas prácticas cotidianas que también describen a un profesional que trabaja en equipo y tiende a realizar numerosas tareas de gestión (López-Yáñez, García-Jiménez, Oliva-Rodríguez, Moreta-Jurado y Bellerín, 2014) y que tiende a resolver problemas poco estructurados de un modo eficaz (Leithwood y Stager, 2009).

En la línea de pensamiento de Gairín, (2013) comparto la idea de que, en realidad cuando la dirección ejerce con la intención de responder en sentido amplio a las necesidades del centro como organización, como un sujeto de acción que supere la suma de individualidades, ha de comprender diversos espacios de gestión

Diferentes estudios han trabajado sobre supuestos como la existencia de rasgos en líderes naturales (Boyatzizis, 1982; Kotter, 1990), el estudio de las conductas de buenos y malos líderes (Blake y Mounton, 1964), la importancia del contexto (Hersey y Blanchard, 1977) o el estudio de los líderes transformacionales (Bass, 2000).

Ahora bien, respecto al **estilo de liderazgo,** las diferentes definiciones reflejan en su mayoría la idea de que este fenómeno supone un proceso (Vadillo, 2008; Yukl, 2008), en el cual un sujeto ejerce su influencia sobre otras personas para dirigir, estructurar y facilitar las actividades y relaciones dentro un grupo u organización.

Como tal proceso, el Liderazgo Distribuido aporta un nuevo enfoque válido en la escuelas, sobre todo en las personas que asumen responsabilidades formales, como los directores, que lejos de reducir la demanda de liderazgo la incrementa, pues han de coordinar y monitorear personas desde perspectiva social de la que son responsables (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon y Yashkina, 2009; Corbella, 2014). En este sentido, el papel del el director-a como potenciador de liderazgo en la escuela como totalidad, va más allá que el de un mero administrador. Por lo tanto, uno de sus cometidos más eficaces será construir visiones, consensos y comunidades de aprendizaje con el profesorado (Pena y Soares, 2014).

El Liderazgo Distribuido requiere que la dirección se acompañe por el liderazgo intermedio, el cual suele tener una buena comprensión de las relaciones, las redes de contactos y el clima existente en las escuelas, de tal modo que actúan como colegas o compañeros durante los tiempos de cambio (Huy y Mintzberg, 2003; Fullan, 2007; Marshall, 2014).

En la actualidad, el término ha sido utilizado por varios autores de **Liderazgo Educativo** para explicar su influencia, indirecta en los resultados escolares, (Branch, Hanushek, e Rivkin, 2013; Sánchez-Moreno y Hernández-Castilla, 2014). Y se propone como un constructo que incluye los ámbitos de liderazgo pedagógico o para el aprendizaje, el Liderazgo Distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar, López Yánez y Murillo, 2013)

Es claro que no parece un reto fácil el ejercicio de una dirección que ejerza un Liderazgo Educativo eficaz que conduzca el desarrollo organizativo de los centros hacia escuelas que aprenden.

Es por esto que esta investigación estudia la voz de la dirección, en la media que atienda al concepto de liderazgo desde el ejercicio formal como capacidad para gestionar o influir en personas y grupos, partiendo de la presunción de que es en función de situaciones y/o necesidades estratégicas que se muestran un tipo u otro de comportamientos (Vadillo, 2013).

Por lo tanto, conviene, pues, entender **la dirección y el liderazgo** como **acciones integradas y eficaces** pues ambas contribuyen mejor al logro de resultados organizativos (estratégicos) y a la implicación de las personas y los equipos (Vadillo, 2013).

> …cinco diferencias principales: a una de ellas la denominaron ‘el conductor’ de la reforma; éste era el director (o directora) escolar, que ayudaba al desarrollo de los otros cuatro elementos: la capacidad profesional de los maestros para trabajar juntos; un clima de seguridad y de apoyo a los estudiantes; un currículum y un sistema de instrucción bien asentados; y el establecimiento de relaciones estrechas con los padres de familia y la comunidad. (Fullan, 2011, p. 32).

Sin embargo, a pesar de las numerosas reglamentaciones legales que han tenido lugar en España, desde la aprobación de la Constitución en 1979 y de que en todo este tiempo ,ha existido un debate vivo sobre el acceso electivo o selectivo a la función directiva y sobre la necesidad o no su profesionalización, España sigue manteniendo sus peculiaridades en comparación con el contexto europeo, siendo la ausencia de profesionalización de la función directiva y la escasez de candidatos dos problemas importantes aún sin resolver, la ausencia de profesionalización de la función directiva y la escasez de candidatos (Consejo Escolar de Euskadi, 2010; Aramendi Jáuregui, Teixidó Sabals y Luis Bernal Agudo, 2010; Murillo Torrecilla, 2014).

No obstante, parece que algunos factores externos están influyendo en la tendencia hacia la profesionalización de la dirección (Álvarez 2013): competencia de la red

pública con el crecimiento de la red concertada, influencia de las conclusiones realizadas tras las evaluaciones internacionales PISA, TALIS y OCDE, expansión de los movimientos de gestión de la calidad y la excelencia y la evolución del conocimiento y las investigaciones educativas al respecto.

Un mecanismo de mejora de la función directiva y el ejercicio del liderazgo educativo puede ser atender a las demandas formativas de los candidatos y/o directores, desde una perspectiva coherente con ellas y de las recomendaciones que emanan de las diferentes investigaciones.

La revisión de las **propuestas formativas** de las diferentes Comunidades Autónomas de España reflejan la diversidad de propuestas relacionadas con diferentes modelos directivos (Pereda, 2013, Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez y López-Yáñez, 2014).

Ahora bien, según se priorice una u otra dimensión, la lógica funcional de gestión integral y/o de Liderazgo Educativo comprometerá necesariamente propuestas que tengan como base el desarrollo y formación en competencias específicas (Perrenoud, 2004; Villa, 2013), o áreas como la estrategia, la enseñanza aprendizaje, la organización, las personas y equipos y la comunidad (Day, 2013).

En cuanto al estilo de formación hay autores que insisten en la conveniencia de huir de planteamientos excesivamente teóricos (Pereda, 2013) e integrar en los programas actividades orientadas hacia el autoconocimiento, de tal modo que el autodiagnóstico sea el eje sobre el cual se construya la mejora de las habilidades, no solo de los directores sino de sus equipos y de sus colaboradores (Villa, 2013).

Por otro lado, la formación debería ser extensiva a los equipos directivos y colaboradores. Desde estos planteamientos, la formación en el propio puesto de trabajo, por medio de la colaboración con los Departamentos de orientación, por ejemplo, manifiesta su relevancia junto a otras opciones formativas (Nicastro, 2014; Mollà y Ojanguren, 2005). Estos nuevos estilos de interacción y formación en los centros permiten desarrollar una nueva cultura de trabajo.

Durante la década de los noventa, en Europa, un fenómeno en auge fue la implementación de los **modelos de gestión de la excelencia**, más concretamente el modelo EFQM, en las organizaciones. En la CAV el Gobierno Vasco, se alinea con este movimiento europeo y crea la Fundación Euskalit para el fomento de estos programas en la industria, la sanidad y/o la educación.

Por lo que se refiere a la educación, la escuela para incorporar estas perspectivas del ejercicio directivo, tiene que asumir el uso de términos como organización, calidad o eficacia y mejora.

Así pues, la **definición de escuela como organización** se desliga de las primeras acepciones procedentes de las estructuras industriales, que responden preferentemente a elementos como la producción o los servicios, las cadenas de producción y la organización de los recursos humanos.

Esta perspectiva concede a las escuelas, como sujetos organizados, una oportunidad para integrar algunas investigaciones dispersas sobre cuestiones como el liderazgo, la cultura institucional, el conflicto y el profesorado, etc. (Gairín, 1996; Muñoz Repiso, Murillo, Hernández, Pérez Albo, Villa, Solabarrieta, Gorriño, 2003; López Yáñez 2006)

Sin embargo, otros autores reclaman no olvidar la perspectiva social de las escuelas cuando se afrontan sus problemas desde modelos construidos para organizaciones industriales (Bolívar, Fernández, Domingo, 1998; Eikenberry y Kluver, 2004; Llano, 2010; Martínez Domínguez, 2014).

Y, si el termino de organización se cuestiona, también el de **la calidad** y se piensa que ha de aclararse en el ámbito educativo, pues aun habiendo sido muy utilizado y en ámbitos muy diversos y todos ellos válidos, eso ha llevado a que se hayan elaborado muchas definiciones tan diferentes y multidimensionales como inabarcables e insuficientes. En efecto, la calidad se ha considerado desde diferentes dimensiones (OCDE, 1991; Gairín, 1996; Cantón y Mayo, 2009), desde una perspectiva operativa (Casanova, 2004), desde los tres paradigmas clásicos de la investigación: racional positivista, cultural y crítica (Bolman y Deal, 1984), como una visión orientada al logro de una mayor adaptabilidad y flexibilidad para dar respuestas a diversidad de contextos y para responder a la equidad en las escuelas o potenciar el valor añadido a los procesos educativos (Bolívar, 2000a).

También se desconfía de la calidad como concepto y ha sido acusada de esconder ciertos riesgos para la escuela (Santos Guerra, 2002; Escudero, 2002). Pero, sobre todo, la terminología empleada provoca un rechazo, por vincularla con las leyes del mercado y las consiguientes asociaciones al invidualismo, competitividad, elitismo en las escuelas y por no atender a los intereses de los diferentes actores del proceso educativo, desde el discurso socio-político, los derechos humanos o la filosofía (Santos Guerra, 2002; Garzón, 2012).

Hay autores que buscan entender la calidad de manera integrada, atendiendo tanto a las preocupaciones de los críticos, como a las propuestas esperanzadoras de las comunidades educativas, que utilizan el término para crear innovación y mejorar el futuro de la educación, afrontando la necesaria evaluación de los centros y sus actividades y programas (Muñoz Repiso eta al, 2001; La Orden, 2009; Cantón y Mayo, 2009).

Otros conceptos como **eficacia y mejora en la educación** necesitan aclaración en el contexto de la gestión de la calidad. Un referente substancial es el conocido informe Coleman (1968) que dio lugar a numerosas investigaciones sobre los centros con buenos y malos resultados. Y tras casi 40 años, los estudios han mantenido dos ejes "la escuela eficaz y el efecto escolar", aunque desde clasificaciones diversas sobre los elementos que añaden valor al centro (Murphy, Hallinger y Mesa 1985; Creemers y Reezigt, 1996; Jansen, 1995; Reynolds y Teddlie, 2000; Murillo, 2000).

En la década de los 60, surge el movimiento de mejora de las escuelas, orientado hacia el cambio, que desde su comienzo se centró en impulsar las transformaciones en las prácticas internas de los centros y la mejora del aprendizaje del alumnado (Stoll y Fink, 1999; Bolívar, 1999; Hopkins y Reynolds, 2001).

En la actualidad, a la vez que la exigencia sobre la escuela aumenta y las evaluaciones de los centros, en muchos casos, son criticadas porque no van más allá del rendimiento académico del alumnado y su uso no siempre cumple una función de ayuda y mejora de los centros (Fullan y Hargreaves, 2009), existe también una preocupación por la mejora y la eficacia que evoluciona hacia objetivos como lograr un cambio del centro asumido y coordinado, que afecte a toda la comunidad escolar y que afronte tanto los procesos de enseñanza aprendizaje, como la cultura y la mejora del centro (Murillo, 2015) y su capacidad para mantener y hacer sostenible dicho cambio (Bolívar, 2008; Hargreaves,y Fink, 2008; Marchesi, 2010).

Los **modelos de gestión de calidad** propuestos en otras organizaciones, a pesar de tener diferentes desarrollos en América, Japón o Europa, incluyen una idea semejante: generar un cambio hacia una cultura empresarial de la excelencia es un proceso complejo que requiere esfuerzo y que para que se lleve a cabo con eficacia existe una condición que se debe cumplir siempre y es que los líderes de la organización, la alta dirección, en primer lugar, crean en dicho cambio y se comprometan con él (Desmarets 1995; Benavides y Quintana, 2003).

Entre los modelos más extendidos en Europa, las Normas ISO y el modelo EFQM, se constatan diferencias sobre los procesos y los efectos, en sus enfoques más o menos globales y la utilización de normas de aseguramiento y estandarización o criterios de evaluación que actúan como guías de buen desempeño (Jabaloyes et al, 2002; Heras, Arana, Camisón, Casadesús y Martiarena, 2008).

Junto con los modelos de evaluación, en las organizaciones industriales surge también el término de Gestión del Conocimiento (GC) que nace para responder a un mundo cada vez más competitivo, donde las empresas rivalizan por ofertar o disponer de conocimiento e innovación que les permita aprovechar ventajas en el mercado (Camelo Ordaz, 1999; Pérez Montoro, 2008). Y estos enfoques también evolucionan desde el estudio de mecanismos de gestión de información o conocimiento (Wiig, 1993; García y Velasco, Benavides, 2005; Pee, Teah y Kankanhalli, 2006), hacia el diseño de procesos de aprendizaje o la construcción de organizaciones que aprenden similar a los planteamientos en el ámbito educativo (Gairín, 1996; Alavi y Leidner, 2001).

En esta línea es interesante constatar cómo la investigación sobre la implementación de los modelos de gestión TQM, entre los años 1990 y 2010, ha dado paso a otra línea de interés, como la innovación y el conocimiento, principalmente en las organizaciones del ámbito iberoamericano (Ruiz-Torres, Ayala-Cruz, Alomoto y Acero-Chávez, 2015).

Sobre los efectos de estos modelos en las organizaciones parece constatarse que la utilización del modelo EFQM está asociada a un interés por la mejora integral

(Saumeth, Afanador, Ospino y Barraza, 2013), mientras que en la implantación de las normas ISO aparecen motivaciones como los resultados en la imagen externa, las operaciones productivas, la eficiencia y/o los costes de la empresa (Martínez-Costa, 2003, Fa y Saizarbitoria, 2005).

Por otro lado, entre los efectos no deseados se citan el exceso de gestión documental, el formalismo y la burocracia o las dudas éticas sobre los procesos de certificación (Camisón eta al 2006; Rodríguez-Arnaldo y Martínez-Lorente, 2014).

Varios estudios sobre casos asocian la implantación del modelo EFQM con el incremento en la satisfacción de los empleados, mejoras en los procedimientos, la eficiencia, los costes de las actividades, la imagen de calidad de la organización en el mercado, la innovación técnica, administrativa y la flexibilidad estratégica (Casadesús eta al 2005; Gutiérrez, Torres y Morales, 2010; Casado y Legaz, 2010; Matthies-Baraibar, Arcelay-Salazar, Cantero-González, Colina-Alonso, García-Urbaneja, González-Llinares y Dabouza-Acebal, 2014; Landín, Saizarbitoria, Laburu y Martínez, 2014).

Otras diferencias que se señalan entre los dos modelos es el tiempo necesario para observar cambios (en torno a cinco años en el modelo EFQM) y el poco interés por utilizar ambos modelos en las organizaciones (Boulter *et al.*, 2005; Climent S. 2010).

Además, respecto a la expansión de los modelos, parece que las normas ISO han aumentado significativamente en países asiáticos, mientras el modelo EFQM sigue estable o en ligero descenso en Europa donde se venía aplicando, (García Miranda y Montoussé, 2012), a la vez que no se puede determinar si no son previamente las organizaciones avanzadas las que implementan con éxito el modelo de gestión con mayor motivación y, por consiguiente con mayor efecto positivo (Vinod Singhal y Kevin Hendriks, 2001)

En este contexto de gestión de las organizaciones tiene lugar la expansión de la cultura de gestión de calidad en las escuelas, por lo que es cierto que ha podido verse influida por los nuevos contextos sociales, nuevas demandas y nuevos mercados (Domínguez y Lozano, 2005), aunque en realidad las reflexiones procedentes de la empresa no son extrañas en el mundo educativo (Senge, 1998; Fullan, 1993; Gather, 2004; Uribe, 2005; Murillo, 2006).

Esta tendencia ha provocado numerosas reflexiones y críticas negativas por parte de quienes consideran la gestión empresarial como una influencia negativa en el ámbito educativo (Slee y Weiner, 2001; Laval, 2004; Vázquez y Angulo, 2006). Otros autores entienden que las diferencias entre las escuelas eficaces y la gestión de la calidad total no están en el fondo o en las intenciones, sino en la forma (Casanova, 2004; Cantón mayo, 2005).

Existen referencias sobre el efecto de estos modelos de gestión. Unas destacan que favorecen y refuerzan tanto a la organización educativa como a las personas que ejercen

las funciones directivas (Cantón y Arias, 2008), otras impulsan mejoras estratégicas en los centros (Martínez y Rioperez, 2005), según algunas estos modelos integran el concepto de calidad en la educación, en la Misión y en sus proyectos educativos y por último, otras señalan la mejora de los resultados de enseñanza y aprendizaje o el uso de recursos (Pérez Juste, 2005; Heras, Arana, Camisón, Casadedeus, Martiarena, 2008; Arrizabalaga y Landeta, 2008; Etxague, Huegun, Lareki, Sola y Aramendi, 2009; Tintoré, 2010; Garzón, 2012)

Pero, tal vez mayor interés revisten aquellas investigaciones que recogen la tendencia más positiva que ha tenido lugar en aquellos centros que han buscado una integración de los conceptos de calidad de la educación y calidad en educación (Yuste, 2005), con una motivación orientada hacia la mejora de las escuelas, desde el compromiso con los resultados del alumnado y con unas direcciones que ejercen liderazgo participativo desde una perspectiva de transformación cultural en la escuela (Mateus, Alvarez Villamartin, García Díaz, 2011; Intxausti, Joaristi y Lizasoain, 2015; Gairin Sallán y Rodríguez-Gómez, 2015).

Por lo tanto, parece ser que los equipos directivos, con capacidad de llevar a la práctica un Liderazgo Distribuido, que tienen intención de insertar prácticas de reflexión sobre las rutinas y hábitos en el profesorado como base para el cambio, serán capaces de implantar los modelos de gestión de calidad, como el EFQM, de forma integradora, como procesos favorecedores del desarrollo organizativo en las escuelas y del logro de resultados de aprendizaje.

OBJETIVOS

Esta investigación nace de la intención de aportar un marco descriptivo a partir del cual se puedan sugerir hipótesis explicativas del fenómeno de la expansión del modelo de gestión EFQM en los centros educativos de la CAV, más concretamente en los centros concertados y/o en aquellos que hayan conseguido acreditar un nivel avanzado de excelencia en la gestión.

En un período concreto de expansión de este enfoque de dirección, desde 1996 hasta 2008, entre los centros educativos, destaca uno por su trayectoría innovadora: Lauaxeta Ikastola. Este colegio se distingue por varias características: en primer lugar, por ser pionero en la incorporación de unas prácticas directivas procedentes del ámbito empresarial y que supusieron un cambio en las rutinas y hábitos directivos en educación y, por otro lado, por haber logrado los máximos reconocimientos europeos en la excelencia a la gestión.

Estos elementos distintivos hacen que se estime pertinente estudiar su trayectoria de aprendizaje, tanto interna como externa, con el fin de conocer la relevancia de las actividades llevadas a cabo, en función de las necesidades organizativas identificadas, los agentes implicados y los procesos de mejora afectados en dicho proceso.

Es por esto que se opta por el_estudio de caso, más concretamente desde un enfoque biográfico -narrativo de la experiencia de Lauaxeta Ikastola, como modelo de referencia de éxito en la gestión de la excelencia EFQM.

Con ello se plantea un **Objetivo General**: Analizar las prácticas de dirección, el Desarrollo Organizativo y la implementación del modelo de gestión de la excelencia EFQM en un centro educativo relevante del País Vasco.

Se pretende investigar más en profundidad sobre los siguientes **Objetivos Específicos**:

1. Identificar los factores facilitadores y los contextos externo e interno de Lauaxeta Ikastola, en la expansión del modelo EFQM en el País Vasco.

2. Examinar la evolución de un centro de especial relevancia, Lauaxeta Ikastola, desde su nacimiento hasta el año 2007, desde los hitos de cambio y el Desarrollo Organizativo.

3. Describir la implementación de los criterios agentes del modelo y gestión de la excelencia EFQM, en LI, desde 1996 hasta el año 2007, en relación al ejercicio directivo y el Liderazgo Educativo.

4. Analizar las actividades de aprendizaje que han tenido lugar durante la implementación del modelo EFQM en LI.

Se pretende, por tanto, contribuir al conocimiento de los procesos de desarrollo y la construcción de una cultura de dirección y de gestión de la excelencia del modelo EFQM en centros educativos del País Vasco y, con ello, si es el caso, analizar aquellos elementos que puedan ser positivos o negativos para el ejercicio directivo en educación. Más concretamente, se quiere poner en relación las actividades de aprendizaje llevadas a cabo y los hitos de mejora que han tenido lugar con el despliegue de los criterios de evaluación de este modelo de gestión.

Se ha decidido utilizar metodologías cualitativas porque son las que mejor se pueden acercar al análisis de las características de personas y grupos, en este caso, de los responsables de dirección y del centro educativo al que pertenecen.

Los datos que se obtengan de este acercamiento desde un estudio de caso, aunque no sean generalizables, pueden ser de gran utilidad práctica y tomados en consideración en otros contextos, y utilizarse en investigaciones en los que se necesiten orientaciones relevantes en las prácticas y culturas de un solo caso, cuando se estudien elementos que ayuden a comprender algún logro diferencial específico o cuando se quieran extraer conclusiones sobre semejanzas y diferencias entre varios casos. Serán las dos primeras intenciones las que se ajusten en mayor medida a los propósitos de esta investigación.

En este estudio, se recogerán los relatos que explican los motivos, los procesos y factores de éxito de la experiencia, desde la perspectiva de los documentos escritos por el Equipo Directivo. Esto es saber cuáles son las prácticas de dirección, su desarrollo

organizativo, la implementación del modelo de gestión de la excelencia EFQM y sus actividades de aprendizaje y mejora.

La información se ha obtenido del análisis de todos los documentos institucionales de LI y de los contenidos de las entrevistas. Para la presentación de los datos y de los resultados se sigue el siguiente orden: en un primer lugar se describen los contenidos desde la perspectiva cronológica de la memoria documental del centro, para posteriormente hacer lo mismo desde el recuerdo del que se hacen eco las entrevistas. El análisis de los contenidos, se lleva a cabo desde los cuatro objetivos específicos del estudio.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La **estructura del texto** se organiza en dos bloques: una **parte teórica** compuesta de tres capítulos y otra **parte empírica** compuesta de seis capítulos.

El marco teórico recoge los argumentos centrales que giran en torno a las reflexiones sobre las organizaciones educativas, las escuelas eficaces, el movimiento de mejora de las escuelas, los factores facilitadores del desarrollo organizativo, las escuelas que aprenden y el liderazgo educativo.

El primer capítulo responde a la necesidad de comprender los centros educativos como organizaciones, sujetos de acción que comparten factores comunes con otras organizaciones no educativas, que presentan elementos diferenciales y que transcienden por tanto la suma de profesores y/o alumnos-as. Al mismo tiempo, en cuanto organismos que actúan, se consideran las investigaciones sobre los procesos hacia la mejora en los centros educativos y las propuestas de los diferentes modelos de gestión de la calidad.

El segundo capítulo aporta una visión sobre los contextos interno y externo de las organizaciones en relación a sus procesos de desarrollo como escuelas que aprenden. Estos conceptos permiten reflexionar sobre la cultura y los cambios significativos que hayan tenido lugar en la historia de LI.

El tercer capítulo del marco teórico se centra en el desarrollo profesional de la dirección. Para ello se tienen en cuenta aspectos referidos al marco legal y a la lógica funcional de la gestión en la dirección educativa. Además se reflexiona sobre la influencia de diferentes estilos de liderazgo en la mejora del aprendizaje de los centros, para analizar finalmente la acepción del Liderazgo Educativo.

En la parte empírica se contemplan dos apartados: Metodología y Resultados, que a su vez se divide en cuatro capítulos. En el capítulo cuarto se justifica la **Metodología** elegida en función de los objetivos. Se opta por el estudio de caso y métodos cualitativos. Las técnicas aplicadas para la obtención de los datos a trabajar son las

historias de vida, los análisis de contextos internos y externo y el análisis de documentos del centro.

El capítulo quinto describe la expansión del modelo de gestión de la calidad EFQM en el sistema educativo de la CAV, los programas desplegados por diferentes instituciones en los centros educativos, su alcance y efecto en los centros.

El sexto capítulo trata sobre la historia y características de LI, detallando los hitos de cambio más significativos, sus características culturales y los procesos de Desarrollo Organizativo.

En el capítulo séptimo, se explica el despliegue del modelo de gestión de la excelencia EFQM de los cinco criterios agentes del modelo y su adaptación educativa en LI: liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos y procesos.

En el capítulo octavo se realiza un análisis de las actividades de aprendizaje en LI, según los criterios de análisis de necesidades de formación fijados en las memorias del centro, agentes implicados y efectos de mejora conseguidos.

Finaliza el texto con el capítulo nueve dedicado a las conclusiones, limitaciones del estudio y propuestas para futuras investigaciones.

Para facilitar la comprensión del diseño de la investigación se exponen en la Tabla 1, los objetivos, los contenidos del marco teórico de investigación, la metodología, los resultados que se esperan lograr, y los principales ámbitos en los que tienen que incidir las conclusiones.

Tabla 1 Esquema general de la investigación

Objetivo	**Objetivo General: Analizar, las prácticas de dirección, el desarrollo organizativo y la implementación del modelo de gestión de la excelencia EFQM en un centro educativo relevante del País Vasco...**			
Objetivos específicos	Identificar los factores facilitadores, los contextos externo e interno de los centros educativos y de Lauaxeta Ikastola, en la expansión del modelo EFQM en el País Vasco.	Examinar la evolución de un centro de especial relevancia, Lauaxeta Ikastola, desde su nacimiento hasta el año 2007, desde los hitos de cambio y el Desarrollo Organizativo.	Describir la implementación de los criterios agentes del modelo y gestión de la excelencia EFQM en LI, desde 1996 hasta el año 2007, en relación al ejercicio directivo y el Liderazgo Educativo.	Analizar las actividades de aprendizaje que han tenido lugar durante la implementación del modelo EFQM en LI.
Marco teórico	Dirección y desarrollo de la gestión de la excelencia en los centros educativos del País Vasco	Cultura y Desarrollo Organizacional	Modelo de gestión de la excelencia EFQM	Aprendizaje organizativo y Organizaciones que aprenden
	Dirección y Liderazgo Educativo			
Estudio empírico				
Metodología	Cualitativa Análisis de reconocimientos y premios EFQM en educación en el PV. Análisis de entrevistas a personas relevantes en el despliegue del modelo EFQM en educación en la CAV.	Cualitativa: Análisis de documentación institucional. Análisis de entrevistas al Director	Cualitativa: Análisis de las memorias EFQM del centro. Análisis de los informes de evaluación EFQM Análisis de entrevistas al Director	
Resultados	Características de los centros con reconocimientos por su gestión avanzada. Aportaciones del modelo a la mejora de los centros.	Descripción de: Características del centro. Contexto interno y externo del centro Hitos de cambio más relevantes en su historia organizativa.	Enfoques de dirección de los criterios EFQM: Liderazgo, Política y Estrategia, Personas, Alianzas y Recursos y Procesos. Ejercicio de la dirección desde el Liderazgo Educativo.	Necesidades de aprendizaje desde los criterios y subcriterios EFQM. Agentes de aprendizaje y mejoras asociadas.
Conclusiones	Sobre el centro, sus contextos, el Desarrollo Organizativo y el ejercicio directivo. Reflexión sobre cambios y mejoras en LI y estadios como organización educativa que aprende.		Sobre ejercicio directivo, liderazgo y D.O.	Sobre aprendizajes, agentes y mejoras en las organizaciones educativas

Fuente: Elaboración propia

MARCO TEÓRICO

> La interpretación fronteriza del mundo es tan lícita como cualquier otra, y resulta acertada o no según el problema que abordemos. La realidad tiene infinitas dimensiones y por eso no cabe describirla, aunque nos hagamos cada día la ilusión de lograrlo. Sólo podemos interpretarla.
>
> Dime cómo miras y te diré quién eres en ese momento, porque la retícula conceptual usada al mirar -es decir, nuestra manera de proyectarnos hacia el exterior- es tan reveladora de nuestra personalidad como el disfraz adoptado para el baile de máscaras que, por el mero hecho de haberlo elegido, descubre nuestras secretas fantasías mejor que la apariencia habitual.
>
> Nuestra relación con el mundo está condicionada por esa incapacidad nuestra para abarcar todas las dimensiones, determinando las cualidades de cada interpretación de la realidad. (Sampedro, 1995, p. 13)

CAPITULO 1: ORGANIZACIONES EDUCATIVAS QUE APRENDEN EN LA SOCIEDAD DEL S. XXI

En el contexto social global actual, la sociedad industrial ha dado paso a transformaciones significativas donde la información y el conocimiento adquieren un valor esencial para que las organizaciones puedan responder a cambios rápidos y crecientes, anticipándose o previniendo problemas y nuevas necesidades.

Por lo que, si siempre ha sido importante el compromiso de las escuelas con su mejora, ahora se necesitan estrategias adecuadas para responder a los desafíos que se les presentan: complejidad, diversidad, competitividad, TICs, innovación, nuevas demografías o compromisos sociales, por poner algunos ejemplos.

Revolver estas cuestiones precisa entender los centros como organizaciones que superan la actuación individual de cada profesor-a en su aula y que actúan para aprender y generar conocimiento. Este enfoque considera que lo que nos hace humanos es lo social, en cuanto que cultural. Es lo que genera el conocimiento y el aprendizaje más pertinente en cada momento, sin olvidar que el devenir histórico de ese aprendizaje, individual o colectivo estará relacionado con los cambios en su entorno (Roca, 2014; Carbonell y Hortolá, 2013).

Aun admitiendo la importancia de las estructuras para un buen funcionamiento de la organización (Drucker 1993), ahora las escuelas influidas por las tecnologías, internet y la complejidad social, han de repensar y reflexionar además sobre el conocimiento construido en las historias de los centros, entendidos como entornos culturales caracterizados por interacciones complejas y en red entre las personas (Lave, 1993; Richter, 1998).

En esta situación la capacidad de aprendizaje de la organización, de la escuela, se convierte en un mecanismo para ajustarse a entornos cambiantes y como un resultado de los procesos internos de mejora y transformación y en una competencia de la organización, no solamente de los individuos, que le permita comprender y transformar el mundo.

Como consecuencia, pues, el sistema educativo ha de hacer frente a cambios importantes como el rediseño pos burocrático de los centros, la redefinición del rol docente y la reconstrucción curricular de la enseñanza. Para ello, hacer inteligentes a las escuelas (Senge, 1995) y convertirlas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Gairín, 1996; Bolívar 2000b) será un reto necesario.

Igualmente, movilizar las competencias organizativas del sistema educativo demanda saber hacer diagnósticos precisos que aporten información sobre los niveles de

desarrollo de cada centro y de los elementos internos y externos, que pueden tanto facilitar como obstaculizar su cambio hacia la mejora.

En este primer capítulo del marco teórico, se revisaran los conceptos relacionados con el Aprendizaje en las Organizaciones Educativas del s. XXI en torno a siete tópicos: el cambio y el conocimiento en el s. XXI, las organizaciones como sujetos, los centros educativos como organizaciones, el Aprendizaje Organizativo, las escuelas que aprenden, el desarrollo Organizativo, las comunidades Profesionales de Aprendizaje y los factores facilitadores y los obstáculos para que se genere aprendizaje en el sistema educativo.

1.1 EL CAMBIO EN LA SOCIEDAD GLOBAL DEL S.XXI

Desde el principio de la historia del homo sapiens, la humanización se va conformando según se estructuran las poblaciones y las sociedades y éstas se van regenerando para adaptarse y sobrevivir. Por ello los análisis de las organizaciones, la economía, y las sociedades son útiles, en cuanto que sus expresiones concretas sirven para describir lo humano como un resultado de aprendizajes culturales, en contextos históricos determinados (Carbonell, 2005).

Así la actual sociedad global, además de por su complejidad, se caracteriza por el crecimiento exponencial del cambio y por la velocidad con que tiene lugar (Appelbaum y Gallagher, 2000). Por lo tanto, si bien el cambio es una cualidad inherente y necesaria para la vida y la supervivencia de las personas, el aprendizaje, el conocimiento y la innovación lo son en mayor medida para las organizaciones en s. XXI (Aramburu y García, 2011).

Esta comprensión de la sociedad actual hace que se acepte que la duración y vigencia de las organizaciones tengan una relación importante con su capacidad para responder al cambio mediante el aprendizaje. Ahora bien, las tendencias que influyen en los cambios han sido estudiadas, por diferentes autores desde diferentes perspectivas: como retos, amenazas, problemas, nuevos enfoques y/o oportunidades para la gestión o la educación.

Las distintas dimensiones en las que ponen el foco de observación, también dan cuenta del tipo de conocimiento que consideran clave para responder a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Así en este panorama, las organizaciones, tanto industriales como educativas, se mueven hacia la transformación en sus mecanismos de funcionamiento con unos planeamientos, que pasan de lo estático y burocrático como factores de seguridad y solvencia, a otros donde la flexibilidad y lo dinámico se imponen.

Tabla 2: Características de la sociedad del s. XXI: efecto en organizaciones y en educación.

Empresas y organizaciones	**Sistema educativo**
Globalización	
Diversidad y mercados globales. Bennis, Spreitzer y Bennis, Spreitzer y Cummings, (2001).	Competitividad en un mercado global también en educación. Neoliberalismo. Hegemonía del inglés, etc. Dale (2008).
Las tecnologías de información y comunicaciones TIC	
Generar capacidad para trabajar en equipos y redes y nuevas estructuras organizativas Bennis, Spreitzer y Cummings, (2001), Todman, Constantinides, Wilton, Mencer, Luk y Cheung, (2005). TICs, nuevos marketing e imagen digital de las organizaciones: consultorías, auditorias y nuevas empresas. Stroh (2007).	Reducir la brecha digital ente países desarrollados o en contextos de alumnado desfavorecido. Tello (2007). Conectivismo y nuevas metodologías de aprendizaje, y organización de aula. Siemens (2010).
Innovación	
Liderazgo de la innovación, y dificultades para hacer seguimiento y control de los cambios constantes. Todnem By (2005). Caos, creatividad, e innovación en las organizaciones. Villegas y Varela (2001).	La sostenibilidad y la consistencia de las mejoras y de las innovaciones. Hargreaves y Fink (2008). Nuevas estrategias educativas en aula, aprendizaje del profesorado, y competencias. Vázquez (2001).
La alta competencia y las demandas y expectativas de los clientes	
Demanda e imagen de las organizaciones Stroh y Jaatinen (2001). Nuevos mercados de trabajo y nuevas competencias de las organizaciones Mertens (1996). Mantener y captar el talento de las personas. Cummings, (2001) El cambio son personas. Zabala (1999).	Control y competitividad entre centros, rankings y presión para la obtención de resultados y de exclusión de centros y alumnado. Delgado y Miguel (2011). García Fraile (2008). Comunidades de aprendizaje y participación activa de las familias y del alumnado. Valls (2008).
Las nuevas tendencias demográficas y sociales	
Equipos globales, diversos y multiculturales nuevos retos para la gestión. Todnem By (2005). Bennis, Spreitzer y Cummings (2001).	Diversidad y equidad como retos en las aulas Bolívar (2005); Muñoz (1997).
Responsabilidad social (justicia social, sostenibilidad…)	
Normas ISO de gestión medioambiental y TQM y compromiso social. Martínez de la Cuesta (2003). Pacto Mundial sobre Responsabilidad Social (2000) de las Naciones Unidas, o las Directrices de la OCDE para empresas multinacionales (2000).	El compromiso con la justicia social como contenido y proceso educativo. Puig, Batlle, Bosch y Palos (2009). Sostenibilidad medioambiental, experiencia del programa Agenda XXI. Villaverde, (2009).

Fuente: Elaboración propia

Así, la globalización tiene efectos en las nuevas lógicas de racionalidad económica que se expanden en los discursos sociales y educativos, a la vez que influye en otros aspectos como las tensiones derivadas del multiculturalismo, los conflictos entre la defensas de lo local y las culturas dominantes y, en el ámbito organizativo, la tendencia hacia la descentralización y la autonomía de los centros, con sus consecuentes ventajas e inconvenientes (Bolívar, 2000a).

Igualmente, en un contexto donde el cambio y la innovación se convierten en ventajas y necesidades para la supervivencia y la competitividad, las personas adquieren mayor relevancia que los recursos materiales en el proceso productivo (Goñi, 1999). Así pues, la sociedad del conocimiento ha puesto de nuevo a las personas, el profesorado y las nuevas tecnologías de la comunicación, como ejes de cambio e innovación, rompiendo con ello no solo las paredes de las aulas, sino las formas de relacionarse para colaborar y aprender. Con lo que el reto es ser capaz de aprender de las crisis para poder reconocer las oportunidades y los problemas (De Geus, 2002).

Y si esto es válido para las sociedades y las organizaciones de cualquier tipo, la globalización y la sociedad del conocimiento afectan y afectarán aún más a la escuela.

1.1.1. Conocimiento, Complejidad y Aprendizaje en red

Respecto al conocimiento se deben diferenciar dos paradigmas: el generado a finales del s. XX, del conocimiento como espacio informacional y el emergente en el s. XXI, que entiende el saber como paradigma social y complejo. Ambas perspectivas desarrollan distintas prácticas y herramientas de gestión del conocimiento y el aprendizaje coherentes con sus análisis (Rubio Royo, 2009).

Una perspectiva reciente analiza la importancia, en esta sociedad global, de la estructura y actuación en red como un nuevo entorno de conocimiento, que se caracterizaría por la conectividad, la interacción y la retroalimentación (Siemens, 2010), y en la que de manera incremental se admite todo tipo de conocimiento individual, organizativo y social, en interdependencia creciente, lo que ha añadido a la globalidad y el trabajo en red, una mayor complejidad.

Esta Teoría del Conectivismo considera el aprendizaje como un proceso que ha de integrar nuevos principios que respondan a la auto-organización, el caos, las redes y la complejidad. Y el conocimiento, que ya no es individual, puede ocurrir en escenarios difusos y cambiantes, donde la posibilidad de establecer conexiones importa más que la posesión de conocimiento.

> La experiencia ha sido considerada la mejor maestra del conocimiento. Dado que no podemos experimentar todo, las experiencias de otras personas y por consiguiente otras personas, se convierten en sustitutos del conocimiento. Yo almaceno mi conocimiento en mis amigos, es un axioma para recolectar conocimiento a través de la recolección de personas. (Siemens, 2010, p.82)

Tabla 3: Paradigmas Informacional y Social en Gestión del Conocimiento y el aprendizaje

Paradigma de Espacio Informacional	**Paradigma Social y complejo**
Gestión del Conocimiento: Representación estática y predefinida del conocimiento explícito. Capturar, controlar, gestionar y reutilizar conocimiento estructurado como actividades y procesos clave. Almacenamiento o provisión de información: de buenas prácticas, procedimientos o como apoyo a toma de decisiones. Implementación de plataformas y repositorios de información**.**	**Gestión del Conocimiento:** Compartición y cocreación de conocimiento, en particular tácito. Conocimiento como proceso dinámico, en función del contexto. Creación como proceso colectivo de aprendizaje. Gestión personal del conocimiento. auto organización y la creación Control distribuido: orientación a personas, conversaciones y colaboración. Comunidades informales y redes sociales.
Gestión del aprendizaje: Orientación hacia contenidos Cursos on line estáticos y predefinidos. Objetos de aprendizaje, repositorios de dichos objetos sin contexto. Reusabilidad de contenidos, interoperabilidad. Metadatos, estándares y sistemas de gestión de aprendizaje centralizados: diseño, difusión y control de los contenidos de aprendizaje. Gestión del aprendizaje orientado a los recursos reusables.	**Gestión del aprendizaje:** Orientado a personas. Aprendizaje personal, auto gestionado e informal. Aprendizaje en el puesto de trabajo. Formación como proceso, social, permanente y en redes. Multidimensional: Ecología de aprendizaje. Espacio personal de aprendizaje (PLE) Sistema de gestión del aprendizaje distribuido. Convergencia de espacios de trabajo y aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia en base a Rubio, (2009).

Todo ello está generando una transformación cualitativa del concepto de conocimiento, para pasar al e- conocimiento cuyo paradigma se basa en prácticas diarias que cambian las actitudes, las habilidades de las personas y del profesorado, que de paso cambian la naturaleza de su labor, su perfil profesional e incluso los modelos de organización al uso (Rubio, 2009)

Por lo tanto, de la comprensión de las TICs como espacios informacionales gestionables se pasa a entenderlos como focos de relaciones, conversaciones y construcción de aprendizajes, en muchos casos auto-organizados en redes con aprendizajes informales.

La aproximación más adecuada para integrar esta nueva situación de aprendizaje es preguntarse el por qué, no tanto el cómo, pues en cuanto que social internet también, al igual que el fuego como tecnología al comienzo de la hominización, lo que intensifica es precisamente esta dimensión social (Roca 2014; Carbonell, 2013).

Así las herramientas que dividían lo tecnológico y humano dejan de tener sentido y pasan a entenderse como una sola realidad compleja, con implicaciones diversas en las organizaciones (Siemens 2010) y que deben ser exploradas en las escuelas:

- El conocimiento se generará en distintos equipos, compuestos por personas diversas con ideas divergentes, lo que habrá de considerarse a la hora de explorar estructuras organizativas que generen ideas de valor para el centro.
- La innovación se convierte en una habilidad para fomentar, nutrir y sintetizar los impactos de visiones diferentes del mundo y del aprendizaje.
- La comprensión sistémica del aprendizaje mejorará la "rapidez" con que una idea pueda ser implementada.
- Los ambientes de trabajo se deberán diseñar para hacer compatibles los conocimientos personales y organizacionales, así como los flujos abiertos de información en tiempo real.

Luego, conviene evitar defender unas tendencias como enfrentadas a otras en la comprensión de las organizaciones, también las educativas: el orden frente al desorden, lo perenne desafiando lo atemporal, o la creatividad afrontando a la regulación y las normas. Habrá que esperar un tiempo para considerar en qué medida evoluciona, pues puede que esta nueva sociedad del conocimiento que se está construyendo, enraíce con las teorías sociales de la cultura como acción (Bauman, 2012), en la que ésta se considera como un elemento inherente a la vida y a las relaciones y por ello cambiante y viva.

Este nuevo escenario hace que se considere necesario añadir un nuevo enfoque fundamentado en el que se analicen las organizaciones que actúan y funcionan como sistemas de desarrollo orgánico.

1.2. LAS ORGANIZACIONES COMO SUJETOS DE ACTUACIÓN

Comprender las escuelas como organizaciones que aprenden nos exige fijar un marco de interpretación en el que los centros educativos sean sujetos funcionales, de aprendizaje y mejora y se descubran en relación a algunas definiciones y usos del término organización.

La raíz griega del término organización, *órganon*, nos lleva a interpretarla como instrumento o herramienta. Aunque el término no aparece como sujeto de análisis científico hasta principios del siglo XX y de la mano de la sociología, con los primeros estudios de los modelos industriales.

Será Peter Drucker (1978), referente del Management moderno, basándose en las propuestas de Fayol en 1910 y de Sloan en los años 20, quien estudie el término

"función" y las estructuras de las instituciones. Desde esas referencias se diseñó una forma de organizar la empresa según una especie de autoridad descentralizada y de control centralizado, cuyo referente clásico fue la General Motors (GM).

Dicha descripción, procedente de EEUU, Alemania y Japón y de la experiencia de empresas como la (GM), explicaba las organizaciones por la existencia de unas estructuras que les daban unicidad y por la presencia de cúpulas directivas.

Desde este marco de referencia, se concretaron los elementos fundamentales de las organizaciones en torno a sus partes estructurales de funcionamiento (Mintzberg, 1984):

- **Operaciones**: operarios que realizan una tarea básica directamente relacionada con el producto o servicio
- **Cúpula Estratégica**: cuidan que se cumpla con la Misión y satisfaga los intereses de quienes tienen el poder/control de la organización
- **Línea media**: cadena de directivos de nivel intermedio provistos de autoridad formal
- **Tecno estructura:** analistas de control, refuerzan la normalización de la organización.
- **Staff de apoyo**: unidades especializadas para apoyar a la organización fuera del flujo operativo.

Desde esta perspectiva existe la tendencia a resolver los problemas de una organización, o a mejorar unos malos resultados, haciendo una labor de reingeniería de su estructura.

En los años 80, se critican estos diseños, sin dejar de considerarlos válidos en aquellos casos en que se trate de una sola empresa, con un solo producto y un solo mercado y siempre que dicho producto sea elaborado con una estructura definible y funcionalmente replicable en otra organización.

Sin embargo, esta idea de que fuera la organización misma, la que tuviera el poder de conseguir la eficacia y eficiencia de las personas que la integraban, ya es desechada, pues ésta es una situación difícilmente defendible en un s. XXI, en el que las organizaciones han cambiado radicalmente por influencia de la sociedad de la información y el conocimiento, internet, el comercio y "la educación" electrónicos, la presión de la innovación y los nuevos trabajadores del saber (Drucker, 2003).

Y aun manteniendo el pensamiento de que una mala organización conduce a malos resultados, no siempre los causa. Antes bien, en el contexto actual las crisis de las organizaciones no vienen por esta causa sino porque los cambios sociales, de mercado y conocimiento están generando inestabilidad en las instituciones con estructuras tradicionales de corte funcional o con una descentralización federal.

Los motivos del mal funcionamiento hay que buscarlos, por lo tanto, en los cambios en

los nuevos objetivos y contenidos que han de tratarse, pues estos serán los mecanismos que las convertirán en nuevas organizaciones.

Además otros autores proponen otros enfoques de estudio de las organizaciones:

- Según ofrezcan servicios o productos (Parasuraman, Zeithaml, Berry, 1988): en el caso que nos ocupa servicios educativos definidos por la intangibilidad, el cliente que participa activamente en el proceso, donde casi siempre el operario (profesor-a) está en contacto directo con el cliente y el resultado no se puede revender.

- Dependiendo de cómo se organicen las personas (Alcázar, Ferreiro, 2002): mecanicista, psicosocial y antropológico humanista.

- Prestando atención a los modelos de coordinación (Paniagua, Martin, 2004); empresarial, maquinal, profesional, diversificada innovadora, misionera o política.

- O incluso teniendo en consideración el tipo de institución como ente y marco normativo de funcionamiento (Palom Tort, 1991) o como organización al servicio los progresos de la humanidad, religiosos, sanitarios, educativos y ONGs.

Siguiendo con las referencias empresariales sobre las organizaciones, se pueden considerar las influencias principales del entorno en las organizaciones actuales, tomando en consideración algunas características que las definen (Paniagua, Arís, Martin Rubio, 2004): son *complejas*, ya que en el entorno es global se necesita una coordinación descentralizada; *diversificadas* para atender un mercado con ofertas amplias de productos o servicios en todo el mundo; *dinámicas*, ya que en espacios globales los comportamientos y reacciones ya no permiten la predictibilidad y por lo tanto necesitan de una organización flexible y orgánica.

Sin restar importancia a las organizaciones y sus diferencias, según su estructura de producción, según su función social, contextos u otras consideraciones también es interesante el acercamiento defendido por Gairín (1996), en la medida que propone un acercamiento amplio e integrador, donde caben las distintas realidades que afectan a la escuela como organización: "Organizar es disponer y relacionar de acuerdo a una finalidad los diferentes elementos de la realidad para conseguir un mejor funcionamiento" (Garín, 1996, p.76).

Este concepto facilita asimismo la comprensión del funcionamiento diario de un centro educativo y del despliegue de sus actividades desde tres dimensiones de análisis: dinámica, operativa e instrumental. Añadiendo a las dos concepciones del centro como actividad y como efecto, que movilizan una comunicad hacia unos fines, la administración y la gestión como mecanismos que se ocupan de la estructura (Tabla 4):

Tabla 4: Características del término Organización

Perspectiva de la Organización como actividad	**Perspectiva de la Organización como efecto**	**Perspectiva desde la Administración y Gestión**
Elementos diferentes en interrelación Totalidad agregada e integradora Instrumentalización hacia una meta o finalidad. Control constante y evaluación Dinamismo coordinador, interno, externo y relacional. Sentido de aplicabilidad y adaptación a la realidad. Continuidad en el tiempo	Conjunto de personas interrelacionadas Delimitación de objetivos en un contexto ambiental. Estructuras de trabajo y de relación definidas. Procedimientos de actuación establecidos. Procesos autor regulativos en funcionamiento	Cuidar de bienes y estructuras (dimensión política). Decidir con anticipación los objetivos. Analizar el plan de actuación. Distribución de funciones y tareas. Asignación de personas y exigencia de ejecución de tareas
Dimensión dinámica	**Dimensión operativa**	**Dimensión instrumental**

Fuente Elaboración propia en base a Garín, 1996

De esta forma, la dimensión dinámica permite comprender los procesos y actividades que tienen lugar a lo largo de la historia de una escuela y conocer sus mecanismos de evaluación. Mientras que la dimensión operativa aporta un marco de interpretación de los procesos educativos y la cultura de relaciones.

Ambas perspectivas en las realidades diarias de los centros, podrán o no gestionarse de manera integrada en la fijación y seguimiento de sus objetivos y planes. Pero no se debe olvidar que aunque los necesarios cambios de cualquier organización requieren de replanteamientos de los viejos conceptos, aún pueden, sin embargo, considerarse válidos ciertos criterios (Drucker, 2003):

- Las buenas estructuras organizativas no surgen espontáneamente o intuitivamente, se requiere reflexión, análisis y enfoque sistemático.
- El diseño no es el primer paso, sino el último, pues la estructura sigue a la estrategia. Lo primero es identificar los objetivos y las tareas claves de las nuevas organizaciones, por lo cual los conceptos de línea de producción y staff, o los organigramas pueden resultar más un problema que una solución en los nuevos contextos.
- La organización efectiva no se centra en la estructura, o en las tareas, sino en las personas. Pero tampoco deben tratarse como excluyentes, pues el éxito depende de la capacidad de armonizar una jerarquía de autoridad con la capacidad de organizar grupos y equipos humanos que se relacionen y operen bien.

Es decir, no existe la solución única. Tanto los partidarios de la organización libre, como los de la ortodoxia, se equivocan, pues no es la armonía o la coherencia el resultado necesario, sino la movilización de la energía humana.

Por consiguiente, es difícil que los objetivos educativos de una escuela puedan llevarse a cabo sin referirse a los fines, objetivos e intenciones del centro, en la medida en que

dichas cuestiones faciliten entender su comportamiento como organización que se orienta hacia procesos de cambio, mejora y aprendizaje en la escuela.

1.2.1. Las escuelas como organizaciones diferenciadas.

Admitiendo, pues, que las escuelas son sobre todo instituciones sociales, también comparten varios de los elementos esenciales de toda organización: sus actividades se orientan hacia fines y objetivos, las personas que las componen se interrelacionan siguiendo cierto orden, existen funciones diferenciadas para actuar con propósitos determinados, y se busca la eficacia y la racionalidad. (Gairín, 1996).

Igualmente, las instituciones educativas, sin dejar de ser organizaciones, también tienen ciertas características que la convierten en una peculiar empresa de servicios (Fernández, 1995).

> En su uso más antiguo, la palabra institución alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, y fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes– con amplio alcance. En gran cantidad de obras e informes, el término se utiliza como sinónimo de establecimiento definido como la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta (Fernández, 1995, p. 4).

Si repasamos algunas definiciones o teorías sobre las escuelas como organizaciones educativas, observamos cómo se enfatizan diversos aspectos, enfoques y elementos que componen la escuela.

Una de estas teorías para clasificar las organizaciones es la propuesta por Bolman y Deal (1984) que, aunque en origen proceda de las organizaciones no educativas, se aplica también a estas. Formula cuatro grandes acercamientos: Científico Racional, desde los Recursos Humanos, Simbólico y Crítico (Muñoz Repiso, Murillo, Hernández, Pérez Albo, Villa, Solabarrieta, Gorriño, 2003; Gairín, 1996). El cuadro nº 4 agrupa las diferentes características en tres dimensiones de los distintos paradigmas para la interpretación del fenómeno organizativo (se ha incluido la perspectiva de los RRHH en el bloque Científico- racional siguiendo la propuesta de Muñoz Repiso et al, 2003).

Su lectura hace evidentes dos cuestiones: la pertinencia de muchas de las propiedades analizadas en diferentes categorías y la conveniencia de no entenderlas de modo excluyente. Es decir, que lo que estos acercamientos teóricos muestran es lo difícil que resulta acercarse a la realidad de las organizaciones educativas, sino es desde un enfoque integrador (Gairín, 1996) o pluralista (Muñoz Repiso et al, 2003).

Así, por ejemplo, cuando se habla de gestión educativa, por norma general se tiende a considerar el concepto como un sinónimo de gestión de procesos educativos, mientras que en realidad el currículo escolar es el efecto de una combinación entre Didáctica y Organización como estructura, como sistema de relaciones, o como una combinación de las dimensiones políticas de la innovación metodológica que se quiera acometer. Luego, si se desea intervenir en la mejora incluso de las didácticas de aula, no se puede soslayar

lo organizativo (San Fabián, 2011).

Tabla 5: Características de las diferentes teorías de la organización según Bolman y Deal 1984)

Paradigma	Características las teorías de las organizaciones
Científico - Racionales (positivista)	**Claves:** Interesan elementos externos y observables (metáforas: empresa, fábrica, burocracia) Adecuación de la **estructura** a los objetivos de la organización. **Necesidades:** Objetivos claramente formulados e interrelacionados. Sinergia entre las distintas fases del proceso. Trabajo articulado en fases y Departamentos. Importancia del control y la evaluación. **Implicaciones:** Prioridad la eficacia. Las personas facilitan o impiden la eficacia y la organización crea satisfacción y significado para los empleados. Competencias técnica y profesional. Toma de decisiones determinada por el análisis y gestión de la información. Teorías de la motivación y la satisfacción en RRHH. La organización tiene una "cultura" **Riesgos y limitaciones:** Abandono de elementos menos racionales: valores, creencias, etc. Ignorar el contexto, desde una perspectiva excesivamente optimista del tecnicismo.
Simbólico (interpretativo)	**Claves**: Perspectiva fenomenológica y etnológica subrayando la importancia de las interacciones para comprender las organizaciones educativas. (Metáforas: mitos, ritos, celebraciones, ceremonias,..) Personalista y centrada en los procesos. Eficiencia entendida desde las relaciones **Necesidades:** Los hechos son relevantes en la medida que las personas les den valor y significado. Los avances no son fácilmente identificables por lo tanto los análisis son ambiguos. La cultura de la organización, en cuanto comportamiento, normas, valores, es lo que le define. **Implicaciones:** Los diferentes niveles de culturas escolares se construyen a través de la historia. Se accede a comprender los cambios en las culturas del centro desde el análisis de las prácticas de aprendizaje organizacional Estudios sobre interacción didáctica, la planificación, el liderazgo, toma de decisiones, evaluación … **Riesgos y limitaciones:** Metodológicas y operativas para afrontar estudios de dudosa interpretación. Olvido de las estructuras, la importancia de los resultados, o los objetivos comunes del centro.
Crítico (político)	**Claves**: Inevitabilidad del conflicto influido por los contextos políticos y sociales. Repartos de poder, autoridad y recursos. (metáforas) **Necesidades:** Se basan en los grupos de interés: más importantes los grupos que la institución. Las relaciones tienen un componente estratégico para lograr el control de ciertos Departamentos o zonas de influencia y recursos en el centro. Las decisiones son resultados de negociaciones, en las que existen bastantes influencias externas a los procesos afectados. **Implicaciones:** Afrontamiento de las teorías educativas desde planteamientos morales. Afecta de manera directa a la interpretación dela labor de los directivos y administradores. La innovación adquiere una relevancia global y de compromiso social en un sentido más amplio. **Riesgos y limitaciones:** Menor calidad de las decisiones por cesiones políticas a los grupos de influencia.

Fuente: Elaboración propia en base a Muñoz Repiso, Murillo, Hernández, Pérez Albo, Villa, Solabarrieta, Gorriño (2003) y Gairín (1996)

Otra cuestión que puede haber influido en las dificultades para comprender las escuelas como sujetos organizativos, es el distanciamiento del profesorado respecto a las asuntos de planificación y/o ordenación en gran medida debido a su perfil profesional y competencial (Perrenoud, 2010). Junto a otra limitación como es que la mayor parte de las investigaciones sobre esta cuestión se encaminan desde principios y teorías, como el liderazgo, la cultura institucional, el conflicto y el profesorado, etc. como si fueran elementos discontinuos de las organizaciones educativas dando una visión bastante desintegrada de las mismas (López Yáñez, 2006).

Algunas consecuencias nada deseables de estas dos tendencias pueden ser (Perrenoud 2010):

- Considerar que las decisiones clave del centro pueden y deben gestionarse por medio de luchas entre bandos con diferentes intereses, como conflictos que se deben subsanar en el terreno sindical.
- Intentar expulsar de las escuelas los elementos, o agentes holísticos, de construcción social y los fines institucionales como motores de los procesos de cambio y mejora.
- Y considerar que las reflexiones organizativas deben afectar a unos pocos, es decir, entenderlos como una tarea que corresponde solamente a los directores o especialistas.

Esta fragmentación puede resolverse en parte, cuando la organización escolar se estudia desde un enfoque fenomenológico (Bolívar, Domingo, Fernández,1998), concibiendo la escuela como una construcción social que las personas que la integran van desarrollando, a la vez que rememoran los hechos e historias del centro, como un proceso histórico en el que van sucediéndose diferentes ciclos de desarrollo.

Esa visión de conjunto también se logra cuando se piensa en el centro educativo como una realidad compleja y multimensional, desde enfoques comprensivos, una perspectiva más integrada o ecológica (Delgado, 2011). Es decir, principalmente a través de investigaciones cualitativas y de casos, que podrán aportar una comprensión más útil para el diseño de programas de intervención para la mejora.

Además, las escuelas se pueden comprender desde las teorías organizativas, en la medida en que se atiendan sus peculiaridades principales: cumplir con una dimensión ética y social que trasciende otro tipo de factores económicos a la hora de determinar sus resultados y perseguir la calidad educativa para todo el alumnado como un objetivo que exige se garantice una buena educación para todos (Llano, 2010). Lo que puede hacer que, como organizaciones, se propongan objetivos que vayan más allá de las competencias del alumnado y asuman la responsabilidad de fortalecer la sociedad civil (Eikenberry y Kluver, 2004; Martínez, 2014). Es decir, plantearse políticas educativas que lleven a asegurar la igualdad en el acceso, en la calidad de la enseñanza que se ofrece en las aulas y del profesorado que las atiende, a la vez que se exige el éxito escolar y el logro de resultados escolares y sociales para todos (Bolívar, 2013)

Por lo tanto, las escuelas en cuanto que organizaciones, comparten su sentido de sujetos de acción, con estructuras, objetivos y lógicas funcionales que deben revisarse en cuanto se desee responder a las demandas de una sociedad compleja y en permanente cambio. Sin embargo, han de responder a ciertas características que las convierten en peculiares: son instituciones sociales que han de entenderse a sí mismas como construcciones holísticas con una visión integrada, orientadas hacia el éxito en los resultados escolares y la mejora de la educación para todos. Aun así, también comparten con todas las organizaciones en cuanto sujeto de actuación, algunas características comunes en sus mecanismos de aprendizaje y funcionamiento organizativo.

1. 3. CONCEPTOS Y DEFINICIONES DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO (A.O.)

Existen numerosas definiciones y usos sobre del término Aprendizaje Organizativo (AO), lo que nos indica que no parece haber consensos sobre su significado y, por lo tanto, se pueden utilizar tantos criterios de análisis, o clasificación, como perspectivas e intereses se planteen en las investigaciones.

En esta tesis, con el fin de comprender el concepto en un marco como el de la sociedad del conocimiento y el cambio, se hará una revisión de los estudios desde tres orientaciones: aprendizajes para el cambio, la generación del conocimiento y las organizaciones como fenómenos sociales (Aramburu, 2000; Suñé, 2007; Peña, 2010).

1.3.1. El A.O. desde el Cambio

El cambio fue una de las primeras aproximaciones al termino de Aprendizaje Organizativo y, aunque se asuma un sentido operativo del término, las diferentes definiciones incluyen matices que van desde la mera detección de errores a la de procesos de transformación en las organizaciones.

Entre las definiciones del aprendizaje como una capacidad para afrontar el cambio se pueden diferenciar dos acercamientos: están quienes entienden esa transformación como adaptación al entorno, o quienes ven el A.O. con una intención proactiva y transformadora.

En el primer caso, las definiciones enlazan la motivación hacia el cambio con una **necesidad de adaptación** al entorno (Tabla 6). Todas ellas son enunciados anteriores a los años 90 y sus interpretaciones describen el Aprendizaje Organizativo como una relación con el entorno, dirigida hacia la minimización de riesgos y a la mejora del conocimiento de la organización con el fin de competir en el mercado.

Tabla 6: Definiciones de Aprendizaje Organizativo desde el cambio como adaptación

Desde el cambio como ADAPTACION el Aprendizaje Organizativo se define como…
Cyert y March (1963) como la adaptación de las organizaciones a lo largo del tiempo, en el que se toman las decisiones en niveles agregados de la organización y por etapas.
Cangelosi y Dill (1965), como una serie de interacciones entre la adaptación a nivel individual y de grupo y la adaptación a nivel de la organización, las cuales se generan por tensiones:"*disconfort stress*", desplegadas como resultado de la complejidad del entorno y "*performance stress*" realizada por lo que se ha conseguido con decisiones anteriores.
March y Olsen (1976), como un proceso o ciclo racional basado en la experiencia, a través de un ciclo con 4 fases: los individuos actúan, provocan un cambio de comportamiento organizativo, éste tiene determinado impacto en el entorno y a su vez vuelve a ser interpretado por las personas, que modificaran sus creencias, induciendo el cambio en el comportamiento organizativo.
Duncan y Weiss (1979), como el resultado de un proceso social, siendo construido a partir del conocimiento individual y compartido a nivel organizativo.
Hedberg (1981), como un modelo estímulo-respuesta, donde las organizaciones aprenden a partir de su interacción con el entorno (estímulos) ante el que actúan (repuesta), incrementando la comprensión de la realidad a través de la observación del resultado de sus acciones.
De Geus (2002), como el proceso a través del cual la dirección clarifica, modifica y crea patrones de conducta (cambios en los esquemas mentales) relacionados con la organización, el mercado y la competencia.

Fuente: Elaboración propia en base a Peña, (2010)

Sin embargo la propuesta de Argyris y Schön (1978), aunque sea la que inicia prácticamente este término de Aprendizaje Organizativo, lo hace desde una orientación más proactiva, como una **teoría de la acción** (Tabla 7): procesos más o menos complejos, con más y novedosos detalles, que llevan a la organización a ser más capaz de resolver problemas operativamente, pensar con nuevos esquemas mentales, generar creatividad, encontrar nuevas soluciones y/o reinventarse.

Otras definiciones (Mayo y Lank, 1994) proponen una síntesis de las diferentes definiciones del aprendizaje hacia el cambio, reuniendo los conceptos de eficacia, cambio actitudinal y sobre todo la posibilidad de su puesta en práctica en las situaciones laborales y/o profesionales para realizar su evaluación.

Tabla 7: Definiciones de Aprendizaje Organizativo desde el cambio como acción.

Desde el cambio como ACCION el Aprendizaje Organizativo se define como…
Argyris y Schön (1978), como un proceso por el que las personas de la organización detectan errores, los corrigen, y reestructuran los usos de la institución.
Shrivastava (1981), como un cambio en la visión del mundo y en las estructuras y procedimientos organizativos. Estos procesos son continuos y algunas partes se gestionan por medio de sistemas de aprendizajes formales e informales.
Fiol y Lyles (1985), como un proceso de cambio profundo, ya que toda adaptación incluye aprendizaje éste debe ser algo más que adaptación. Así, aunque todo aprendizaje supone un cambio, no todo cambio supone aprendizaje.
Senge (1990, 2000), como una forma de percibir el mundo de una forma renovada, y que cambia su forma de relacionarse con él, y de ese modo aumenta la capacidad creativa y se participa del proceso generativo de la vida. Es lo que nos hace propiamente humanos.
Garratt (1990, 1992), como el proceso que resulta de integrar aquellos procesos que garantizan la supervivencia (aprendizaje operativo), así como el desarrollo de la organización (aprendizaje político).
Swieringa y Wierdsma (1992), como un cambio de conducta, unas acciones más eficientes que denotan un cambio en las competencias.
Kim (1993a y 1993b), un incremento en la capacidad de una organización para emprender acciones eficaces de dos tipos: la operativa, que lleva a nuevas formas de hacer; y la conceptual, que inspira a nuevas formas de pensar.
Watkins y Marsick (1993) y Aramburu (2000), como la habilidad de la empresa para promover su cambio y transformación continua.
Berends, Boersma y Weggeman (2003), como el medio para usar el pasado, adaptarse a los cambios del entorno y permitir tomar decisiones para el futuro.
An y Reigeluth (2005), como la capacidad de adaptación a los cambios de las personas, de transformarse a sí mismos y a la organización por medio de la investigación y el aprendizaje continuo.
Graham y Nafukho (2007), como resultado de estrategias específicas diseñadas por la organización, para fomentar el aprendizaje y lograr mejoras en el rendimiento y el cambio de la institución.
Alas (2007), como un proceso vital y continuo que se genera a través de las experiencias de la organización, la exploración en la sociedad y con los clientes.
Chang y Lee (2007), como una actividad colectiva que le permite a la organización responder a los cambios del entorno y alcanzar su visión.

Fuente: Elaboración propia en base a Peña (2010)

1.3.2. El A.O. desde el Conocimiento

Algunas definiciones de Aprendizaje Organizativo que desarrollan sus conceptos desde la perspectiva del Conocimiento, se inspiran en teorías e investigaciones procedentes, en algunos casos, del mundo de la Administración y la gestión y se sitúan por tanto en un espacio del Management. Esta forma de comprender el AO dio lugar a términos como Gestión del Conocimiento y al desarrollo de planes y estrategias de intervención.

Otras definiciones recogen influencias procedentes de la Psicología Cognitiva y teorías

del aprendizaje humano como el constructivismo, no obstante estos enfoques han sido puestos en cuestión por incurrir en antropomorfismo, al intentar trasferir el desarrollo individual al colectivo y a la cultura de una organización (Bolívar, 2000b).

Todas las definiciones de Aprendizaje Organizativo ellos comparten la idea del AO como un resultado de la organización cuando ésta es capaz de captar, transferir o generar un conocimiento que haga a la institución mejorar y desarrollarse (Tabla 8).

Tabla 8: Definiciones de Aprendizaje Organizativo desde el Conocimiento

Desde la generación de CONOCIMIENTO el Aprendizaje Organizativo se define como…:
Nonaka y Kocka (1999), como un proceso por el cual los saberes de un sujeto pueden ser compartidos, valorados y añadidos a lo que saben las otras personas de la organización.
Amponsem (1991), como proceso de codificación y comunicación en cinco fases a través de las cuales el conocimiento individual se convierte en conocimiento organizativo: sensibilizar a las personas para realizar un esfuerzo por aprender, adquirir información por variedad de canales, síntesis y codificación, transmisión y almacenamiento e implementación y evaluación de la información.
Huber (1991), como el procesamiento de información que se evidencia con un cambio de comportamiento. El aprendizaje es el resultado de ganar más conocimiento, compartir, comprender y almacenar la información.
Marengo (1991), como el mecanismo para mejorar viejas competencias y construir otras nuevas, como un fenómeno más complejo que el aprendizaje individual de los componentes de la organización.
Dodgson (1993), como los procesos a través de las cuales las empresas construyen, aumentan y administran el conocimiento, las rutinas alrededor de sus actividades, dentro de sus culturas y adaptan y desarrollan la eficiencia organizativa para mejorar el uso de las habilidades de los trabajadores.
Revilla (1995), como el proceso de adquisición y almacenamiento del conocimiento necesario para incrementar la capacidad del individuo de emprender acciones efectivas
Huysman (2000), como el proceso a través del cual una organización construye conocimiento o reconstruye el ya existente.
Leithwood (2005) como construcción autorregulada del conocimiento.
Céspedes-Lorente, Jerez-Gómez y Valle-Cabrera, (2005), como un proceso activo y continuo de creación, adquisición, transferencia e integración de conocimiento.
Rodríguez (2008), como el proceso por el que las personas y las organizaciones integran en sus vidas el conocimiento del exterior.
Limpibunterng y Johri (2009), como un proceso extendido por toda la organización, en la que se dispersa con el fin de potenciar la adaptación y la reacción a los cambios del medio.
Massingham y Diment (2009), como el proceso de cambio en el eje del conocimiento organizativo que conlleva un desarrollo de las competencias de la organización para actuar y resolver problemas.
Zagorsek, Dimovski y Skerlavaj (2009), como el resultante en los cambios de conducta y conocimiento.

Fuente: Elaboración propia en base a Peña, (2010).

Como se observa, todas estas definiciones han evolucionado desde un primer momento, en que Nonaka y Takeuchi (1996) concibieron el Aprendizaje Organizativo, como un

proceso que permitía gestionar la información para transformarla por varios mecanismos de conversión, en un conocimiento útil para la organización, hasta la actualidad donde los elementos dinámicos y sociales, más culturales están adquiriendo mayor interés.

1.3.3. El A.O. desde el aprendizaje social

Desde otra visión, algunos contextos organizativos los pueden ser más propicios para desarrollar acciones de aprendizaje. Aspectos como el tiempo o contexto histórico o la historia social y cultural del grupo se constituyen por si mismos en productores de situaciones.

Se abre así una línea de investigación para estudiar el AO como un ámbito de interacciones, que tiene lugar en la realidad y en la práctica (Suñè, 2010), de tal manera que se defina como una manera de interactuar o participar en las rutinas y en las situaciones. En consecuencia el lenguaje se convierte en sí mismo en elemento crucial del proceso de aprendizaje (Gherardi, 1999). En este caso, teoría de la actividad, la relación entre los sujetos es el resultante de una historia en la que estos se implican en unas actividades socioculturalmente ya constituidas (Suñé 2007).

Es, pues, la organización la que aporta las ocasiones en las que se interpreta y percibe lo que en ella sucede (Richter, 1998), por lo que el conocimiento ésta en las comunidades de práctica, no como datos almacenables, sino como un proceso productivo y activo en el que se ha de participar necesariamente (Elkjaer, 2004). La relación central de la organización desde este enfoque seria intersubjetiva, entre coparticipes de interacciones sociales y se va construyendo "in situ" (Lave, 1991).

Así, pues, desde esta perspectiva igualmente existen dos maneras de entender esa situación: como un producto histórico del que las personas forman parte o como algo que se va construyendo según los individuos interactúan. Desde esa perspectiva se pueden considerar dos teorías de A.O.:

- Una que representa el pragmatismo americano del que la actividad, es eje, con autores como Dewey (1996), para quien el origen del conocimiento es la experiencia humana.
- Y otra en la que sin embargo la organización es un producto histórico- social que evoluciona con el tiempo e incluye las actividades que durante ese devenir tienen lugar: agentes, actividades, los objetos materiales y/o simbólicos (Gherardi, 1999).

Esta perspectiva desde la cual, el eje del aprendizaje deja de ser el sujeto para pasar a serlo las acciones colectivas, es la que se entenderá como enfoque cultural del A.O. Desde esta teoría es difícil distanciar el conocimiento de las personas y sus intenciones (Suñé, 2007), ya que serán necesarias, una relación entre personas, la participación en situaciones colectivas, el uso de aparatos culturales existentes en diferentes etapas y periodos históricos con unos mundos sociales determinados.

Desde la arqueología y la humanización se puede ejemplificar este acercamiento al A.O. con una cita de Carbonell:

> La humanización empieza cuando una especie de HOMO produce un código de información a través de objetos técnicos y los trasmite a las demás comunidades. Esto cambia nuestra relación con el medio y con nosotros mismos.
>
> El fuego como elemento profiláctico, como elemento de conservación alimentaria, etc. Sin embargo en nuestra opinión lo más importante es que actúa como catalizador de la comunicación en el ámbito doméstico.
>
> El fuego como tractor social permite la concentración específica de miembros de la comunidad entorno a un punto de referencia. La interlocución se facilita gracias a la luz y a la comodidad sedentaria de un lugar donde las relaciones sociales se pueden estabilizar. Es posible que la ampliación de horas de luz permita el nacimiento de un nuevo tipo de aprendizaje social colectivo e intergeneracional.
>
> La capacidad de explicación de los procesos de supervivencia del grupo puede ser expresada y relatada encadenadamente favoreciendo los niveles de conocimiento de todos los miembros del grupo. (Carbonell, 2006, p. 18-19)

Como consecuencia, el pensamiento crítico se plantea como algo básico para la acción, no obstante también la "sabiduría" entendida desde una perspectiva humanista, como conocimiento aristotélico, considera que el AO no debe ser ajeno a los valores (Peters y Snowden, 2008; Rowley y Gibbs, 2008).

Entienden, por lo tanto, que el AO no es extraño a lo político, en ese sentido estiman importante relacionarlo con la convivencia general de las comunidades en las que las organizaciones están insertas, y, por extensión, con los ámbitos de la economía y la dirección en la medida que despliegan las leyes y normas de las organizaciones.

1.3.4. Teorías integradoras sobre el A.O.

Asimismo existen definiciones que unen distintos elementos de las diferentes dimensiones del cambio y el conocimiento, de la adaptación a los cambios, la generación de nuevo conocimiento y las acciones para la auto-transformación (Peña, 2010).

En otros casos se considera la detección de las disfunciones entre la acción y el resultado, la transformación de la experiencia en conocimiento, la relación con el entorno, la memoria organizativa o las teorías de acción entre la organización y el entorno (García, 2002).

Incluso se proponen procesos, para llegar a compartir y reestructurar los modelos y esquemas mentales con la teoría de la acción como base de conocimiento organizativo, que se inician con aprendizajes previos personales o grupales, que incorporan

conocimientos científicos y experienciales (Cantón y Mayo, 2001; Trujillo, 2005)

En resumen, se puede decir que todos estos puntos de vista sobre el aprendizaje muestran diferentes interpretaciones sobre como las personas deciden actuar sobre la realidad. Mientras algunos autores piensan que son las creencias o valores individuales en uso los que las mueven a la acción, otros, sin embargo, consideran que son los pensamientos explícitos y reconocidos por los individuos los que rigen sus conductas.

A esta investigación le interesan aquellos elementos de las Teorías del Aprendizaje Organizativo que componen la siguiente definición a la que llega la autora de esta tesis: **el AO es un proceso que fomenta una cultura de revisión, reflexión y generación de conocimiento, que se orienta hacia la acción, el cambio y la innovación, con el objetivo de lograr el crecimiento personal y colectivo y la consecución de sus fines en un entorno de cambio continuo.**

1.4. CLASIFICACIONES DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Junto a las teorías que explican el A.O. como una cuestión referida a la acción, el conocimiento o la vida social de las organizaciones, existen otras dimensiones de estudio que afectan a elementos como al aprendizaje individual o colectivo, según su profundidad, los cambios generados o los procesos o ciclos de aprendizaje implicados.

Más allá de los términos y definiciones, interesan en este estudio los procesos o estrategias de aprendizaje organizativo que las diferentes teorías y definiciones proponen. Por esto en coherencia con la definición elaborada y siguiendo a Aramburu (2000), Peña (2010), Tintoré (2010) y Villar (2010), se expondrán los siguientes criterios para la compresión de algunas de las propuestas más relevantes del A.O.:

- Los niveles de profundidad atienden a la radicalidad con que se ejerza el A.O., o según sean sus características, el efecto de los logros en la institución pueden ir desde pequeños cambios en las prácticas y rutinas diarias, hasta un replanteamiento profundo del sentido de la organización misma.
- Las Tipologías tienen en cuenta la forma en que los aprendizajes se orienten o si su eje va a ser el cambio o el pensamiento.
- Los Ciclos describen los procesos a través de los cuales las organizaciones aprenden, y presentan en qué medida una organización es consciente de las fases y etapas del A.O. en las que está implicada.

Cada una de estas perspectivas examina y considera diferentes consecuencias en los cambios, el conocimiento generado o en las formas de controlar y modificar los procesos de aprendizaje que tengan lugar en la organización, aunque no por ello son representaciones excluyentes.

1.4.1. Niveles de A.O.

Una de las primeras tipologías de A.O. como instrumento de **acción y cambio** fue la propuesta por **Argyris y Schön** (1978) que surgió como un modelo de aprendizaje para actuar en la organización, en contestación a otras representaciones que buscaban la acomodación al entorno, estos autores criticaron que conformarse con la adaptación como objetivo de aprendizaje corría el riesgo de quedarse en un nivel superficial de defensa del status quo. A este nivel de aprendizaje organizativo lo llamó *aprendizaje de bucle simple* o acumulativo.

Como solución propusieron un aprendizaje *generativo o de doble bucle*. Defendiendo la necesidad de procesos más complejos y profundos que cuestionen los usos y teorías de la organización.

También señalan un tercer nivel de aprendizaje que llama *aprendizaje superior*, que tiene lugar cuando las personas son capaces de "aprender a aprender" o de cuestionarse su propia capacidad para aprender por medio de procesos de reflexión y creatividad.

En este sentido, Bateson (1972) añade que cuando una organización no solo aprende, sino que conoce el cómo y por qué lo hace, su capacidad aumenta y es posible hacerlo más rápido y adecuarse a las necesidades de cada contexto. Es lo que el autor llama "deutero – aprendizaje". Esto aporta un potencial para modificar valores y creencias, es decir, para transformarse e innovar.

Con este enfoque se enfatiza la necesidad de un proceso de AO dinámico y útil en una sociedad que cambia a gran velocidad y que considera necesario el cuestionamiento del conocimiento anterior, a la vez que plantea el uso del conflicto como oportunidad para afrontar las causas de los problemas.

De tal manera que aunque el aprendizaje individual es necesario para que provoque aprendizaje organizativo, es posible que haya mucho conocimiento individual y poco organizativo y a la inversa. Asimismo, ambos aprendizajes, de bucle simple y doble, se consideran necesarios y complementarios.

Esta perspectiva de aprendizaje de doble bucle, o profundo enfatiza la necesidad de un proceso de AO dinámico y útil en una sociedad que cambia a gran velocidad. Igualmente considera necesario el cuestionamiento del conocimiento anterior y el uso del conflicto como oportunidad para afrontar las causas de los problemas.

Tabla 9: Aprendizaje de bucle simple, doble bucle y superior (Argyris y Schön, 1978).

Conceptos	Aprendizaje de bucle simple	Aprendizaje de doble bucle	Aprendizaje Superior
Error	Se corrige con cambios en estrategias y conocimientos previos de la organización	Se corrige con cambios en estrategias, valores y normas de la organización.	Se corrige con cambios en los procesos de aprendizaje
Valores	Permanecen	Se cambian	Se cambian
Objetivo	Detectar y corregir errores	Lograr un aprendizaje más complejo	Mejorar los proceso de aprendizaje
Tipo de Aprendizaje	Eficacia: obtener resultados	Discusión más compleja: identificar conflicto, cuestionar normas, solución cambio de normas y más conocimiento.	Procesos de reflexión y creatividad
Acción	Cambios en planes de acción	Cambios en elementos de dirección y en actividades.	Cuestionarse la propia capacidad para aprender
Origen	Revisión de las rutinas	Proceso cognitivo	Proceso de revisión
Contexto	Situaciones de alto control directivo	Ambientes más críticos.	Personas capaces de Aprender a aprender

Fuente: Elaboración propia en base a Tintoré (2010) y Argyris y Schön (1997).

Sin embargo, Fiol y Lyles (1985) no comparten esta opinión y consideran que la relación entre dichos conceptos no siempre conduce a los mismos resultados. Puede darse mucho aprendizaje y poco cambio y viceversa. De la combinación de estos dos elementos pueden darse cuatro estados diferentes en las organizaciones en cuanto a su A.O.:

- *Situación 1: Poco cambio, poco aprendizaje.* Se observa en organizaciones burocráticas en las que no existen deseos de cambiar o avanzar hacia otro modelo. Es apropiado para organizaciones que se encuentran en contextos estables y disponen de recursos.

- *Situación 2: Mucho cambio, poco aprendizaje.* Estas organizaciones introducen cambios constantemente y reflexionan poco sobre su sentido estratégico, los planes y el ritmo de los plazos, pudiendo generar desconcierto. Esta manera de actuar puede resultar positiva durante tiempo limitado, para afrontar situaciones de crisis o amenazas a corto plazo.

- *Situación 3: Poco cambio, mucho aprendizaje.* Pocas variaciones en la organización, aunque se da una gran activación cognitiva y de aprendizaje. Útil para épocas de grandes turbulencias, donde la innovación ha de reducirse a un mínimo para no perder la perspectiva directiva y de supervivencia.

- *Situación 4: Mucho cambio, mucho aprendizaje.* En periodos de cambios moderados y contextos no amenazantes, pueden adoptarse innovaciones con menor inseguridad. Estas dinámicas son una característica de organizaciones con una cultura y unos hábitos favorables al aprendizaje y al cambio.

Otros autores como Swieringa y Wierdsma (1995), en la misma línea que Argyris y Schön (1978), hablan de la importancia de un tercer nivel **"triple ciclo" (*triple loop*) y** establecen los tres niveles según se planteen preguntas diferentes para aprender:

- **Ciclo sencillo**: conduce a modificar las normas y procedimientos de la organización. La pregunta clave es el "cómo" y busca mejorar la eficiencia.
- **Doble ciclo**: es un aprendizaje de transformación donde las visiones que cimientan la actividad de la institución son debatidos y se activa cuando desde el exterior se recibe información de que las normas no funcionan, y/o cuando a nivel interno existen conflictos y contradicciones individuales y grupales. Se concluye la necesidad de cambiar las "teorías de uso" de la organización.
- **Triple ciclo:** se cuestiona la propia identidad de la organización, su razón de ser y su relación con el exterior. Se describe como un nivel de desarrollo cuya pregunta es "por qué". Este nivel de aprendizaje es descrito por los autores como de desarrollo, toda vez que nuevos principios son planteados para que la organización pueda avanzar hacia la siguiente fase de su desarrollo.

Existe además otra línea de investigación, en la cual se busca que las personas trabajen aprendan y se comprometan mejor, porque la organización se preocupa por los individuos e incorpora motivos trascendentes entre sus objetivos (Gómez Llera y Pin 1993). A esta orientación se la ha llamado **aprendizaje afectivo o evaluativo** y en cierto sentido sería como un tercer nivel, superior al aprendizaje de doble bucle, que tiene que ver con las motivaciones y que involucra un cambio no solo de la organización sino de las personas. Este enfoque se alimenta de la psicología organizacional, y de autores como Maslow (1970) que resalta la necesidad de transcendencia, o de Frankl (1979) que destaca la necesidad de sentido de las personas.

Estas orientaciones completan las motivaciones de carácter operativo y estructural, con las motivaciones afectivas y/o transcendentes, desde las cuales Hall (2000) describe las organizaciones según cuatro **niveles de desarrollo de los valores** que se vinculan con los mismos niveles de conocimiento de la organización.

Tabla 10: Niveles de desarrollo de valores en las organizaciones

Tipo organización	Nivel	Valores	Características
Autocrática a y vertical	1	Control; Seguridad; Interés por uno mismo	Gestión del Conocimiento = transmisión de datos
Tradicional estratificada y vertical	2	Competencia; Autoestima; Trabajo	Conocimiento = información programada
Organización que aprende	3	Servicio; auto - realización; conocimiento	Conocimiento= entender la información, servir.
Colaborativa Global	4	Verdad, sabiduría, Ecología, Dignidad	Conocimiento= creado por colaboración.

Fuente: en base a Tintoré (2010).

Estos cuatro niveles de aprendizaje y tipos de organizaciones están también relacionados con las motivaciones para el aprendizaje. Así, en el primer nivel, la motivación por la cual el conocimiento se usa y elabora es un interés de carácter extrínseco a la institución, o el interés específico de un agente externo. En el segundo nivel, los motivos pueden ser extrínsecos e intrínsecos y es bastante característico de organizaciones educativas, cuando los aprendices reciben pasivamente los conocimientos. El tercer nivel se da en organizaciones que aprenden e incluyen motivaciones trascendentes que mueven a la actuación. Y, en el cuarto, tiene lugar una motivación "colaborativa global" y, el conocimiento se entiende como sabiduría práctica que se orienta hacia la creatividad la innovación y la generación de nuevos productos y servicios.

Según Hall (2000), para mejorar el A.O es necesario elevar las motivaciones de la institución y, si bien en una organización no es esperable que todas las personas estén en los niveles 3 y 4, sin embargo sí lo es que el equipo directivo lo esté.

Además de los niveles de aprendizaje según el grado de su profundidad o del nivel de sus valores, también se ha considerado en qué medida una **organización es inteligente.** La propuesta de Senge P. (1992) en su libro *La quinta Disciplina*, considera el AO desde un carácter holístico, entendiéndola como un sistema de relaciones entre todas sus partes y que necesita desarrollar cinco disciplinas:

1) Dominio personal: es la disciplina que conecta los compromisos de la persona en el aprendizaje permanente en una habilidad especial, con el aprendizaje de la organización. Ya que la capacidad de aprender de una institución difícilmente será mayor que la de sus componentes.

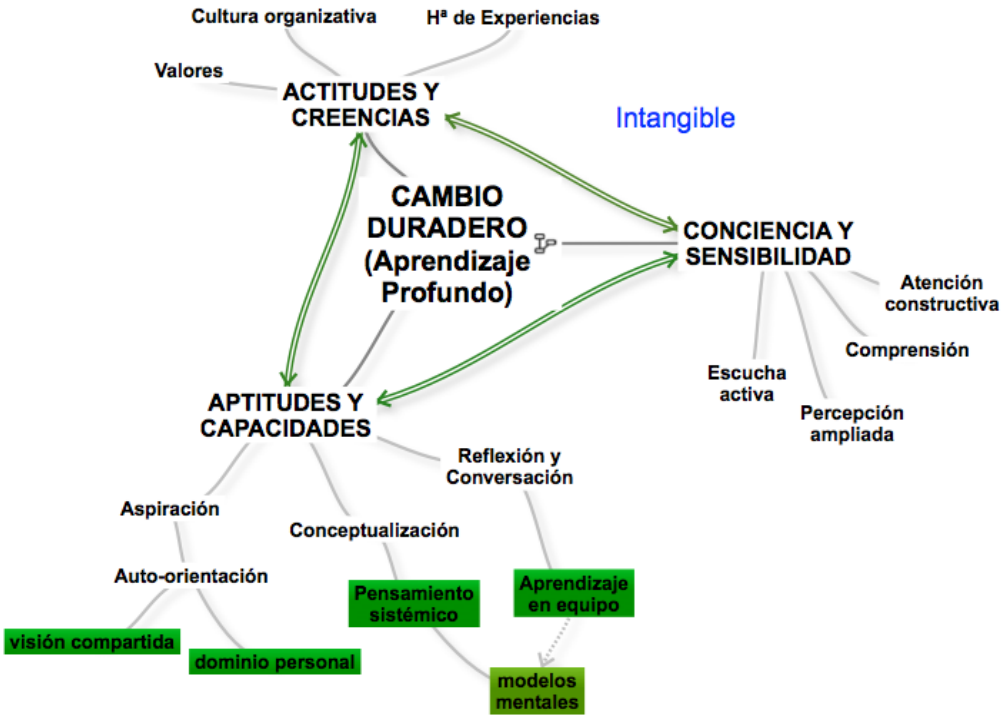
2) Modelos mentales: son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen en la forma de entender el mundo. Para cuestionarlos es preciso planificar aprendizajes institucionales, por medio de conversaciones que indaguen y cuestionen las propias imágenes del mundo.

3) Construcción de una visión compartida: conseguir crear una imagen colectiva de futuro, más allá de escribir la "Visión" de la organización hará que, las personas se comprometan voluntariamente con el aprendizaje y no que actúen por sumisión y/o obediencia.

4) Aprendizaje en equipo: es una disciplina que comienza con un diálogo, que quiere transcender los supuestos personales, para generar un pensamiento conjunto. Muchos patrones defensivos en realidad están enraizados en un funcionamiento inadecuado de los equipos (o grupos).

5) Pensamiento sistémico: es la disciplina que integra todas las demás en un corpus que da coherencia a la teoría y a la práctica de la organización.

Figura 1 Cambio duradero y Aprendizaje profundo según Senge



Fuente: Elaboración propia en base a Senge (1995)

> Es vital que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto. Esto representa un desafío porque es mucho más difícil integrar herramientas nuevas que aplicarlas por separado. Pero los beneficios son inmensos.
>
> Por eso el pensamiento sistémico es la quinta disciplina. Es la disciplina que integra las demás disciplinas, fusionándolas con un cuerpo coherente de teoría y práctica… Al enfatizar cada una de las demás disciplinas, el pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes. (Senge, 1992, p. 21)

En estas organizaciones inteligentes las personas descubren de manera continua como conseguir los resultados que se plantean. En ellas se desarrollan nuevos esquemas de pensamiento, y estando interesadas en aprender de modo colectivo.

La intención de Senge es proactiva hacia la modificación de la realidad, por eso entiende el AO como un mecanismo para construir futuros. Su planteamiento busca un nivel de aprendizaje profundo, generativo. No obstante, Senge dan mucho valor al aprendizaje individual, pues piensa que las organizaciones solo aprenden a través de sus individuos.

Tabla 11 : Resumen de niveles de A.O.

Autor	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Bateson	Nivel, 0,1 y 2	Deutero aprendizaje	
Fiol y Lyles	Aprendizaje de nivel inferior	Aprendizaje de nivel superior	
Argyris y Schön	Aprendizaje de bucle simple	Aprendizaje de doble bucle	Aprendizaje superior
Swieringa y Wierdsma	Aprendizaje de un ciclo	Aprendizaje de doble ciclo	Triple ciclo, "*triple loop*"
Brian Hall	Desarrollo de valores 1 y 2	Desarrollo de valores 3	Desarrollo de valores 4
Senge P.	Aprendizaje adaptativo		Aprendizaje generativo

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, los niveles profundos de aprendizaje de tercer ciclo hacen que la organización sea consciente de sus procesos de aprendizaje y, con ello consigue su propia transformación que la convertirá en inteligente, mientras que los diferentes niveles de desarrollo de valores en la organización la conducirán hacia el éxito en los siguientes ámbitos: ser sostenible económicamente, proporcionar calidad de vida a los empleados, crear un buen entorno de aprendizaje, a la vez que aporta valor a la sociedad en la que está. En definitiva le permitirá cumplir con los principios básicos de la Responsabilidad social corporativa.

1.4.2. Tipos de A.O.

Otra posibilidad de analizar el A.O es desde aspectos y elementos en los que se basa el desarrollo de la organización. En estos análisis se suelen incluir elementos como: si el aprendizaje se orienta hacia el cambio o hacia el pensamiento abstracto, o si es individual o colectivo. De la misma forma se atiende a criterios que aclaran los tipos de contenido del aprendizaje, los procedimientos, o los lugares y estamentos de la organización en que tengan lugar. Estos criterios añaden especificaciones que completan las investigaciones sobre la profundidad del aprendizaje o conocimiento.

La bibliografía hace, por lo general, tres distinciones según se resalten una u otras características, la forma en que ocurre, los procedimientos implicados, o su origen (Peña 2010):

- **Considerando el modo en que ocurre el A.O.**, esto es, según los procesos más o menos conscientes o más planificados.

Tabla 12 : Tipos de A.O., según la forma en que tiene lugar.

AUTOR	TIPOS DE APRENDIZAJE	CARACTERISTICAS
Swieringa y Wierdsma (1995)	Consciente. Inconsciente	Ocurre en forma deliberada a través de procesos formales. Ocurre a través de la imitación de modelos y la repetición de conductas.
Williams (2001)	Aprendizaje Emergente Aprendizaje Planificado	Ocurre de una forma no planificada. Resultado directo de una intencionalidad y en acción formal
García (2002)	Aprendizaje Formal Aprendizaje Informal	Resultado de un proceso de planificación. Surge de la actividad cotidiana.

Fuente: Elaboración propia en base a Peña (2010)

- **Si se reflexiona sobre el cómo se genera** , si por medio de la experiencia o por el pensamiento abstracto por ejemplo:

Tabla 13 : Tipos de A.O., según cómo.

AUTOR	TIPOS DE APRENDIZAJE	CARACTERISTICAS
Miles y Randolph (1980)	Aprendizaje basado en la acción Aprendizaje previo a la acción	Ocurre a través de ensayo y error, sin planificación previa. Ocurre a priori, derivado de un proceso de planificación y no como consecuencia de la acción.
Kim (1993a y 1993b)	Aprendizaje Conceptual Aprendizaje Operativo	Conduce a una nueva forma de pensar. Conduce a una nueva forma de actuar.
Miller (1996)	Aprendizaje Metódico versus Aprendizaje Emergente	Ocurre de una forma analítica racional y es generado a partir de una intensiva y sistemática información proveniente tanto del interior de la organización, como del exterior; mediante intentos de adaptación, reconfiguración; y a través de rutinas organizativas que se codifican previamente. Intuitivo, emergente y holístico, producto de la creatividad de las personas y hace especial énfasis en la configuración y el pensamiento sistémico. Se obtiene mediante la experiencia, ocurre en muchas partes de la organización, pero de una forma inductiva, más emergente e implícita. La organización asimila valores, ideologías y prácticas, desde su entorno o la cúpula administrativa.

Fuente: Elaboración propia en base a Peña (2010)

- Y el A.O. también se estudia **según su procedencia**, desde el interior, o del exterior de la organización.

Tabla 14 : Tipos de A.O, según su origen.

AUTOR	TIPOS DE APRENDIZAJE	CARACTERISTICAS
Hedberg (1981)	Aprendizaje por Ajustes	Ocurre a través de ensayo y error, pero no existe un cambio radical de conducta.
	Aprendizaje Rotativo	Ocurre a través de ensayo y error, pero existe un cambio de conducta radical
Huber (1991)	Aprendizaje Congénito	Ocurre en las organizaciones de nueva creación cuando los fundadores transmiten a los miembros su visión.
	Aprendizaje Experimental	Ocurre a través de la experiencia directa.
	Aprendizaje Vicario	Ocurre a través de la indagación de lo que los competidores están haciendo.
	Aprendizaje por Incorporación	Ocurre mediante la incorporación de nuevos miembros que poseen un conocimiento que la empresa no tiene.
	Aprendizaje por Búsqueda	Ocurre mediante un reconocimiento general del entorno
Malerba (1992)	Aprendizaje mediante la Acción	Generado dentro de la organización y basado en la acción.
	Aprendizaje mediante el Uso	Generado en el seno de la organización, relacionado con el uso de productos, maquinaria y equipo.
	Aprendizaje por Cambio en la Tecnología	Generado en el exterior de la empresa para absorber nuevos desarrollos tecnológicos.
	Aprendizaje Inter - Industria	Generado fuera de la organización mediante el análisis de lo que la competencia está haciendo.
	Aprendizaje por Interacción	Proveniente desde fuera de la organización, principalmente a través de la relación con otras organizaciones.
	Aprendizaje por Búsqueda	Formal e intencionado para generar nuevo conocimiento dentro de la organización.
Bapuji y Crossan (2004)	Aprendizaje Congénito	Ocurre a través de otras organizaciones de la misma industria.
	Aprendizaje Vicario	Ocurre cuando la organización aprende de otras organizaciones.
	Aprendizaje Inter- Organizativo	Ocurre a través de alianzas con otras organizaciones

Fuente: Elaboración propia en base a Peña (2010)

Un autor orientado hacia la acción como es **Kim** (1993), desarrolla su teoría sobre el crecimiento de la capacidad de aprendizaje de una organización desde los procedimientos implicados en el aprendizaje individual y colectivo. En el primer caso diferencia entre lo que se aprende (*Know how*) y la comprensión y uso que se le dé (*Know what*). Estos distintos niveles de aprendizaje se entienden como:

- Operacional cuando la persona aprende por medio de la acción, durante el proceso de trabajo. Para este tipo de aprendizaje es necesario experimentar previamente unas rutinas y de ese modo conocer los pasos para realizar una tarea.
- Conceptual requiere de un proceso que incluye pensamiento sobre lo que se está

haciendo, saber por qué se le ha instado a que lo haga y haberse llevado a cabo reflexiones y debates que hayan enriqueciendo los propios esquemas mentales.

Estos dos tipos de aprendizaje por medio de los que las personas enriquecen su aprendizaje individual, contribuirán en los aprendizajes colectivos. Ese poder de proyección será clave para que el aprendizaje individual pase a la organización, por esto, cuando los cambios de esquemas mentales tienen lugar en el equipo directivo, tendrá mayor poder de influencia. A estas dimensiones Kim aplica los aprendizajes de bucle simple o doble y los aprendizajes individuales y colectivos:

- Bucle simple: en el aprendizaje individual se da al mismo tiempo que se aprende y se da un cambio en las actividades que hace la persona. A nivel colectivo cuando los individuos actúan intencionadamente en las acciones colectivas.
- Bucle doble: individualmente cuando lo que la persona aprende afecta a los propios modelos mentales e influye en los de los demás. A nivel colectivo se da cuando los modelos mentales individuales se convierten en modelos mentales colectivos.

Comparte con Senge (1992) la necesidad del aprendizaje individual, incluso el que tiene lugar fuera de la organización y aunque las organizaciones solo aprenden por medio de cada persona que la compone, estos no aprenden aisladamente, sino por la proyección de sus nuevos esquemas mentales en el resto de las personas.

A la par, los cambios de los esquemas mentales de las organizaciones requieren tiempo, pues se producen lentamente y pueden tener lugar en las prácticas rutinarias y operativas que van renovando las normas estandarizadas, las cuales a su vez vuelven a influir en las personas individualmente.

1.4.3. Ciclos de A.O.

Otro plano de análisis toma en consideración los ciclos o etapas en las que se va generando un tipo o nivel de aprendizaje (Aramburu, 2000). Su importancia reside en que permite visualizar y, por lo tanto, hacer consciente y manejable, el proceso de desarrollo del aprendizaje de la organización (Trujillo, 2005). Pues ser conscientes de estas características es lo que hace que la organización pueda controlar y dirigir el proceso de aprendizaje.

Tal y como se ha comentado con anterioridad, la teoría de Argyris y Schön (1978) considera que sus cuatro ciclo de aprendizaje permiten a la organización primero el descubrimiento o detección de problemas, para pasar a una segunda fase, la de la invención, donde se proponen soluciones. En el tercer paso se producen acciones diferentes ante los problemas presentados y, por último, en el cuarto ciclo, tras una reflexión, se determina generalizar o no la nueva práctica aplicada.

Sin embargo, otra perspectiva, más orientada hacia el conocimiento basado en la práctica, fue el modelo construido por Nonaka y Takeuchi (1999), cuya investigación

procede de la observación de las empresas japonesas y considera que el conocimiento se genera mediante cuatro tipos de saberes complementarios: el tácito (subjetivo), el explícito (objetivo), el individual y el grupal.

El conocimiento tácito o subjetivo describe aquello que se sabe, pero no se sabe explicar. Es un conocimiento basado en la experiencia, la mayor parte de las veces implica al cuerpo. Se genera en el presente, en el aquí y el ahora, se sabe qué hacer en el momento. Está asociado a competencias operativas (*Know how*).

Por el contrario, el conocimiento explícito u objetivo es un tipo de conocimiento racional, mental. Sigue una secuencia o relación conceptual, de tipo condicional (si esto…, lo otro). Es un conocimiento que puede expresarse, por diferentes canales de comunicación.

El conocimiento se desarrolla por medio de cuatro formas de conversión:

- De tácito a tácito (socialización), donde grupos de personas interactúan y comparten modelos mentales y experiencias. La clave para obtener este tipo de conocimiento es la experiencia y suele generar modelos mentales y habilidades técnicas compartidas o conocimiento acordado.

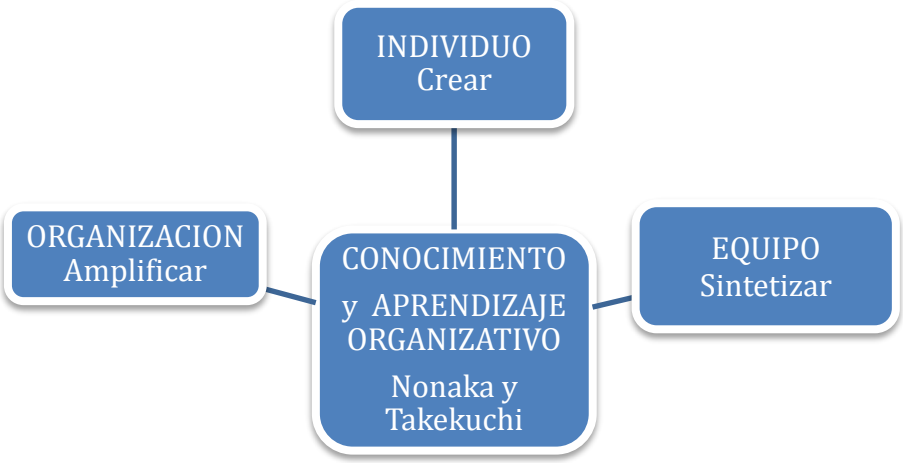
- De tácito a explícito (exteriorización), concierne a la discusión ó reflexión sobre el conocimiento tácito para la creación de conocimiento conceptual, que suele utilizar metáforas y/o analogías. Es la clave para crear saberes nuevos y explícitos, lo que llamamos conocimiento conceptual.

- De explícito a explícito (combinación), que se forma a través de la distribución del saber por redes, produciendo conocimiento sistemático. Las personas se reúnen e intercambian conceptos e ideas con diferentes medios y por distintos canales, con lo que se suele generar un conocimiento sistemático (ej. Universidad).

- Y de explícito a tácito (interiorización), generación de nuevo conocimiento individual. Cuando las personas aprenden haciendo y desean que ese saber se haga tácito suele ser bueno elaborar guías o diagramas de actuación para crear conocimiento operativo.

> De hecho, debido a que el conocimiento tácito incluye modelos mentales y creencias, además de know-how, pasar de lo tácito a lo explícito es realmente un proceso de articular la visión que uno tiene del mundo, lo que es y lo que debe ser. Cuando los empleados inventan nuevo conocimiento, también se están reinventando a sí mismos, reinventando a la empresa e incluso al mundo" (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 4)

Figura 2: Roles en la conversión del Conocimiento y A.O. (Nonaka y Takekuchi).



Fuente: Elaboración propia

Así visto, el conocimiento y el aprendizaje se considera como todo aquel saber que permite a las organizaciones mejorar su competencia para afrontar problemas y obtener resultados en diversos ámbitos: innovar, acceso rápido a la información pertinente y mejora de su rendimiento y/o su competitividad.

En resumen respecto al aprendizaje individual o colectivo, la mayor parte, autores piensan que el conocimiento solamente tiene lugar en las personas, pero que existen procesos de conversión que lo transforman en conocimiento para y de la organización.

Al mismo tiempo, todos los tipos de aprendizaje son necesarios y de algún modo complementarios, siempre y cuando el equilibrio consiga afrontar los problemas mejorando las prácticas y hábitos, sin desdeñar la necesaria innovación para la supervivencia de la organización en un contexto de cambio. En educación también, los contextos de cambio y los diversos procesos y niveles de profundidad en el aprendizaje son importantes y han de ser reforzados simultáneamente (Leithwood y Louis, 1998).

Estos modelos, pues, así como las y teorías presentadas en los apartados anteriores, proponen ciclos dinámicos, generalmente continuos, que tratan de afrontar los problemas o desafíos, proponiendo soluciones o cambios y que ayudan a las organizaciones a tomar decisiones en las que esas nuevas experiencias sean relevantes.

1.5. ORGANIZACIONES QUE APRENDEN (O.A.)

Las referencias sobre las teorías "Organizaciones que Aprenden" (O.A.) provienen de la A.O., pero mientras en esa acepción resalta más los elementos descriptivos y analíticos, en el caso de la O.A., la orientación es intervencionista o prescriptiva. Su intención es mover a las organizaciones hacia el cambio, aconsejarlas o asesorar un camino hacia un ideal, es decir, ayudarlas para construirse como organizaciones que aprenden. El término como tal guarda relación con la propuesta de organización inteligente de Senge (1992), pero también con la que la Comisión Europea en 1993, denominó organización autocualificante (Gairín, 2005).

La organización no solo se entiende como una estructura que apoya o no el A.O., sino como el resultado de un proceso de mejora sobre el que se interviene y actúa intencionadamente. Es, por tanto, un concepto ligado a los mecanismos de funcionamiento y al diseño de procesos de formación en las instituciones.

El concepto de Organizaciones que Aprenden sugiere la construcción de condiciones y habilidades organizativas y administrativas para generar el aprendizaje dentro de la organización. Incorpora por tanto, la función administrativa como agente de transformación, junto a otra consecuencia de estos enfoques, el análisis de los niveles de aprendizaje de la organización y del Desarrollo Organizativo (Gairín J. 1999).

No basta, por lo tanto, con que el A.O. ayude a la organización a sobrevivir o adaptarse a una sociedad cambiante o a las necesidades del mercado, sino que se trata de aumentar la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las instituciones para crearse un futuro.

Las organizaciones que aprenden, según Garvín (1993), consideran la forma de aprovechar el conocimiento y el cambio de actitudes en las personas como la capacidad para trasferir el nuevo conocimiento a nuevas conductas. Esto ocurre como consecuencia de elaborar políticas y prácticas que van construyendo la organización que aprende y que se caracterizan porque son competentes para llevar a cabo las siguientes actividades:

1. Buscan soluciones sistemáticas a los problemas usando métodos de mejora continua.
2. Experimentan, mediante la evaluación y búsqueda planificada de respuestas.
3. Aprenden del pasado, tras la recogida sistemática de errores y éxitos.
4. Aprenden de los demás, incorporando aprendizajes procedentes de otros entornos en los que la organización trabaja.
5. Transfieren conocimiento expandiendo los conocimientos entre todas las personas, de forma eficiente y planificada.

Otro autor, March (1991), consideraba las variables de explotación y exploración del conocimiento como excluyente y deseable en un punto intermedio de equilibrio:

- Por *explotación* entiende aquello que se aprende de una forma acumulativa, por medio de rutinas y revisiones de prácticas a lo largo del tiempo. El aprendizaje que se genera de ese modo es de carácter incremental y coincide con el aprendizaje de bucle simple que proponen Aygris eta al. o con el aprendizaje adaptativo de Senge. Es decir, en base al conocimiento que ya posee la organización, lo que se aprende es a obtener el mejor o mayor provecho,
- Por *exploración* se refiera a un modo intencionado de búsqueda de respuestas más creativas para innovar en las prácticas de la organización (ciclo doble, o aprendizaje generativo).

Sin embargo, oros estudios más recientes consideran estas variables como complementarias (Zapata, Muiña Moreno, 2012) y ortogonales. Así desde el enfoque original de organización que aprende, han evolucionado hacia el concepto de Organización ambidiestra, como la que es capaz de desplegar a la vez y en un alto nivel, aprendizajes de exploración y de explotación, las cuales según se combinen y fluctúen su niveles de aprendizaje, pueden dar paso a cuatro niveles en la capacidad de aprendizaje de una organización:

1. Baja capacidad de aprendizaje (Cuadrante I); la organización muestra una baja actuación en ambos tipos de aprendizaje. Es una organización con problemas estratégicos, que no logra ser profesional en su forma actual, pero que tampoco se atreve a hacer cambios.

2. Organización orientada hacia la exploración (cuadrante II): se muestra abierta al cambio y busca otras alternativas, pero no logra llevar sus innovaciones a las aulas y a los procesos, de una manera eficaz.

3. Organización orientada a la explotación (cuadrante III): es eficaz en sus procesos y es bien aceptada por sus usuarios actuales, pero le cuesta aprender novedades y por lo tanto su sostenibilidad a medio largo plazo está amenazada.

4. Organización ambidiestra (Cuadrante IV): explota los conocimientos acumulados, pero está abierta la exploración y realiza planes de cambios e innovaciones para el futuro próximo.

A su vez, se han estudiado los factores que ayudan a avanzar hacia una organización que aprende de forma ambidiestra: liderazgo, estructura y cultura corporativa. Asimismo se señalan algunas otras variables intervinientes que pueden moderar positiva o negativamente los otros factores: dinamismo, complejidad o rivalidad en el entorno, toma de decisiones favorables a la diversificación de oferta o el uso de métodos de crecimiento.

1.5.1. Escuelas que Aprenden

En las organizaciones educativas este término también se alimenta de las teorías construidas para las organizaciones industriales. En este caso, en la medida en que este

término de Organización que Aprende (O.A.) incluye la intencionalidad de promover y estudiar las etapas y elementos facilitadores que convierten a una organización en inteligente, parece especialmente oportuna para entenderla desde los retos y características de la educación.

Luego, será especialmente útil para entender los procesos de mejora de las escuelas, en cuanto que como organizaciones capaces de aprender de sus errores y de cambiar, les conduzca a constituirse en organizaciones inteligentes (Gairín 1999)

Constituye una necesidad para un sistema educativo que ha de afrontar nuevos retos y demandas de la sociedad del conocimiento que le exigen un cambio hacia la mejora de la calidad de la educación.

> La idea de organizaciones que aprenden comparte con la estrategia de innovación y mejora de los centros escolares un conjunto de principios: visión sistémica del cambio, relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora, importancia de crear normas de mejora continua, trabajar de modo conjunto, aprender en el proceso de trabajo, relevancia de los procesos de planificación y evaluación o un liderazgo que conjunte Visión y acciones. (Bolívar 2000, p. 68).

Este marco conceptual, desde el momento en que incluye un desarrollo del aprendizaje en las organizaciones y en las escuelas, propone unas etapas o estadios de transformación en las organizaciones, así como unas características que describen su avance como grupos de personas que aprenden, procesos y prácticas que se reorganizan (Leithwood 2000).

1.5.2. Modelos y características de las escuelas como O.A.

Variedad de autores plantean el A.O. desde una dimensión que aporta esquemas para el cambio en las escuelas y las convierte en organizaciones que aprenden. Sus propuestas incluyen características y listados de factores que describen su desempeño, modelos de aprendizaje con fases o estadios de aprendizaje o las Comunidades de Aprendizaje como estadio superior de las O.A.

Tabla 15: Características de las Organizaciones que Aprenden

Autor	**Características de O.A.**
Dalin y Rolf, (1983)	Tres ciclos de desarrollo: escuela fragmentada con una cultura muy individualista, escuela como proyecto de acción con equipos que trabajan con objetivos comunes y centro educativo que aprende procesos institucionales para aprender de forma efectiva.
Fullan (1993)	Transformación de las escuelas en comunidades de aprendices: nuevo diseño orgánico de los centros, re culturizar el centro con nuevas normas, hábitos habilidades y creencias, trabajar colaborativamente por proyectos.
Freed y Klugman (1996)	Implementar principios y prácticas de calidad durante al menos 3 años, culturas favorables al cambio, sistemas para promover iniciativas y *feedback* entre procesos y el sistema.
Dibbon (1999)	Capacitar a las personas del centro para cambiar sus prácticas organizativas. Los cambios son de tres tipos: cognitivo (actitudes, valores, opiniones, *know how*), conductual formas de actuación y ambos tipos integrados que conducirían al cambio más profundo.
Villa y Yániz (1999)	Desarrollan las cinco disciplinas propuestas por Senge, para un desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los centros centrado en un "enfoque de equipo, adoptando el modelo denominado net Works. El modelo en red resulta muy apto para organizar el trabajo de manera eficaz".
Leithwood (2000)	La capacidad de aprendizaje del centro se relaciona con los resultados del alumnado, si se dan seis características: estructuras democráticas, objetivos compartidos y actividades de colaboración, conocimientos y competencias, liderazgo transformacional, retroalimentación y evaluación, oportunidades de aprendizaje, motivación hacia la innovación.
Creemers (2001)	Las organizaciones educativas aprenden *per se* y el concepto de organizaciones que aprenden es excesivamente amplio y pretende generalizar en exceso las pautas de algunos centros.
Mitchell y Sackney (2001)	Escuelas como comunidades de aprendizaje, el desarrollo de las escuelas se considera aun proceso natural producido por el propio trabajo, por lo tanto, es consecuencia del crecimiento organizativo que se logra con productividad, eficacia y eficiencia.
Bólivar (2000)	Promueve la reconstrucción educativa, con las siguientes características: considerar los criterios internos para determinar el valor de las mejores prácticas educativas, cambio por medio de procesos participativos y democráticos, liderazgo colectivo y asociar el aprendizaje a la calidad de la educación ofertada al alumnado y el desarrollo profesional del profesorado.
Collinson y Cook (2006)	Líderes como impulsores del aprendizaje, para conseguir integridad, colaboración y confianza.
Bratianau (2007)	También considera el liderazgo como el mejor integrador del aprendizaje, así como facilitadores tecnológicos y una cultura corporativa.
Gairín (2009)	La organización educativa avanza hacia cuatro estadios: *como estructura* se preocupa por la transmisión de conocimiento y la metodología; *como contexto*, los procesos y los proyectos comunes como eje de aprendizaje; la *organización aprende*, permite la transformación de las personas y la innovación de la institución; *organización que genera conocimiento*, contribuye socialmente con el conocimiento que crea y difunde.

Fuente: Elaboración propia en base a Tintoré (2010), Gairín (1996), Moreno y Gómez, (2009) y Villa (1999),

Casi todos los autores intentan prescribir algunos atributos deseables en las organizaciones para que estas avancen hacia su configuración como O.A. Entre ellos parece existir un consenso sobre los principales factores: liderazgo, trabajo en equipo y cultura adecuada.

El autor que más contribuyó en la década de los 90 a fomentar el uso el, término O.A. y lo popularizó como "organización inteligente" fue Senge. Describió las cinco disciplinas clave para su logro, destacando entre ellas el pensamiento sistémico. Y aunque la descripción de su teoría sobre el A.O ha sido acusada de poco específica, sin embargo, la acompaña de unas propuestas que considera los "tangibles" (Figura 3) que son características de acción en las Organizaciones que aprenden. Sus propuestas incluyen la necesidad de disponer de ideas rectoras, un corpus de prácticas innovadoras, pero sobre todo resalta el eje de las herramientas basadas en el diálogo como las generadoras de conocimiento (Senge, 2000).

Para el desarrollo de la organización inteligente proponen una metáfora con la que construir un nuevo tipo de escuela. Al igual que los arquitectos proponen tres elementos críticos: primero materiales para su construcción, después herramientas con las que diseñar y construir la estructura física y tercero las ideas sobre el diseño del edificio o el modo en que dicho diseño debe respaldar el aprendizaje.

Esto no obvia que el aprendizaje requiere de un modelo de aprendizaje profundo, como ya se ha explicado anteriormente, pero esto acontece dentro del marco de una arquitectura de ideas rectoras, innovaciones en infraestructuras y en teorías, métodos y herramientas:

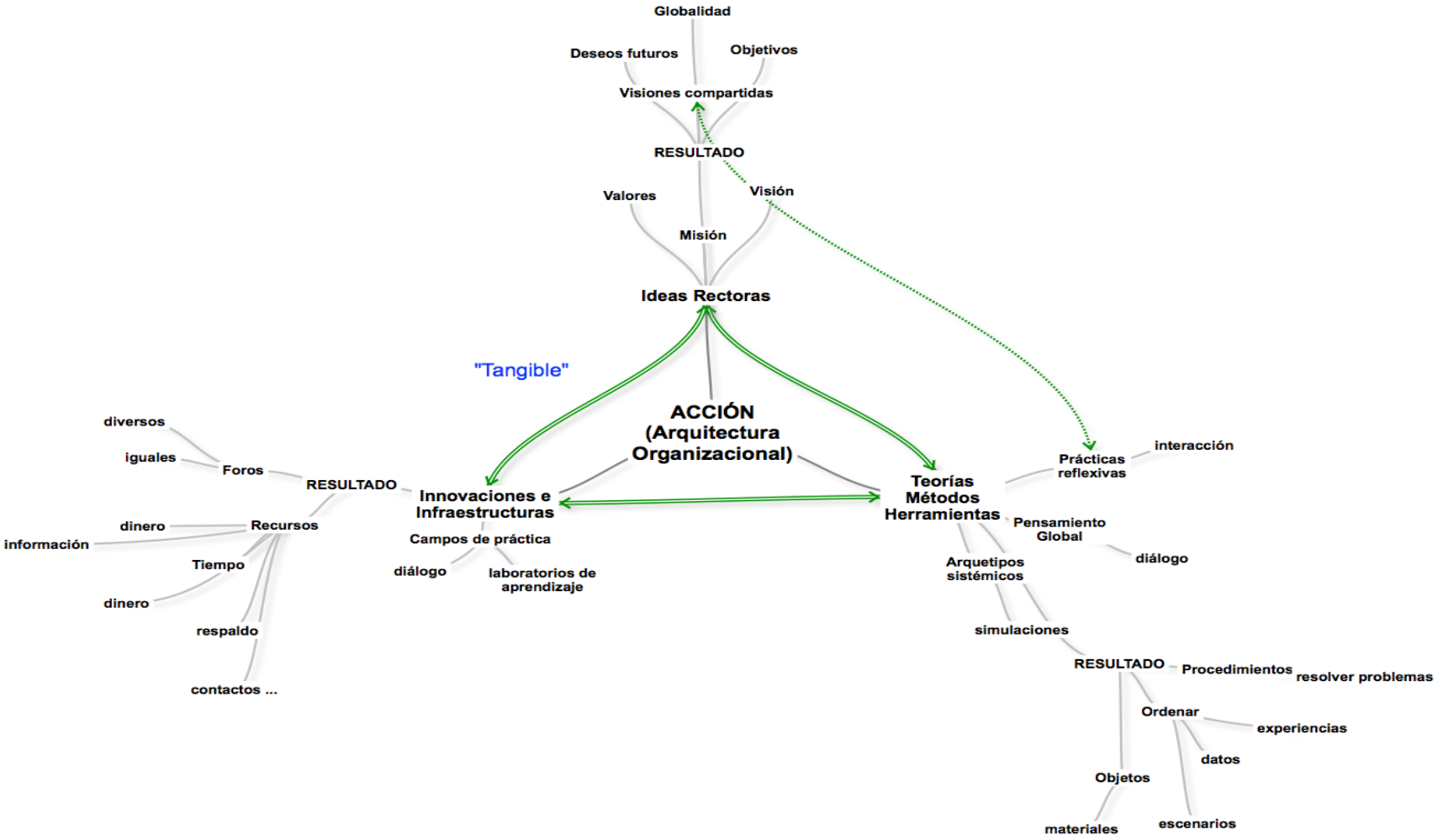
- **Ideas Rectoras**: todas las organizaciones se rigen por principios explícitos que serán tanto más valiosas cuanta mayor profundidad filosófica comporten y en la medida que se consideren como un proceso de cambio continuo. Es decir, deben evolucionar en la medida que se apliquen consecuencias derivadas de la reflexión y la revisión. Desde la perspectiva sistémica, estos elementos de visión pueden gestionarse siguiendo tres criterios básicos: *la primacía del todo*, en el sentido de que las relaciones son más importantes que las cosas y que la totalidad es más importante que las partes; *la cualidad comunitaria del yo,* ver a los semejantes como personas con las que podemos aprender y cambiar, se abren nuevas posibilidades para el individuo y para el grupo; y *el poder generador del lenguaje,* cuando expresamos lo que vemos, nuestro lenguaje interactúa con la realidad, si olvidamos este aspecto contingente de nuestra compresión será difícil cuestionar creencias y valores.

- **Teoría, métodos y herramientas:** se refiere a aquellos elementos que ayudan a las personas, los equipos y las organizaciones a orientarse hacia lo que realmente les interesa. En este apartado se incluyen las prácticas reflexivas para expresar las visiones personales y organizativas. Este elemento es importante en la medida que constituye, un conocimiento para la "acción". En este apartado los autores mencionan la validez de algunas herramientas procedentes de la TQM,

como, por ejemplo, diagramas de control y proceso estadísticos. Aunque la perspectiva ha de incluir una dimensión dinámica, que permita comprender las causas de los errores y no conformarse con soluciones rápidas y/o ajustes superficiales.

- **Innovaciones en infraestructuras:** es el medio por el cual se provee de recursos para el aprendizaje. Al igual que los constructores, se deben facilitar los medios para que las personas dispongan de: tiempo, respaldo de la dirección, dinero, información, contactos con otros profesionales etc. En este apartado se sugieren las reestructuraciones organizativas, los cambios en la "arquitectura social", como los círculos de calidad, grupos de autogestión, redes de información, etc.

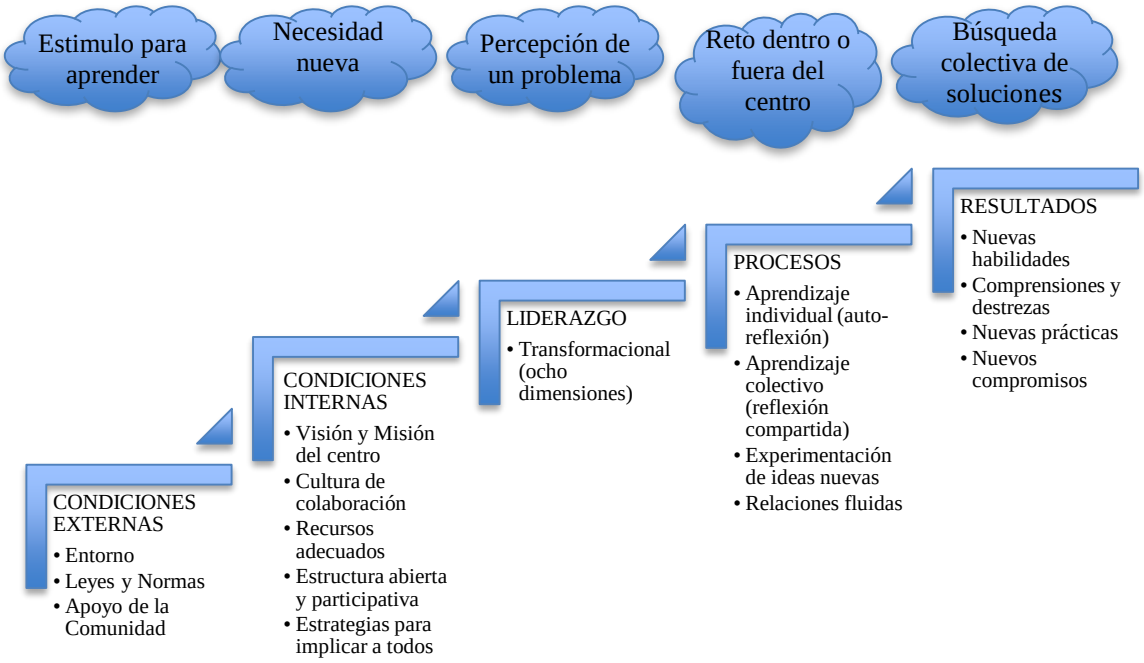
Figura 3. Arquitectura organizacional de la organización inteligente



Fuente: Elaboración propia en base a Senge eta al (1999

Completando la idea de arquitectura organizacional de Senge, Leithwood y Louis (1998) plantean unas características que han de cumplir los centros educativos que aprenden. Entre ellas existen unas variables que proceden del **contexto externo** del centro, como pueden ser las leyes, normativas o ayudas de los responsables comunitarios. A su vez son necesarias algunas **condiciones internas** sin las cuales será difícil que se genere aprendizaje: visón y Misión clara y compartida, cultura escolar de colaboración, recursos para el desarrollo profesional, participación en equipos de trabajo, reuniones frecuentes y autonomía, así como estrategias que permitan la implicación de todas las personas en el centro. Además, han de darse otros **cinco factores**: estímulo para aprender, nuevas necesidades, identificación de algún problema, retos internos o externos y búsqueda colectiva de soluciones.

Figura 4: Características de las escuelas que aprenden



Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood eta al. (1998)

Las condiciones internas, externas y el ejercicio de un liderazgo transformacional, influyen en el desarrollo de los procesos de aprendizaje organizativo. El ejercicio de ese liderazgo incluye hasta ocho dimensiones: identificar y comunicar la Visión, aportar estímulo intelectual, dar apoyo individualizado, ser un modelo adecuado, altas expectativas, fomentar participación, construcción de un clima productivo y fomentar el compromiso con los objetivos del grupo.

A su vez, los **Procesos** de aprendizaje incluyen ciertas características: deben producirse aprendizajes individuales y colectivos que incluyan proceso de auto reflexión y reflexión colectiva, experimentación de nuevas ideas y unas buenas relaciones.

Y, por supuesto, no habrá aprendizaje si esos procesos no generan **Resultados** en términos de nuevas habilidades y destrezas, diferentes comprensiones de la realidad, variaciones en las prácticas y renovación de compromisos.

Otras propuestas **(**Llano, 1997) consideran que las organizaciones inteligentes siguen seis principios que las convierten en comunidades de enseñanza aprendizaje: un lugar en el que trabajar es aprender, que se define como una comunidad de investigación y aprendizaje, donde la profesionalidad se entiende como el dominio de un oficio, se posee una dimensión ética, se cultiva una cultura corporativa y la investigación y gestión se identifican.

Y mientras esos seis elementos quieren orientar los esfuerzos de las organizaciones para convertirse en inteligentes y evitar la paradoja de que en pleno s. XXI el conocimiento se diluya entre tanta información, otros enfoques las entienden como un devenir histórico, que resume una cultura entendida como una recopilación de proyectos cuya presencia o ausencia indican el grado de motivación y salud cultural de la organización (Marina, 1994). A lo que Villa y Yániz (1999) añaden la capacidad para adaptarse rápidamente a los cambios y para desarrollar su propio estilo que difiere de los demás. Por lo tanto, el termino O.A. se presenta como una oportunidad para favorecer el surgimiento de dinámicas autónomas de cambio en los centros **(**Bolívar, 2003).

1.5.3. Desarrollo Organizativo y Estadios de aprendizaje en las O.A.

Creado en los años 60, el término de Desarrollo Organizativo se constituyó como un esquema para potenciar el cambio en las organizaciones, a través de una gestión de carácter colaborativo generadora de una cultura que incrementara su eficacia. A la vez se describe cómo evolucionan las organizaciones educativas atravesando diferentes estadios de desarrollo.

Esta orientación se ha considerado acertada para su aplicación en la educación como una estrategia de cambio planificado (Gairín, 1996) y como tal se ha denominado Desarrollo Organizacional Educativo (D.O.E.):

> El D.O. se configura como un proceso de cambio planificado, dirigido a la organización como sistema orgánico, que emplea métodos autorreflexivos y autoevaluación de la práctica, de modo que facilite el desarrollo de la organización, mediante la alteración de la *conducta organizativa de los miembros en el trabajo.* (Bolívar, 2000b, p. 60).

Por lo tanto, se utiliza tanto como una estrategia o como un marco conceptual (Gairín, 1999) con unas características que admiten relacionar el A.O. y la O.A.

Tabla 16 : Confluencia entre A.O. y O.A. y niveles de Desarrollo Organizativo

A.O y OA	DOE
Metodología de investigación acción colaborativa para proporcionar *feedback*.	Cambio sistemático y planificado: flexible, evolutivo y progresivo con metas a medio y a largo plazo.
Participación y compromiso de los implicados (autorrevisión y auto transformación).	Transformaciones basadas en factores imprevistos, hechos fortuitos e inesperados de carácter interno o externo al centro.
Análisis de la organización como un todo, sus valores y cultura organizativa.	Crecimiento evolutivo, construcciones basadas en ciclos e historia de vida de la organización.
Capacidad de la escuela basada en Meta habilidades	

Fuente: Elaboración propia en base a Bolívar (2000b).

El DOE desde una perspectiva holística concibe la escuela como un todo fundamentado, dos premisas (Gairín 1999): los problemas se originan en el grupo y en la organización en la que aparecen y son las dinámicas del grupo, más que los individuos las que generan las dificultades y las soluciones más pertinentes.

En la medida en que se desee responder a la cuestión de cómo mejoran las escuelas en el tiempo, los procesos de D.O.E. adquieren relevancia con la intención de describir las circunstancias o los elementos que las definen. Consiguientemente, diversas investigaciones han recogido variedad de reflexiones sobre la importancia de las culturas de los centros (Dalin y Rolf, 1993), sus fortalezas y debilidades (Dibbon, 1999), sus prácticas de aprendizaje (Wenger, 2001), las características de sus contextos socio- culturales (Gairín, 2009) o su utilización como guía hacia lo que una escuela ideal debiera ser (Bolívar, 2000, 2014). Y en casi todos los casos, las diferentes realidades se han organizado en torno a estadios de desarrollo que avanzan hacia Organizaciones que Aprenden.

Si se atiende al tipo de cultura dominante en el centro, Dalin y Rolf (1993) diferencian tres estadios:

- *Primer nivel, la escuela fragmentada*: en la que predomina una cultura individualista y el centro es un agregado de individuos donde los cambios se sugieren por presiones externas.
- *Segundo nivel*, e*l centro como proyecto conjunto de acción*: donde se articula el inicio y la coordinación de los programas de mejora. La cultura dominante es la de equipos de trabajo y la gestión moviliza las dinámicas de trabajo y aprendizaje.
- *Tercer nivel* o *el centro educativo que aprende (u orgánico):* el centro ha institucionalizado procesos que hacen del centro un todo.

Otra aproximación al D.O. es la que propone Dibbon (1999) que permite identificar las fortalezas y debilidades de una organización en cuatro estadios que describen el grado

de avance hacia la creación de una Comunidad de Aprendizaje como nivel óptimo en la creación de una Escuela que aprende. Asimismo estas etapas pueden ser discontinuas, aunque sugieran un ciclo de avance:

1. **Organización como simple gestión**: en estas escuelas se mantiene un acercamiento tradicional a la educación. Su conocimiento se circunscribe a la revisión de sus rutinas y prácticas (desde un ciclo simple) y por lo general, se defienden con ello de la innovación y las tensiones hacia el cambio.

2. **Organización Emergente**: se logra cierto consenso sobre la necesidad de la innovación desde una perspectiva sistemática. Existe un círculo o grupo que ésta preparado para reflexionar desde el doble bucle, esto es, aunque aún existan rutinas defensivas se inician culturas colaborativas.

3. **Organización en Desarrollo:** se inicia una apertura al cambio en prácticas y competencias, aunque las tácticas y estrategias no siempre son efectivas.

4. **Organización que Aprende:** existen planes de mejora continua y se crea una cultura de reflexión profunda en el centro.

Figura 5. Estadios de A.O. en educación



Fuente: Elaboración propia en base a Dibbon (1999).

Otro término asociado y procedente del A.O., propuesto por Wenger (2001), es el de Comunidades de Práctica y se refiere a los diferentes niveles por los que el aprendizaje transita en las organizaciones, desde una primera posición individual, otra en la que el conocer consiste en participar en la consecución de una empresa, o en la que las personas llegan a comprometerse de una manera activa con el mundo.

Luego sugiere un aprendizaje de carácter social, en la medida en que la competencia se desarrolla en relación a una empresa, con lo que es a las organizaciones a quienes corresponde sostener interconectadas comunidades de prácticas para conectar sus saberes y ser más eficaces.

Esta aproximación ha desarrollado el término de capacidad de la organización para el aprendizaje que se constituye como una línea de acción para promover el cambio y la mejora de las escuelas.

> existen momentos en nuestra vida en los que el aprendizaje se intensifica: cuando las situaciones hacen tambalear nuestro sentido de la familiaridad, cuando nos vemos desafiados más allá de nuestra capacidad de respuesta, cuando deseamos comprometernos con nuevas prácticas e intentamos unirnos a nuevas comunidades. (Wenger, 2001, p. 25).

No obstante, si se entiende la escuela como un contexto socio- cultural, puede ser más pertinente considerar los estadios de desarrollo según sucedan cierta combinación de variables (Gairín, 2009):

1. *Organización como Marco o Estructura, como soporte de la intervención*: la institución tiene un rol secundario. Lo importante es el programa y, por lo tanto, podría aplicarse igualmente en cualquier otro centro. Así el centro no es más que un cimiento, al que solamente le competen las infraestructuras, espacios tiempos, etc. es un mero continente del hacer educativo.

2. *Organización como contexto/ texto de intervención, como agente educativo*: en el Proyecto Educativo y Curricular existen directrices y se tiene metas comunes en el centro. Los compromisos exigen transcender el aula e ir más allá, se reconocen proyectos asumidos y existen mecanismos de autoevaluación.

3. *Organización que aprende, como promotora de innovación*: es el caso en que durante varios años se ha ido desarrollando un proyecto educativo basado en una escuela para todos. Ha tenido lugar un aprendizaje organizativo que ha generado una historia común y a pesar de las dificultades, se sienten capaces de afrontar el futuro.

4. *La organización que genera conocimiento contribuye al desarrollo educativo general*: estos centros crean y difunden conocimiento sobre las cuestiones en las que trabajan. Transfieren su conocimiento a asociaciones y redes profesionales. Así los intercambios de conocimiento y experiencias con otras organizaciones del exterior (educativas y no educativas) son frecuentes.

Figura 6: Estadios de desarrollo en las organizaciones



Fuente: Elaboración propia en base a (Gairín ,2009).

Estos estadios atienden a dimensiones complejas en la medida en que describen diferentes realidades, tienen implicaciones en todo los aspectos del centro y por lo tanto admiten un análisis flexible y multidimensional (Gairín, 2000):

- *Aspectos generales*: Currículo, diseño curricular...
- *Aspectos organizativos*: planteamientos institucionales, objetivos/Misión, recursos humanos, materiales y espacios, relaciones funcionales o relaciones entre los componentes de la comunidad educativa.
- *Dirección*: planificación, toma de decisiones, evaluación del centro, etc.

Tabla 17: Características de los estadios de Desarrollo Organizativo

	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4
Denominación	Organización como marco o estructura	Organización contexto/texto de actuación: como agente que educa	Organización que aprende	Organización que incorpora/genera conocimiento
Característica principal de la organización	Estructura de soporte. Marco limitado	Educa. Puede ordenarse a partir de un proyecto común	Es capaz de aprender. Contribuye a transformar la realidad	Crea conocimiento y lo difunde por la sociedad
Desarrollo de la enseñanza	Esquema de trabajo individualista	Esquema de trabajo cooperativo	Esquema de trabajo cooperativo e innovador	Esquema de trabajo en red
Alumnado	Sujeto pasivo	Participante	Agente de cambio	Comunidad de aprendizaje
Profesorado	Transmisor	Mediador	Guía, facilitador	Comunidad de aprendizaje
Dirección	Basada en el control. Autocrática	Basada en la coordinación Permite la participación	Basada en la transformación. Promueve la colaboración	Centrada en el cambio y apoyada en el ejercicio del liderazgo transformacional
Orientación que adopta la organización	Poca autonomía y colaboración	Nivel medio de autonomía y colaboración	Alto grado de autonomía y colaboración	Alta autonomía
Tareas principales de la dirección	Proporcionar recursos	Dinamizar el proyecto colectivo	Analizar disfunciones, generar consenso	Transmitir a otras organizaciones el conocimiento aprendido
Estructura	Rígida Importancia de las estructuras verticales	Adaptativa y orientada al usuario Aparición de las estructuras de apoyo (equipos de profesores)	Combinación de estructuras verticales y de apoyo en equipos de mejora.	Descentralizada. Liderazgo disperso. Modelo en red. Colegialidad y trabajo en equipo
Formación y desarrollo personal	Se considera una opción personal	Se considera un soporte puntual	Forma parte de la estrategia organizacional	Protagonismo de las personas
Paradigmas educativos	Tecnológico	Cultural	Socio-crítico	
Enfoque organizativo coherente	Científico-racional	Interpretativo-simbólico	Socio-crítico	

Fuente: Tintoré, 2010, p. 302.

Podemos entender, por lo tanto, que el término Organizaciones que Aprenden es más que una herramienta de gestión (Bolívar, 2000, 2014) y, se debe utilizar como un marco de referencia para el Desarrollo Organizacional. Su función, consecuentemente, ha de ser la de aportar una visión de lo que una buena escuela debe ser con ello poder

rediseñar las escuelas desde su cultura y su concepto de profesionalidad. Este camino hacia la mejora debe guiarse por varios principios (Bolívar, 2000):

1. El aprendizaje debe orientarse sobre todo por criterios internos que le aporten valor, más que por influencias mercantilistas.
2. El concepto de O.A. ayudará a que las escuelas sean más participativas, democráticas y responsables de su propio cambio.
3. Se fomentará el liderazgo colectivo.
4. Y se apoyará un aprendizaje orientado hacia la mejora del alumnado, la calidad educativa y la profesionalidad del profesorado.

Para avanzar hacia una escuela que aprende han de considerase asimismo cuatro condiciones que influirán positiva y negativamente (Bolívar, 2000): cambios en el entorno y en la política educativa (factores externos), la experiencia anterior al desarrollo y la historia y cultura escolar (factores intraorganizativos).

Figura 7. El centro educativo como organización que aprende



Fuente: Bolívar, 2000, p. 193.

Para que tengan lugar los procesos internos de la figura 7, es necesario que se den relaciones mutuas entre los factores mencionados. En primer lugar, se debe actuar para lograr una aceptación compartida de visiones y necesidades y sobre este aspecto apoyar los programas de desarrollo, pues, sin proyectos conjuntos de trabajo, no es posible generar desarrollo en el centro.

Cuando estas condiciones tienen lugar es cuando se produce Desarrollo de la Organización y se institucionaliza el aprendizaje. Esto se visualiza cuando existen procesos colectivos de revisión y autoevaluación institucional, como procesos de aprendizaje que se organizan en un doble nivel de aprendizaje:

1. El profesorado como aprendices, por medio de interacciones individuales en *comunidades de práctica* y desde la coordinación, llevan a cabo la transferencia de saberes individuales para aglutinar el potencial de la organización.

2. Por otro lado, los equipos y grupos como *comunidades profesionales:* en este caso se fomenta la especialización de los individuos y grupos, por medio de unas relaciones contextuales de cooperación en proyectos comunes, con lo que contribuyen a aumentar la capacidad de aprendizaje de la organización.

1.5.4. Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Llegados a este punto, se puede observar que existe cierto consenso, tanto entre quienes han investigado el A.O. como entre los que se han interesado por las O.A., en sugerir la idoneidad de una fase superior donde el aprendizaje tiene lugar de forma óptima en las escuelas.

Esta idea se ha concretado en que la culminación de estos procesos en las Organizaciones que aprenden, es la construcción de Comunidades de Aprendizaje (C.A.) como una propuesta de estadio superior. Bajo esta premisa, se han elaborado listados con descriptores de características, presencia de factores o estadios de desarrollo de los centros.

Siguiendo esta orientación, Mitchell y Sackney (2001) resaltan que para que las instituciones educativas lleguen a ser C.A., se producen tres estadios diferentes: una primera etapa descriptiva de clarificación de opiniones que da paso a una segunda en la que se analizan y evalúan acciones para llegar a la tercera, en la se aplican y discuten los planes que se llevan a cabo. Lo que se construye por medio de tres tipos de capacidades que interactúan y se refuerzan recíprocamente: capacitación personal, interpersonal y organizativa.

Estas fases de construcción de C.A., conllevan, asimismo, la generación de una cultura colaborativa en los centros (Gairín, 2009): "hablamos de comunidades de aprendizaje entendidas como una comunidad de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo" (Gairín, 2009, p. 625).

De tal manera que en la medida en que la escuela se convierte en una comunidad colaborativa y que genera conocimiento tendrá las siguientes características (Gairín, 2009):

- Las comunidades profesionales realizan un trabajo colaborativo y se promueve el trabajo en equipo y la colegialidad.
- El factor humano en la organización es importante y es coherente con el modelo educativo que se construya.
- Se exigen procesos de calidad y desarrollo profesional estratégico.
- Se impulsan proyectos educativos comunitarios, con mayor participación de otros agentes educativos como las familias o el alumnado.

Igualmente, el profesorado en estos centros se constituye en un grupo profesional que comparte una forma de entender lo social, lo ético y el desempeño profesional, lo que le lleva a colaborar formal e informalmente, es decir, como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (Bolívar, 2000).

A su vez, en la medida en que se organiza el centro como comunidad cultural, tiene ciertas características (Fullan, 2011): se asegura de que los alumnos aprenden, fomenta la colaboración decidida entre grupos de profesores y se orienta hacia resultados conectados con la mejora de la práctica instruccional.

Más concretamente, usar el término de profesional en el concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) sugiere que el trabajo de la comunidad se asiente en las siguientes prácticas (Krichesky y Murillo, 2011):

- "un cuerpo técnico y especializado de conocimiento,
- una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos,
- una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros y
- una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales" (Krichesky y Murillo, 2011, p. 71).

Para que esa construcción colectiva de capacidades tenga lugar, el cambio en diferentes dimensiones se debe iniciar desde dentro de la escuela (Stoll, 2006): crear y mantener

las condiciones necesarias en la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; asegurar interrelaciones y potenciar las sinergias entre todos los componentes.

También es necesario integrar el concepto de capital profesional propuesto por Hargreaves y Fullan (2012) y formado por un conjunto de elementos:

- *Capital humano docente* integrado por un conjunto acumulativo de habilidades, conocimientos y competencias del profesorado.
- *Capital social* descrito como, la capacidad de los grupos para trabajar como equipos para la mejora del centro con un buen clima relacional (cercanía y confianza).
- *Capital decisional* representado por la capacidad para formular juicios y tomar decisiones en base a la experiencia, a la práctica y en situaciones de cambio y complejidad.

La construcción de capacidades precisa, por tanto, que las personas aprovechen todas las oportunidades para cambiar, mejorar las cosas, trabajar más eficazmente y aprender nuevas habilidades. En esta línea, Bolívar (2014) propone el concepto CPA como: "la clave para promover la capacidad de aprendizaje de los propios agentes (educativos), de los centros escolares como organizaciones, en una acción conjunta compartida" Bolívar (2014, p. 1).

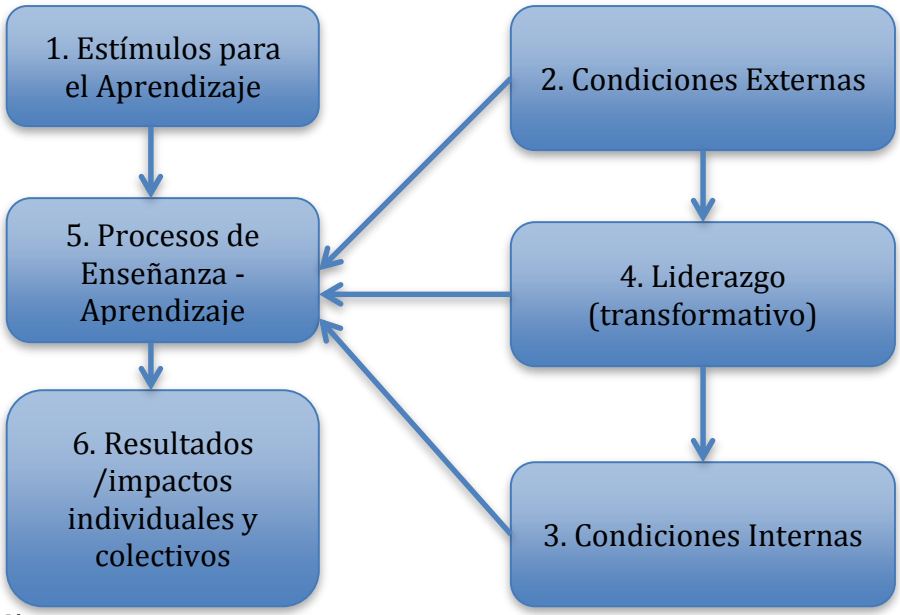
Esta parece, pues, ser una respuesta estratégica para rediseñar las escuelas desde dos formas complementarias: por medio de las comunidades profesionales de aprendizaje, que potencian un Liderazgo Distribuido y a través de la colaboración de los centros con la comunidad.

1.6. FACTORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE

La mayoría de los autores que han trabajado los conceptos sobre el Aprendizaje Organizativo, Organizaciones que Aprenden o las Comunidades Profesionales de Aprendizaje señalan, de un modo u otro, elementos que facilitan o dificultan su desarrollo pues son importantes por su capacidad para determinar los rasgos de diferentes contextos, en los que las organizaciones han de crear aprendizaje.

Leithwood (1998) propone un modelo comprensivo de cinco factores que, según se relacionen entre sí, actúan como facilitadores del aprendizaje en las escuelas.

Figura 8 Factores que inciden en los procesos de A.O.



Fuente: Bolívar, 2000, p. 196.

En primer lugar, los *estímulos para el aprendizaje* reflejan la "ecología" favorable en la que el centro se sitúa e incluye la política educativa o las estructuras de gobierno de los centros. En segundo lugar se consideran las *condiciones externas* como la autonomía del centro, los recursos y materiales disponibles o el apoyo de las familias al proyecto. En tercer lugar, las *condiciones internas*, señaladas ya en los movimientos sobre escuelas eficaces y mejora de las escuelas: estructura, cultura de centro, relaciones y procesos de aprendizaje en el profesorado por poner algunos ejemplos. Posteriormente, el cuarto factor, el *liderazgo*, aunque pudiera considerarse otro elemento interno, en la medida que se ejerza desde una perspectiva transformacional, adquiere un gran peso e influencia como elemento activador del resto de factores

Y todos los factores señalados influyen en el quinto elemento, los *procesos de aprendizaje* propiamente dichos, que a su vez condicionaran los *resultados e impactos* de dichos aprendizajes, sexto factor, tanto en las personas como individuos, como en el colectivo del centro.

Para comprender los factores más significativos, se tratarán de una forma integrada, los de carácter interno como elementos de intervención para el cambio y se agruparán en torno a cuatro apartados, que incluyen aquellos elementos que más se han citado en las revisiones bibliográficas sobre el tema los señalados por Gairín (1999), Bolívar (2000), Peña (2010) y Tintoré, (2010): las dimensiones de la cultura y los valores del centro, la Estrategia en relación a la Misión y la Visión, el trabajo en equipo, y el liderazgo que dada su relevancia en el desarrollo de escuelas que aprenden se analizará en el segundo capítulo.

Tabla 18: Factores facilitadores del aprendizaje en las organizaciones

Gairín (1999)	Finalidades
	Estructuras de trabajo y recursos
	Sistema relacional
	Dirección transformadora
	Funciones organizativas flexibles
Bolívar (2000)	Visión y Misión de la Escuela
	Cultura escolar
	Estructura escolar
	Estrategias escolares
	Política y recursos
Peña (2010)	Estrategia
	Diseño organizativo
	Cultura organizativa
	Liderazgo
Tintoré (2010)	Valores
	Trabajo en equipo
	Cultura
	Liderazgo

Fuente. Elaboración propia

1.6.1. Cultura y Valores

El poder potencial de una Organización que Aprende es totalmente dependiente de una cultura organizativa, que promueva y favorezca el aprendizaje y, como tal, es un elemento que ha de manejarse en un sentido estratégico (Garvín, 1993; Lank y Mayo, 2003; Song, Kim y Kolb, 2009).

Su importancia es tal en la medida en que aporta significados para comprender y evaluar las actividades de la organización, pero también en cuanto que sus valores y normas, como elementos culturales, refuerzan la integración de las actividades diarias de la organización y su capacidad para dar respuesta a los retos del entorno.

La cultura organizativa así comprendida es un concepto complejo, multidisciplinar y multinivel que tiene sus raíces en la disciplina de la Antropología Social y la Sociología (Bushart et al., 2007).

La literatura sobre los valores y creencias, tal y como se recoge en las definiciones de la Tabla 19, resaltan su importancia, pues es la manera en que las personas narran qué es conveniente e importante. Pero Bolívar (2000) considera que la verdadera la cultura organizativa de un centro es básicamente la forma en que se hacen las cosas, más que las normas, valores y creencias declaradas.

Tabla 19: Definiciones de la cultura organizativa como un marco de valores y creencias.

Argyris y Schön (1978) conjunto de valores, normas, creencias, roles, suposiciones y comportamientos compartidos por los miembros de una organización que permiten el aprendizaje real.
Fiol y Lyles (1985) la cultura se manifiesta en ideologías y patrones de comportamiento, la cual consiste en un conjunto de creencias, ideologías y normas compartidas que influye en la acción organizativa.
Schein (1999) cultura organizativa como las creencias y valores compartidos que condicionan cómo los miembros de la organización sienten, piensan y se comportan.
Benett y O´Brien (1994), cultura organizativa como la suma de valores y actitudes de todos los integrantes de la organización.
Slater y Narver (1995), cultura organizativa como el profundo y arraigado conjunto de valores y creencias que proveen las normas de conducta dentro de la organización.
Marquardt (1994, 1996), las organizaciones posen distintas formas de creencias, pensamientos y actuación, los cuales son manifestados por símbolos, héroes, rituales, ideología y valores colectivos, conocidos como la cultura de la organización.
Probst y Büchel (1997), la cultura es un "fenómeno implícito" expresado a través de valores, normas y actitudes compartidas
Pooper, and Raana, (2000): la cultura organizativa representa la parte intangible del aprendizaje organizativo integrada por las creencias y valores compartidos que aseguran que los mecanismos de aprendizaje produzcan nuevas visiones (*insight*) y conductas.
Pool (2000) y Fard, Rostamy y Taghiloo (2009) también interpretan la cultura organizativa como las creencias, valores e historias compartidas por los empleados que refuerzan las prácticas administrativas y comportamientos.
Janz y Prasarnphanich (2003), la cultura organizativa es la suma total de creencias y valores de los miembros de la organización, manifestados en acción
Lank y Mayo (2003) cultura organizativa como la forma en que se hacen las cosas, la personalidad y el comportamiento de la organización, los cuales son influenciados por la historia, situación geográfica, héroes, mitos, normas escritas y no escritas.
Bushart *et al.* (2007) la conceptualización de la cultura dentro de la organización ha sido definida como las ideas y valores de un grupo de gente, que guía las actividades de sus miembros, se expresa a través de formas verbales y físicas de artefactos y significados

Fuente: Elaboración propia en base a Peña 2010.

Argyris y Schön (1978) identifican algunos valores y creencias relacionados con los niveles de aprendizaje en la organización y que se orientan hacia la acción de dos modos diferentes, las teorías declaradas y las que se llevan a la práctica. Explican así la diferencia entre lo que se cuenta y lo que realmente se lleva a cabo respecto a valores como; la integridad, el apoyo, el respeto hacia los demás, la fortaleza y la honradez.

De modo que, según se interpreten estos valores en la organización, tendrán lugar dos modelos de aprendizaje:

- Modelo I, en el que se genera un aprendizaje de bucle simple: los individuos no cuestionan las "teorías en uso", siendo los valores asumidos los siguientes: (integridad); apoyo y elogio a los demás (apoyo); ceder ante los demás y no enfrentarse a sus racionamientos y acciones (respeto hacia a los demás);

defender su propia actitud para ganar (fortaleza); y no mentir a los demás, ni expresar lo que se siente y piensa (honradez).

- Modelo II, en el que se genera un aprendizaje de bucle doble. Los individuos cuestionan las "teorías en uso", asumiendo los siguientes valores: evaluación de los propios principios y valores (integridad); aumentar la capacidad de los demás para hacer frente a sus propias ideas, abrir sus mentes y reconocer sus prejuicios y temores ocultos (apoyo); contrastar sus ideas con los demás mediante la autorreflexión y autoevaluación (respeto hacia los demás); defender su propia actitud mediante la autoevaluación y reflexión (fortaleza); y animarse a uno mismo y a los demás a decir lo que saben y no se atreven a contar (honradez).

Tabla 20: Modelo I y II de "teorías en uso" en las organizaciones

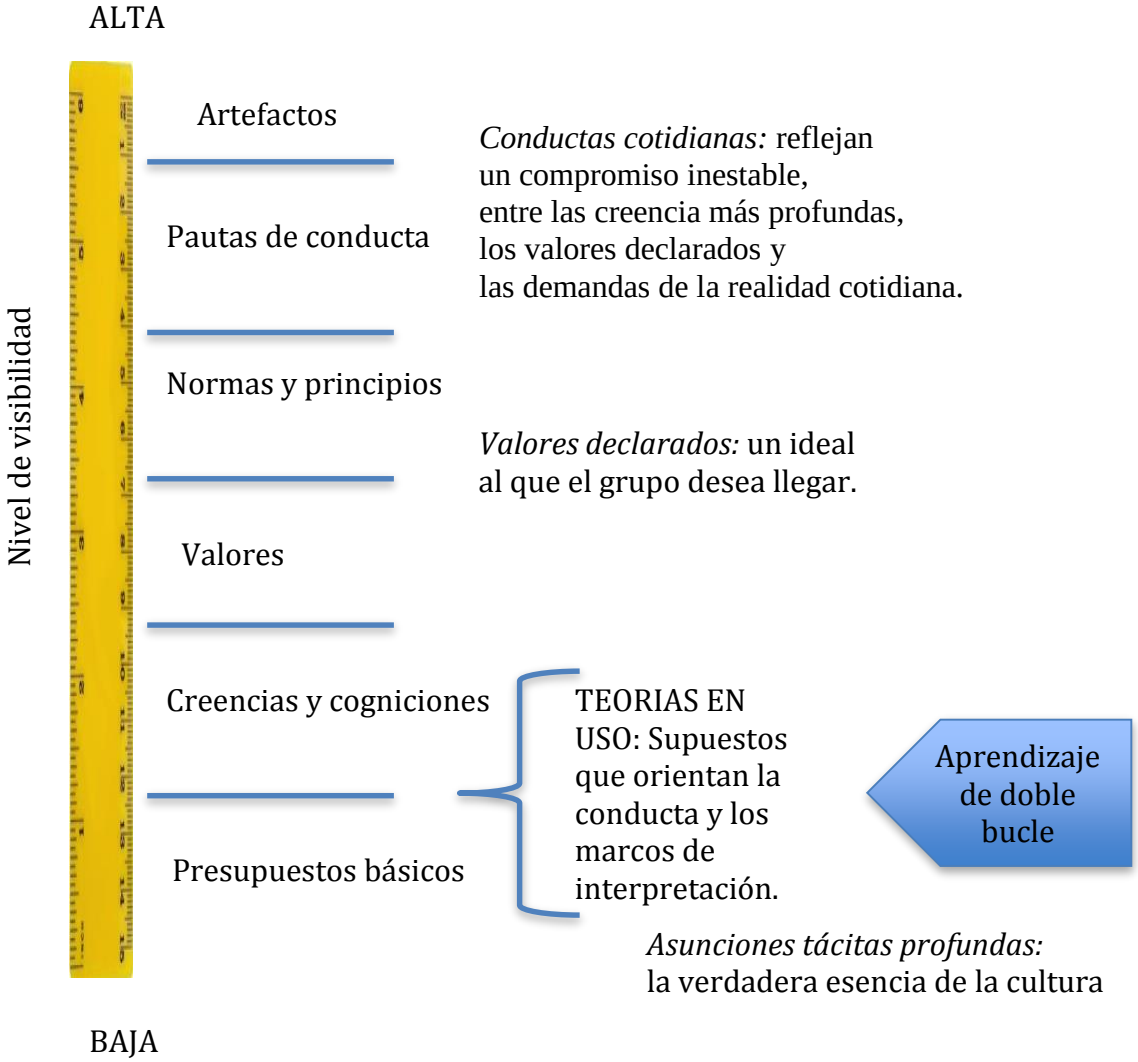
Modelo I	Modelo II
Valores guía Conseguir los propósitos internos. Maximizar éxitos y minimizar fracasos. Suprimir sensaciones negativas. Actuar de modo "racional."	*Valores guía* Emplear información válida y contrastable. Esforzarse por hacer elecciones informadas. Hacer un seguimiento responsable de la puesta en práctica, para detectar errores y corregirlos.
Estrategias de acción Reafirmar su posición. Evaluar pensamientos y acciones de otros y suyos. Atribuir causas para todo lo que es difícil de entender.	*Estrategias de acción* Diseñar situaciones o entornos donde los participantes pueden ser originales y tener experiencias personales interesantes. La protección del yo es una empresa conjunta orientada hacia el desarrollo Proteger a otros y promover relaciones bilaterales.

Fuente: Bolívar, 2000, p. 43.

El concepto de cultura incorpora, asimismo, algunos elementos que lo componen y distinguen según diferentes niveles de visibilidad (Shein, 1993): unas *asunciones tácitas profundas* y que son la esencia de una cultura, unos *valores declarados* que suelen ser deseos e ideales del grupo y la *conducta cotidiana*, que suele oscilar entre las creencias profundas, los valores y normas deseables y las presiones diarias de la realidad.

En esta línea, la cultura se manifiesta en diferentes estratos según su visibilidad, yendo desde lo más visible, los "artefactos" y objetos y las conductas, hasta los presupuestos básicos, más profundos, con unos estadios intermedios compuestos por normas, principios y valores o cogniciones declaradas. Los distintos planos, a su vez se combinan con algunos soportes intangibles (valores, filosofía, e ideologías) que serían evidenciables en tres niveles; conceptual/ verbal, conductual y o visual/material (Beare et al, 1992). Y es precisamente la intervención en los niveles más profundos, los más difíciles de transformar, los que conduce a un aprendizaje más profundo.

Figura 9: Estratos de la cultura en las organizaciones



Fuente: Adaptado de Bolívar, 2000. p. 135.

Mientras una perspectiva de la cultura en las organizaciones se orienta hacia las cuestiones que consiguen una buena integración de valores y creencias que las conviertan en organizaciones fuertes, otros análisis resaltan el papel de la diferenciación y estudian en qué medida el conflicto y el disenso hacen que existan subgrupos en las organizaciones o perspectiva de la fragmentación existente en las organizaciones con múltiples significados y ambigüedad, generalmente en las de reciente creación.

Desde esta mirada, en educación, la cultura organizativa puede cumplir las siguientes funciones: de integración y de generación de un perfil profesional. Una función de integración interna con fuerte consenso y la coordinación de actividades con una creación de sentimientos comunes (Shein, 1993) suelen desarrollar ciertas subculturas: la que se orienta hacia el éxito operativo, como oficio (en educación sería el profesorado que se siente necesitado de habilidades, conocimiento y alto compromiso de sus personas) otra sería la que se interesa por mejorar el diseño y las tecnologías, señalada

como la cultura de los ingenieros y una tercera de los "ejecutivos".

La integración de estas subculturas es lo deseable para que se logre una eficacia. Para ello es necesario que los centros educativos dispongan de un plan común, con intersecciones que eviten una "Balcanización" (Hargreaves y Goodson, 1996), es decir, las luchas internas sobre criterios pedagógicos o repartos de poder, entre Departamentos o etapas educativas, por poner un ejemplo.

A modo de síntesis, se puede decir, que la cultura incluye una doble vertiente de valores y creencias que conduce a la transformación de actividades y rutinas de aprendizaje, que el equilibrio de la organización se caracteriza por la coherencia entre los valores expresados y en uso y que ambos se orientan hacia el aprendizaje.

Igualmente existen unos valores que capacitan a una organización para alcanzar un aprendizaje profundo: la confianza, la colaboración, el apoyo…, si estos se aplican para conseguir una trasformación de los elementos menos visibles de la cultura del centro.

1.6.2. Estrategia, Misión y Visión

Una característica que diferencia a las Organizaciones que Aprenden de las que no lo hacen es su carácter estratégico. El modo en que estas formulaciones de Misión, Visión, Valores y Planes Estratégicos se institucionalizan y se formulan juega un papel muy importante.

Mientras algunos autores consideran a la estrategia el origen del aprendizaje (Appelbaum y Gallagher, 2000), otros piensan que existe una relación mutua entre el modelo y la capacidad de aprendizaje de una organización y sus Planes Estratégicos (Fiol y Lyles, 1985; Ribbens, 1997).

En las Organizaciones que Aprenden, la estrategia se orienta hacia el aprendizaje y, por lo tanto, incluyen planes conjuntos de desarrollo (Bolívar, 2000), los cuales piden a las personas del centro que compartan modelos mentales para construir un marco de aprendizaje colectivo.

Se requiere, por tanto, que el enfoque sea proactivo hacia el cambio, más allá de una mera adaptación, la estrategia busca constituirse en un camino para que la organización se relacione con el entorno y construya su futuro (Swieringa y Wierdsma, 1992).

En un contexto social como el actual, caracterizado por el cambio y la complejidad, el diseño de las estrategias cada vez menos se lleva a cabo como un marco normativo, cerrado. Más bien la información utilizada y el proceso de elaboración emerge y va definiendo sus detalles a la vez que tiene lugar su implementación. Del mismo modo, no es un proceso que compete a la cúpula directiva solamente (Mintzberg, 1994; Aramburu, 2000; Peña, 2010), pues su desarrollo permite que aprendan todas las personas integrantes de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias.

En cuanto a los procesos para su formulación, se sugieren varias alternativas:

- Que el proceso se realice por medio de un desarrollo continuo, activo y proactivo, encaminado a la Misión, a medio y largo plazo, que combine lo racional y lo intuitivo (Swieringa y Wierdsma, 1995).
- O que sea un proceso integrado y se lleve a cabo en forma paralela con el trabajo diario, de modo que su elaboración, ejecución y evaluación estén deliberadamente organizados como parte del trabajo cotidiano (Marquardt y Reynolds, 1994).

Este concepto de estrategia, por lo tanto, intenta superar situaciones en las que las estrategias eran algo impuesto y cerrado y se identifica con las decisiones y acciones referidas a los recursos y mecanismos para alcanzar unos objetivos, lo que supone para Gairín (1996):

- "Existencia de una finalidad
- Un proceso organizativo, que no es necesariamente cerrado.
- Procesos de elaboración y aplicación.
- La consideración tanto de factores externos como internos.
- Decisiones y acciones en ambos casos, que incluyen procesos de participación" (Gairín 1996, p. 397).

En educación, por lo tanto, la elaboración de Estrategias será eficaz para generar aprendizaje, en la medida en que ayude a clarificar, enfocar metas a medio y largo plazo, y se elabore mediante procesos dinámicos que incorporen iniciativas, permitan asegurar su seguimiento y establezcan una Visión y una Misión común para la escuela.

1.6.3. Trabajo en equipo

Otra cuestión a tener en cuenta es que, aunque las personas aprendan, o los grupos estén compuestos por gente muy talentosa, no por ello los equipos y organizaciones en que están integrados serán más inteligentes Senge (1992). A diferencia de los grupos, los equipos (Villa y Solabarrieta, 2000) se caracterizan por la interdependencia y la confianza entre sus miembros, de tal manera que cuando falla alguno de estos factores el equipo funcionará mal. Igualmente su heterogeneidad puede contribuir a su buen funcionamiento, si se ve positivamente influido por el desempeño de roles diversos por personas distintas, con diferentes personalidades, habilidades y aptitudes intelectuales (Belbin, 1981).

Estos equipos serán tanto más inteligentes (Senge, 1999) en la medida que apliquen tres disciplinas: creación de visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico (que integra las anteriores), ya que el avance de los aprendizajes de los equipos precisa del diálogo, es la manera en que las personas pueden explorar asuntos complejos y difíciles desde varios puntos de vista, a la vez que ayudan a las personas a observar sus propios pensamientos. Es decir, este proceso requiere del equilibrio entre la discusión y el diálogo, lo que facilita la superación de prejuicios y supuestos para generar auténtico pensamiento conjunto.

Este tipo de interacción eficaz, a su vez, puede ser entendida como una habilidad, como tal ser entrenada, previo examen de los modelos mentales de sus componentes y la apertura en las interpretaciones de la realidad (Bolívar, 2000). Lo que llevará a la generación de ideas en equipo más creativas, innovadoras y de mejor calidad que aquellas creadas por personas individualmente (León, Tejada y Yataco, 2014).

La sociedad del s. XXI y los usos de redes informáticas son artefactos que han influido también en las definiciones del trabajo de equipos y de las redes de aprendizaje. Este nuevo contexto añade complejidad y nuevas variables al trabajo colectivo a la vez que utiliza el término de inteligencia colectiva (Lévy, 2004). Lo que el Center for Colletive Inteligence del MIT define operativamente como personas que hacen cosas en grupo de manera inteligente (Malone, Bernstein y Klein, 2012).

Según otros autores, aunque la inteligencia colectiva ha existido desde la primeras culturas humanas, el ciberespacio nos enfrenta a un nuevo problema, ya que no es suficiente la interconexión (Vera, 2014), en la red también es necesario considerar el principio de organización y la creación de sistemas que optimicen la inteligencia colectiva mostrada por una coordinación mutua entre agentes (Guo y Zhang, 2009).

Este nuevo contexto trasciende elementos como el espacio, el tiempo y las interacciones presenciales y sitúa a los equipos frente al término de red, como nuevo equipo o grupo de definición, en donde las personas o agentes que participan comparten tres características (Torres, 2014):

a) Autonomía, las personas pueden completar activamente las tareas relacionadas sin interferencia externa.

b) Adaptabilidad, referida a sus habilidades para percibir y adaptarse al entorno y para estudiarlo.

c) Y coordinación, que les permite completar de forma conjunta una actividad.

En este sentido, la Teoría de la Complejidad (Axelrod, 2004) propone el estudio de un gran número de actores con patrones de interacciones cambiantes, reconociendo, que, en este contexto, deducir consecuencias y procesos de las poblaciones que las componen resultará cada vez más difícil.

En cualquier caso, los equipos son la unidad de aprendizaje básica en las organizaciones que aprenden, también virtualmente, en la medida que dichos equipos funcionen y sirvan para contrarrestar la insularidad del trabajo docente. Así, desde la perspectiva de Gairín (2009), las Comunidades Virtuales de Aprendizaje muestran características similares a las CPA pues también están compuestas por:

> Personas que entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos de pertenencia y cohesión.

> Igualmente serán consideradas como tales en la medida en que reúnan la siguientes características: sus participantes se comunican en un espacio, su modelo organizativo es horizontal, el conocimiento se construye por reflexión conjunta, comparten un objetivo, interés o necesidad, se asume un contexto, lenguaje, convenciones y protocolos, tienen acceso a recursos y políticas compartidas, y existen reciprocidad en informaciones, soportes y servicios. (Gairín, 2009, p. 625).

De todos modos, aunque estas comunidades virtuales de aprendizaje no sean muy frecuentes en la educación básica, habrá que contar con estos nuevos escenarios de cooperación, ya que pueden constituir un nuevo conjunto de sistemas de inteligencia colectiva, compuestas por redes profesionales docentes para el intercambio de experiencias, apoyo, colaboraciones y aprendizaje entre iguales.

Aunque parece que aun las estructuras emergentes tienden a modelarse bajo los patrones tradicionales de interpretación de la realidad, a veces incluso forzando la propia naturaleza de la red para dar continuidad a las normas, creencias, valores, instituciones y formas sociales establecidas (Torres, 2014).

Del mismo modo, en los contenidos que se mueven en las redes educativas se encuentran ciertas regularidades, pero, en el caso de las redes profesionales, prima la diversidad. Así, el profesorado participa en multitud de sistemas sobre temas genéricos o muy especializados, en grandes comunidades o pequeños grupos. Algunos ejemplos relevantes pueden ser: la blogosfera educativa, la comunidad Internet en el aula, Departamentos virtuales de algunas CC.AA. y/o redes de profesores por especialidades.

Actualmente estos sistemas que se articulan en una organización horizontal y abierta suponen la opción de mayor impacto sobre el aprendizaje y la creación de conocimiento, pues permite la autogestión del saber. Y aunque se utilizan para distintos fines, la mayoría se orienta hacia uno de los siguientes ámbitos: contenidos educativos abiertos o desarrollo profesional docente.

1.7. OBSTÁCULOS Y BARRERAS DEFENSIVAS PARA EL APRENDIZAJE

Puede parecer, tras la lectura de este capítulo, que esas características idílicas propuestas por los investigadores para que las organizaciones aprendan son fáciles de lograr, pero es justo reconocer las dificultades que acompañan al aprendizaje tanto individual como colectivo. Aun así resulta paradójico en qué medida las organizaciones que se dedican a enseñar no aprenden.

Lo primero que hay que reconocer es que todos los factores facilitadores mencionados en el apartado anterior, en la medida que no se desarrollen, pueden ser considerados como factores inhibidores. Por poner dos ejemplos, la ausencia de valores reconocidos, o un liderazgo ineficaz ya son elementos que pueden frenar que un centro aprenda.

En la revisión bibliográfica llevada a cabo por Tintoré (2010), agrupa los obstáculos internos de los centros en tres apartados:

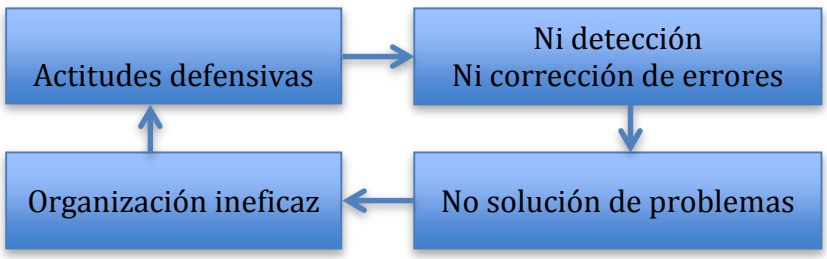
- El más citado es la actitud cerrada hacia el aprendizaje, vinculada al aislamiento profesional o al individualismo.
- Le siguen por orden de importancia, la existencia de actitudes como la resistencia al cambio y el rechazo a la innovación y a la creatividad.
- Y en tercer lugar un mal ejercicio directivo, exceso de burocracia, o liderazgo inadecuado.

Estos aspectos, en su mayoría de carácter interno, de nuevo remiten a elementos de la cultura o del liderazgo. Y que en la educación se relacionan con la insularidad e individualismo del ejercicio docente en el aula, o la seguridad percibida al seguir las pautas "ancestrales" de profesor como proveedor de conocimiento, lo que digerir con dificultad los errores profesionales.

Algunas de estas conductas obstaculizadoras que tienen lugar en las instituciones han sido estudiadas por Argyris (1990) como "barreras defensivas" que más que evitar el aprendizaje, la mayor parte de las veces su función es ocultar fenómenos que están sucediendo en la organización, para protegerse del error, el castigo o la vergüenza. Y este modo de comportamiento sigue una pauta cíclica que impide la mejora de las organizaciones (Suñé, 2007):

> El propósito de las barreras defensivas, y el motivo de su existencia, es que las barreras defensivas intentan proteger la auto-imagen y el control de quien no quiere enfrentar la brecha entre sus palabras (valores expresados), y sus acciones (valores en uso). Las barreras defensivas organizacionales son estrategias que evitan que las personas, o los grupos, se sientan expuestos a la vergüenza. Las barreras evitan que las personas sean responsables de la inconsistencia entre las palabras y sus acciones y por ese motivo han sido declaradas como auto protectoras. Al intentar reafirmas la seguridad personal imposibilitan el aprendizaje de la organización. (Suñé, 2007, p. 17).

Figura 10: Esquema de una rutina defensiva



Fuente: Suñé, 2007, p. 22.

Estos ciclos, según Argyris (1990), se suelen convertir en prácticas que se hacen invisibles a sus propios actores que las ejecutan casi inconscientemente. Estas barreras defensivas se construyen desde la infancia y, por lo tanto, proceden de los mecanismos de socialización y de los contextos en los que el fracaso es algo que se aprende a evitar.

Cuando esta práctica se produce de forma organizativa conduce, al menos, a cuatro formas de auto-protección del cambio y al aprendizaje en los docentes:

1. *Rutinas defensivas*: cuando se tratan de evitar o ignorar los errores, comportarse como si nada hubiera ocurrido para evitan posibles consecuencias negativas. Este aspecto es especialmente relevante en los centros educativos en los que históricamente el error ha sido asociado a contextos de castigo, donde el profesorado, desde su "rol de enseñante", no gestiona cómodamente el hecho de que pueda equivocarse como un aprendiz.

2. *Incompetencia competente*: si las personas siguen pautas de conducta muy arraigadas en sus rutinas y aunque los resultados no sean los deseados, las explicaciones causales no cuestionan las "teorías en uso". Un ejemplo de esto, en el aula, podría ser quejarse todos los cursos de los malos resultados de un alumnado, sin considerar un posible cambio en las rutinas educativas del aula. Esto es cuando el docente considera que si hace lo que siempre se ha hecho y muy bien, su manera de proceder no puede ser una variable explicativa.

3. *El autoengaño*: sucede cuando las personas permanecen ciegas a sus contradicciones, pues les es doloroso reconocer errores o aceptar su incongruencia. Por ejemplo, es frecuente que frente a la presentación de cambios en las prácticas o escenarios educativos, se niegue dicha necesidad con frases del tipo "eso ya lo hacemos".

4. *El malestar organizativo*: más bien es una consecuencia de los otros tres aspectos y es que al negarse a explicaciones que reconozcan errores o que cuestionen los hechos en base a datos o a investigaciones, las conclusiones se derivan a otro tipo de argumentaciones como criticar a la organización sin asumir la parte de responsabilidad que corresponde a cada persona, subrayar lo negativo y no ver lo positivo o aceptar valores y planes irrealizables, pero actuar como si no fuera con ellos.

Otros autores como Watkins y Marsick (1993) y Probst y Büchel (1995) añaden otras formas de auto-protección del cambio y de aprendizaje en los docentes:

1. *Incapacidad aprendida*: en algunas organizaciones muy estables, en las que durante mucho tiempo las personas no han tomado ninguna decisión o no han asumido responsabilidades sobre los resultados de su organización, se crean culturas de desmotivación y pasividad, que no favorecen actitudes favorables al cambio y al aprendizaje.

2. *Visión de túnel*: la dificultad que muchas personas tiene para ver y analizar los problemas más allá de su propio ámbito, sin un enfoque sistémico o visión global o, en el caso de los educadores que se ven como personas poco acostumbradas a fallar, pues su función es "corregir a otros", lo que les impide verse desde fuera y asumir su falibilidad.

3. *Aprendizaje truncado*: en bastantes casos se inician programas de aprendizaje que no se continúan o se implantan de modo superficial. Esto a veces tiene que ver con el tiempo requerido, pues el factor tiempo no por obvio es reconocido. Los plazos necesarios para los cambios profundos suelen chocar con expectativas excesivamente optimistas conduciendo al desánimo y a la falta de motivación para seguir planes de mejora. En otros casos, es la falta de implicación con los objetivos profundos de los cambios requeridos, la que paradójicamente, se convierte en motivo de desánimo y desconfianza en el aprendizaje conduciendo por si misma a la ineficacia.

4. *Privilegios y tabúes:* Cualquier cambio que suponga una amenaza a una forma habitual de organizar el trabajo, el *status quo* de las personas, o normas de conducta arraigadas, como la no injerencia en lo que hagan los propios compañeros por poner ejemplos… Suponen inseguridades y sentimientos defensivos ante lo que se perciben como agresiones.

5. *Patología de la información:* en otras ocasiones, no se sabe cómo manejar la información para tomar decisiones o como conducir y gestionar procesos de comunicación que provocan conductas inapropiadas entre las personas.

Con el fin de superar y afrontar estas barreras defensivas Senge (1990) cree necesario realizar un trabajo de aprendizaje sistémico que cuestione las propias actitudes y emociones en un contexto, el educativo, donde se presentan algunas barreras cognitivas específicas:

- *Yo soy mi puesto,* una creencia que impide tener una Visión o Misión global del centro y preocuparse exclusivamente de su día a día en el aula (su asignatura, su grupo).

- *El enemigo externo*, es una pauta de pensamiento en la que la causa de los problemas siempre están fuera, en el Departamento, la dirección, la ley, los padres, la televisión, etc., de tal modo que la persona no se responsabiliza del cambio.

- *La ilusión de hacerse cargo*, medir la efectividad de una respuesta, por su nivel de agresividad frente a los enemigos externos, en lugar de mostrar proactividad hacia la mejora en el centro,

- *La fijación en los hechos*, suele ocurrir cuando las personas se preocupan en exceso por hechos puntuales, a veces fortuitos y no reflexionan sobre otros

aspectos más abstractos, lentos, pero profundos, que a medio o largo plazo pueden suponer tanto problemas como soluciones para el centro.

- *La parábola de la rana hervida*, funciona de forma similar a la fijación en hechos a corto plazo, pero desde la dificultad para ver los pequeños cambios que van modificando en profundidad los escenarios educativos y generando nuevas amenazas.

- *La ilusión de que se aprende con la experiencia* y es que hay aprendizajes que por su carácter de anticipación o creación de nuevos futuros deseables, no se resuelven con mecanismos del pasado.

- *El mito del equipo administrativo,* es la tendencia a pensar que toca a los directores resolverlo todo.

Tras un estudio con 200 centros educativos sobre resistencias al aprendizaje García Morales (2005), también clasifica cuatro tipos de barreras en los centros educativos, pero solamente las dos primeras han resultado altamente significativas. A su vez propone medidas para corregirlas:

- *Las barreras contra el aprendizaje individual y de equipo*. Se puede reducir su impacto negativo si se fomenta el crecimiento y el aprendizaje personal (dominio personal); el trabajo en equipo, tanto por medio de actividades formales como informales de intercambio de conocimiento y experiencias; los sistemas de comunicación adecuados; la existencia de retos que exijan ser afrontados; evitar el autoengaño observando las incoherencias en las actividades; y, finalmente, evitar las perturbaciones o ruidos que desvíen los procesos de aprendizaje.

- *Las barreras contra la adquisición y aplicación del conocimiento aprendido.* Reflejan la necesidad de una adecuada formación continua en el centro educativo orientada a lograr una mayor capacitación de los miembros de la organización y a favorecer la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizaje. Para ello debe lograrse una habilidad para observar el valor del conocimiento nuevo, asimilarlo y aplicarlo (capacidad de absorción) de forma rápida (aprendizaje y aplicación del conocimiento rápido). Pero debe irse más allá de una simple identificación y corrección de los errores existentes y del cambio del comportamiento de las rutinas (aprendizaje correctivo, de mejoramiento o de bucle simple). Debe intentarse que los errores identificados se relacionen con los valores, las estrategias, suposiciones y teorías en uso que se necesitan modificar (aprendizaje generativo, de renovación o de bucle doble).
- *Las barreras contra la acción educativa,* impiden, bloquean o retrasan la acción educativa y el correspondiente aprendizaje organizacional educativo. Entre los factores internos que dificultan el aprendizaje están: la existencia de defensas sociales (el grupo, el departamento, las leyes...) que originan un razonamiento defensivo que impide, llevar a cabo las actividades. Asimismo, el exceso de

subunidades independientes (ej. áreas, niveles, Departamentos) y/o la existencia de una competición excesiva entre éstas (excesivo énfasis en la competición) puede llevar a dificultades de cohesión. Igualmente, otros factores internos (ej. intereses políticos) o externos (ej. ambigüedad) pueden impulsar desviaciones de la realidad (proyección), conducir a errores en el análisis de relaciones causales (aprendizaje supersticioso), que no se actúe hasta que no haya otra alternativa (reactividad), o que el centro sea incapaz de actuar (parálisis).

- Finalmente, están *las barreras contra los modelos mentales compartidos y el pensamiento sistémico* que dificultan el adecuado desarrollo de estas disciplinas del aprendizaje organizacional educativo. Para lograr ese pensamiento sistémico es necesario lograr un verdadero compromiso de todos hacia el meta-aprendizaje con la verdad, la sinceridad, la confianza y la apertura (falta de veracidad), evitar echar la culpa de los errores a los demás (síndrome del enemigo externo), aceptar la propia responsabilidad y comprender que el sistema no es algo externo sino que interactuamos y somos parte de él (pensamiento sistémico).

En este apartado, mientras Antúnez (1994) señala un listado de resistencias al aprendizaje en educación, Santos Guerra (2000) habla de bloqueos en las escuelas.

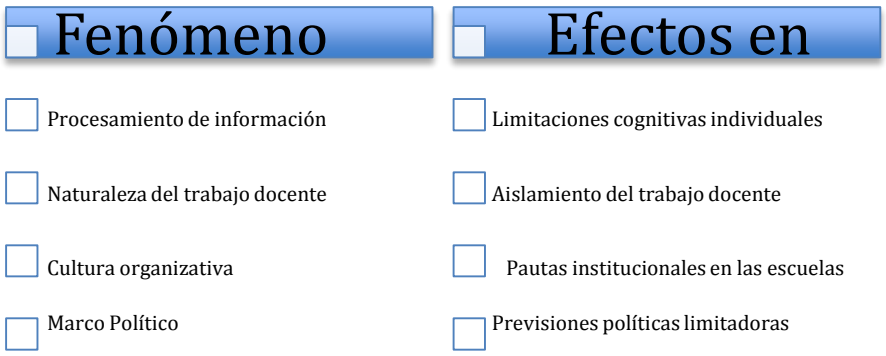
Tabla 21 : Resistencias y bloqueos para que las escuelas aprendan

Resistencias (Antúnez)	**Bloqueos (Santos Guerra)**
Defensa de intereses y/o privilegios	Rutina profesional.
Falta de comprensión de las propuestas.	Burocratización del cambio (elaboración documental vacía de sentido).
Ausencia de confianza en los promotores del cambio.	Dirección gerencialista y/o temerosa de la innovación y el cambio.
Conservadurismo, miedo a la incertidumbre.	Desmotivación del profesorado.
Defensa del *status quo*	Actitud cerrada al aprendizaje: individual y colectivo, por rechazo a la crítica y a la evaluación y reflexión de la práctica.
Plazos y ritmos mal elaborados.	Masificación de alumnado.
Recursos insuficientes (tiempo, materiales, asesorías…).	Acción sindical reivindicativa.
Exigencias excesivas del contexto.	
Mala dirección	

Fuente: Elaboración propia

Todos estos factores pueden analizarse desde una perspectiva global que afecta a distintos niveles de profundidad del centro, desde contextos macro y que tienen efectos en prácticas micro (Rait, 1995, Bolívar, 2000):

Figura 11: Niveles de resistencia al A.O. en centros educativos



Fuente: Elaboración propia en base a Bolívar, 2000, p. 146.

- **Marco Político:** Los contextos sociopolíticos con regulaciones excesivamente centralistas, que normativizan desde la gestión al ordenamiento del centro, fomentan un anquilosamiento de las personas que impiden el surgimiento de cambios y aprendizajes. Por el contrario, la autonomía del centro puede ayudar a que la gente colabore, se responsabilice y tome parte en decisiones, contribuyendo así a fomentar culturas más favorecedoras del desarrollo organizativo de los centros desde dentro.
- **Cultura institucional de la escuela:** Las escuelas, en su propia organización, incorporan la mayor resistencia al aprendizaje, pues sus propias rutinas, creencias y formas de relacionarse están basadas en tradiciones dominantes que han permanecido sin cambios durante bastante tiempo. Como instituciones se caracterizan por la seguridad, la estabilidad y porque los cambios son muy lentos o no ocurren.
- **Naturaleza del trabajo docente:** El trabajo del docente es individualista e insular (un profesor/un aula) y cada cosa se hace en un espacio y en un tiempo, cuestiones que no favorecen los encuentros, la observación del desempeño, los debates y diálogos compartidos.
- **Pautas de procesamiento de la información:** Para que se dé un aprendizaje, la información y los datos han de ser analizados y, en consecuencia, utilizados para extraer consecuencias de mejora y aprendizaje.

Estos factores, cuando se convierten en rutinas que impiden que las organizaciones aprendan, suelen convertirse en elementos de la cultura que caracterizan muchas veces los procesos de socialización de ciertos elementos profesionales en los centros educativos. Y como se ha comentado, la cultura escolar busca la estabilidad y la seguridad, con lo que es difícil que prosperen este tipo de reflexiones basadas en el error y/o cuestionamiento de las creencias.

Como consecuencia, el aprendizaje en los centros vive otra paradoja, consistente en que es necesario crear incomodidad y a veces tensión, pues, si no hay disconformidad entre lo esperado y la información, no se produce la disonancia necesaria para el aprendizaje.

Por lo tanto, en todos los casos, las propuestas para superar la barreras y los obstáculos requieren orientar el cambio en los hábitos y rutinas de la labor docente, para lograr que los discursos y reflexiones sobre la práctica puedan influir en un aprendizaje de doble bucle, que potencie la capacidad de desarrollo y aprendizaje de las organizaciones educativas (Bolívar 2000).

En resumen, pues, para poder transformar la educación, se plantean como reto superar algunas rutinas que se han generado a lo largo de su historia:

- Provocar cierta tensión entre las tradiciones del pasado y los aprendizajes futuros, para hacer frente a su supervivencia, en contextos que la amenacen de algún modo.
- Movilizar modelos de aprendizaje colectivos con una cultura común y no solo actividades individuales.
- Tener unos referentes empíricos (práctica, valores y símbolos) que puedan utilizarse para observar o analizar el aprendizaje colectivo.
- Y valerse de observaciones y/o narraciones que permitan entender y cambiar los componentes cognitivos, afectivos y de comportamiento más profundos.

1.8. SÍNTESIS

La humanización, en tanto que proceso de desarrollo y aprendizaje, se va conformando según se estructuran las sociedades. En este sentido, las características de lo que se ha dado en llamar **Sociedad del Conocimiento,** a finales del s. XX y comienzos del s. XXI, será relevante para entender las necesidades de aprendizaje de las organizaciones, incluidas las educativas, como sujetos de mejora.

Las cualidades de este contexto cultural y social son, principalmente, la rapidez y el volumen de los cambios y la complejidad. Esto hace que el aprendizaje sea un factor clave de competitividad que afecta a la estructura y, los contenidos de los centros educativos.

Entre otras cuestiones, los autores recogen algunos elementos que adquieren relevancia especial:

- Globalización, diversidad, mercados internacionales, competitividad (también en educación), neoliberalismo, ruptura de fronteras…
- TIC, trabajo en equipo y en red, nuevas estructuras organizativas, impacto negativo de la brecha digital entre países y contextos sociales desfavorecidos, conectivismo y nuevas metodologías de aprendizaje y organización del aula, imagen y marketing digital …

- Innovación, liderazgo para el cambio, caos y creatividad, sostenibilidad y consistencia de las innovaciones, nuevas competencias del profesorado…
- Altas competencias en las personas y las organizaciones, nuevas demandas y expectativas de clientes y usuarios, importancia de la imagen de las organizaciones, captación y fidelización del talento, presión para obtener resultados, comunidades profesionales de aprendizaje, participación activa de familias y alumnado en los centros…
- Tendencias demográficas, equipos diversos y globales, equilibrio entre equidad, diversidad y excelencia…
- Responsabilidad Social, normas de buena gobernanza, compromiso con la justicia social y la sostenibilidad medioambiental…

En este nuevo contexto, las personas adquieren más relevancia que los recursos materiales y los procesos productivos en las organizaciones, sobre todo, en entornos laborales caracterizados por la innovación y las altas expectativas.

En educación también este nuevo escenario tiene unos efectos que impactarán en la transformación de las escuelas, el uso de nuevas herramientas, la socialización del aprendizaje, el tratamiento informático de la información, el conocimiento o las interacciones virtuales en red, siendo el flujo de información la nueva clave que añade eficacia al aprendizaje.

De tal manera se configuran nuevos contextos sociales que tendrán implicaciones en las organizaciones, también en la educación, exigiendo equilibrar lo atemporal y lo perenne, la creatividad y las normativas que regulan el conocimiento.

En esta situación el **Aprendizaje Organizativo (A.O.)** surge como un constructo conceptual, que describe y analiza el conocimiento y los mecanismos para fomentar el aprendizaje individual y colectivo en las organizaciones.

Numerosos estudios han considerado variedad de teorías y componentes en sus definiciones del término A.O., pero se pueden clasificar en torno a tres perspectivas principales:

- A.O. como capacidad para afrontar o provocar el cambio: bien como habilidad para adaptarse al entorno, o como una intencionalidad previa de carácter preventivo y/o proactivo.

- A.O. como la capacidad de la organización para captar, transferir o generar un conocimiento que haga que la institución se desarrolle y mejore.

- A.O. como resultante de la historia social y cultural del grupo, en la medida en que las situaciones y las interacciones entre las personas sean las claves del aprendizaje, en la medida que influyen en la interpretación y producción del conocimiento en la organización.

A efectos de este estudio se pueden integrar las perspectivas en la siguiente definición: **el AO es un proceso que fomenta una cultura de revisión, reflexión y generación de conocimiento, que se orienta hacia la acción, el cambio y la innovación, con el objetivo de lograr el crecimiento personal y colectivo y la consecución de sus fines en un entorno de cambio continuo.**

El A.O. también se ha de comprender, más allá de las definiciones, desde la profundidad del aprendizaje, las estrategias empleadas, el tipo de cambios generados o los ciclos de avances implicados en las organizaciones. Cada uno tiene sus consecuencias en el cambio, el conocimiento o los mecanismos de control y estructuras del aprendizaje.

En síntesis, de las teorías de A.O. se extraen contenidos útiles para la mejora de las escuelas: visión sistémica del cambio, autoevaluación institucional como base de proyectos de mejora, trabajo en equipo, aprendizaje en el proceso de trabajo, el cambio como aprendizaje y la movilización de la energía interna del centro.

Una perspectiva más ambiciosa se plantea desde el concepto de **Organizaciones que Aprenden** (O.A.) con un componente prescriptivo, en la medida que entiende la organización como una estructura que no solo apoya el A.O, sino como **un resultado de procesos de mejora.**

Las organizaciones educativas como sujetos organizativos, en un contexto como el descrito para el s. XXI, ante las exigencias procedentes de contextos interno y externo, se han de enfrentar a una transformación que les exige convertirse en escuelas que aprenden. Para comprender sus características se han considerado los diferentes niveles de Desarrollo Organizativo y la construcción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje como nivel óptimo.

Las Escuelas que Aprenden cumplen con ciertos requisitos relativos a: condiciones internas o externas, liderazgo, procesos y resultados. Además, han de considerarse otros factores facilitadores del aprendizaje: estímulo para aprender, nuevas necesidades, percepción de un problema, retos dentro y fuera del centro, así como una búsqueda colectiva de resultados.

Otros autores aun coincidiendo con la propuesta de Leithwood aportan otras características que hacen a los centros más capaces para aprender. Así el Desarrollo Organizativo añade a lo anteriormente expuestos un modelo que se constituye para potenciar un cambio en las organizaciones y que, en educación, se ha dado en llamar Desarrollo Organizacional Educativo, concebido como un marco conceptual y como una estrategia relacionada con:

1. Un cambio sistemático y planificado.
2. Las transformaciones basadas también en factores imprevistos y hechos fortuitos.
3. Y un crecimiento evolutivo basado en la historia de vida de la organización.

Luego, los procesos de D.O.E. conciben la escuela como un todo que asume dos premisas: los problemas se generan en la organización, en el grupo en que aparecen y que son los grupos, más que los individuos, quienes generan los problemas y/o las soluciones más oportunas. Cuando se alcanza un nivel óptimo del conocimiento se generan las **Comunidades Profesionales de Aprendizaje** que se caracterizan por:

- Realizar un trabajo colaborativo, trabajo en equipo y colegialidad.
- Dar importancia del factor humano.
- Existencia de procesos de calidad y desarrollo profesional estratégico.
- Elaboración de Proyectos Educativos comunitarios con la participación de otros agentes, como las familias.

Las CPA se definen, pues, como comunidades culturales que buscan que el alumnado aprenda, que se fomente la colaboración entre profesores y resultados conectados con mejores prácticas educativas. Igualmente, una CPA requiere de un trabajo en comunidad con un cuerpo técnico especializado en conocimiento, con una ética de servicio, con una identidad, un compromiso y, un alto nivel de autonomía regulada por prácticas y estándares de actuación profesionales.

Este proceso, como respuesta estratégica que es, conviene que se inicie desde dentro, por medio de dos mecanismos complementarios: el ejercicio de un liderazgo distribuido y la acción conjunta con la comunidad. Consecuentemente se espera que éstas actuaciones desarrollen las capacidades de las escuelas para que las personas aprovechen todas las oportunidades para cambiar, mejorar las cosas, trabajar más eficazmente y aprender nuevas habilidades.

En los estudios sobre A.O., O.A y CPA, desde una dimensión cultural, se señala el impacto favorable de ciertos **factores facilitadores**, que actúan e influyen en la creación de conocimiento en los centros: los significados y creencias, los valores, la estrategia, el papel de la Misión y la Visión, así como el trabajo en equipo. El liderazgo, también considerado factor clave y con un fuerte consenso entre los investigadores, se tratará en el segundo capítulo.

Igualmente las teorías y factores facilitadores en la media que no concurran adecuadamente describen algunas dificultades, pero, además existen algunos elementos que suponen por si mismos **barreras, rutinas que dificultan el aprendizaje** que impiden el avance del desarrollo organizativo en las escuelas.

Algunos de esos factores son sencillos, pero no por ello menos importantes, como el tiempo, no obstante casi todas las referencias coinciden en destacar tres limitaciones:

- El aislamiento profesional, el individualismo y la actitud cerrada hacia el aprendizaje.

- La búsqueda de seguridad y consiguiente rechazo al cambio, la innovación, o la creatividad.

- Y un mal ejercicio directivo, bien por exceso de burocracia o por mal liderazgo.

Además, en las culturas educativas, existen algunas resistencias específicas que provienen de fenómenos, internos y externos, que conducen a efectos diferentes: los marcos políticos caracterizados por ordenamientos rígidos, rutinas y creencias, imprimen unas pautas incompatibles con las organizaciones que aprenden, la propia naturaleza del trabajo del profesorado insular e individualista, que conduce a un asilamiento que dificulta el trabajo cooperativo y/o, en algunos casos, el procesamiento de la información, sea inadecuado o impida un tratamiento cognitivo profundo de las situaciones.

En otras investigaciones, entre muchos factores que actúan como barreras para el aprendizaje, se señalan como especialmente significativos los que se agrupan entorno a: cuestiones que dificultan el aprendizaje y el desarrollo profesional individual o en equipos, o crean barreras que actúan contra la adquisición y aplicación del conocimiento adquirido.

En resumen, a lo largo de todo este capítulo se ha querido comprender como se puede hacer para que las organizaciones dedicadas a la educación aprendan. Y en síntesis, aunque exista una variedad de factores que obstaculiza los avances en el aprendizaje en los centros, sin embargo prevalece un consenso general sobre cuáles son las transformaciones necesarias en educación: **cambiar los hábitos y rutinas de la labor docente e impulsar las reflexiones basadas en evaluaciones sobre la práctica como soporte de planes de aprendizaje en profundidad.**

.

CAPITULO 2: LA PRÁCTICA DE LA DIRECCIÓN, ENTRE LA GESTIÓN Y EL LIDERAZGO

El estudio del aprendizaje en las organizaciones educativas como respuesta necesaria para afrontar las necesidades de un mundo global, cambiante y complejo, ha dejado claros algunos factores facilitadores del Desarrollo Organizativo en las escuelas y la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Uno de esos factores, que la investigación internacional ha considerado evidente, es la importancia del liderazgo y la dirección, como un factor crítico en la mejora de los centros. Hasta el punto de ser considerado como el segundo factor interno de los centros, tras el desempeño del profesorado en el aula, en relación a sus resultados pedagógicos. Por lo que asumir la importancia de la función directiva en educación, según Leithwood y Stager (2009), incluye, por lo tanto, un doble reto: la necesidad de proveer de dirección y ejercer influencia de liderazgo en las escuelas.

Lo mismo estima la OCDE (2009), que en su informe Mejorar el Liderazgo Escolar, propone cuatro líneas de mejora: definir las responsabilidades, distribuir el liderazgo, formación en competencias para efectividad en el ejercicio del liderazgo y hacer de la dirección educativa una profesión atractiva.

Asimismo, la dirección y el liderazgo en la educación no se ejercen al margen de sus contextos generales y cercanos, tanto internos como externos (Bolívar, 2001). Por ello, es necesario considerar los factores, políticos y/o legales, características sociales y organizativas de las escuelas o su rendimiento en el aprendizaje.

Pero también es necesario reconocer aquellas características que convierten a la dirección en una profesión, en la práctica (David y Porter, 2003); Leithwood y Stager, 2009) o el modelo de actividades de gestión que se apliquen, gerencial o integrado (Garín y Castro, 2013).

También el liderazgo en el ejercicio formal directivo precisa de analizar los conceptos del término y las diversas teorías que lo estudian desde una dimensión de la eficacia (Gang y Navarrete, 2013) o desde la perspectiva transformacional (Bass, 2000), para llegar a comprenderlo desde una dimensión integrada (Yukl, 2008) y profundizar en los desarrollos que han tenido lugar en la educación: liderazgo pedagógico, distribuido o para la justicia social (Bolívar, López Yánez y Murillo, 2013).

Esta perspectiva afecta asimismo a las propuestas y concepciones de lo profesional y los modelos de formación, así como a las sistemáticas empleadas para el desarrollo de los directores educativos (Pereda, 2013).

En coherencia con lo expuesto en este segundo capítulo, el liderazgo educativo se tratará como una característica del liderazgo formal desempeñado por los directores, o

los equipos directivos, esto es, como factor facilitador del desarrollo de organizaciones que aprenden. Para lo que se describirán los siguientes tópicos: el contexto directivo en la CAV, marco legal español (acceso y responsabilidades), dirección vs. Liderazgo, la dirección educativa en la práctica (funcional y de liderazgo), para terminar con unas reflexiones sobre los modelos de formación.

2.1. CONTEXTO DE LA DIRECCIÓN EDUCATIVA EN LA CAV

La función directiva en educación, desde su vertiente puramente organizativa hasta el ejercicio más sutil de liderazgo, requiere considerar el contexto en el que éste tiene lugar, por eso en este estudio se van a considerar dos vertientes: la primera de carácter descriptivo intentará fijar el escenario educativo del sistema educativo vasco desde unos indicadores básicos, y por otro, se ha de entender obligatoriamente cual es el marco legal y normativo que regula el acceso y las responsabilidades que han de asumir tanto las personas como los centros para construir sus equipos directivos.

2.1.1. Características del Sistema Educativo Vasco

De la revisión de algunos datos descriptivos del Sistema Educativo Vasco, resaltan ciertas características de los centros de la CAV e introducen algunos factores a tener en cuenta a la hora de comprender los contextos de los centros y sus equipos directivos.

Para describir la situación escolar vasca se van a utilizar como referencia los informes del Consejo Escolar de Euskadi (2014), en relación a tres indicadores: la matrícula escolar, la financiación y los resultados escolares.

2.1.1.1. Demografía y matrícula escolar

Para comprender las características del sistema educativo vasco es necesario reconocer algunas de sus peculiaridades: la bajada en las tasas de natalidad de la CAV, alta tasas de matriculación en Educación Infantil (incluido el primer ciclo), una distribución del alumnado casi del 50% entre las redes pública, privada, esta última compuesta casi en su totalidad por centros concertados (salvo unos pocas excepciones con currículos extranjeros).

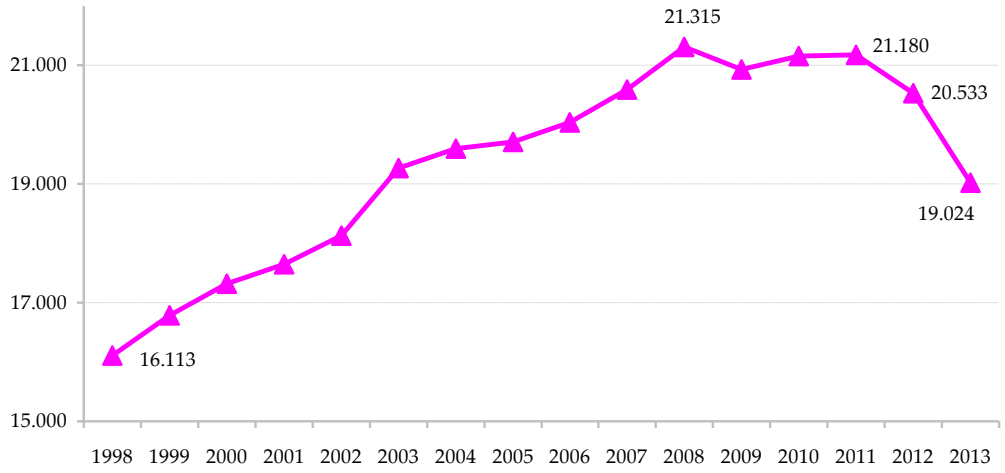
Tasa de natalidad

Desde el año 1975 hasta 1995, se produce un descenso del 50% en las matrículas de la enseñanza básica de la CAV, lo que produce a mediados de la década de los noventa un descenso de matrícula que obliga a redimensionar muchos centros educativos.

A partir de 1998, se produce de nuevo otro ascenso, pero no se recuperan las tasas precedentes. A partir del año 2012, con una bajada del 3,1%, se da un nuevo descenso en la natalidad que sugiere un cambio de tendencia, que se acentúa en 2013 con un

descenso del 7,3% respecto al año anterior. El descenso es más señalado en Araba (4%) en 2012, mientras que en 2013 afecta especialmente a Gipuzkoa (9,3%). Este descenso contrasta, en los dos años, con el aumento de los nacimientos de niños de madres extranjeras, que alcanza el 17%.

Figura 12. Evolución de la natalidad en Euskadi a lo largo de los quince últimos años.



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Tabla 22. Evolución de la natalidad en los tres territorios de Euskadi, entre 2011 y 2013

	2011	*2012*	*2013*	Δ *11-12*	Δ *12-13*
Araba	3.429	3.293	3.074	-4,0%	-6,7%
Bizkaia	10.687	10.342	9.691	-3,2%	-6,3%
Gipuzkoa	7.064	6.898	6.259	-2,3%	-9,3%
Euskadi	**21.180**	**20.533**	**19.024**	**-3,1%**	**-7,3%**

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

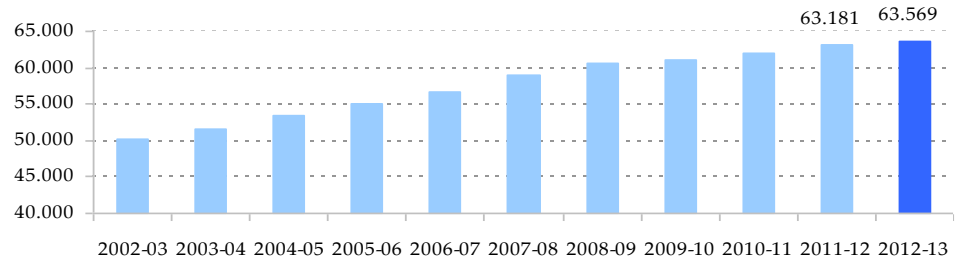
Alumnado por etapas y por redes educativas.

Mientras la distribución entre redes educativas es casi simétrica en números totales, la distribución por etapas educativas y zonas escolares es desigual.

- **2º ciclo de Educación Infantil**

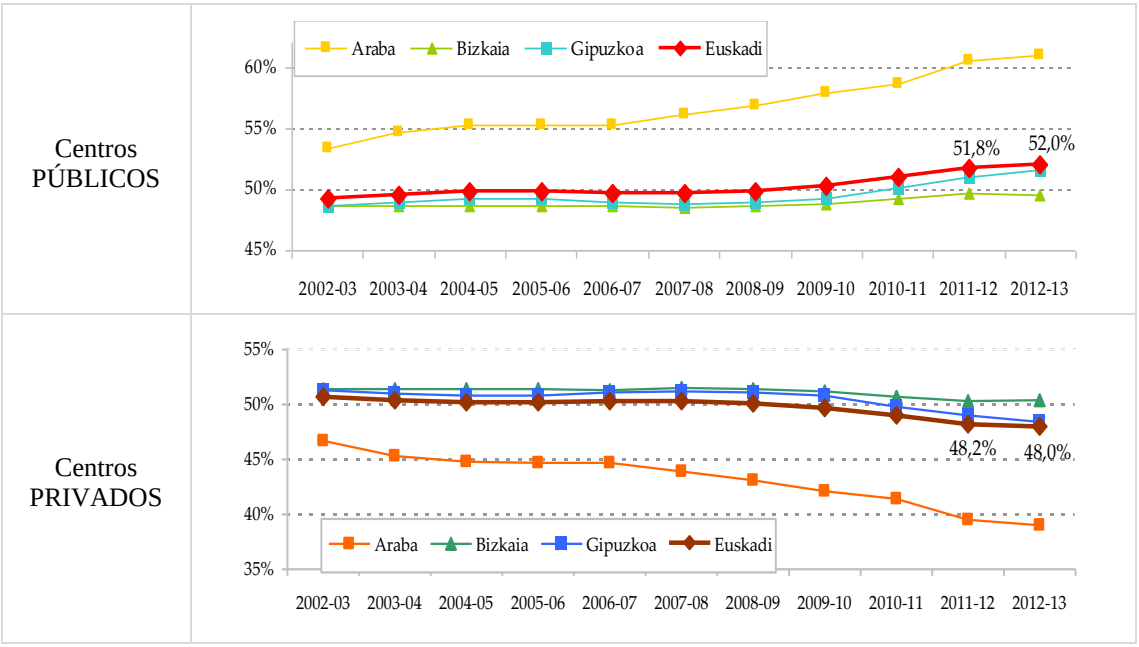
La matrícula asciende hasta los 63.569 alumnas y alumnos en el curso 2012-13, con un leve incremento del 0,6%. Por provincias, la red pública en Araba aumenta su cuota hasta superar el 60%, la misma que registra en el nivel de 2 años. En el conjunto, la red pública alcanza el 52%, con un ligero aumento (48% en la red privada).

Figura 13.Evolución del alumnado de 2º ciclo de Ed. Infantil en la última década.



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Figura 14. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados, en el 2º ciclo de Ed. Infantil.

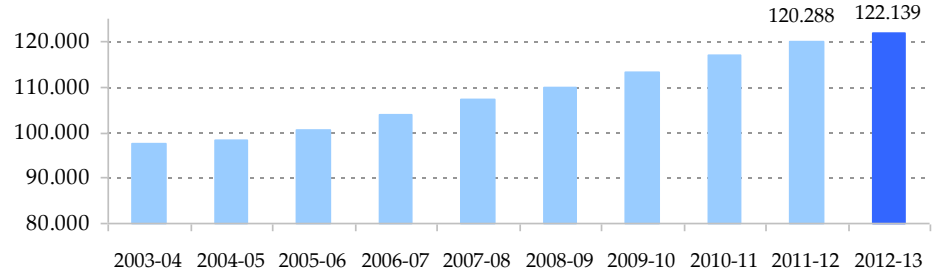


Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Educación Primaria

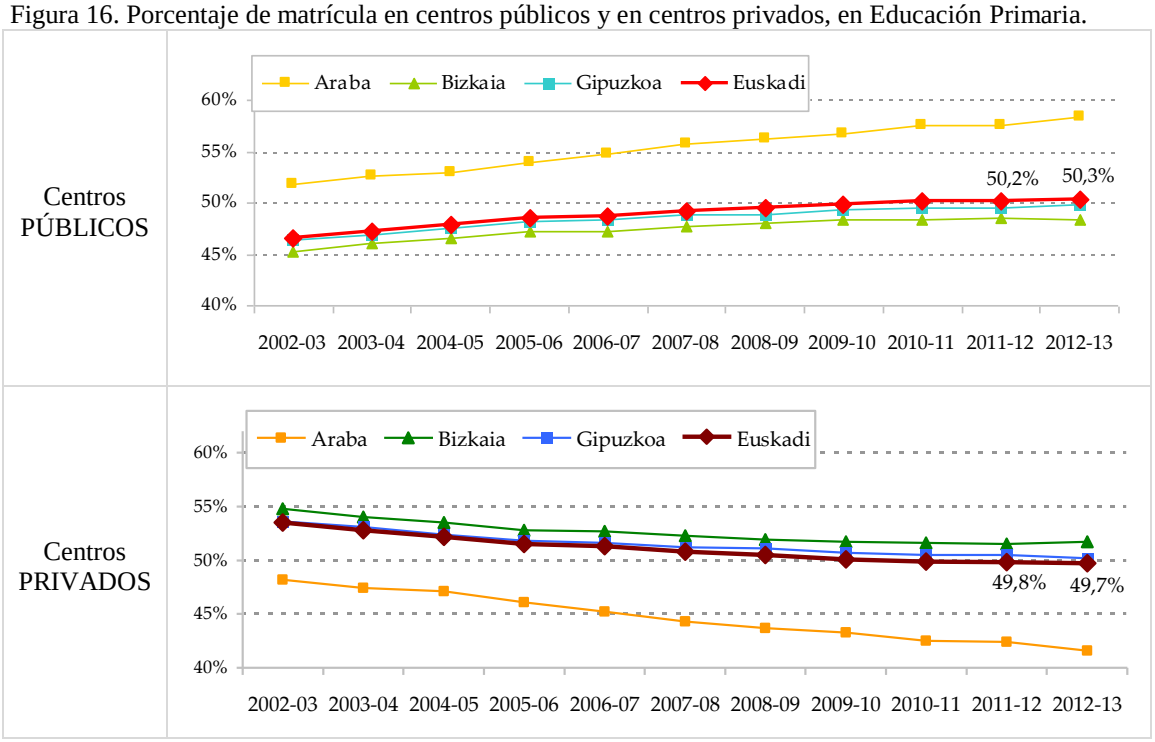
La matrícula tiende a crecer en esta etapa hasta llegar a un máximo en los últimos 10 años, con 122.139 alumnos y alumnas. El reparto entre redes es prácticamente a la par, con un 50,3% en la red pública. La participación de esta red en Araba se mantiene en valores cercanos al 60%.

Figura 15. Evolución del alumnado de Ed. Primaria en la última década.



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Figura 16. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados, en Educación Primaria.

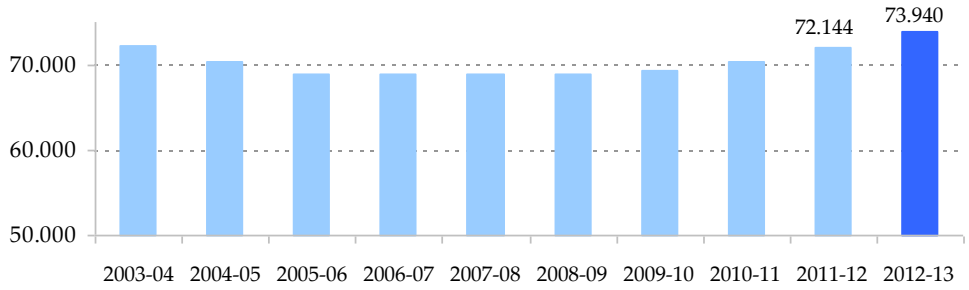


Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

ESO

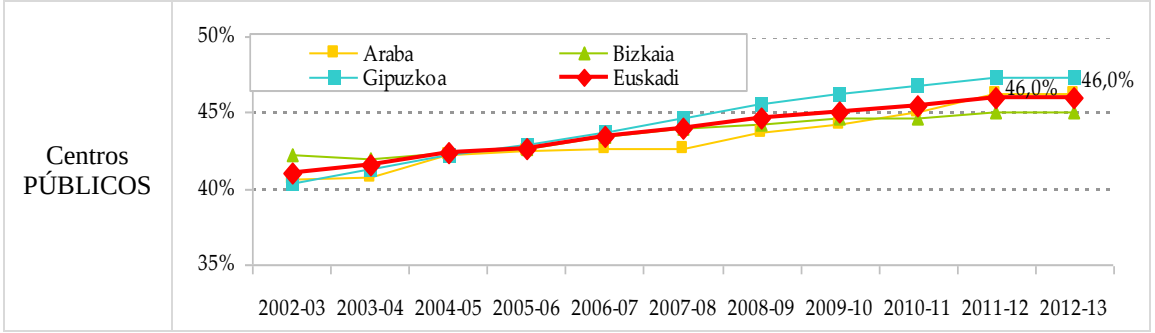
La matrícula crece, pero no de forma tan significativa como en la década anterior y la participación en esta etapa educativa de los centros concertados es mayoritaria (54%) y se mantiene estable respecto al curso anterior.

Figura 17. Evolución del alumnado de ESO en la última década.

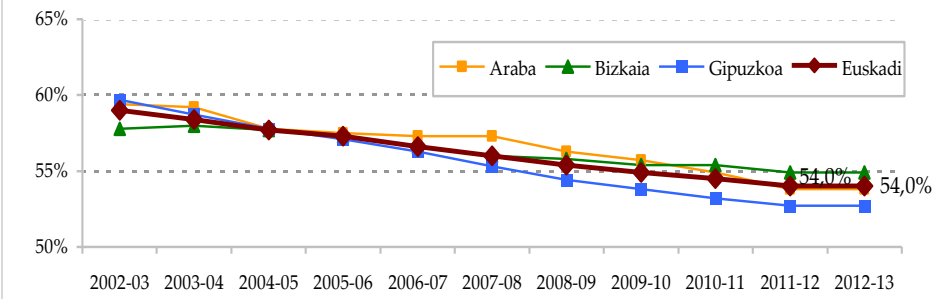


Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014)

Figura 18. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados, en ESO.



Centros PRIVADOS

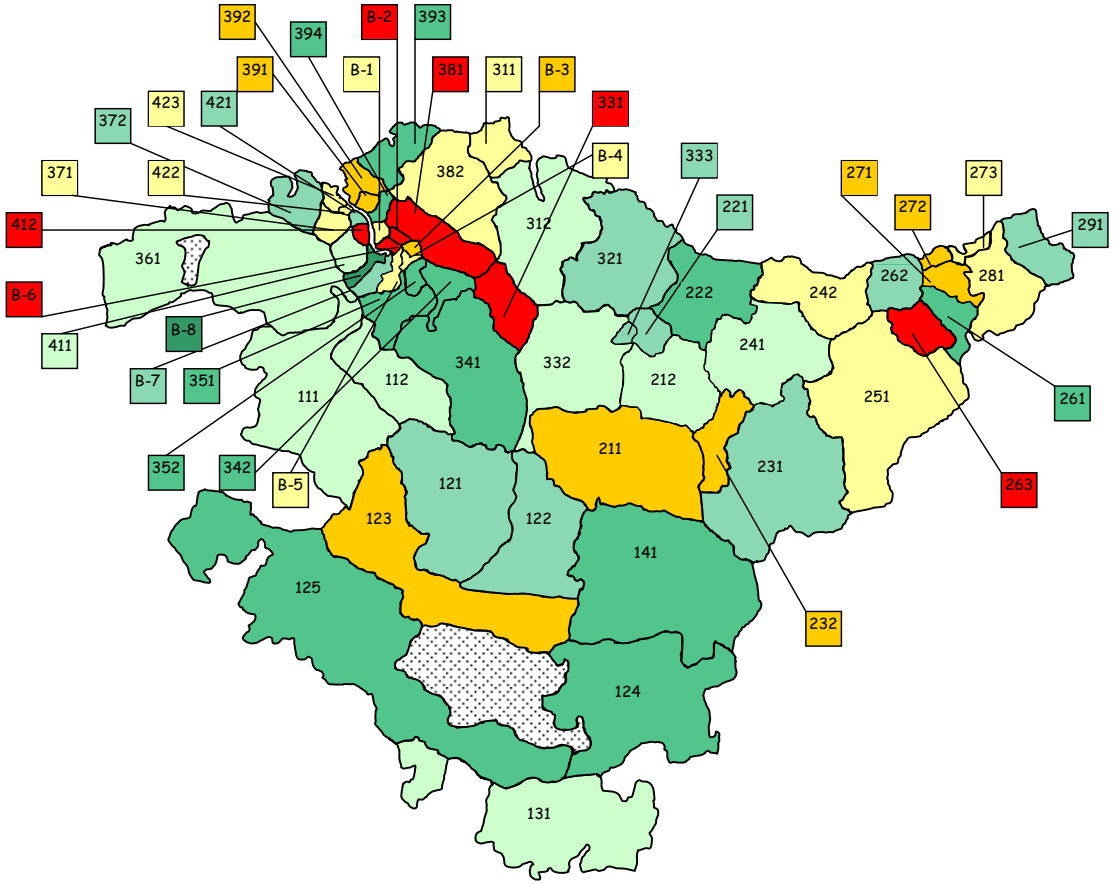


Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

El alumnado de Educación Primaria y ESO (obligatoria), las dos redes educativas, pública y privada, se distribuyen de forma diferenciada según las zonas escolares. Así, mientras existen algunas zonas con oferta exclusiva de centros públicos (Igorre, Basurto-Zorroza o Montaña Alavesa), en otras la matrícula en los centros concertados supera el 70% (Andoain (85%), Txorierri (83%), Abando (74%), Uribarri (73%), Cruces (72%) o Amorebieta (71%).

Figura 19. Porcentaje de alumnado de la Educación Básica (Ed. Primaria y ESO) matriculado en centros públicos, según las zonas escolares. Curso 2012-13

Zona escolar		% pública
124	Montaña alavesa	100%
341	Igorre	100%
B-8	Basurto-Zorroza	100%
125	Alava occidental	91%
261	Hernani	91%
351	Arrigorriaga	84%
141	Llanada oriental	79%
342	Galdakao	77%
352	Basauri	77%
393	Uribe-Costa	77%
222	Elgoibar	72%
394	Erandio	71%
262	Lasartealdea	70%
333	Ermua	70%
122	Vitoria-Norte	67%
372	Abanto	66%
121	Vitoria-Oeste	65%
321	Lea-Artibai	65%
221	Eibar	63%
421	Sestao	63%
291	Bidasoa	62%
231	Alto Oria	61%
B-7	Rekalde	61%
361	Encartaciones	60%
111	Amurrio	59%
212	Bergara	59%
241	Urola Medio	57%
332	Durango	57%
131	Rioja alavesa	56%
112	Llodio	54%
411	Barakaldo	54%
312	Urdaibai	53%



Zona escolar		% pública
382	Mungia	49%
422	Portugalete	48%
281	Renteria	47%
B-4	Begoña	47%
B-5	Ibaiondo	46%
242	Costa	45%
251	Tolosa	45%
273	Donostia-Este	45%
311	Bermeo	44%
B-1	D ust	44%
423	Santurtzi	42%
371	Trapaga	41%
211	Arrasate	40%
123	Vitoria-Sureste	38%
272	Donostia-M. Dcha.	37%
391-392	Leioa- Getxo	37%
271	Donostia-M. Izda.	36%
B-3	Txurdinaga-Otxark.	35%
232	Alto Urola	34%
331	Amorebieta	29%
412	Cruces	28%
B-2	Uribarri	27%
B-6	Abando	26%
381	Txorierri	17%
263	Andoain	15%

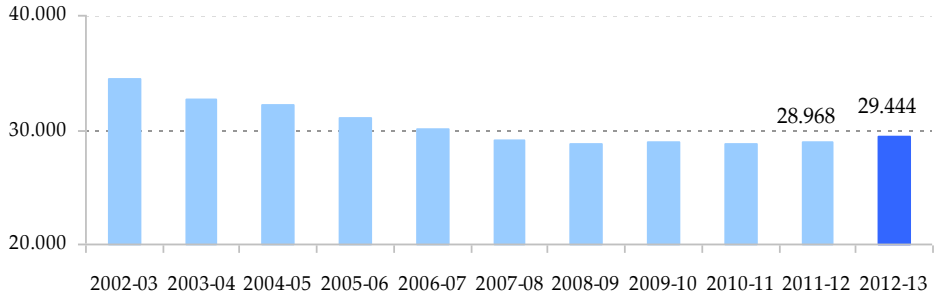
Euskadi	**49%**

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014)

- **Bachillerato**

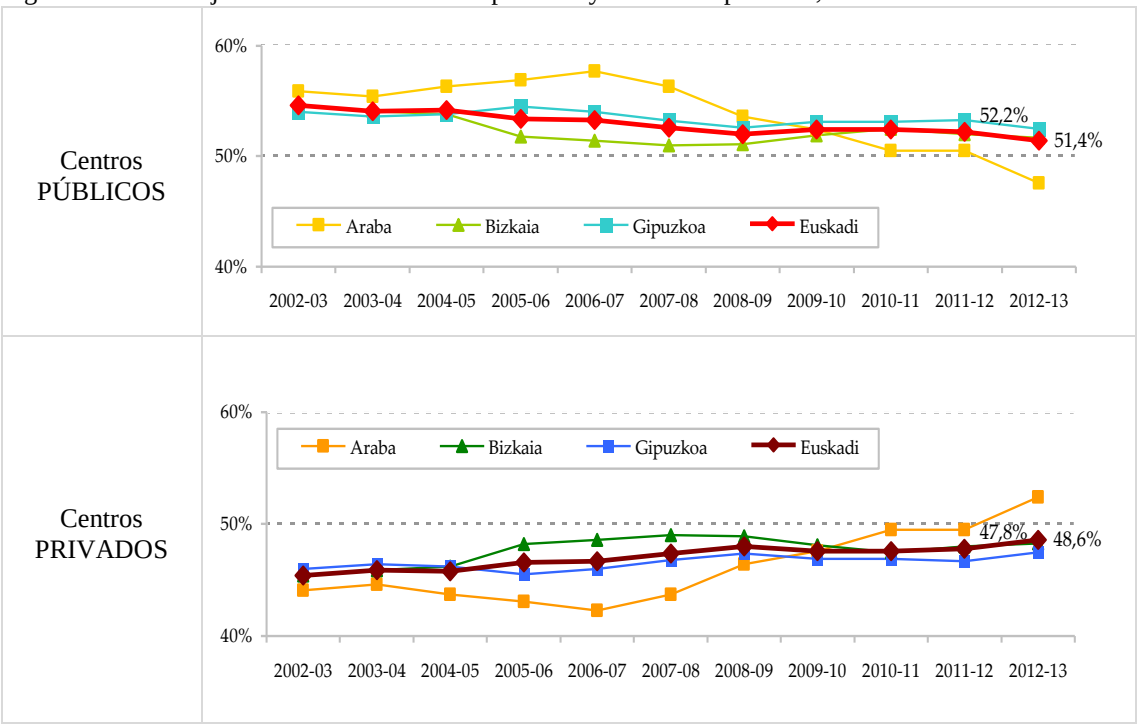
La matrícula aumenta ligeramente, en el curso 2012-13, hasta los 29.444 alumnos-as, pero, desde el curso 2001-2002, sigue una tendencia descendente. Por primera vez de forma significativa (1,6%). En el reparto de redes, la red pública continúa descendiendo, especialmente en Araba. En el conjunto lo hace un 0,8%, hasta el 51,4%.

Figura 20. Evolución del alumnado de Bachillerato en la última década. Todos los centros.



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Figura 21. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados, en Bachillerato.

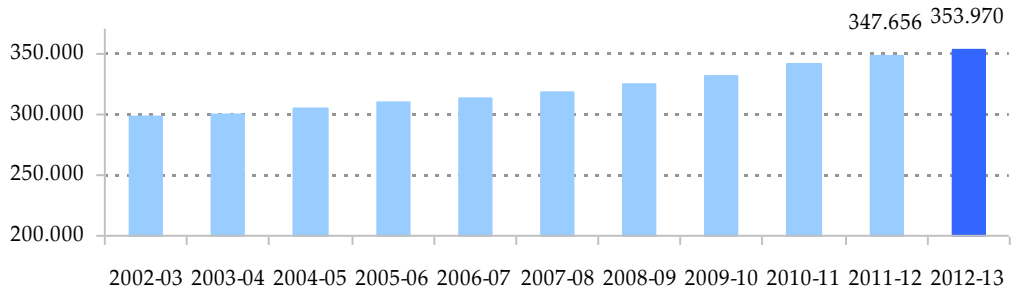


Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

- **Todas las etapas**

En el conjunto de las etapas no universitarias, la matrícula en el curso 2012-13, alcanza los 353.970 alumnos-as. Y la distribución en redes educativas indica que el 50,8% del total del alumnado se halla matriculado en la red pública.

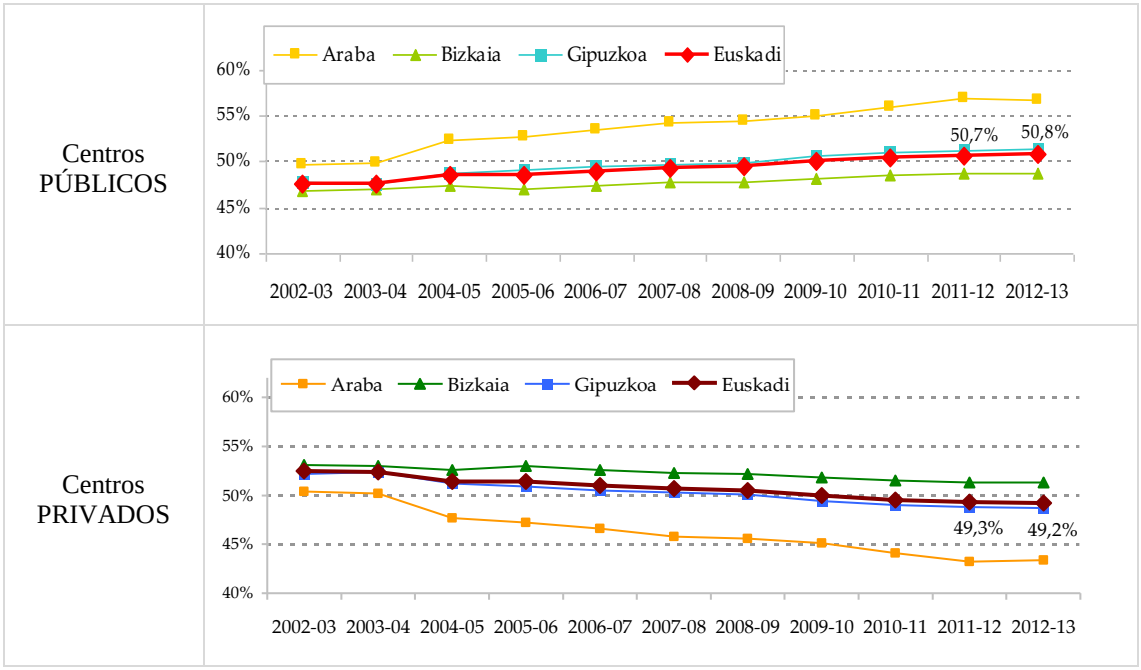
Figura 22. Evolución del alumnado del conjunto de las etapas educativas en la última década.



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

En la distribución, por redes educativas, del conjunto de las distintas tendencias en cada una de las etapas, se deduce que no hay prácticamente variación respecto al curso anterior y la red pública recoge.

Figura 23. Porcentaje de matrícula en centros públicos y en centros privados en el conjunto de las etapas.



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Tabla 23. Distribución del alumnado del conjunto de las etapas no universitarias (0-19) entre redes y principales agrupaciones de centros concertados**.**

Tipo de centro	***Alumnado***			***% total del sistema***
	2011-12	*2012-13*	*Δ último curso*	*2012-13*
Públicos	176.487	179.891	1,9%	50,8%
Kristau Eskola	87.788	88.938	1,3%	25,1%
Partaide (ikastolas)	40.237	41.135	2,2%	11,6%
Otros privados	43.144	44.006	2,0%	12,4%
Todos los centros	347.656	353.970	1,8%	100,0%

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Entre los centros de titularidad privada, el alumnado de Kristau Eskola (centros religiosos) supone el 25,1% del total de la CAV siendo los de titularidad cooperativa el 20% (66.000 alumnos-as), en el curso 2012-13, en su mayoría ikastolas y algunos colegios concertados.

El protagonismo del fenómeno cooperativo en la educación a juicio de algunos autores (Galiana, Centeno y Lequericaonandia, 2015) parece ser uno de los más claros modelos futuros de empresas educativas, tanto por sus ideales como por su adscripción a la moderna mentalidad sobre la enseñanza en el sector privado. Es muy posible que en un futuro no muy lejano la educación privada se enfrente con problemas docentes pero los especialmente graves serán económicos. Posiblemente también a la corta afecten menos a los centros religiosos que a los no religiosos, aun cuando a la larga también los religiosos tendrán que reestructurar sus metodologías y objetivos

En síntesis, en la CAV, el alumnado se reparte en un 50% entre la red pública y privada, siendo superior la matrícula, de la red concertada en la ESO (54%). La red privada prácticamente en su totalidad está concertada y, a su vez, se divide casi en un 50%, entre centros con titularidad religiosa y fundaciones y cooperativas.

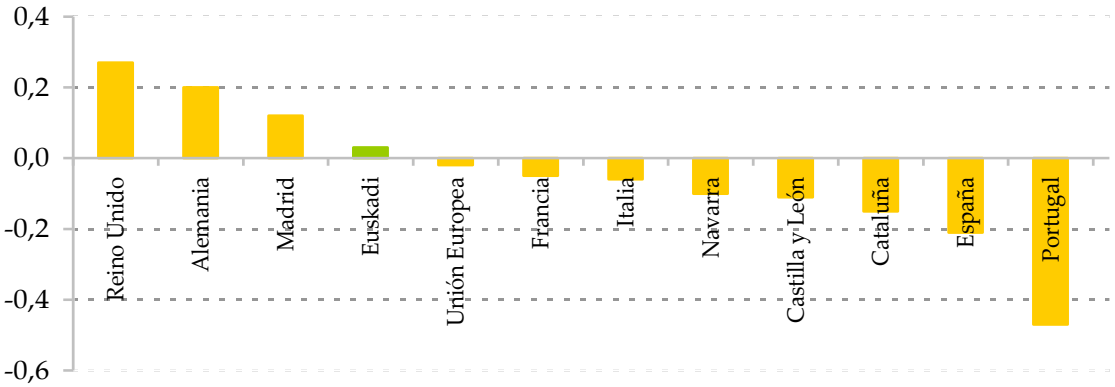
2.1.1.2. Indicador socioeconómico del alumnado (ISEC)

Los datos sobre el Índice Socio Económico y Cultural del alumnado (ISEC) puede ser un indicador sobre la distribución del alumnado. Estos datos, en la CAV, se han recabado asociados a niveles y etapas en las que se han realizado evaluaciones al alumnado: las pruebas PISA y las pruebas diagnósticas llevadas a cabo por el Instituto Vasco de Evaluación de Investigación Educativa (IVEI).

Las evaluaciones PISA miden el ISEC (Indice Socioeconómico y Cultural) del alumnado de 15 años, este indicador es un factor de contexto altamente asociado a los resultados y sitúa a la CAV cerca de la media de la OCDE.

En las últimas mediciones PISA, el ISEC de Euskadi ha ido creciendo desde el valor de -0,10 en 2003 hasta +0,03 en 2012, situándose un poco por encima de la Unión Europea y dos décimas más que la media española.

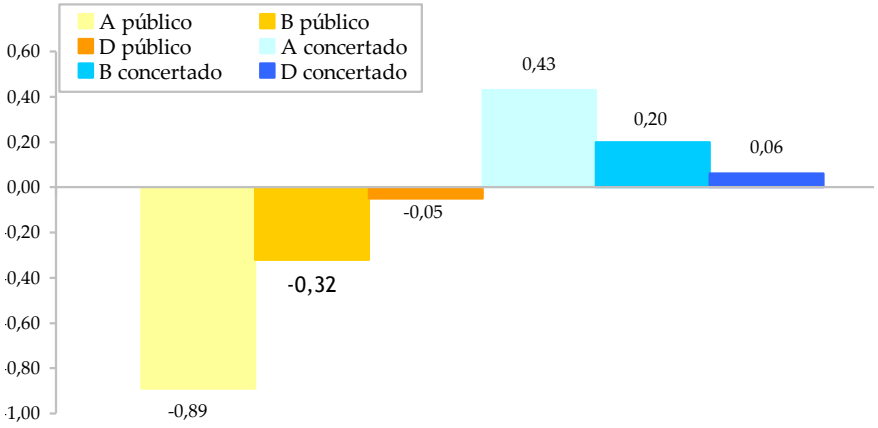
Figura 24. ISEC de distintos países europeos y comunidades autónomas del Estado en la prueba PISA-2012



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Si se examina la distribución por estratos (modelos lingüísticos y redes educativas), en la convocatoria de 2012, se comprueba que los tres de la red privada tienen ISEC positivo, mientras que los tres de la red pública lo tienen negativo. Destacan, en valor absoluto, los tres estratos con menor alumnado: con valor positivo el A concertado (0,43) y con valor negativo los estratos A público (-0,89) y B público (-0,32).

Figura 25. ISEC de los estratos red-modelo en la prueba PISA-2012 (alumnado de 15 años) y distribución del alumnado por estratos.



% alumnado en el estrato	5,0%	5,3%	34,7%	10,5%	21,8%	22,7%

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Un primer dato, según informes de la evaluación PISA 2012, es que el porcentaje y diferencias de ISEC, por modelos lingüísticos, es el más significativo. Así, la mayor distancia se da entre el alumnado del modelo A de la red pública (íntegramente en castellano), en el que está matriculado apenas un 5% del alumnado con un ISEC medio

de -0,89 y el alumnado del modelo A de la red concertada, que agrupa al 10,5% de la matrícula con un ISEC de 0,43.

Sin embargo, en los modelos D (educación en euskera), que en la red pública afectan al 34,7%, un ISEC de -0,05 y el alumnado de la red concertada, con un 21,8% de matrícula, tiene un ISEC de 0,06.

Estos datos muestran un escenario que puede explicarse por el elevado PIB de la CAV en comparación con otras CCAA de España. Por otro lado, si se observa la evolución del ISEC a lo largo de las cuatro convocatorias de la evaluación diagnóstica en ambos niveles (2º ESO y 4ª E. Primaria), en la comparación entre las redes educativas se pueden registrar dos tendencias:

Tabla 24. ISEC del alumnado vasco en las cuatro ediciones de la evaluación diagnóstica, según redes educativas.

		2009	*2010*	*2011*	*2013*
2º de ESO	Centros públicos	-0,22	-0,22	-0,25	-0,24
	Centros concertados	0,15	0,17	0,19	0,22
	Diferencia entre redes	**0,37**	**0,39**	**0,44**	**0,46**
4º Primaria	Centros públicos	-0,23	-0,25	-0,25	-0,26
	Centros concertados	0,23	0,25	0,26	0,27
	Diferencia entre redes	**0,46**	**0,50**	**0,51**	**0,53**

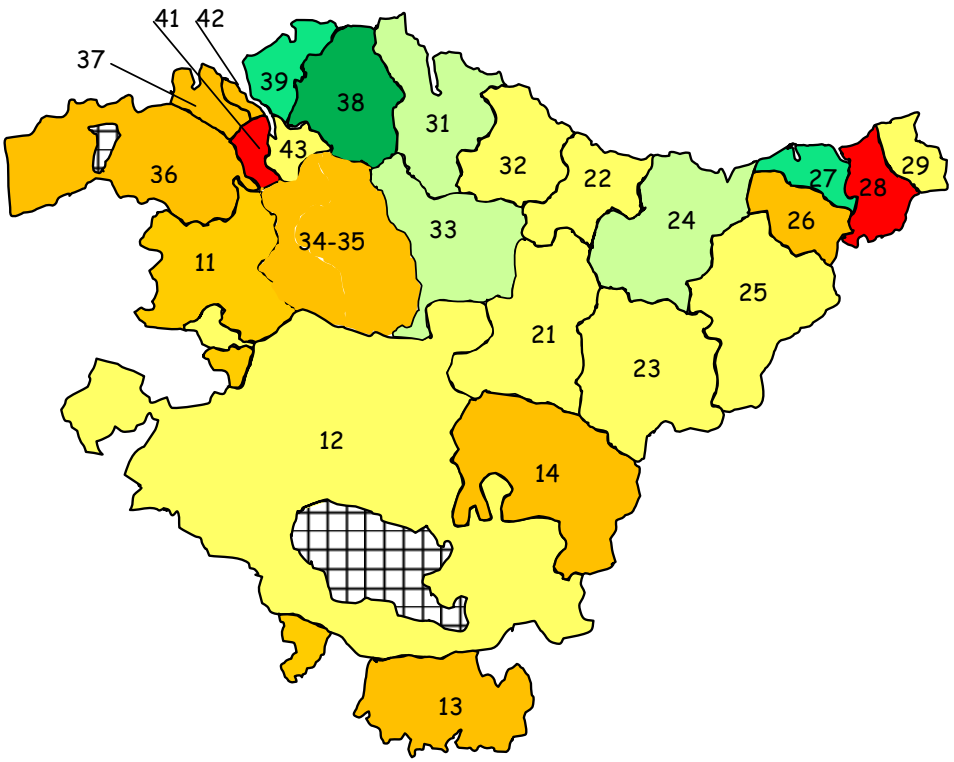
Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014)

La primera de las diferencias es que entre redes aumenta, teniendo en cuenta siempre la influencia de los modelos educativos mencionados con anterioridad. Asimismo, si se comparan ambos niveles, las diferencias son mayores en 4º de Primaria, el nivel de más reciente escolarización, lo que indica que la diferencia en nivel socioeconómico y cultural entre redes se acrecienta.

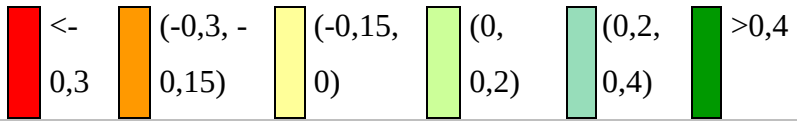
En cuanto al reparto por zonas escolares, (Figura 26, mapa), en el conjunto de ambos niveles destacan Txorierri (0,71), que a su vez coincide con una alta concentración de centros privados, Margen Derecha (0,34) y Donostia (0,32) y, en el otro extremo, Renteria (-0,31) y Barakaldo (-0,30).

Figura 26. ISEC del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO[1], según las circunscripciones escolares.

Circunscripción		ISEC
38	Txorierri	0,71
39	Margen Derecha	0,34
27	Donostia	0,32
31	Busturia	0,03
24	Urola-Kosta	0,00
33	Duranguesado	0,00
23	Goierri	-0,04
29	Bajo Bidasoa	-0,04
21	Alto Deba	-0,06
22	Bajo Deba	-0,06
12	Vitoria-Gasteiz*	-0,06
25	Tolosa	-0,08
43	Bilbao	-0,09
32	Lea-Artibai	-0,13
34-35	Arratia-Nervión	-0,15
36	Encartaciones	-0,15
11-13-14	Resto Araba	-0,21
37	Zona Minera	-0,22
42	Margen Izquierda	-0,24
26	Lasartealdea	-0,26
41	Barakaldo	-0,30
28	Errenteria	-0,31



Euskadi	**0,00**



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014) * Vitoria incluye las zonas de Montaña alavesa y Álava occidental. En "Resto de Araba" se agrupan tres circunscripciones: Aiara, Rioja alavesa y Llanada oriental.

En resumen, los datos muestran al Sistema Educativo Vasco como una comunidad con una fuerte presencia de la red concertada y por la influencia de la creación y participación de las familias, la sociedad, en proyectos cooperativos o fundaciones.

Y, si bien a lo largo de la historia la red concertada ha sido ligeramente superior en matrícula, por influencia de la crisis económica, en esta última década, se han igualado (en torno a un 50%), con repartos desiguales por zonas escolares y provincias. Aun así, la matrícula en la ESO sigue siendo mayoritaria en la red concertada (54%).

[1] La circunscripción del centro sujeto de estudio de esta investigación es la nº 33, con un ISEC de 0,00.

Respecto al nivel de ISEC del alumnado, también por efecto de la crisis, la distancia entre las dos redes se ha visto aumentada e los últimos años, sobre todo entre las matrículas del modelo lingüístico A (educación en español), con un porcentaje sobre la matrícula total del 5% en la red pública y alrededor de un 10% en la concertada.

Sin embargo, en el modelo lingüístico D (íntegramente en euskera), que acoge a un 57% de la matrícula, 34% publica y 21,85 concertada, la diferencia no es tan significativa, lo nos muestra un buen nivel de equidad en el sistema.

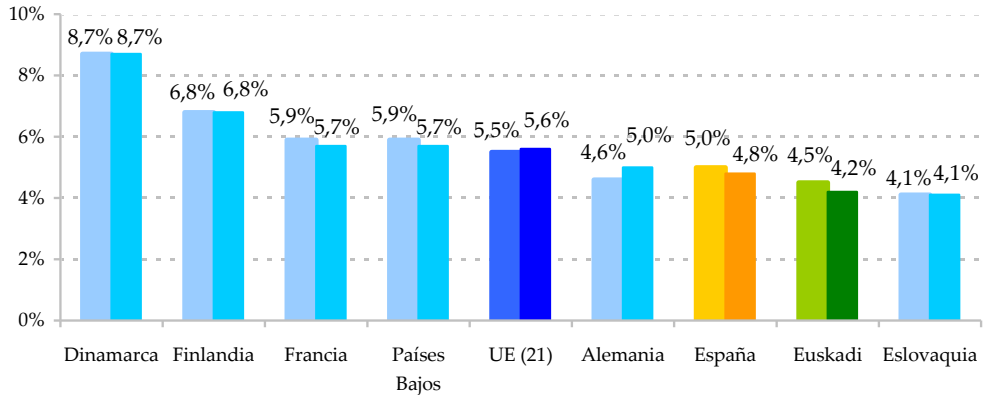
Asimismo, si bien es cierto que una de las tres zonas escolares con ISEC más alto también concentra el mayor porcentaje de centros concertados (Txorierri en Bizkaia), no es una tendencia que se pueda extrapolar automáticamente a las demás zonas.

Por otro lado, el alto porcentaje de alumnado de ESO en la red concertada ha de considerarse como una influencia a tener en cuenta en los resultados de las pruebas PISA de la CAV.

2.1.1.3. Financiación

El principal indicador de financiación de la enseñanza en el contexto europeo es el gasto público en educación respecto al PIB y tomando en consideración todas las organizaciones educativas, públicas y privadas. El informe de la OCDE, Education at a Glance (2014), indica que en el año 2011, los estados europeos dedican una media del 5,6% de su PIB al gasto en educación, mientras en Euskadi se calcula un 4,2% para ese año.

Figura 27. Gasto público en educación, como porcentaje del PIB, en los países de la Unión Europea, en 2009 y 2011.

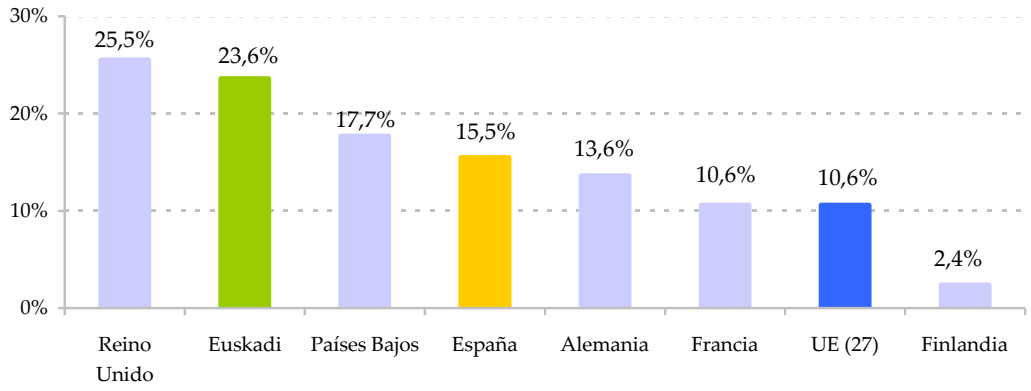


Fuente: Consejo escolar de Euskadi (2014).

El **gasto privado en educación describe** la contribución de los centros privados, básicamente sus familias, en la financiación de todo tipo de centros y servicios educativos, tanto públicos como privados en Euskadi es el 5,5% del PIB en 2011.

Si se tiene en cuenta el conjunto de todas las enseñanzas, incluida la universidad, Euskadi llega al 23,6% del gasto total, en 2011, mientras el porcentaje en España es del 15,5% y, en Europa, el 10,6%.

Figura 28. Gasto privado en educación como porcentaje del gasto total en educación en los países de la Unión Europea, en 2011.



Fuente: Consejo escolar de Euskadi (2014).

En el caso de Euskadi, hay que tener en cuenta que en las etapas preuniversitarias, tiene un componente de enseñanza privada, básicamente concertada, que se aproxima al 50%.

Se puede concluir que el elevado PIB de Euskadi permite mantener una financiación por alumno superior a muchos países europeos, a pesar de que, como se ha observado, el porcentaje de PIB destinado a la educación sea más bajo que la media.

Sin embargo, la influencia de la aportación privada, en la Cuenta de la Educación del Eustat, con datos de 2009 expresados en dólares, se puede observar un mayor nivel de gasto, especialmente en el caso de los estudios preuniversitarios.

Tabla 25. Gasto anual por alumno/a y países en instituciones educativas en servicios básicos, complementarios e I+D .2009.

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	***Educación terciaria (incluye I+D)***
Noruega	12.971	19.269
Euskadi (1)	**10.982**	**15.860**
Holanda	10.030	17.849
Francia	8.861	16.569
España	8.818	13.614
Alemania	8.534	14.642
Finlandia	8.314	16.569
República Checa	5.612	8.237

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

Asimismo, el Consejo Escolar del Estado, en sus estadísticas comparativas para medir el gasto público por alumno, con datos de 2011, sitúa a Euskadi en la primera posición en ambos indicadores, seguida de Navarra.

Tabla 26. Gasto público por alumno en instituciones de educación no universitaria financiadas con fondos públicos, por titularidad del centro y comunidad autónoma. Año 2011.

	Todos los centros
Euskadi	**7.112**
Navarra	6.659
Asturias	6.088
Castilla y León	5.656
España	5.206
Cataluña	5.071
C. de Madrid	4.296

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014)

Por otro lado, el gasto de enseñanza por alumno, en los centros concertados, es inferior en todas las proporciones, que oscilan entre el 19,2% en Bachillerato y el 39,2% en Formación Profesional.

Tabla 27. Gasto de enseñanza por alumno en ambas redes educativas, según las etapas, en euros.

	2009		**2012**	
	públicos	privados	públicos	privados
Educación Infantil	5.674	3.873	5.335	3.803
Educación Primaria	6.101	4.203	5.037	4.014
ESO	9.946	5.223	7.586	5.168
Bachillerato	8.258	5.523	6.740	5.445
Formación Profesional	12.224	5.912	8.822	5.332

Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (2014).

El Consejo Escolar de Euskadi, en el curso 2010-2012, explicaba la diferencia en base a varios factores: ratio de alumnos por aula, horarios lectivos del profesorado en Educación Secundaria, incidencia del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, condiciones laborales y de funcionamiento del profesorado, dispersión geográfica extensión curricular, gasto en los servicios complementarios de (transporte, comedor y otros materiales), recursos distintos de plantilla, diferentes perfiles de profesorado y ampliación del horario lectivo en algunos centros.

Asimismo, el gasto de enseñanza por unidad de los centros privados, en 2012, es inferior al de los públicos, en todas las etapas excepto en Educación Primaria. Las mayores diferencias se dan en Formación Profesional (-35,8%) y en Bachillerato (-23,1%).

Tabla 28. Gasto de enseñanza por unidad en ambas redes educativas, según las etapas, en euros.

	2009		**2012**	
	públicos	privados	públicos	privados
Educación Infantil	88.935	71.913	84.680	71.132
Educación Primaria	93.486	86.276	79.251	84.495
ESO	154.587	101.112	120.404	103.496
Bachillerato	198.909	125.615	169.658	130.474
Formación Profesional	170.724	99.117	146.909	94.357

Fuente: Consejo escolar de Euskadi (2014).

Resumiendo se puede decir que el gasto público en educación de la CAV supera al gasto medio español, aunque el porcentaje de PIB (4,2%) sea menor que lo esperado en la UE. Pero, sin embargo, si se considera el gasto privado en la educación, se alcanza el 5,5%, con lo que se iguala el gasto de la UE. Y, si a eso se añade el gasto universitario, se alcanza el 23,6%, superando ampliamente el gasto de España (15,5%) y Europa (10,6%).

2.1.1.4. Resultados educativos

Otro aspecto importante del sistema educativo vasco son sus resultados educativos. Si se consideran los datos relativos a los objetivos europeos de educación, en la CAV, en el año 2013, algunos ya se habían alcanzado: la tasa de escolarización en Educación Infantil, porcentaje de títulos de Secundaria Obligatoria, abandono escolar temprano, titulaciones superiores y formación a lo largo de la vida.

Tabla 29. Objetivos europeos de educación para el 2020: datos de España y de la CAV.

OBJETIVO	**Datos 2013**			**Objetivos 2020**	
	CAV	España	U.E.	CAV	España
Escolarización en Educación Infantil	100	99,6	95	100	99,87
Titulaciones de ESO	90,9	82,1	89	90	85,29
Abandono temprano	9,9	23,3	10	8,6	12
Titulaciones Superiores	61,3	42,3	40	68	45,78
Formación a lo largo de la vida	13,4	11,1	15	16	15,18

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (IVEI) y del MEC.

Si se considera el objetivo de resultados en las pruebas PISA del 2012 y los objetivos de la UE 2020, en los que se fija un 15% de alumnado con un resultado de nivel 1o inferior en lectura, matemáticas y ciencias, se puede establecer que la CAV no solo supera los resultados de España, sino que ya ha alcanzado los objetivos esperados para el 2020.

Tabla 30. Porcentaje de alumnado con un resultado de nivel 1o inferior a 1, en las pruebas PISA 2012.

	CAV	España	OCDE	UE 2020
Lectura	14,4	18,3	18	15
Matemáticas	15,5	23,6	23	15
Ciencias	11,7	15,7	17,8	15

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (IVEI).

Asimismo, los resultados académicos, la promoción por cursos y asignaturas, tanto en la red pública como en la concertada tiene una tendencia hacia la mejora sostenida.

Estos datos generales hablan del buen nivel general de la educación vasca, aunque existan diferencias por redes educativas y estratos lingüísticos o variables peculiares de la CAV, como el alto porcentaje de alumnado de la red concertada en las evaluaciones PISA, por poner un ejemplo.

2.1.1.5. Perfil de las direcciones de los centros

Si nos atenemos a los datos aportados por el IVEI, en 2013, el perfil de un director o directora de la CAV se corresponde con una mujer (61,5%), entre 51 y 60 años de edad (52,9%), que tiene titulación superior (55,4%), con una antigüedad en la docencia de más de 20 años (78,5%) y con una experiencia en el cargo menor a cinco años (44,4%).

Sin embargo, si consideramos las características diferenciales de los centros en la red concertada, en su mayoría integrales, es decir, atienden a etapas desde Educación Infantil hasta Secundaria postobligatoria, muestran un porcentaje relativo muy inferior de directores con menos de cinco años de experiencia (un 19,0% en comparación con un 25,2% de la red pública).

La titulación predominante es licenciatura o superior (75,8 %), pues hay que considerar que, en Educación Primaria, en la red pública, el 78,3% son diplomados frente al 74,1% de licenciados en la red concertada.

Respecto a la edad en la educación concertada, el porcentaje de directores son más jóvenes, con una edad ente los 40 y los 50 del 40,8% frente al 26,2 % en la red pública, lo que describe unos directores de la concertada que se reparten por igual, 50% hombres y mujeres con una titulación de licenciatura o doctorado, con una experiencia superior a cinco años en la dirección.

Por lo que se refiere a la valoración sobre el funcionamiento de su centro, apenas hay diferencias y, tanto los directores de la red pública como, concertada, se sienten bastante satisfechos con el mismo (97,2%).

2.2. ACCESO Y FUNCIONES DIRECTIVAS: MARCO LEGAL.

La dirección educativa en España y Portugal y por extensión en la CAV, sigue un modelo peculiar que lo diferencia de otros países europeos o de la OCDE y, a pesar de numerosos cambios legislativos, debates e investigaciones, el modo de acceso sigue siendo un tema controvertido (Escudero, 2004).

Dado que el ordenamiento legal básico del órgano directivo en los centros determinan ciertos modelos de dirección que afectan a sus funciones y cometidos, conocer las funciones directivas desde la perspectiva de las normativas legales es un punto de vista necesario para comprender la situación de la dirección en los centros.

De este modo, el marco legislativo que rige y orienta el sistema educativo español puede analizarse desde el año 1978, tras la aprobación de la Constitución Española y a través de Leyes Orgánicas que han ido desarrollado sus principios.

2.2.1. Acceso a la dirección

La trayectoria histórica de la regulación legal de la dirección en los centros educativos españoles se inicia en pleno período de transición política de una dictadura a un sistema democrático. En este contexto social, se debe reglamentar el cambio de un cuerpo de directores que funcionaba dentro del régimen anterior, para ser sustituidos por otros más coherentes con los valores y principios democráticos que se instauran en el sistema de gobierno del estado.

Esta situación marca las primeras leyes que regulan la dirección en los centros, de tal modo que la participación y la responsabilidad compartida de todos los componentes de la comunidad educativa pasan a ser un eje principal del modelo de función directiva que se planteaba la Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980).

Tabla 31. Marco legal del sistema educativo español y sistemas de acceso a la dirección

Referente legal: Ley Orgánica	**Orientación de la Dirección**	**Procedimiento de Acceso**
LODE (1985)	Organización de la participación	Elección de candidatos por parte del Consejo Escolar (CE) (art. 37)
LOGSE (1990)	Desarrollo del Currículo	Favorecer la cualificación y formación (art. 58.3)
LOPEG (1995)	Funcionamiento óptimo y eficiente del centro.	Elección por mayoría absoluta del CE previa acreditación (art. 17)
LOCE (2002)	Representación de la Administración Educativa en el centro. Evaluación del sistema educativo.	Selección por concurso de méritos y Comisión de selección (art. 88)
LOE (2006)	Evaluación de la función directiva.	Selección por concurso de méritos y Comisión de selección. Preferencia por las candidaturas de los profesores del centro (art.135).
LOMCE (2013)	Representación de la Administración Educativa en el centro. Evaluación del director	Selección por concurso de méritos y Comisión de selección. La Administración más del 50% de la Comisión de selección. Certificación acreditativa de un curso de formación sobre desarrollo de la función directiva (art. 135).

Fuente: Elaboración propia.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) es la primera ley que toma medidas para democratizar el sistema y para potenciar la participación en la comunidad escolar. Este planteamiento hace, al menos en el diseño, que los centros se liberen del hasta entonces existente autoritarismo de los modelos anteriores. En este momento, el acceso a la dirección se realiza desde las bases, de una forma pública y democrática y con la esperanza de que esto conduzca al apoyo y corresponsabilidad de los profesores y las familias en los centros.

Con la Ley Orgánica de la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990, se intenta reordenar todo el sistema del currículo educativo adquiriendo éste un protagonismo especial. Otros asuntos, incluida la dirección, aparecen en poca medida y relacionados con aspectos de formación de profesorado o cuestiones de cualificación y orientación.

No será sino años más tarde cuando la realidad de hacerse cargo de hechos, como que casi el 50% de los candidatos a directores fuesen nombrados por la Administración, hizo que se plantease la necesidad de revisar el modelo directivo aplicado. Por lo que con el fin de mejorar la eficacia del funcionamiento de los directores, se reguló de nuevo en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) apareciendo algún elemento novedoso como exigir cierta formación y acreditación previa a los posibles candidatos, lo que muestra el interés de reforzar cierta profesionalización.

Con esto se intenta fortalecer y respaldar la función directiva y otorgarle mayor prestigio y poder en el sistema y ello sin deshacerse de su perfil democrático. Con tal fin se da a la formación un papel superior, además de añadirle ciertas ventajas en la carrera profesional y unos incentivos salariales.

Esta última regulación tuvo un período corto de desarrollo, influida, entre otras cosas, por cambios y circunstancias de origen gubernamental. Como consecuencia, aparece una nueva ley, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que, a través de diferentes aplicaciones en las Comunidades Autónomas (CCAA), da un salto significativo, en cuanto que incorpora la selección por medio de un concurso de méritos, que queda en manos de unas Comisiones constituidas a tal efecto. En esta ley también se incorpora la necesidad de disponer de una formación previa y se confiere mayor peso, de nuevo, a los méritos académicos y profesionales del candidato.

La LOCE no tiene recorrido, pues en el año 2016 se regula de nuevo la LOE que, aunque no modifique el modelo anterior de selección de directores, sí incorpora algunas salvedades como:

- La necesaria presentación de un Proyecto de dirección
- Variaciones en la composición de la comisión de selección, en la que un tercio de los miembros eran profesores elegidos por el Claustro, otro tercio serán representantes del Consejo Escolar, que no sea profesores, el resto la Administración educativa.
- Se da preferencia a la selección de candidaturas el propio centro.
- Y el período de duración del nombramiento se amplía de tres años a cuatro.

Y, por último, en la LOMCE (2013), el proceso de selección da mayor protagonismo a la Administración en las Comisiones de selección, a la vez que considera necesaria la formación y acreditación para el ejercicio directivo.

Igualmente, a lo largo de estos años, la concreción de estas leyes en las CCAA ha hecho que existan diferencias relevantes en estos procesos de selección y nombramiento de directores. Dentro de la diversidad de los modelos de desarrollo de estas normativas, se observan dos tendencias generales, según Montero (2008):

- Una orientación interna de selección que potencia los elementos más propios del centro en cuestión. Estas regulaciones se caracterizan por cuestiones como: la restricción de la posibilidad de presentarse en varios centros, mayor representación del centro en las Comisiones de selección, baremos sin puntuaciones mínimas o el mayor peso ponderado del respaldo de dichas candidaturas en el propio centro. Esta opción se puede considerar un punto intermedio que quiere compaginar los mecanismos de selección y elección. Estas soluciones se han observado en comunidades como Andalucía, Ceuta y Melilla, Cantabria, Castilla la Mancha o Asturias.

- Una segunda orientación externa de la selección enfocada hacia elementos de profesionalización. En esta tendencia se pueden presentar candidaturas en varios

centros, se refuerza la presencia de la Administración en las Comisiones de selección, se establecen puntuaciones mínimas y no se favorece especialmente a los candidatos del propio centro. Ejemplos de comunidades que aplican estas normativas sería la de Madrid, la Valenciana, La Rioja, Castilla-León y Galicia.

En el caso concreto de la CAV, la última concreción de lo dispuesto en la LOE 2009 se regula en la convocatoria del 2009 para la renovación de directores de los centros docentes no universitarios (en el momento de redactar este informe aún no se ha regulado la LOMCE). Los cambios que esta normativa añade a los mecanismos anteriores son:

- El proceso es una selección de méritos (no es electivo) y el factor principal es el Proyecto de dirección, que puntúa un 70% del conjunto.

- La selección la efectúa una Comisión delegada de cuatro miembros: un inspector de educación, dos representantes del profesorado, dos personas elegidas en el órgano de máxima representación del centro y que no pertenezcan al profesorado.

- El período de ejercicio pasa a tener una duración de cuatro años.

- En el caso de no haber candidato, se mantiene el sistema de nombramiento forzoso por un año, pero, en este caso, si en el momento de renovar no existen candidatos, el nombramiento podrá tener una duración de tres años más.

- También se considera la posibilidad de concurrir candidatos ajenos al centro en caso de que no los haya en el mismo.

Todo lo comentado hasta ahora muestra lo que ha sido regulado para los centros públicos, pero hay que matizar que el sistema para el acceso a la dirección en los centros privados y concertados es muy distinto y que está en vigencia desde la LODE en 1985. En estos casos el director-a es designado como resultado de un acuerdo entre el titular del centro y el Consejo Escolar del mismo o en su caso, el Órgano de Máxima Representación. En caso de desacuerdo, el director-a es designado por este Órgano de Máxima Representación entre una terna propuesta por la titularidad del centro.

Por lo tanto, en los centros concertados queda claramente definida la importancia de la titularidad del centro. Sistema éste que es percibido por sus propios protagonistas (familias, profesorado, Inspección y directores-as de estos centros) como más eficaz y mejor valorado, incluso por el profesorado de la red pública (Beltrán, Bolívar, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez, 2004).

Por otro lado, los procedimientos básicos para el acceso a la dirección en Europa_se decantan mayoritariamente por la selección como mecanismo principal. Partiendo del hecho de que se realiza, en todos los casos, tras un anuncio público para un puesto específico, este proceso se lleva a cabo mediante los siguientes tres mecanismos generales (Hingel, 2001):

- Una demostración de actitudes y resultados de una evaluación que en el caso de Alemania o Austria que la realiza la administración junto con alguna colaboración de autoridades locales.

- Mediante una entrevista y revisión del currículum del candidato. Procedimiento mayoritario en Europa, en países como: Dinamarca, Finlandia, Suecia, Holanda, Países bajos, Inglaterra, Gales, e Irlanda del Norte.

- Y por procedimientos de selección democrática, bien por el Consejo Escolar, o tras la resolución un concurso de méritos, como en Portugal y España.

El debate sobre los procesos de elección o selección de la función directiva, por otro lado, no solamente afecta a argumentos de participación, sino que los supuestos del cambio parecen estar basados en las necesidades de profesionalización para el ejercicio directivo así como de la incentivación de la estabilidad de los equipos directivos.

Existiendo un acuerdo general, tanto en el mundo de la investigación como entre los protagonistas de la comunidad educativa (familias, profesorado directivos inspección), sobre la consideración de la dirección como un elemento clave del sistema para el logro de una calidad educativa, sigue activo un debate de gran tensión en torno a la conveniencia de que la dirección deba convertirse en una profesión.

Tabla 32. Características básicas de los modelos electivos y selectivos de la dirección.

Modelo electivo de dirección	Modelo selectivo de dirección
Iniciativa y disposición personal del candidato	Además, méritos o requisitos específicos
Ejercicio de la dirección como cargo	Ejercicio de la dirección como profesión
Acceso con cauces de participación social	Acceso por concurso
Función de representación	Responsabilidades específicas
Procedimientos internos de elección	Selección externa
Candidatos nativos	Candidatos que demuestren competencias
Alternancia del ejercicio	Estabilidad en el ejercicio

Fuente: elaborado en base a Montero (2008).

En estas controversias, se enfrentan conceptos como la participación y la gobernabilidad y otros aspectos que se pueden agrupar en dos tipos de razonamientos (Teixidö, 2008):

- Unos defienden los modelos más verticales, argumentando la conveniencia de una dirección escolar fuerte con capacidad de tomar decisiones, lo que llevaría a la defensa de una consolidación laboral o profesional específica.

- Otros, por el contrario, objetan que esto puede constituir un ataque a los mecanismos de participación e implicación del profesorado, familias y alumnado en el proyecto.

Pero, más allá de los cambios en las regulaciones del sistema educativo español, o de los debates presentes en la comunidad educativa, la realidad obliga, al menos en la red pública, a afrontar al primer problema relevante, la ausencia de candidatos.

Por poner un ejemplo, en la convocatoria de primavera del 2009 en la CAV se da una disminución de candidatos a los puestos de dirección, resultando que dos terceras partes de los centros no tuvieran candidatos, convirtiendo lo que debiera ser excepción en norma. Esta situación conduce a que se produzcan efectos negativos en las organizaciones de los centros o en sus equipos directivos, tales como que la dirección acabe siendo ocupada por personas poco expertas, asignadas en contra de su voluntad de tal modo que ejerza sus funciones de una forma inestable en períodos cortos.

Intentar explicar este contexto nos remite al origen de las reglamentaciones de acceso a la función directiva, pero, en mayor medida, a otros aspectos culturales e ideológicos de fondo que han marcado las rutinas y hábitos de funcionamiento en el sistema educativo público (Fernández Engita, 2007).

Mientras, unos autores señalan la escasa presencia de criterios científicos en los debates y reflexiones de los centros (Batanaz, 2006, 2007). La transformación social ocurrida en nuestro país y la necesidad social sentida de liberarse de unos hábitos de dirección dictatoriales, ha condicionado, desde su inicio, la reglamentación de los órganos de gobierno de los centros LODE (1985) ha potenciado la presencia de unos modelos sociopolíticos que se han mantenido al margen de las conclusiones derivadas de investigaciones sobre la dirección educativa eficaz y de las experiencias de otros países europeos con mayor tradición democrática.

Otros, sin embargo, resaltan el excesivo protagonismo de la opinión del profesorado, planteando una controversia, entre quienes consideran pertinentes las reservas del profesorado a la profesionalización de la función directiva, que la interpretan como un riesgo de aislamiento de la realidad por parte de los directivos, cuando no de fomentar la mentalidad empresarial en la educación (Vázquez y Angulo, 2006). Hay quienes aconsejan limitar la excesiva importancia que las opiniones del profesorado, por considerar que puede estar sobredimensionando su opinión respecto a la de otros agentes como las familias, administración, o la inspección educativa, lo que puede dar lugar a que sus opiniones encubran resistencias corporativas al control social de su labor (Fernández Enguita, 2007) o que al menos, se estimen esas opiniones un tanto dudosas ya que son juez y parte del sistema (Batanaz, 2007).

Asimismo se considera como una consecuencia no deseada de estas reglamentaciones bienintencionadas, la formación de una cultura en que el modelo de democracia representativa fomenta un liderazgo transaccional, donde las funciones directivas están cautivas de las presiones de los supuestos iguales en el centro (Bolívar y Moreno, 2006).

Como resumen, se puede señalar que la normativa legal ha ido incorporando progresivamente los consejos y conclusiones de investigaciones y opiniones de los

diferentes estamentos educativos, orientándose hacia un modelo selectivo de la dirección. Por otro lado, es previsible que esta tendencia tenga consecuencias directas para la profesionalización de los equipos directivos e impulse el diseño de planes de formación y capacitación coherentes con las necesidades del sistema educativo actual.

Entre otros, algunos factores externos que han influido en esta tendencia hacia la profesionalización de la dirección educativa, se resaltan (Álvarez, 2013): la competencia con el crecimiento de la red concertada, la influencia de las conclusiones realizadas tras las evaluaciones internacionales (PISA, TALIS y OCDE), la expansión de los movimientos de gestión de la calidad y la excelencia y la evolución del conocimiento y las investigaciones educativas al respecto.

Los problemas actuales para encontrar candidatos que ocupen puestos directivos en la red educativa pública, no parecen ser consecuencia directa de la normativa legal, pues la escasez de candidatos sigue presente a pesar de los cambios legislativos. Antes bien, parece que el cambio surgirá de modificaciones en prácticas y creencias muy arraigadas en el sistema educativo, de su capacidad para responder a las nuevas demandas sociales o de la incorporación de las recomendaciones de las evaluaciones internacionales y las investigaciones. O lo que es lo mismo, del desarrollo de nuevas culturas y aprendizajes en los centros.

2.2.2. Funciones y Responsabilidades.

Tanto si se es partidario del modelo electivo, como del selectivo, más propenso a la profesionalización de la función directiva, las normativas legales en sus diferentes concreciones han descrito las funciones y actividades que debe realizar la dirección de los centros. Por lo tanto, en el anterior apartado, cuando se hablaba de los procedimientos de acceso a los cargos directivos, nos referíamos a la cuestión de quiénes y cómo pueden acceder a la dirección. En este apartado, en cambio, analizaremos de qué modo la ley describe lo que se espera que hagan los directores.

Si la reflexión sobre los modos de acceso lleva a cuestiones como valorar la legitimidad democrática y/o profesional de las direcciones educativas, el análisis de funciones y prácticas recogidas en la ley conduce hacia cuestiones como responsabilidades de los equipos directivos, culturas de funcionamiento de los centros, competencias y programas de formación.

Estas actuaciones previstas por las leyes, de algún modo describen un grupo de tareas muy específicas y por tanto pueden ayudar a estimar las capacidades necesarias para el ejercicio de la dirección educativa, al menos desde la acepción de competencia como autoridad que le confiere una jurisdicción.

El marco legal, a lo largo de sus cambios, ha planteado descriptores más específicos agrupados en torno a varias funciones generales. Y, aunque los cambios que se han introducido en la LOE, respecto a la LOCE, no son de gran calado, sí introducen algunos aspectos sobre liderazgo pedagógico y la función de mediación (Álvarez, Hué,

López, Lorenzo, Pérez y Pumares, 2010) que confieren un perfil más orientado hacia la convivencia o fomento. Según la normativa LOE (2006), las funciones que los equipos directivos deberían asumir, pueden agruparse del siguiente modo:

- Labores de Representación de centro. Entre éstas podemos destacar las de ostentar la representación del centro, de la Administración y hacer llegar a ésta última los planteamientos y necesidades de la comunidad educativa; realizar las convocatorias de actos académicos, del Consejo Escolar, del Claustro de profesores y ejecutar los acuerdos adoptados.

- Tareas Ejecutivas. Se deben dirigir y coordinar todas las actividades del centro, se ha de llevar a cabo también la dirección pedagógica, la realización de contrataciones de obras y servicios, ordenamiento de pagos y visar documentos oficiales y el ejercicio de la jefatura de todo el personal adscrito al centro. Entre éstas tareas también podemos incluir aquéllas dirigidas a garantizar el cumplimiento de las leyes, las tareas encomendadas por la Administración Educativa. Igualmente desde esta dimensión se propone el nombramiento y cese de los miembros del Equipo Directivo.

- Actuaciones para favorecer un buen clima de convivencia en la comunidad educativa. La labor directiva debe, para ello, garantizar la mediación en la resolución de conflictos, tomar medidas disciplinarias con el alumnado, e impulsar la colaboración con las familias y otras instituciones del entorno del centro.

- Quehaceres encaminados a promover e impulsar la innovación educativa, los procesos de evaluación, y el logro de resultados del centro. En este apartado incluimos la promoción de la innovación educativa, el fomento de planes para el logro de los objetivos del Proyecto Educativo, el impulso de los procesos de evaluación interna del centro, la colaboración con las evaluaciones externas y con la evaluación del profesorado**.**

Las funciones marcadas en la LOMCE replican todas las funciones anteriores de la LOE, e incluyen la aprobación de proyectos, normas, programación general del curso e incluso la admisión del alumnado. De tal modo que, aunque se incluyan los claustros y otros órganos de representación, el director adquiere más competencias y con ello se le dota de una mayor autoridad en el centro y esto desde las funciones ejecutivas.

La evolución de las leyes muestra una tendencia a asignar más funciones ejecutivas a la dirección y con ello reforzar la figura del director.

El hecho de haberse aprobado cinco leyes orgánicas de educación en un intervalo de 28 años (casi una cada seis años), muestra una tendencia en España, que es la de legislar frecuentemente, para resolver los problemas educativos con cambios organizativos.

La última ley, la LOMCE, que en el momento de redactar este informe está en trámites de desarrollo y aprobación en la CAV, pretende de nuevo solventar estas carencias

cambiando los procesos de acceso a la dirección, optando por la selección, el refuerzo de los elementos gerencialistas en sus funciones o el fomento de la autonomía para la gestión de recursos. Sin embargo, estas nuevas reglamentaciones legales no coinciden con las evidencias que la investigación educativa aconseja para el logro incluso de los fines que la misma ley pretende promover (Bolívar, 2013).

En todo caso, las leyes precedentes (Anexo 8) incorporaron varios cambios en las funciones atribuidas a la dirección con el fin de optimizar su funcionamiento y con ello contribuir a la mejora educativa, pero los informes internacionales mencionados (PISA, TALIS y OCDE) muestran que tampoco han sido útiles para corregir las rutinas y culturas educativas vigentes en el Sistema Educativo español.

2.3. RETOS DE LA DIRECCIÓN EN LA CAV

Aunque sin la intención de establecer relaciones causales, es necesario considerar que los directores, como todas las personas, ejercen en unos contextos que influyen en su desempeño y sus creencias, para convertirlos en retos de mejora y aprendizaje. Así, si se analizan los elementos de contexto externo a los centros sobre la función directiva se pueden extraer algunos retos relacionados con las características de la sociedad del s. XXI, como la globalidad, el cambio o la complejidad señaladas en el capítulo 1.

En la actualidad, el trabajo de dirección en las escuelas, al igual que en las organizaciones, está en una fase de transformación importante influida por diferentes tendencias económicas, políticas o sociales (Bennis, Spreitzer y Cummings, 2001):

- Globalización y diversidad: Para responder a esta demanda, la perspectiva de la dirección tiende a incorporar y comprender la diversidad cultural. Y también a desarrollar capacidades de diálogo en entornos de diversidad, dentro y fuera de la organización.

Además de las diferencias culturales, hay otro tipo de diversidad demográfica que influye cada vez más y complementa el efecto de la globalización, el envejecimiento de la población, que junto con la mayor participación de la mujer en el mercado trabajo o las diferencias étnicas, raciales o religiosas suponen un cambio fuerte en las escuelas.

Colectivos de profesores-as, ciudadanos y alumnos-as tan diversos, exigen nuevos sistemas para satisfacer sus necesidades o sus expectativas. Pero también esta pluralidad incrementa la conflictividad, por lo que los directivos, a su vez, deben dotarse de una capacidad mayor para gestionar conflictos o crear equipos de trabajo que colaboren aceptando la diversidad de las características personales de quienes los componen.

- Tecnología y Sociedad de la Información. (Maden y Ramírez, 2014). Otra influencia determinante en el trabajo directivo es la derivada del uso de las nuevas tecnologías y telecomunicaciones, las cuales sitúan al directivo ante el reto de saber manejarse en esta sociedad de la información que le pide cada vez más claridad en la

comprensión de objetivos y una capacidad cada vez mayor de interpretar el torrente de datos e información al que se puede acceder, para tomar decisiones certeras.

Además, la necesidad de atender a todas estas redes de comunicación formadas por teléfonos móviles, redes sociales, correos electrónicos o videoconferencias, hará que los directivos estén cada vez más tiempo conectados a estos medios y dispongan cada vez de menos tiempo para renovarse, reflexionar y aislarse para tomar decisiones o ejercer un liderazgo eficaz. La recepción de una gran corriente de información como posibilidad de mejora y aprendizaje, exige, por otro lado, una gestión adecuadamente para poderla convertir en conocimiento eficaz para el centro.

- Descentralización. Junto con la globalización, la descentralización y la distribución del liderazgo en toda la organización son otras tendencias cada vez más extendidas. De este modo, se ha de responder más de cerca a las exigencias y las necesidades del alumnado y sus familias, pero también de la comunidad o de las redes de alianzas y de los proveedores.

- Colaboración y dependencia. La subordinación cada vez mayor de proveedores, consultores, asociaciones y agentes externos que puedan proveer a las escuelas, tanto de materiales, como de servicios o conocimiento, hace que el modelo de centro aislado sea sustituido por otro concepto de trabajo en asociaciones y redes de colaboración.

En un contexto más cercano, la dirección escolar ha de afrontar, además, otro problema de gran calado en la educación pública: la escasez de candidatos a la dirección (éste no es el caso de los centros concertados y/o públicos). La primera mejora para el ejercicio del liderazgo pedagógico, por lo tanto, será la necesaria existencia de candidatos para ejercer de directores en las escuelas (Bolívar, López-Yáñez y Torrecilla, 2014).

Este problema se produce también en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) con una ausencia de candidatos al menos en un 40% de los centros públicos. En el caso de Euskadi, algunas investigaciones (Consejo Escolar de Euskadi 2010; Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010) que analizan la percepción de los directores de la red pública, entre otras dificultades, para presentarse a la dirección, señalan como motivos disuasorios: la necesidad de asumir un trabajo muy diferente del docente y bastante más complejo, que requiere una dedicación intensa, con la exigencia de capacitarse en cuestiones como la gestión de personas y relaciones con las familias y la comunidad educativa, la evaluación del centro educativo y el diseño de planes y Proyectos de dirección.

No obstante, también existen voces que sugieren como razón para no aceptar el cargo, la escasa autonomía en la toma de decisiones, las injerencias administrativas o el poder de Consejo Escolar (Sáenz y Debon, 1997).

El problema de falta de candidatos para los puestos directivos en la red pública de educación, de algún modo denota problemas en al menos dos elementos: ejercicio profesional atractivo y formación y capacitación para el desempeño como aspectos necesarios para el ejercicio responsable y distribuido del liderazgo pedagógico.

Pero, otro factor que incide en la educación vasca y por ende en la función directiva, es el aumento de la competitividad entre centros, por causa de la bajada significativa de la natalidad en la CAV, la crisis económica y el alto porcentaje de educación concertada.

2.4. DIRECCIÓN VS LIDERAZGO

A menudo los conceptos de dirección y liderazgo se utilizan como si fueran antagónicos, cuando en realidad delimitan conductas diferenciadas aunque relacionadas, ambas con la capacidad para gestionar o influir en personas y grupos: "El liderazgo en los negocios y en la educación tiene cada vez más aspectos en común" (Fullan, 2002, p. 11). Mas, parece que, en función de situaciones y/o necesidades estratégicas, se muestran un tipo u otro de comportamientos (Vadillo, 2013).

Si bien es cierto que se puede ejercer liderazgo sin formar parte de la dirección, no se puede considerar una dirección exitosa sin desarrollar una capacidad de liderazgo. Así, la dirección se asocia con la capacidad para prever y ordenar la organización y el Liderazgo con la facultad de provocar el cambio. La mayoría de las teorías e investigaciones están de acuerdo en que el éxito de los directivos o gestores de cualquier organización actual debe incorporar obligatoriamente actividades de liderazgo. Estos requerirán por tanto, un desarrollo equilibrado de los dos aspectos, dirección y Liderazgo, en un centro educativo, con un exceso de dirección y un liderazgo insuficiente podría suceder según Mintzberg que:

- Se pusiera demasiado énfasis en los plazos cortos, detalles o eliminación de riesgos y se desatendieran aspectos generales o estrategias que incluyen riesgos necesarios en un plazo largo.

- También pudiera ser que la especialización, el encaje de las personas en puestos de trabajo, el cumplimiento de normas rigurosas, hiciera que no se atendiera con la suficiente atención a la integración coordinación construcción de compromisos de las personas con la organización.

- Asimismo, se prestaría mucha energía a la contención, al control o a la capacidad de predecir, no se atendería suficientemente, la necesidad de expansión de negocio o a la inspiración para que la organización avance hacia el futuro.

Cuando esto es así, el riesgo para el centro es importante, ya que, en estas condiciones, los rendimientos irán decayendo porque no se percibirán los cambios, las nuevas necesidades de la sociedad, de los usuarios, o las transformaciones históricas y contextuales que hay que afrontar para la supervivencia de la institución.

Pero, un liderazgo con una escasa dirección, tampoco es mejor, ya que puede producirse la situación contraria. Son muchos los centros que, por haber caído en este error, han aprendido la importancia de respetar la fecha límite, los presupuestos, las promesas que

no se cumplen, para no poner en riesgo su existencia o supervivencia. Por lo tanto, "los directivos tienen que liderar, y los líderes tienen que dirigir. La dirección sin liderazgo es estéril, el líder sin dirección está desconectado y fomenta la fatuidad" (Mintzberg, 2005: p. 18).

Tabla 33...Diferencias entre dirección y liderazgo según procesos y resultados

Integración necesaria para una dirección exitosa

OBJETIVO	DIRECCION	LIDERAZGO
CREAR UN PROGRAMA	Definir objetivos basados en planes de acción. Ej. Planificar y asignar un presupuesto	Desarrollar una visión del futuro y de estrategias de cambio. Ej. Marcar estrategias para producir cambios
DESARROLLO DE UNA RED HUMANA	Planificar recursos humanos. Ej. Organización y contratación de personal	Comunicar y explicar dicha Visión. Ej. Coordinar personas
EJECUCIÓN	Seguir resultados y resolver problemas Ej. Supervisar en detalle resultados, e identificar desviaciones	Estimular y motivar para conseguir la Visión Ej. Revitalizar al personal para superar obstáculos.
RESULTADOS	Pronosticar y ordenar los resultados básicos	Conseguir cambios.

Fuente: Elaboración propia en base a Kotter (1990).

La complementariedad entre la dirección ejecutiva y la dirección que lidera, conduce a la efectividad en la gestión de personas. Esto exige combinar los dos enfoques por medio del desempeño de ciertas competencias, a la vez que se ejerce un alto compromiso emocional (Kotter, 1990). Esta acción integrada y eficaz de la dirección y el liderazgo es la que conducirá al logro de resultados organizativos (estratégicos), a la vez que se consigue la implicación de las personas y los equipos (Vadillo, 2013): "Parece, por lo dicho, que las características de la situación en las que se ejerce la dirección, y el grado de incertidumbre o rutina que en esté instalada la organización educativa, marca y estructura el sentido de su trabajo" (Vadillo, 2013, p. 20-21).

Todas estas influencias resaltan de nuevo que el ejercicio de la dirección educativa necesariamente debe estar acompañada de una capacidad de liderazgo adaptado a las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI.

Si bien esta sociedad, también guía y tensiona el quehacer educativo hacia la eficacia, eficiencia y el rendimiento por medio de exigencias de productividad, a veces cuestionadas en la educación de calidad. En cualquier caso, las direcciones educativas han de obligar a las escuelas a repensarse como organizaciones complejas, que sepan afrontar el cambio desde una dimensión del Desarrollo Organizativo y a constituirse en Organizaciones que Aprenden y con ello a reflexionar sobre el modelo de liderazgo que se ejercen.

2.5. DIRECCIÓN EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA

Si en algo están de acuerdo los movimientos hacia la eficacia y/o la mejora de las escuelas, así como las Teorías del Desarrollo Organizativo y la construcción de escuelas que aprenden es en la importancia otorgada a la existencia de direcciones fuertes que ejerzan un liderazgo orientado hacia los resultados del alumnado.

> Toda persona implicada de una u otra forma con la educación tiene el compromiso irrenunciable de aportar su esfuerzo en la consecución de una mejor educación, una educación de calidad para todos. Sabemos que la influencia que tendrá ese esfuerzo está en relación proporcional y directa a la distancia que hay con los alumnos y alumnas: de tal forma que si fundamental es la labor de docentes y familias, más inmediato resulta el trabajo de directivos, más lejano el de administradores y más el de los decisores políticos… en ese continuo la investigación queda relegada a los últimos puestos. (Murillo, 2005, p. 12)

Y, siendo cierto que la función directiva ha de entenderse como un marco de valores y liderazgo, existe otro ámbito de comprensión que afecta a la experiencia y aprendizaje profesional y que adquiere una especial relevancia y, se refiere a la percepción de la lógica funcional de la dirección, la cual viene determinada por el trabajo administrativo y la necesaria planificación de los centros. Esta afirmación profesional de los directores -as parece devenir de la mano de un campo de las Ciencias Sociales y del ámbito universitario como las Ciencias de la Gestión.

> Las condiciones en las que trabajan, los medios con los que cuentan, el contexto organizativo en el que se desarrolla la tarea, dificulta a veces un trabajo creativo y estimulante. En los centros no solo hay personas, existen leyes, estructuras, espacios… Todo ello ha de ser tenido en cuenta al valorar el trabajo que realizan los directivos y la forma en que pueden mejorarlo. (Santos Guerra, 2015, p. 71)

Varios estudios de contextos no educativos describen la dimensión práctica de la dirección a través de métodos descriptivos de observación directa, diarios y entrevistas, también han estudiado el perfil del trabajo común de cualquier directivo, que puede agruparse en las siguientes categorías (David y Porter, 2003):

- **Actividades y uso del tiempo**, que incluye las siguientes características: un ritmo de trabajo agobiante y riguroso, trabajo variado e interrumpido, actividades reactivas, numerosas relaciones que requieren comunicación verbal, toma de decisiones desordenadas y muy politizadas y planificaciones generalmente informales y condicionadas.
- **Contenidos del trabajo** que señalan algunas funciones y responsabilidades (Aswathappak, 2002): supervisión, planificación y organización, toma de decisiones, seguimiento de indicadores, control, representación, coordinación, consulta y administración.
- **Competencias que se muestran en la práctica,** describen aquellas habilidades que, a lo largo de la experiencia práctica y la resolución de diferentes situaciones

> van constituyendo un *corpus* de conocimiento, estando a veces relacionadas con programas formativos y siendo otras veces desarrolladas de forma fortuita, pero, no por ello, menos importantes o destacables en la eficacia de la labor directiva.

Todo este tipo de actividades, contenidos de trabajo y competencias, en muchos casos, varían según las características de la del centro (tamaño, niveles, niveles socioeconómicos de las familias, etc.) o del tipo de trabajos que se tienen que llevar a cabo. Estos factores serán, por tanto, variables a tener en cuenta en el análisis de la complejidad de la labor directiva (Kotter y Heskett, 1992), al mismo tiempo que en el tipo de liderazgo necesario en cada organización. De tal modo que pudiera hacerse una valoración de las necesidades de dirección y liderazgo conforme a las características de la organización (tamaño, ciclo de vida, competencias de las personas, etc.).

Más concretamente, en el ámbito de la educación, intentando esclarecer las zonas indeterminadas de las prácticas de las direcciones educativas, desde las teorías sobre resolución de problemas y desde un enfoque constructivista, se han estudiado las competencias de los directores para resolver problemas **(**Leithwoody Stager, 2009). Esta observación sobre la práctica pretende determinar si los procesos de los directores efectivos y expertos en educación presentan perfiles similares a los directores analizados en otro tipo de organizaciones. Además de integrar la convicción de que en estos procesos de resolución de problemas y/o consecuentes tomas de decisiones, está una clave importante para discriminar entre directores efectivos y los que no lo son.

Las conclusiones resaltan que los directores expertos, en términos de frecuencia de respuestas, aportan mayor número que los no expertos lo que es más notorio cuando se trata de problemas difusos o no estructurados, ante los cuales el tipo de respuestas son menos interpretativas y más orientadas hacia la búsqueda de soluciones. El patrón de las diferencias puede resumirse en que, comparados con los no expertos, los expertos:

> Comprenden los problemas más claramente y con menor esfuerzo, buscan clarificar objetivos, ante problemas poco estructurados reconocen mejor los principios que ayudan a resolver los problemas, no ven barreras en la búsqueda de soluciones, ofrecen soluciones más detalladas, y aportan menos propuestas irrelevantes. (Leithwood y Stager, 2009, p.147).

En cuanto a los contenidos cualitativos de los procesos de resolución de problemas, existen bastantes diferencias, no solamente en cuanto al análisis del problema, los objetivos, principios… u otros elementos cognitivos investigados, sino también en cuestiones emocionales, como el tratamiento de los sentimientos o el nivel de estrés o temor percibidos, por poner dos ejemplos. Igualmente, los resultados sobre las diferencias entre directores novatos y expertos en educación, respecto a la resolución de problemas, también indican similitudes con las prácticas de las direcciones de otro tipo de organizaciones.

Otras investigaciones sobre las funciones directivas y el trabajo directivo en los centros educativos (públicos y concertados) han llegado a seleccionar cinco tipos de

ocupaciones básicas y una sexta relacionada con el rendimiento educativo del centro, (Beltrán, Bolívar, Rodríguez y Sánchez, 2004):

1. **Función del liderazgo**: parece percibirse más como una capacidad, intención y actuación del director que cómo una cualidad organizativa del centro. Entre las tareas que se mencionan están mantener un buen clima de relaciones humanas, implicar al profesorado y a la comunidad, organizar el centro, crear una visión coherente global de la escuela o delegar funciones y tomar decisiones. La investigación concluye que, mayoritariamente, el estilo de liderazgo aplicado es el estilo transaccional. Esto es, los directivos se comportan de una forma reactiva a los requerimientos de las instancias educativas, sobre todo del profesorado.

2. **Función de gestión burocrática y de personal**: incluye el rol tradicional de gestión, que agrupa cuestiones como la creación de condiciones materiales mínimas de funcionamiento de apoyo y soporte a la labor docente, la gestión de los recursos materiales y económico-administrativos, pero también de los recursos personales. En este estudio el mayor peso de las intervenciones relacionadas con la gestión de los recursos humanos proviene de las dificultades de los directivos de los centros públicos para intervenir en este aspecto, más aún cuando no disponen de la capacidad ni de la autoridad para contratar y organizar como desean al personal del centro.

3. **Conocimiento del contexto**: demanda estar familiarizado con documentos programáticos del centro como el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Centro, el Reglamento de Régimen Interior, así como conocer las competencias de órganos como el Consejo Escolar, Claustro de profesores-as, Comisión de Coordinación Pedagógica etc., lo que facilitará al Equipo Directivo construir una Misión institucional. En la medida en que estos documentos sean algo más que un requisito legal, o que no se cumplan de una forma rutinaria, podrán convertirse en instrumentos que ayuden a crear una identidad propia del centro, contribuyendo de ese modo a que los equipos directivos puedan ser garantes del desarrollo de una visión compartida para toda la comunidad educativa.

4. **Formación y desarrollo del profesorado** del centro, que incluyen cuestiones como la generación, coordinación, o simplemente la asistencia a actividades encaminadas al desarrollo profesional del personal a lo largo de su vida y de formación del Equipo Directivo. Nuevamente la investigación subraya la dificultad de llevar a cabo programas coherentes y efectivos sobre los centros, cuando esta actividad de formación del profesorado sigue siendo una actividad voluntaria. Es llamativa también la opinión mayoritaria del profesorado, diferente a la de los otros protagonistas educativos, que sigue pensando que la formación de los directivos debe ser sobre todo de tipo docente.

5. **Optimización de la enseñanza**: se describen en este apartado aquellos aspectos referidos a planificación, evaluación y control de resultados y a todo aquello que se refiera al seguimiento del buen funcionamiento del centro. Aquí el profesionalismo del liderazgo directivo incluye la necesidad de un contenido más específico relacionado con la calidad de la educación. Se consideran especialmente relevantes todos los procesos de

innovación y mejora en base a unos sistemas de evaluación del centro. Asimismo, se estiman de especial importancia las funciones de orientación y tutoría como elementos de primer orden para el logro de la calidad educativa.

6. **Factores de rendimiento del centro escolar**, que abarcan dos tipos de factores de eficacia y eficiencia en cuestiones de la realidad escolar, el segundo marcado por la gestión del Equipo Directivo.

Estas prácticas se completan con otros factores apropiados para incentivar la motivación y mejorar la función directiva:

- Autonomía funcional del Equipo Directivo, es decir, posibilidad de tomar decisiones sobre el gobierno del centro y de dar respuesta rápida a los problemas.

- Asistencia técnica al Equipo Directivo, con la conveniencia de disponer de algún tipo de orientación específicamente pedagógica o de funcionamiento que apoyen el desempeño de la labor del día a día.

- Incremento de recursos, no tanto disponer de más, como de poderlos gestionar directamente y adecuarlos mejor a las necesidades de cada comunidad escolar.

- Profesionalidad de la función directiva, tema que suscita inquietudes entre los directivos y profesores de la red pública, pero no así en los de la red concertada.

- Motivación y estimulación personal, consideración de posibles recompensas o estímulos que faciliten el desempeño de la función directiva, que incluyan elementos económicos sin reducirse exclusivamente a ellos.

- Apoyo de la titularidad del centro**,** muy valorada en la red concertada y demandada en la red pública.

Por otra parte, la investigación de López-Yáñez, García-Jiménez, Oliva-Rodríguez, Moreta-Jurado y Bellerín, (2014), sobre el liderazgo escolar, visto desde el análisis de las actividades cotidianas de directores, de centros educativos andaluces, muestra, entre otras cuestiones, que la dirección en los centros educativos es una cuestión de equipos.

También se observa, respecto al director, que ejerce el liderazgo actuando mayormente con otras personas de forma colaborativa (en 54% de sus actividades) frente a un menor número de actividades en solitario (31%). Y esta pauta ocurre más frecuentemente en centros de Educación Secundaria (61,5%) que en centros de Educación Primaria (49,4%).

Sobre cómo ejercen, es decir, con qué frecuencia realizan diferentes actividades, se han extraído los siguientes datos:

- En primer lugar, los directivos son, sobre todo, gestores (38,1%), respondiendo a requerimientos de gestión de personal y tratamiento de datos informáticos que en un 50% son llevadas a cabo por el director, casi en solitario y en su despacho.
- El segundo lugar lo ocupan las actividades que implican relacionase con la comunidad educativa (29,9%). Dos tercios de las interacciones son con personas de la comunidad educativa del centro. Los destinatarios son los estudiantes, las familias y el profesorado por este orden (clases incluidas).
- Y el tercer lugar lo ocupan las actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo (29,4%), incluyendo las clases que tienen asignadas.

Las direcciones relatan igualmente que sus actitudes y sentimientos son mayoritariamente favorables y positivos, en cuanto a niveles de actividad, concentración, confianza y entusiasmo y describen una labor directiva caracterizada por:

- El ejercicio del liderazgo por medio de su relación con los docentes para movilizar su talento y experiencia, que potencia su compromiso con la mejora de la escuela. Lo que muestra una tendencia hacia el ejercicio del Liderazgo Distribuido.

- El ejercicio de docencia en aula, aunque aporte una vinculación al liderazgo pedagógico directo con el alumnado, reduce las posibilidades de interactuar con el profesorado e incidir en sus actuaciones.

- La mayoría de actividades se relacionan con un coliderazgo (54%) y un porcentaje nada despreciable del 31%, trabajo en solitario. Esta tendencia es más frecuente en Educación Secundaria que en Educación Primaria.

- Estas prácticas, en su mayoría, no dependen de la antigüedad de los directores, por lo que puede que sea una característica inherente a la función directiva. Lo que resume una actividad directiva que se equilibra entre tareas de gestión y de liderazgo, enfocado éste hacia las relaciones sociales y, en menor frecuencia, involucrado con el profesorado para ejercer liderazgo pedagógico (entendido como análisis de la enseñanza).

Tabla 34. Análisis de las actividades cotidianas en la dirección educativa.

ctividades	Enseñanza y Currículo	Gestión	Relaciones Sociales	Desarrollo profesional
Porcentaje total	**29,4%**	**38,1%**	**29,9%**	**2,6%**
Actividades tipo	Impartición de clases (41,9%). Revisión de programaciones (12,9%). Revisión de actividades del alumnado (10,8%). Análisis de proyectos curriculares elaborados por docentes (6,5%). Observación de la enseñanza en el aula (6,5%).	Gestión de personal (25%). Gestión, datos informáticos (18,2%). Gestión estudiantes (matrícula, grupos…) (12,4%). Gestión instalaciones (11,6%).	Comunidad educativa del centro (75%). Agentes externos (25%).	Seis de diez registros. Sesiones de formación establecidas por la Administración. Y dos formación personalizada para dirección.
Objetivos	Gestión y organización del centro (27,2%). Planificación enseñanza (32%). Seguimiento de implantación del currículo (20%). Mejora de conocimientos sobre enseñanza (15%).		Orientar y motivar a padres (22,9%). Mediar en conflictos entre miembros de la comunidad (18,3%). Sancionar alumnado (10,1%).	Capacitación para la dirección.
Destinatarios	Principalmente alumnado 62% (en la medida en se imparta docencia) y con el profesorado (13,8%).	Estudiantes (25%).personal (20%). Administración educativa (7,9%). Padres (5,8%).	Estudiantes (33,9%). Padres (25,2%). Personal del centro (11,4%).	
Interacciones	Más de diez personas 35,34%. Uno a uno (18,6%).	Solo o con otra persona (48,65%). Más de dos (51,15).	Más de dos personas en (76%). Entre 2 y 5 personas (37,39%).	
Lugares	Aula (43,47%). Despacho director (23,84%).	Despacho (66,44%). Sala reuniones (12,75%). Edificios administración educativa (6,71%).	Despacho director (57,26%). Sala reuniones (15,38%). Edificios administración educativa (8,55%).	

Fuente: Elaboración propia en base a López-Yáñez, García-Jiménez, Oliva-Rodríguez, Moreta-Jurado y Bellerín, (2014[b]).

Otra investigación (Murillo y Hernández-Castilla, 2015), con una amplia muestra de directores y directoras de Educación Primaria representativa del conjunto de España, analiza las tareas de la dirección, más concretamente, la distribución del tiempo de

trabajo de los directores y su efecto en la escuela en términos de resultados escolares. Los resultados muestran a grandes rasgos, la conveniencia de que los directores se dediquen más a temas pedagógicos que a cuestiones de gestión entendidas éstas como equivalente a tareas administrativas. Más en detalle los datos indican lo siguiente:

- Se dedica la mayor parte del tiempo a tareas administrativas de todo tipo (un 46%), un 29% a tareas de carácter pedagógico o curricular y un 22% a tener reuniones.
- Las mujeres, y los de más edad destinan menos tiempo a actividades administrativas y un mayor porcentaje de tiempo a tareas relacionadas con el currículo, la enseñanza y a tener reuniones con docentes y familias.
- Los centros más pequeños y los de titularidad privada facilitan una mejor dirección, pues ello permite que los directores y directoras se dediquen más a tareas de carácter pedagógico
- El resultado más relevante es haber encontrado evidencias que podrían contribuir a hacer mejores directores, y es que los directores que consiguen que sus estudiantes aprendan son aquellos que más tiempo dedican a tareas curriculares

Relacionando los tres objetivos entre sí, se encuentran interesantes conclusiones: son mejores directores las mujeres, las personas de más edad y las que tiene una mayor formación como directivos. Y ello sucede porque dedican más tiempo a tareas pedagógicas y menos a las administrativas.

Aunque más allá de lo puramente funcional tras investigar a un grupo de directores educativos de E. Secundaria, por medio de guiones de auto-observación (Moral, y Amores, 2014), los directores relatan asimismo que se sienten inmersos en un contexto limitante para la realización de muchas de las tareas establecidas por la Administración para su cargo. Este contexto que se percibe como difícil, se caracteriza por el tipo de actividades, el tiempo que les dedica, los procedimientos que es necesario dominar y las emociones y sentimientos implicados (Spillane y Hunt, 2010). Así pues, las emociones y actitudes adquieren una relevancia importante en el desempeño profesional de los directores y su compromiso con la escuela (Murillo, 2006). Este marco emocional se relaciona con sus preferencias e intereses en unos contextos poco favorecedores para el ejercicio del liderazgo pedagógico y distribuido lo que a veces les hace sentirse cansados, preocupados, aburridos, interesados o desesperados en el desarrollo de su tarea directiva. Entre estas son las tareas relacionadas con el rol que les requiere ganarse la confianza del profesorado las que generan más nerviosismo y estrés.

Por lo que parece que un liderazgo que fomenta la participación de carácter transformacional se puede asociar con las restantes competencias gerenciales (Hernández, Mosqueda, Acosta y García, 2015).

Igualmente la dimensión funcional de la dirección en educación, resalta la importancia otorgada por los directores de la educación concertada al trabajo en equipo, los roles

funcionales y de equipo, el liderazgo o la orientación hacia la tarea los resultados y la eficacia. (García, Poblete y Villa, 2011)

Del mismo modo los directores confirman una preocupación por sentir que no dominan los elementos relacionados con: programación, competencias, estándares, ni lo que está en relación con las relaciones con el profesorado, el desarrollo profesional y la innovación y mejora. Siendo estos rasgos elementos claves para ejercitar un liderazgo pedagógico y para conseguir que poco a poco se consiga alcanzar un Liderazgo Distribuido evidencian algunas áreas de formación (Murillo, 2006).

2.5.1. La importancia de la gestión en educación.

Se observa una dimensión práctica conectada con la gestión que, a menudo, se asocia con la realización de tareas burocráticas. Sin embargo, la definición del término *mangement* en sentido amplio, abarca ámbitos relacionados, sobre todo, con la ejecución de tareas, pero también con la definición de la Misión y Visión del centro, la elaboración de planes estratégicos, la gestión de las personas., o el seguimiento y control de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y los estudios (Sánchez, López-Yánez, 2013) indican que ciertas características de las buenas prácticas de gestión y gobierno, como la visibilidad, la duración, la eficiencia y la capacidad para permitir el desarrollo de sus miembros, son procesos válidos y reconocidos por las personas de los centros educativos.

Igualmente, en cuanto que la dirección se ejerza con la finalidad de responder en sentido amplio a las necesidades del centro como organización entendida como un sujeto de acción que supere la suma de individualidades, comprenderá diversos espacios de gestión:

> Actuaciones realizadas bajo presupuestos marcados y, aunque habitualmente se reduce a lo administrativo o a lo económico, puede referirse a diferentes ámbitos de la organización (recursos humanos, materiales o funcionales); también podría relacionarse desde la perspectiva práctica (como técnica instrumental) con otras funciones como la planificación, la distribución de funciones o a los procesos de coordinación y control. (Gairín, 2013, p. 87)

Por lo tanto, una buena dirección, solo lo será en la medida en que sea capaz de hacer realidad los planes e ideas. Así, un enfoque amplio de la labor de gestión se considera componente necesario de la dirección y del ejercicio formal del liderazgo en los centros.

Aunque la planificación estratégica, como herramienta orientada hacia la eficacia y logro de resultados, no parece estar tan relacionada con el nivel de desarrollo alcanzado en el centro como lo están las creencias de los directores Por lo tanto, no son la acción en si misma ni las condiciones del contexto las que a veces determinan una correcta planificación estratégica (Martín, de la Iglesia y Carrere, 2013).

Tampoco llevar a cabo prácticas directivas se debe interpretar como hacer por hacer, sino que han de integrarse en los procesos de cambio y mejora de la escuela. Por lo

tanto, ha de entenderse como un modo de intervención en un contexto sistémico (Gairín, 2013), que vincula la práctica y la teoría. Visto así, la gestión ha de desplegarse en coherencia con estos dos supuestos: actuar en la organización como sistema y contribuir en los procesos de cambio y mejora de los centros.

No obstante también la gestión puede y debe ser cuestionada, cuando el medio se convierte en fin o cuando los objetivos se pervierten y entran en contradicción con las finalidades educativas y sociales de la educación (Santos Guerra, 2015).

Esto puede ser evaluado, según las intervenciones de la gestión en las escuelas se afronten desde tres dilemas (Gairín 2013);

- Centrada en la escuela en sí misma, o hacia la sociedad (D1): en la medida en que sus actuaciones demuestren un compromiso con el fortalecimiento de la ciudadanía, la renovación educativa, la reestructuración del centro y la promoción de nuevos modelos organizativos. Esto es evaluar la coherencia entre el discurso y el modelo educativo y de centro que se oferte.

- Se resuelve el presente o se construye unos futuros deseables (D2): se evidenciará en cuanto que existan sistemáticas, instrumentos, o espacios para fomentar el cambio de las personas y del centro.

- Se aplican modelos estandarizados, o se adaptan al contexto (D3): una vez identificadas las características y deseos diferenciales del centro, tanto el proyecto educativo como las actuaciones del profesorado debieran proceder en coherencia.

Estos tres dilemas se resolverán según los contextos y sus características permiten hablar de tres modelos de gestión: Comunitaria, Prospectiva y Participativa. Que afectarán a los planteamientos institucionales, estructuras organizativas, sistema de relaciones, dirección/liderazgo, y dinámicas organizativas. Aunque también se pueden plantea otros tres dilemas de la gestión referidos a la ordenación de la intervención: competitividad vs colaboración, administrativo/ económico vs académico, o uniformidad vs diversidad.

Tabla 35. Dilemas de intervención e implicaciones para la gestión

DILEMAS	Modelo Gestión	Planteamientos Institucionales (Modelo de Planificación)	Estructuras Organizativas	Sistema Relacional	Dirección/ Liderazgo	Dinámica Organizativa
D1	Comunitaria	De acuerdo a Valores sociales	Flexibles	Horizontal	Social	Necesidades Sociales
D2	Prospectiva	Contingente / por escenarios	Abiertas	Situacional	Político	Necesidades Comparativas
D3	Participativa	Participativa	Adaptables	Transparente	Democrático	Necesidades Expresadas

Fuente: Gairín, (2013).

Estos componentes de la gestión evidencian con bastante nitidez las motivaciones reales en los despliegues de modelos de gestión y/o la obtención de acreditaciones en los centros educativos. Pues estos ejes afectan a cuestiones como la cultura o clima del centro, al modo en que se gestionan recursos y resultados del alumnado, pero también a los planes de formación del profesorado, la atención al alumnado y sus necesidades, los proceso de enseñanza aprendizaje activos, la incorporación de avances e innovaciones, o el tratamiento de los valores y la ética en el centro.

Por lo tanto el estudio de la mejora y el cambio como un proceso basado en las prácticas, preferentemente desde una perspectiva cualitativa, es una cuestión que ayudará a comprender el cambio en la organización, también desde la práctica de la gestión y el desarrollo profesional de los equipos directivos.

2.6. LIDERAZGO: CONCEPTO Y TEORÍAS

Si, por un lado, los informes internacionales (OCDE, TALIS, PISA) no dejan lugar a la duda sobre la importancia del liderazgo escolar de los directores como segundo factor más relevante de la calidad educativa, o por otro, las investigaciones sobre Desarrollo Organizativo y educación, resaltan con claridad la relevancia del liderazgo como factor principal para crear una Organización que Aprende.

Una aproximación etimológica al término liderazgo (Ganga y Navarrete, 2013) puede llevar a dos acepciones, según si la referencia es la etimología latina o la raíz anglosajona. En el primer caso, su origen se relaciona con la palabra “lis-litis” que quiere decir, reclamación, disputa, juicio o proceso. Lo que puede sugerir que el liderazgo implica una actitud activa con competencias para enfrentarse adecuadamente a discusiones y conflictos y procesos similares.

Sin embargo, si nos atenemos a su origen anglosajón, la relación se establece con el término “laed”, cuyo sentido es “camino”, o también a la acción de viajar o ir acompañado guiando (de la mano) orientando. En este caso, por el contrario, acompaña y guía a otros en el camino, lo que es coherente con la frecuente metáfora de guía o timonel de las organizaciones.

Por otro lado, si se opta por una perspectiva histórica desde la civilización sumeria (Daft, 2006), se puede decir que se inicia el análisis del concepto desde la contribución de grandes líderes a la historia, identificando sus características personales como elementos diferenciales del resto de las personas.

Pero, si bien es cierto que los temas relativos al liderazgo han sido objeto de interés desde siempre, las investigaciones científicas sobre este concepto no han comenzado hasta entrado el s. XX, cuando el estudio de grandes líderes ocupó el interés de los estudiosos del liderazgo, entendido como una capacidad innata para hacerse con poder e influencia sobre las personas y convertirlas en sus seguidoras.

Una evolución de este inicio fue precisamente la búsqueda de rasgos diferenciales de los buenos y malos líderes, incluyéndose aspectos como niveles de energía, inteligencia, intuición, o capacidad persuasiva. Por esto, muchas de las cuestiones que se han investigado han girado en torno a la eficacia del liderazgo, considerando importante conocer: las causas del surgimiento de algunas personas como líderes, o cuáles son las características que condicionan las acciones del líder.

Respecto a la definición del concepto de liderazgo, la búsqueda permite muchas y diversas descripciones y contenidos, ya que cada investigación tiende a definirlo a partir de sus perspectivas y desde los aspectos y fenómenos que más interesan en el estudio. De tal modo podríamos decir que cada investigación ha definido su concepto de liderazgo.

Al margen de las diferencias que se encuentran entre las definiciones del liderazgo, se pueden identificar dos aspectos comunes (Yukl 2008):

- El ejercicio de un *rol especializado* que considera que todos los grupos desarrollan una especialización determinada inherente a su responsabilidad o función.

- Y la existencia de un *proceso de influencia recíproca*, que analiza cuáles son las transformaciones interactivas y las relaciones que ocurren dentro de un sistema social en cualquier organización.

Tabla 36. Relación entre diferentes perspectivas de estudio sobre liderazgo

Teorías	**Supuestos**	**Variables tipo**	**Origen**	**Metodología**
Rasgos	Algunas personas son líderes naturales	Motivaciones, personalidad, valores	Décadas 1930 y 1940	Correlación significativa
Conductista	Como se comportan los líderes	Actividades, responsabilidades, funciones	Década de 1950	Descriptivos y estudios de campo
Situacional	Importancia del contexto en el liderazgo	Variables situacionales (características de los servidores, tipo de trabajo organización etc.) y atributos del líder que influyen en la situación (rasgos, competencias o conductas)	Década de 1970 y 1980	Estudios comparativos
Transformacional	Cómo influyen los líderes sobre los seguidores	Características funcionales y simbólicas liderazgo y valores morales de los servidores	A partir de 1980	Encuestas, experimentos de laboratorio estudios de campo, descriptivos comparativos estudios de caso.

Fuente: Elaboración propia partir de Yukl (2008)

En todo caso, las definiciones reflejan en su mayoría la idea de que este fenómeno supone un proceso, en el cual un sujeto ejerce su influencia sobre otras personas para dirigir, estructurar y facilitar las actividades y relaciones dentro de un grupo u organización.

> El liderazgo es el proceso de influir sobre otras personas para conseguir su comprensión y consenso, acerca de las acciones y medidas necesarias en una situación dada, y el proceso de facilitar los esfuerzos individuales y colectivos para conseguir objetivos comunes. (Yukl, 2008, p.8)

2.6.1. Teorías clásicas de liderazgo.

Describir sucintamente la variedad de enfoques y teorías más representativas sobre liderazgo y eficacia (rasgos y habilidades, conductista, situacional y transformacional), como marco previo, ayudará a entender los desarrollos que han tenido lugar más recientemente en el ámbito educativo.

En las **Teorías de Rasgos y Habilidades se** enfatiza el papel del líder eficaz en algunas cuestiones relativas a ciertas facetas de la personalidad y tipo de habilidades**.** Así se definen tipos de habilidades cognitivas (Katz, 1955):

- Habilidades cognitivas: son necesarias para analizar los problemas, desarrollar soluciones, identificar tendencias y patrones así como para diferenciar entre la información relevante o irrelevante o hacer relaciones complejas y desarrollar modelos mentales.

- Habilidades interpersonales: se consideran útiles para influir sobre las personas, desarrollar relaciones de cooperación, facilitar el trabajo en equipo y resolver conflictos.

- Y habilidades técnicas: adecuadas para entender aquellas actividades y procesos operativos que varían en función de los productos y servicios a la tecnología que se utilice o los requisitos legales de la organización.

Mientras que los *rasgos de personalidad* afectan al tipo de necesidades, valores centrales y carácter de los individuos que la ejercen, algunos de estos rasgos combinados con las habilidades parecen especialmente relevantes para el ejercicio del liderazgo eficaz. Estos rasgos conciernen a cuestiones como la capacidad de asumir responsabilidades, tolerar el estrés y las presiones incesantes del trabajo, que a su vez influyen también en el desarrollo de otras cuestiones importantes como (Boyatzizis, 1982): acumulación y utilización del poder, orientación a la tarea y resolución de problemas, eficacia orientada a las relaciones, liderazgo orientado hacia el cambio, el aprendizaje y la adaptación.

Las investigaciones también señalan que algunos de los rasgos y las habilidades vienen determinados, tanto por el aprendizaje, como por las capacidades innatas de las personas para obtener satisfacción de diferentes estímulos y experiencias (Kotter, 1990).

Mientras, otro tipo de rasgos proceden preferentemente de la herencia o la niñez, como pueden ser; el nivel de impulso o energía, la inteligencia o capacidad intelectual, la salud mental y emocional, o la integridad personal (Kotter y Heskett, 1992).

Tabla 37. Causas de las características personales para un liderazgo efectivo

CAUSAS	Requisitos personales para el liderazgo
Capacidad innata	Motivación
Primera infancia	Valores personales
Educación formal	Capacidad y habilidad
Experiencia profesional	Reputación e historial
	Relaciones dentro de la empresa y del sector
	Conocimiento del sector y de la organización

Fuente: Adaptado de Kotter (1990).

La propia práctica profesional y los dilemas éticos y morales que en ella día a día se desarrollan también conducen a que los líderes tengan que enfrentarse a lo que Badaracco (2000) llama "momentos de definición". Estas situaciones llevan a los directivos a aprender a moverse con éxito, en la toma de decisiones, ante alternativas, en muchos de los casos todas las correctas, pero incompatibles. Estas circunstancias, por sí mismas, generan una oportunidad de aprendizaje que afecta al propio desarrollo de valores y de la personalidad del líder. Es, pues, el propio entorno laboral el que adquiere, según este autor, una preeminencia importante en el desarrollo del liderazgo.

Sin embargo, según **las Teorías Conductistas,** son el tipo de actividades, o las conductas de los líderes eficaces lo más significativo. Así parece que son capaces de desarrollar un orden mental de prioridades sobre sus objetivos y como estrategias a corto y largo plazo. Esto hace que, por medio de sus acciones, gestionen el tiempo y ayuden a los demás de mejor manera, sepan identificar problemas, relacionarlos con otro tipo de objetivos informales, identificar oportunidades y asumir la responsabilidad de ocuparse de la situación. Desde esta perspectiva, en la década de los 50, la Universidad de Ohio (Fleishman, 1991) intentó identificar las categorías de conductas relevantes para liderazgo y el análisis factorial de las encuestas, identificó dos categorías amplias:

- Consideración: describe la preocupación por las personas y relaciones interpersonales. Parece ser que los líderes actúan con empatía, dan muestras de apoyo y expresan su interés por las necesidades y sentimientos de las personas.

- Iniciación de estructura: muestra el interés de los directivos por completar o cumplir con las tareas. Busca definir y estructurar tanto el rol del director o el líder y el de las demás personas para conseguir los objetivos y metas de la organización

Otro bloque de investigaciones que se dieron en la década de 1960 giraban en torno a la habilidad del líder (Blake y Mounton, 1964). Planteaban un modelo bidimensional, en base a un tipo de características universales de las organizaciones, como la existencia de un objetivo meta y la existencia de unas características básicas de todas las empresas: que se orientan hacia la consecución de un objetivo, que están formadas por

personas encargadas de la consecución de dichos objetivos y que en estas organizaciones existe una jerarquía definida, en la que se diferencian los mandos y los directivos respecto de los más empleados.

Partiendo de esas premisas, señalan dos dimensiones básicas de liderazgo: el interés por las personas o el interés por la producción. De la combinación de estos factores, se explica cinco estilos de dirección:

- Estilo Laissez- Faire: caracterizado por un bajo interés por la gente y bajo interés por los resultados y por una neutralidad, entendida como no hacer nada y la forma de encarar los problemas está asociada con poco interés.

- Estilo Club Social: muestra un bajo interés por los resultados y alto hacia las personas: es un entorno cómodo y agradable. Se hacen intentos para conseguir armonía y buena voluntad, a la vez que se intentan suavizar aquellos aspectos que puedan causar problemas.

- Estilo de Tarea: bajo interés por la gente y alto interés por los resultados. (producir o morir). Este enfoque puede llegar a conseguir grandes resultados en un tiempo corto, pero, a largo plazo, desmotiva a las personas que trabajan en la organización.

- Estilo de Compromiso: alto interés por la gente y alto interés por los resultados y se desean logros de calidad. Las personas trabajan juntas para lograr resultados con un nivel alto de excelencia, se comparan con estándares altos y se hacen responsables los unos a los otros.

- Estilo de Mediocridad: nivel de equilibrio medio entre ambos factores. Se busca la acomodación al hacerlo y con esta forma de actuar se suelen lograr resultados, pero sólo dentro, las normas de la compañía.

Con el fin de completar estas explicaciones surge otra corriente de investigación, que se ocupa de determinar cómo se relacionan los rasgos las conductas con los indicadores de eficacia en distintas situaciones. Son las **Teorías de la Contingencia (Situacionales**). Su interés se dirige a estudiar las características circunstanciales que pueden potenciar o anular los efectos de los rasgos y conductas de los líderes**.**

Algunos estudios, como el **Modelo de Contingencia de Fiedler** (1984), parten del supuesto de que el desarrollo del grupo está en función de la motivación y conducta del líder, así como de la cantidad de control que tenga en cada situación sobre ciertas dimensiones: relaciones, poder del cargo y estructura de las tareas. Este modelo permite hacer ocho combinaciones, en función del valor que se tenga en cada una de las dimensiones y cada una de ellas explica cómo se usan los estilos de liderazgo en función de la situación.

Tabla 38. Teorías contingentes sobre el liderazgo

Autor-es, teoría	Variables	Pregunta de la investigación
Contingencia Fiedler (1978)	Relación líder – miembros del grupo. Estructura de la tarea. Poder del cargo.	¿Cómo contribuye el líder al desarrollo del grupo?
	Competencias cognitivas del líder. Experiencia.	¿En qué medida los recursos cognitivos, la inteligencia y la experiencia influyen en el grupo?
Stewart (1976) Determinantes situacionales	Aspectos de la situación. Actividades de dirección. Conducta de los directivos.	¿Cómo afrontan las exigencias de su papel en la organización según un tipo de puesto u organización?
Evans (1970) House (1971) Caminos- Meta	Expectativas de las personas. Conductas de liderazgo.	¿Cuándo es aceptable para sus subordinados la conducta del líder?
Blanchard (1977) Situacional	Conductas del líder. Niveles de madurez de los subordinados.	¿Cuál es la relación entre el nivel de control y de apoyo en la conducta del líder?
Vroom-Yetton (1973) Participativa	Procesos de decisión. Variables circunstanciales. Aceptación de la decisión. Calidad de la decisión. Reglas de decisión.	¿Qué se debe hacer a la hora de tomar decisiones?

Fuente: Elaboración propia en base a Yukl (2008)

Otra línea de investigación, como es la de los **Determinantes Situacionales de Stewart** (1976), analiza las situaciones desde la perspectiva del nivel de exigencia y las limitaciones como determinantes muy importantes en la conducta de los líderes. Entre las variables más importantes, se mencionan: nivel de responsabilidad, tamaño de la organización, situaciones de crisis, ciclos de vida de la organización.

Asimismo, otros autores analizan las fases de las organizaciones como organismos vivos (Quinn y Cameron, 1983), de nacimiento o crecimiento, madurez o declive. De este modo, será diferente que el líder actúe para la puesta en marcha de una organización, en las etapas iniciales, cuando la comunicación de la visión es importante o en un momento en que la organización está constituida, y la captación de tecnología, la selección de personal y otros elementos adquieren mayor importancia. O incluso en la fase de madurez, cuando la estructuración del trabajo, desarrollo de procedimientos, o la mejora de la eficiencia parecen, junto con la motivación de las personas, los elementos principales.

Otro enfoque es el de la **Teoría de los Caminos-Meta, o de la Contingencia** (Evans, 1970; House, 1971). Añade un modelo motivacional basado en las expectativas, considerando que lo que las personas esperan obtener por el esfuerzo realizado y predice en qué medida el comportamiento de los líderes será mejor aceptado por los subordinados. Desde este punto de vista, se identifican cuatro estilos de liderazgo en función de la combinación de distintos tipos de conductas: alentador, participativo, orientación al logro.

El **Liderazgo Situacional,** de Hersey y Blanchard, (1977) ha evolucionado, pero en lo básico, indica qué tipo de conductas de liderazgo son más adecuadas, en función de los niveles madurez de los subordinados respecto al trabajo y se señalan dos tipos principales de conducta:

- Conducta de dirección. Indica en qué grado el líder define el rol de sus colaboradores, diciéndoles claramente qué hacer, cómo hacerlo y supervisa de cerca sus resultados.
- Conducta de relación. Describe como un líder escucha, motiva, demanda sugerencias e implica a sus colaboradores en la toma de decisiones.

Estos dos tipos de comportamiento, en la medida en que se alejan en mayor o menor medida de los extremos, pueden dar lugar a cuatro estilos diferentes que liderazgo:

1. Estilo de Control cuya característica es la utilización de un gran componente de comportamiento directivo y bajo de comportamiento de apoyo.

2. Estilo de supervisión o coaching, que se distingue porque el líder supervisa y utiliza ambos tipos de comportamiento de dirección y de apoyo de una forma fuerte.

3. Estilo de apoyo, que mantiene un apoyo elevado y disminuye el comportamiento de dirección.

4. Estilo delegación, en el que el líder interviene poco y delega la toma de decisiones en sus colaboradores.

La eficacia de los niveles vendrá determinada por la capacidad para utilizar adecuadamente estos estilos, en función de la situación de los colaboradores. Y el desarrollo de los colaboradores se define también en función de dos factores: sus competencias como conjunto de habilidades, conocimientos y experiencias las personas, el nivel de compromiso que está determinado por la motivación y la confianza de esas personas en relación a la actividad. Consiguientemente, el desarrollo de los colaboradores de la organización también puede clasificarse en cuatro niveles:

- Nivel de desarrollo uno (D1): este tipo de persona, por lo general, suele ser novata y se inician en una actividad bastante motivada pero con un nivel de competencia bajo.
- Nivel de desarrollo dos (D2): estos colaboradores han aprendido a realizar la tarea, pero las dificultades a veces les generan desmotivación.
- Nivel de desarrollo tres (D3): cuando las personas alcanzan niveles adecuados, pero no confían en sus propias capacidades, lo que hace que sus motivaciones estén condicionadas por éxitos o fracasos.
- Nivel de desarrollo cuatro (D4): estas personas están altamente motivadas y tienen un nivel de competencia elevada.

Asimismo, cada uno de estos niveles requiere un estilo de liderazgo para alcanzar la eficacia de la organización.

Tabla 39. Niveles de desarrollo de los colaboradores y estilos de liderazgo, según Blanchard.

Niveles de desarrollo de colaboradores	Estilos de liderazgo
D1: Alta dedicación/baja competencia	Control
D2: Baja dedicación/baja competencia	Supervisión
D3: Dedicación variable/competencia media	Asesoramiento
D4: Alta motivación/alta competencia	Delegación

Fuente: Palomo Vadillo (2008)

Otro enfoque de investigación sobre liderazgo, el **Liderazgo Participativo** de **Vroom y Yetton** (1973), que muestra interés por el proceso de toma de decisiones y en qué medida dichos procesos afectan a la calidad la decisión y a su aceptación, por parte de las personas que la tengan que implementar. Y concluyeron que el efecto de los procedimientos de decisión depende de diversos aspectos de la situación, por lo tanto siendo eficaz en unas situaciones, puede que sea ineficaz en otras. Se identifican cinco procedimientos de decisión para los casos que incluyen a múltiples subordinados esos cinco estilos de liderazgo conciernen a dos variaciones de Autocrático (AI, AII), dos variedades de Consultivo (CI, CII) y una del grupo (GII).

Tabla 40. Estilos de liderazgo según procedimientos de decisión.

AI-Resuelve el problema o toma la decisión por sí mismo, utilizando la información de que dispone en ese momento.
AII- Obtiene la información necesaria de sus subordinados y después decide cuál es la solución del problema por sí mismo.
CI- Comparte el problema de forma individual con los subordinados relevantes, obteniendo sus ideas y sugerencias, sin reunirlos como grupo. Después toma la decisión, que puede reflejar o no, la influencia sus subordinados.
CII- Comparte el problema con sus subordinados como un grupo, obteniendo sus ideas y sugerencias colectivas. Después toma la decisión, que puede reflejar no, la influencia, sus subordinados.
GII- Comparte el problema con sus subordinados como grupo. Juntos generan, evalúan alternativas e intentan alcanzar un acuerdo (consenso) sobre la solución. Su papel es muy parecido al de un presidente. No intenta influir sobre el grupo para llegar a la solución preferida y está dispuesto a aceptar implementar cualquier solución que tenga el respaldo de todo grupo.

Fuente: Vroom y Yetton, (1973)

2.6.2. El liderazgo transformacional.

Desde una mirada más amplia e integradora se tienen en cuenta los rasgos y conductas, así como las variables situacionales. Estas teorías están influidas por las investigaciones de McGregor (1960), quien desde una perspectiva humanista, intentó demostrar que era posible un equilibrio entre los intereses de la organización y la realidad de las personas.

Su teoría parte del supuesto de que existían dos estilos básicos de dirección: uno autoritario denominado **Teoría X** y otro estilo más igualitario, denominado **Teoría Y**. La Teoría X describiría un punto de vista más tradicional de la dirección, en la que se supone que las personas rechazan el trabajo y prefieren ser dirigidas porque, sobre todo, buscan seguridad. Como consecuencia, los directivos deberán controlar y hacer seguimiento de los resultados de la organización a través de medidas duras.

La teoría Y, por el contrario, es una orientación en la que se piensa que es necesario integrar los intereses individuales dentro de los objetivos de la organización ya que se supone que las personas trabajarán y asumirán responsabilidades si sus necesidades personales tienen la oportunidad de ser satisfechas.

El modelo de liderazgo transformacional de Bass (2000), sin embargo, busca comprender los mecanismos por los cuales los líderes son capaces de movilizar los valores y con ello conseguir, que sus colaboradores hagan sacrificios, en coherencia con las necesidades de la Misión y de la organización anteponiéndolos a sus intereses.

En opinión de Bass (2000), el líder transformacional motiva a los seguidores haciendo que sean más conscientes de la importancia de los resultados de la tarea, induciéndoles a ir más allá de sus intereses, por el bien de la organización o el equipo y activando las necesidades de orden superior en las personas.

Por el contrario, el liderazgo transaccional implicaría un proceso de intercambio, haciendo que los servidores cumplan las peticiones del líder, pero sin gran probabilidad de que genere entusiasmo y compromiso con los objetivos.

Mientras el primero, transformacional, se dirige a los valores morales de los colaboradores, intentando aumentar la conciencia sobre cuestiones éticas y movilizar sus acciones y recursos hacia el cambio en las instituciones, en el caso de liderazgo transaccional, se intenta motivar a los seguidores apelando a intereses egoístas e intercambiando beneficios.

De todos modos, estos dos modelos no son excluyentes, aunque sí independientes. Mientras el liderazgo transformacional aumenta la motivación del rendimiento de los seguidores más que el transaccional, no evita que los líderes eficaces también intenten combinar ambos estilos.

Según Bass, este liderazgo transformacional se considera eficaz en cualquier situación, cultura o nivel de la organización. Entre las características de conducta de estos líderes se han señalado: creatividad, interactividad, visión, conocer el empowerment, pasión, crítica, prestigio, orientación hacia las personas, desarrollo de colaboradores, formación y asesoramiento de los colaboradores, coherencia entre sus actuaciones, la Misión y los Valores de la organización y actitud de colaboración y participación.

Tabla 41. Conductas del Liderazgo Transaccional y Transformacional

	Conductas del Liderazgo Transaccional y Transformacional	
Transaccional	Refuerzo contingente	Otorga recompensas o las promete, como consecuencia del logro de los objetivos previstos
	Dirección por excepción	Se interviene para dar retroalimentación, crítica negativa, crítica constructiva, cuestiones que impliquen mejorar el cumplimiento del plan previsto y por ello se logran los objetivos adecuados. Esto se lleva cabo de dos formas: Activa. El líder espera errores o regularidades para intervenir buscando ajustar o modificar la situación. Pasiva. El líder interviene sólo si es necesario, esto es, cuando hay desviaciones
	Laissez-Faire	Interviene sólo para dar información cuando alguien se lo solicita. No guía.
Transformacional	Carismático	Este estilo destaca por tener una visión clara, ganarse el respeto, la confianza de sus seguidores. Yes capaz de dar seguridad y de provocar la identificación y el compromiso de las personas con el proyecto.
	Consideración individualizada	Describe el modo en que se presta atención a cada uno de los colaboradores, de forma individual y personal, otorgándoles responsabilidades diferentes.
	Estimulación intelectual	Se anima y estimula a los colaboradores, propiciando la innovación y la creatividad de las personas en la solución de problemas, o el planteamiento de estrategias
	Liderazgo inspiracional	Se actúa dando ánimos, generando entusiasmo, mediante la generación de altas expectativas y la modificación de actitudes y comportamientos negativos.

Fuente: adaptado de Palomo (2008)

2.6.3. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden

Las investigaciones que relacionan el liderazgo y las Organizaciones que Aprenden indican que el ejercicio del Liderazgo es positivo en la medida en que impulsa el funcionamiento y mejora de los procesos y las actividades de la institución y, entre otras conclusiones, se citan:

- Se entiende necesaria la imagen visionaria, su idea de lo que la organización puede ser en el futuro, que plasma y comparte con las personas (Bueno, 2007).

- La existencia de un fuerte Liderazgo (Laiken, 2003) es una diferencia muy significativa en las organizaciones que aprenden (Locke y Jain, 1995).

- Mientras, otros autores resaltan que rol del liderazgo es una variable indiscutible para el desarrollo de instituciones que ponen en valor el aprendizaje (Nyhan, 2004; Amy, 2008; Limpibunterng y Johri, 2009).

- A la vez que se concibe el Liderazgo como un recurso clave para orientar las organizaciones hacia el conocimiento (Thuy Pham y Swierczek, 2006).

Entre los autores que se han revisado en el primer capítulo sobre aprendizaje en las organizaciones, también encontramos referencias sobre el liderazgo como elemento importante para impulsar el aprendizaje en las organizaciones. Precisamente, Argyris (1978) aconseja disminuir la burocratización y fomentar que los ejecutivos que ayuden

a mejorar a las personas proponiéndoles retos y, de ese modo, evolucionar las organizaciones hacia el Modelo II de Aprendizaje.

Empero, Senge (1992) piensa que la conducta de los líderes guarda relación con el aprendizaje que ocurre dentro de las organizaciones, facilitando la interacción con los individuos y los equipos de trabajo (Goh, 2001y 2003). Afirma, asimismo, que las organizaciones inteligentes requieren pasar del liderazgo tradicional, basado en una visión del mundo individualista y asistemática, representado por personas heroicas que señalan el camino y deciden sobre lo importante, a un liderazgo más democrático, generador de confianza, que ayude a las personas a ampliar sus capacidades para comprender la complejidad y comprometerse con la organización, de tal manera que esa capacidad para inspirar es vital.

Considera que los líderes en las Organizaciones que Aprenden han de cumplir con varios papeles. Han de actuar como diseñadores, mayordomos y maestros (Senge, 1992):

- Diseñadores: delinean los procesos de aprendizaje. Este rol será más adecuado si se da en las personas que están en contacto con las unidades de base de la organización, a través de cuales se facilita que las personas sean capaces de responder ante situaciones críticas y desarrollar su dominio de las disciplinas y habilidades.
- Mayordomos: el líder además debe tener la capacidad de crear comunidad, ayudar con su ejemplo y "narrar" su historia de propósito, a través de la cual explica el por qué, hace de lo que hace. Es una actitud conveniente para los líderes de equipos de proyectos, Departamentos o coordinación, pues ejercen de mentores y crean cultura de aprendizaje. Esto es, se ponen al servicio de la organización.
- Maestros: para conseguir, más valor por medio de las personas, destinando tiempo a la realización de sesiones informales de entrenamiento, uno a uno o en grupo. Trabajan con la gente para consolidar el aprendizaje y son tutores de quien tenga potencial de liderazgo (Mayo y Lank, 1994).

Las investigaciones de Leithwood y Mascall (2009) confirman también la necesidad de que cambie el liderazgo, si se desea que transforme la cultura organizativa, ya que las prácticas de liderazgo transformacional contribuyen al desarrollo de capacidades de los centros y del compromiso de las personas. En el mismo sentido Villa (2000) expresa que, en una Organización que Aprende, los líderes han de influir más que ejercer poder, pues el modelo transformacional aporta valor en la medida en que consigue sumar fuerzas con los otros líderes de la institución.

2.6.4. Liderazgo en educación

Como se ha expuesto, la historia sobre el liderazgo en las organizaciones, no ha abandonado su interés por las cualidades personales (rasgos y habilidades) en la

influencia en la eficacia de las organizaciones, o los factores situacionales contingentes y su influencia en el aprendizaje de las organizaciones.

Pero también el liderazgo, como factor determinante en la mejora de las escuelas, ha interesado a numerosos investigadores, que han evidenciado con claridad su influencia en muchos aspectos del buen funcionamiento y de la calidad educativa.

> Los futuros líderes educativos de las organizaciones que aprenden serán transformacionales. Serán democráticos en sus relaciones con los profesores y los alumnos, pero sabrán discernir también el momento en el que deben aceptar sus responsabilidades para tomar el mando. Se considerarán a sí mismos como agentes de cambio que deberán afrontar una serie de problemas que s e presentan en las escuelas del s. XXI. Ayudarán a sus profesores y alumnos a aprender a ser adaptables y a estar preparados para el Nuevo Mundo de la globalidad, la diversidad, la Era de la información y las nuevas políticas económicas. Convertirán las responsabilidades y problemas en desafíos y oportunidades (Bass, 2000, p. 357).

Tal es así que incluso aparece como el segundo factor de influencia en los resultados escolares, tras la enseñanza directa en las aulas. (Sánchez-Moreno y Hernández-Castilla, 2014). Aunque también si bien parece que este efecto de la dirección no es directo en el desempeño en el aula, se confirma como el primer factor sobre el desempeño del centro como totalidad (Branch, Hanushek e Rivkin, 2013).

Del mismo modo, se constata que el Director-a como potenciador de liderazgo en la escuela, tiene mayor efecto que como administrador de ésta. Por lo tanto, uno de sus cometidos más eficaces será construir consensos y comunidades de aprendizaje con el profesorado, para crear sinergias en los esfuerzos profesionales docentes (Pena y Soares, 2014).

En la actualidad, las investigaciones sobre este factor, en educación, muestran un interés por superar otras perspectivas reduccionistas y ahondar en el éxito de la dirección educativa y el liderazgo como fenómenos sociales y complejos. Esto supone también comprender que el liderazgo, como fenómeno investigado, no podrá extenderse en diferentes culturas (anglófona o iberoamericana, por poner un ejemplo), o en diferentes contextos (escuelas de primaria, centros integrales de secundaria, o entornos rurales y/o urbanos) por lo que se pone en valor el estudio de diversidad de contextos desde las biografías de cada centro y las historias de vida de sus líderes.

Leithwood eta al. (2009) en su investigación sobre el Liderazgo Distribuido en la escuelas, concluyen que el liderazgo distribuido en las personas que asumen responsabilidades formales, lejos de reducir la demanda de liderazgo la aumentan.

> La evidencia indica que la distribución del liderazgo hacia quienes detectan cargos formales no se traduce en una menor demanda. Sin embargo si se traduce en una mayor demanda de coordinar quien desempeña que funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de

> dichas personas, entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos. (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon y Yashkina, 2009, p. 128).

Lo que no es óbice para que el liderazgo, aun admitiendo que sea un fenómeno social, sea distribuido en todo el centro y no exima de responsabilidad a los directores, se vaya situando en espacios accesibles para personas y no en un asunto para héroes (Corbella, 2014).

> La literatura internacional recoge diferentes modelos y propuestas teóricas que se ofrecen como alternativa a la corriente *heroica* del liderazgo, considerándolo –en la expresión de Dean Fink- un asunto *para mortales*. (Sánchez-Moreno y Hernández-Castilla, 2014, p.5).

Simultáneamente, cuando el cambio se ve necesario en las escuelas o se desea impulsar el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje por medio de la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Bolívar, 2014), se requiere de un Liderazgo Distribuido y un liderazgo docente. Pues las escuelas capaces, que aprenden en CPA, siguen un liderazgo múltiple y compartido con el profesorado, influyendo en la reorganización de los centros, hacia toma de decisiones colegiadas y la mayor implicación del profesorado. E igualmente parece influir en la implementación y mantenimiento de los procesos de innovación (Slater, Silva y Antúnez, 2014), siempre y cuando cumpla con tres requisitos: desafiar los modos consolidados de hacer las cosas que nos llevan a la ineficiencia, fomentar la colaboración entre profesores, administrativos, padres y alumnos, y conseguir que sea prolongado en el tiempo (Slater, Silva y Antúnez, 2014, p. 6).

En esta línea, Hargreaves y Fink (2004) sugieren que para cuidar de la sostenibilidad de los procesos de cambio e innovación, se deben desarrollar el compromiso con el futuro y la supervivencia del centro en base a siete principios:

- Profundidad: considerando que su ejercicio los compromete a dar importancia al aprendizaje profundo a la vez que cuida y se preocupa por las personas del centro (alumnado, familias, profesorado y otros componentes de la comunidad educativa).

- Duración: cuidando que los objetivos y compromisos con el cambio y la innovación no gasten las energías de las personas del centro, directivos incluidos, a la vez que se cuida de la trasferencia de las responsabilidades y conocimientos, preparando la sucesión de todos los líderes del centro.

- Amplitud: el liderazgo ha de ser distribuido y se debe por ello extender en todos los ámbitos de funcionamiento y de los equipos docentes del centro.

- Justicia: entendida como el compromiso con el entorno, no sólo medioambientalmente, sino con la equidad, la gestión moralmente responsable de las personas, etc.

- Diversidad: tanto los ecosistemas como las organizaciones educativas, tendrán

más posibilidades de sobrevivir en la medida que funcionen en redes, con organismos diversos y evitando la estandarización.

- Iniciativa: una gestión eficaz y eficiente de los recursos económicos y materiales deberá estar acompañada de una administración de los recursos humanos, de todas las personas, también de los directivos, que se preocupe por no "consumirlos" en exceso, evitando su desgaste.

- Conservación: aceptar el pasado, respetarlo y aprender de él, como el punto de apoyo necesario para el cambio hacia un futuro mejor.

Al mismo tiempo, se subraya la importancia de ser capaces de enfrentarse al reto de liderar el cambio mediante el ejercicio del liderazgo, desafiando el *statu quo* (Kouzes y Posner, 2012), inspirando una visión centrada en la Misión educativa, promoviendo la colaboración y la formación de equipos directivos, indicando un camino común y siendo capaz de "estimular el corazón" mediante el reconocimiento a las personas.

Además no se debe olvidar la importancia del ejercicio democrático de Liderazgo Distribuido, el fomento de la implicación de todos los actores en la escuela (Antúnez, 2011) así como otros aspectos necesarios en el ejercicio del liderazgo en las escuelas: la importancia del liderazgo instructivo (Robinson, Lloyd y Rowe 2008; Beuachamp y Parsons 2012), el liderazgo transformacional (Sun y Leitwood, 2012; Leithwood et al, 2009), el liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2010) y los procesos de cambio (Hall, 2013).

> Sus acciones, (las de los líderes) las clasificamos en **ocho áreas**:
>
> 1. Tenían objetivos claros para promover proyectos y normas para favorecer el trabajo en equipo;
> 2. Habían elaborado un plan estratégico para guiar las acciones y monitorearlas
> 3. Crearon comisiones de trabajo "ad hoc" y, en algunos casos, utilizaron las estructuras departamentales existentes con mayor aprovechamiento;
> 4. Interpretaron de manera progresista y flexible la normativa y regulaciones externas, así pudieron desarrollar soluciones organizativas y sistemas para hacer que las cosas funcionaran adecuadamente;
> 5. Hubo coherencia en las acciones en toda la estructura y en los sistemas de trabajo
> 6. Utilizaron dispositivos de comunicación inclusiva a nivel horizontal y vertical;
> 7. Favorecieron el desarrollo profesional basado en satisfacer las necesidades sentidas y a través de acciones formativas llevadas a cabo por trabajadores de la propia escuela para el beneficio de todos;
> 8. El liderazgo era compartido, sostenido y distribuido. (Slater, Silva y Antúnez, 2014, p. 7)

Aun con mayor concreción se sugiere el término de liderazgo educativo como un constructo que integra tres ámbitos de liderazgo necesario para la educación: el liderazgo pedagógico o para el aprendizaje, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar, López Yánez y Murillo, 2013):

- El liderazgo pedagógico: se relaciona con los resultados de aprendizaje del alumnado y la medida en que la dirección y el liderazgo se dirige a mejorar la enseñanza y aprendizaje del profesorado. la influencia puede ser: directa, cuando se dirige a conseguir la calidad de la práctica docente (currículo, enseñanza y evaluación), así como en la investigación y formación del profesorado; e indirecta, por medio de políticas, asignación de recursos y otras decisiones de gestión que apoyen la calidad de la enseñanza y el aprendizaje docente. Este enfoque supone una mayor intervención de los directores y otros agentes en las aulas, siendo ésta una práctica muy débil en la cultura educativa española, que es percibida, en cierto modo, como una "injerencia" que habrá de superarse, por medio de la participación de todos los agentes educativos en una cultura colaborativa.
- El Liderazgo Distribuido: aunque proceda también del mundo de las organizaciones, es un término que se orienta hacia el empoderamiento del profesorado, el reparto de responsabilidades de modo descentralizado, y la presencia de una gran densidad de liderazgo. A pesar de este desiderátum, de nuevo la cultura escolar muestra una gran distancia entre, el ejercicio de la dirección y las coordinaciones o los funcionamientos de aula. En este sentido, existe pues, una tensión entre la hostilidad hacia la mayor influencia de la dirección en todos los ámbitos y la necesaria mayor autonomía de las escuelas en la configuración de las plantillas, o las organización de los centros.
- El liderazgo para la justicia social: será real en la medida en que las escuelas defiendan la inclusión, la equidad, la participación o la atención a la diversidad. Esta contribución de las escuelas y sus líderes a la justicia social se despliega desde dos componentes: desde y para la justicia social, esto es como proceso y como resultado. Este liderazgo implica desplegar ciertas prácticas relacionadas con la Visión, la cultura escolar, los procesos educativos, las CPA y la colaboración de toda la comunidad. Igualmente, los líderes desarrollan una dimensión ética desde unos valores (asunción de riesgos, accesibilidad, construcción de relaciones, reflexión, colaboración) y toman decisiones coherentes y con sentido.

Un aspecto que influye en la dimensión social del liderazgo es sin duda el carácter cooperativo de los centros educativos (Aaijaz, Salleh e Ibrahim, 2012; Galiana, Centeno y Lequericaonandia, 2015; Vázquez, Hernández, Isabel y Polo, 2015), tanto por sus ideales y sus modelos educativos, pero también por constructos como su carácter asociativo, la innovación y la satisfacción relacionada con la calidad del servicio y sus resultados cooperativos.

Un componente del liderazgo educativo como es el ejercicio del Liderazgo Distribuido, adquiere mayor importancia en la medida en que el liderazgo intermedio, ejercido por coordinadores de Departamentos y equipos en posiciones intermedias, juegue un papel esencial en la cultura organizativa, el clima de centro y la gestión del cambio (Marshall, 2014; Fullan, 2007). Este liderazgo intermedio, se caracteriza por su profunda

comprensión de las relaciones, las redes de contactos y el clima existente en las escuelas, de tal modo que actúan como colegas o compañeros durante los tiempos de cambio (Huy y Mintzberg, 2003).

> Un líder que está liderando desde una posición intermedia, debe tener un conocimiento experto de las principales área (Gleeson y Knights, 2008), a la vez que gestiona cambios directivos en las organizaciones profesionales (Clegg y McAuley, 2005). Estos líderes están en medio de todo, disponen de caminos laterales, visiones de las necesidades y procesos competentes sobre los cambios en una organización (Kanter, 1982). Por tanto, requieren de roles para comportarse como compañeros durante periodos de cambio y como aprenden unos de otros en momentos de cambios (Huy, 2001), combinando la gerencia educativa con posiciones menos confrontadas y gestiones abstractas. (Grint, 2003; Ramsden, 1998)" (Marshall, 2014, p. 170).

Será, por lo tanto, esencial que la dirección construya un equipo eficaz y eficiente con el cual ejercer el liderazgo y la gestión, (Leithwood, 2009) y considerar la importancia de coordinadores intermedios, entre los que puede, interesante incluir agentes como los orientadores o asesores psicopedagógicos de los centros (Lobato, 2013).

2.7. DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO Y FORMACIÓN

Todo lo expuesto indica que el contexto social y educativo, las características del ejercicio directivo en la práctica, así como el desempeño del liderazgo formal en las escuelas, se encuentran ante retos y atribuciones educativas de importancia que habrán de tenerse muy en cuenta en los planes de formación (Aparicio, 2014).

En este sentido, pues, la acción de una dirección exitosa no dependerá solamente del estilo de liderazgo ejercido, o de las conductas puestas en práctica, sino que también habrán de considerarse unas características de lo que los directores son como profesionales (Day, 2013).

Por ello las propuestas formativas orientadas a los directores y los equipos directivos, en educación, deberán afrontarse como unos saberes profesionales, es decir específicos, en la medida en que:

- Se constituyan como gestores y líderes de organizaciones.
- Dirijan y coordinen los procesos sostenibles de cambio y mejora de las escuelas.
- Entiendan las necesidades y la complejidad de la sociedad del conocimiento del s. XXI como contextos ineludibles de los centros.
- Y se comprometan con el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Igualmente, aun considerando que la dirección educativa tiene un carácter compartido o distribuido, también incluye ciertas

propiedades profesionales, en la medida en que cumpla con un perfil específico, caracterizado por (Álvarez, M. 2013):

- Estilo formativo y competencial peculiar previo al acceso a la dirección.
- Autonomía en la gestión y rendición de cuentas.
- Existencia y pertenencia a organizaciones sociales (asociaciones profesionales).
- Estabilidad e incentivos acordes con las responsabilidades.
- Compromiso ético con el ejercicio profesional: sentido de Misión de la organización, sentido de responsabilidad, sentido de compromiso y sentido de honestidad.

En el sistema educativo español, sin embargo, este enfoque profesional con un perfil específico, ha sido fuertemente rechazado por una cultura funcionarial y administrativa, la oposición de sindicatos y profesorado, un ejercicio directivo más sociopolítico que ejecutivo y la falta de incentivos y apoyos de la Administración (Álvarez 2013).

Sin embargo, se proponen modelos competenciales basados en diferentes investigaciones. De tal modo que desde la visión del liderazgo instruccional y distribuido en educación, Villa (2013) propone un modelo competencial para los equipos directivos compuesto de los cinco bloques que, según se ponga énfasis en alguno, se conjugaran distintos *modus operandi*: Visión Estratégica, Personas, Aprendizaje y logro, Transformación organizativa y Comunicación. Y esto afectará, asimismo, tanto en las tareas que acometen los equipos, como en el reparto de objetivos entre las personas que componen el equipo según sus roles naturales y características (Belbín, 1981).

En una línea similar, Cristofer Day (2013) también considera que el ejercicio directivo ha de incorporar necesariamente las siguientes cinco áreas: estrategia, enseñanza aprendizaje, organización, personas y equipos y comunidad.

Figura 29. Énfasis competencial de liderazgo directivo.



Fuente: Elaboración propia en base a Villa (2013).

Como base del desarrollo y formación en estas competencias, Villa (2013) propone actividades orientadas hacia el autoconocimiento, de tal modo que ese autodiagnóstico sea el eje sobre el cual se construya la mejora de sus habilidades y las de sus colaboradores.

2.7.1. Formación para la dirección y el Liderazgo Educativo

Lo que es cierto es que, según se comparta o no un enfoque profesional, se considerarán pertinentes un tipo diferente de competencias y consiguientemente un modelo formativo específico. Por lo que un enfoque integrado del liderazgo escolar, como la combinación y complementariedad de las dimensiones ejecutivas, la influencia en las personas y para la mejora de las escuelas, serán premisas para el diseño de perfiles competenciales y profesionales.

Desde ese punto de vista, se han detectado algunas necesidades específicas en la línea de fortalecer algunas herramientas del ejercicio directivo que, en el espacio de las prácticas diarias confirman, también en el ámbito educativo, la exigencia de hacerse con unas competencias profesionales (Perrenoud, 2004), comunes a todas las organizaciones, que requieren de cierta formación y competencias de las que un profesor carece en muchos casos.

Esta necesidad también se señala en los informes internacionales (TALIS, PISA y OCDE, 2009) que indican específicamente las deficiencias del liderazgo pedagógico en el Sistema Educativo español. E incluso los estudios sobre las percepciones de los propios directores de las escuelas sobre su formación manifiestan claramente su insatisfacción al respecto, señalando entre algunas de esas competencias insuficientes, la necesidad de hacerse con unas sistemáticas para evaluar los centros de un modo

integral, a la vez que aprender a "dirigir" (Consejo Escolar de Euskadi, 2010; Aramendi Jáuregui, Teixidó y Bernal, 2010).

> …los directores y directoras afirman tener debilidades en temas como la falta de visión de centro, es decir, no perciben la escuela como un todo, el fomento de la innovación, la burocracia que produce el sistema educativo, las relaciones de cooperación entre docentes, familias y Administraciones, desarrollar el proyecto anual, gestión del tiempo y la convivencia en el centro. … La formación que recibimos es demasiado intensiva. Se organiza un curso de una semana donde varios ponentes tratan temas prácticos de funcionamiento (legislación, burocracia y temas del día a día). La formación continua no existe y debes arreglártelas por tu cuenta para sacar el centro adelante. No hay apoyos ni acompañamiento. (Aramendi Jáuregui, Teixidó y Bernal Agudo, 2010, p. 323 - 324)

2.7.1.1. Evolución del modelo de formación.

Si analizamos la evolución de la formación en España, Europa y la OCDE (Pereda, 2013), existe una relación entre el modelo de dirección y las propuestas formativas existentes para el ejercicio directivo.

En este sentido, Gómez Delgado, (2010), tras el estudio de diversas categorías de análisis de los programas de formación para directores de centros educativos ofertados por las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA), concluye que:

- El proveedor principal suele ser la Administración Autonómica y en consecuencia, existen diferencias de modelos según las ideologías de los gobiernos autonómicos correspondientes.
- En la mayoría de CCAA, se comienza a ejercer sin un "conocimiento experto".
- Existen bastantes diferencias entre los cursos iniciales, más relacionados con gestión y, las propuestas de formación continua, orientadas mayormente a mejorar las relaciones interpersonales en los centros.
- Sobre los contenidos más frecuentes, se encuentran, en primer lugar los referidos a la gestión de centros, las habilidades para el liderazgo y al trabajo en equipo y a la evaluación y rendición de cuentas.
- Respecto a los destinatarios, mayormente son los directores y, salvo alguna excepción no se contemplan los equipos directivos.
- Y, en cuanto a las estrategias metodológicas, la mayoría ofrece una combinación, entre teoría y práctica y, en cierta proporción también se establecen análisis de caso o aprendizaje colaborativo y/o en red.

Tabla 42. Síntesis de programas de formación para los directores de centros educativos en España

CATEGORIA	DEFINICIÓN	Síntesis de programas en España
Proveedor	Institución responsable de impartir el/los programa/programas formativos.	Administración y centros de profesorado, o servicios de formación de las CCAA
Objetivos y	Metas que se pretenden conseguir con el programa.	Estrategias para la gestión, Liderazgo Educativo, trabajo en equipo, creación de redes profesionales para compartir experiencia. Formación Inicial: herramientas teóricas. Capacitación continua: mejora de habilidades en gestión organizacional y la calidad del liderazgo pedagógico.
Contenidos	Temas que se trabajan en la formación.	Gestión de centros, legislación y evaluación. Convivencia y relaciones en los centros (habilidades sociales, comunicación, participación). Liderazgo pedagógico e Innovación.
Metodología de la formación	Modalidades formativas presentes en el programa formativo.	En la formación inicial, generalmente, ponencias y expertos. En el resto de contenidos gran variabilidad; portafolios, formación *online*, trabajo colaborativo, seminarios o cursos específicos sobre temáticas concretas.
Grupo al que va dirigido. Receptores	Cargos que pueden o deben participar en la formación.	Formación inicial para directores- as tras primera fase de selección. En algunos casos formación previa para profesorado que desea optar a dirección. Formación continua; directores y en algunos casos equipos directivos.
Calendario	Momento y etapa en que se produce la formación en relación con el desempeño de la dirección	La mayoría inicia dirección sin formación previa y en continua hay muchas variedades.
Voluntariedad	Obligatoriedad o voluntariedad de los directivos para cursar el programa	Salvo tres comunidades en las que se considera trámite previo, en el resto se certifican 3 créditos y se consideran como obligatorios tras el acceso al cargo.
Certificación	Reconocimiento que se obtiene al finalizar el programa	

Fuente: Elaboración propia en base a Gómez (2014).

En el caso de la CAV, mientras los proveedores y los objetivos son los mismos que en el resto de las CCAA, sin embargo si existen diferencias en los contenidos y los destinatarios son los equipos directivos.

Tabla 43. Síntesis de programas de formación para los directores de centros educativos en la CAV.

CATEGORIA	Síntesis de programas en la CAV
Proveedor	Administración y centros de innovación o servicios externos de formación (Berritzegunes).
Objetivos	Estrategias para la gestión, Liderazgo Educativo, trabajo en equipo, creación de redes profesionales para compartir experiencia. Formación Inicial: herramientas teóricas. Capacitación continua: mejora de habilidades en gestión organizacional y la calidad del liderazgo pedagógico.
Contenidos	Definición de metas e intervenciones estratégicas, Dirección organización y funcionamiento del centro, liderazgo pedagógico, participación y colaboración de agentes internos y externos, impulso de la evaluación y gestión del cambio.
Metodología de la formación	Cursos específicos sobre temáticas o contenidos señalados.
Grupo al que va dirigido. Receptores	Formación continua para equipos directivos.
Calendario	Formación inicial curso de 33 horas. Formación continua: jornadas de 10 horas, cursos de 25 horas y seminarios.
Voluntariedad Certificación	No se certifica y se considera parte del acceso y como formación obligatoria

Fuente: Elaboración propia en base a Gómez (2014).

En el contexto de la OCDE se pueden distinguir al menos cuatro modelos de acceso a la dirección que condicionarán distintas propuestas formativas (Estruch, 2002; Álvarez, Hué García, López, Lorenzo, Pérez, y Pumares, 2010):

- Modelo portugués y español, centralista y participativo, de elección democrática por los órganos escolares.

- Modelo mediterráneo (Francia e Italia), centralista funcionarial, por selección por concurso de méritos, donde los directores se conciben como un cuerpo profesional específico, bien remunerado y con funciones administrativas y de gestión económica.

- Modelo británico, selección de director-gerente, como modelo descentralizado de mercado. En este caso, las direcciones con mayor autonomía y responsabilidad, precisan de un perfil más de mánager, de organización e instrucción (pedagógico) y sus remuneraciones están relacionadas con los resultados tras evaluaciones externas.

- Modelo emergente escandinavo de selección, donde los candidatos son externos a los centros y presentan proyectos. Son propios de sistemas muy descentralizados y dependientes de las administraciones locales.

Estos enfoques de acceso conllevan unos modelos profesionales que influyen en los tres tipos de formación que siguen las direcciones: preparatoria para ocupar el cargo, como requisito previo, impartido por las Administraciones (centrales o municipales) e introductoria para recién incorporados al cargo, o durante el desempeño.

En el primer caso, aunque exista bastante variedad de ofertas para el período de formación inicial (certificados, masters o doctorados), sin embargo, sí aparece aceptada

su necesidad para ocupar el cargo. Y entre sus contenidos se incluyen aspectos pedagógicos, administrativos, de gestión financiera y recursos, que se desarrollan mediante metodologías que, por lo general, combinan práctica y teoría.

La formación continua, por el contrario, a nivel internacional, adquiere menor relevancia, aunque la investigación y las percepciones de los directores indiquen su valor para el desarrollo profesional, la actualización y la profundización en habilidades y funciones directivas.

Desde esta orientación favorable a acompañar en la formación continua a los equipos directivos, se establece la importancia de incorporar el conocimiento desde la experiencia, la construcción de redes de apoyo mutuo, basada en los casos vivenciales como forma de aprendizaje para la resolución de problemas cotidianos en las escuelas.Y es que, como algunos autores (Balse y Kirby, 2013) concluyen, ningún libro, ni curso alcanzan la efectividad de la reflexión sobre la propia práctica, el debate o las interacciones personales y profesionales.

A pesar de que esta formación generalmente recae en algunos países en la Administración central, local y en las universidades (Suecia, Países Bajos y, en España, la Universidad de Deusto, por poner algunos ejemplos), se están superando planteamientos a veces excesivamente teóricos, para proponer la generación de nuevos estándares de colaboración con las instituciones públicas (Pereda, 2013).

Otra línea de formación, que también pone en valor la experiencia, es la relacionada con la reflexión en el puesto de trabajo, para lo que se estima pertinente crear dispositivos, como pueden ser los orientadores o asesores psicopedagógicos de los centros, siempre y cuando, desde una dimensión educativa (que no clínica) operen como analizadores de prácticas, generen una cultura de reflexión y fomenten un liderazgo pedagógico. Esta perspectiva interna permite reconocer y formarse sobre ciertas dimensiones relacionales y necesidades internas e inmediatas de los equipos directivos, centrándose en el análisis de sus prácticas (Mollà y Ojanguren, 2005; Lobato, 2013; Nicastro, 2014).

Todo lo dicho parece apoyar la conveniencia de diseñar programas de formación y acompañamiento para equipos directivos con contenidos como el ejercicio de un Liderazgo Educativo eficaz, la realización de evaluaciones de centro, o el desarrollo de competencias para afrontar las tensiones y problemas de la realidad diaria,

> Defendemos por tanto, la perspectiva de que el desarrollo personal y profesional deben ir unidos y no se pueden separar los marcos institucionales y sociales donde se desarrollan. Las personas se desarrollan también a través del trabajo profesional en el marco de una institución y este no tiene solo una dimensión personal o crematística sino también social. (Gairín, 2013, p. 90).

2.7.1.2. Planteamientos formativos actuales

Por lo tanto, comprender la dirección escolar como un reto profesional (García Olalla, Poblete y Villa, 2006) lleva a considerar un enfoque competencial de la formación, adaptado a las necesidades de cada momento (inicial o continua), conectado con el día a día, en equipo y alineado a las demandas y retos de la sociedad del conocimiento.

El estudio de las necesidades de formación detectadas por directores y la profesionalización ha conducido a varias investigaciones realizadas por la U. Deusto (Pereda, Poblete y Olalla, 2008); Pereda, 2013), de las cuales se pueden concluir algunos ejes para adecuar las propuestas de formación de los equipos directivos en educación a las necesidades de la sociedad actual;

1. Centrar las propuestas en las competencias y necesidades de las personas que configuran los equipos, teniendo en cuenta los itinerarios y características personales, en combinación con un desarrollo profesional basado en el desarrollo de un perfil competencial (García Olalla, 2011).

2. Presentar metodologías diversas combinadas para favorecer el éxito (Gómez, 2010), con sistemáticas diferentes según sea una propuesta de formación inicial o continua o a lo largo de la vida:

- **Aprendizaje en el lugar de trabajo**: permite el compromiso y la contextualización entre el aprendizaje y las necesidades de mejora.
- **Aprendizaje de pares:** cuando los directores dialogan y debaten entre iguales parece que se transcienden el contexto y los propios supuestos, pues se sienten en un ambiente que les genera suficiente confianza para no temer las equivocaciones y atreverse a superar sus zonas de confort.
- **Mentoring:** un proceso de aprendizaje basado en la escucha, el debate y sugerencias del mentor, aplicado en programas del Reino Unido y EEUU.
- **Tutorización y coaching:** modelos más estructurados de acompañamiento y orientación sobre el tutelado, o algún área del desarrollo profesional.
- **Estudio de casos:** permite la definición, análisis y discusión para resolución de problemas abiertos y complejos en base a la reflexión individual y grupal.
- **Investigación acción: tras** unos ciclos sistemáticos de planificación, acción, observación, observación–reflexión, se ponen a prueba praxis y se generan cambios en las realidades de los centros.

3. Relacionar factores afectivos y culturales con los mecanismos de formación que serán claves para la motivación y la reconstrucción profesional de los participantes. En esta línea, la presencia de algunas características en las culturas de los centros potenciarán o dificultarán (en el caso de su ausencia) el ejercicio de la dirección (Pereda, 2013), e influirán favorablemente en el éxito de sus planes de formación:

a) La existencia de comunidades de prácticas en el centro, es decir, la escuela, se constituye como una organización que avanza y cambia por la acción de grupos de profesionales que comparten sus intereses y conocimientos.
b) Se practica el Liderazgo Distribuido, repartido y asumido entre varias personas de la comunidad escolar, lo que permitirá distribuir nuevas destrezas y conocimientos para crear nuevas situaciones en el centro.
c) La red de escuelas y las escuelas en red, no siguen un aprendizaje lineal pero favorecen, que los centros salgan de su aislamiento y accedan a información y formación con mayor flexibilidad y colaboración. Las escuelas en red permiten compartir problemáticas similares en entorno de confianza y apoyo, a la vez que aportan la posibilidad de transcender el tiempo y el espacio para responder de forma rápida a las demandas y necesidades de aprendizaje. En este sentido, internet y los programas virtuales de formación son un nuevo recurso, sin olvidar ciertas reservas e inconvenientes, aun sin solventar, en el ámbito de la eficacia (Antúnez, 2000), para promover dinámicas y procesos significativos lo suficientemente profundos como para promover el desarrollo del liderazgo pedagógico

Parece, pues, que los planes de formación para el fomento del liderazgo pedagógico implican diversidad de aspectos, algunos referidos a sus finalidades y contenidos (competencias y perfiles profesionales), pero, sobre todo, a factores como la necesaria combinación de metodologías complementarias y la implicación de agentes diversos (Administración, Universidades, Asociaciones Profesionales y redes virtuales).

Afrontar este reto, además, requerirá de diagnósticos de situaciones y necesidades en diferentes niveles, así como escuchar a la investigación para construir respuestas con la calidad y sostenibilidad que la educación se merece (Pereda, 2013).

2.8. SÍNTESIS

El ejercicio del liderazgo desde las direcciones es considerado el segundo factor interno y de mayor influencia en la mejora y Aprendizaje de las Organizaciones, por lo que adquiere una alta relevancia en el estudio de las escuelas como Organizaciones que Aprenden.

Lejos de confrontar los **conceptos de dirección y liderazgo**, estos han de entenderse como funciones **necesariamente complementarias**, en la medida en que la dirección provee de orden y resolución de cuestiones básicas para el funcionamiento educativo y el liderazgo influye en las personas y provoca el cambio organizativo hacia la mejora. Por lo tanto, un alto nivel de eficacia y eficiencia en ambas dimensiones, desde un enfoque de integración, llevará a las escuelas hacia los resultados estratégicos deseados.

El **contexto educativo** en que se ejerza la dirección condicionará, asimismo, o los retos a los que se deben enfrentar los equipos. En concreto, **en la CAV,** su sistema educativo presenta, algunas peculiaridades, como el reparto casi simétrico de la matrícula en

educación básica, entre la red pública y concertada con alta incidencia de las cooperativas entre los centros concertados.

Asimismo, la CAV es la comunidad autónoma española con mayor gasto público en educación, a la vez que el análisis del ISEC (Índice Socio Económico y Cultural) del alumnado, muestra la comunidad educativa vasca como equitativa, aunque esto parece estar cambiando por influencia de la crisis económica.

Igualmente, sus resultados en términos de los objetivos educativos 2020 de la OCDE, pruebas PISA o rendimientos académicos del alumnado, también muestran un sistema que prácticamente ha conseguido ya, en 2013, los objetivos previstos por la UE para el año 2020. Asimismo, otro factor determinante para el incremento de la competitividad entre centros, junto con los elementos antes mencionados, es la fuerte bajada de natalidad que ha tenido lugar en la CAV.

Igualmente **la dirección,** como tal, es una **profesión caracterizada por unas prácticas determinadas**: actividades tipo, uso del tiempo, contenidos del trabajo, competencias asociadas a habilidades y experiencias específicas. Estas actividades directivas varían según los contextos y circunstancias de los centros, pero, en lo que a resolución de problemas se refiere, no difieren mucho de las ejercidas por lo directores en otro tipo de organizaciones.

Factores como la experiencia en el cargo, en comparación con los novatos y el ejercicio de cierto tipo de trabajos educativos, también influyen en el éxito directivo en las escuelas. Entre otras, algunas, aparecen como más significativas: funciones de liderazgo, gestión burocrática y de las personas, conocimiento del contexto (interno y externo), formación y desarrollo del profesorado, la optimización de los procesos educativos (enseñanza/aprendizaje) y, seguimiento del rendimiento del centro.

Los relatos basados en la experiencia de los directores sintetizan su labor como:

- El ejercicio de un Liderazgo Distribuido y orientado a potenciar el talento del profesorado.
- Gestión del personal y de la planificación educativa.

Asimismo, considera importante la dimensión afectiva y motivacional, más concretamente elementos como: el trabajo en equipo, la autonomía funcional del equipo directivo, la asistencia técnica y orientación, la gestión directa de los recursos, la profesionalidad de la función directiva, la motivación, el estímulo personal y el apoyo de la titularidad del centro.

Igualmente la gestión como ámbito de la labor directiva ha de entenderse en un sentido amplio, que supere las funciones burocráticas y/o administrativas. Así entendido, el *management* abarca desde la definición y despliegue de la Misión, Visión y Valores, hasta la gestión del cambio y los procesos educativos en la escuela, que como tal, se desplegará activando sobre toda la organización desde una perspectiva sistemática y promoviendo el cambio y la mejora.

Esta orientación de la gestión ha de resolver las situaciones y la toma de decisiones, enfrentándose a varios dilemas, entre otros:

- Entender la escuela centrada en sí misma o hacia la sociedad.
- Resolver situaciones desde el presente o construyendo futuros deseables.
- Aplicar modelos estandarizados o adaptarlos a su contexto.

Por lo tanto, la gestión en cuanto a prácticas cualitativas, afecta con nitidez a cuestiones como la cultura del centro, la orientación hacia los resultados del alumnado, la formación y competencias profesionales del profesorado, la innovación y la ética.

Sin embargo, la **dirección educativa en España** (y en la CAV) se caracteriza por dos debilidades relativas al acceso y su ejercicio funcional/profesional, que se concreta, en la falta de candidatos en la red pública y, en una legislación, excepcional en Europa, que aún no ha resuelto a la profesionalización de los directores-as.

La evolución del **marco legal** muestra varias tendencias: el exceso de cambios, (6 Leyes Orgánicas en 28 años), una normativa de acceso que avanza hacia la profesionalización, pero no la resuelve y cambios en el funcionamiento, no han sido de gran calado, y a pesar de que las sucesivas leyes han intentado fomentar su orientación hacia las relaciones y la convivencia, la última Ley Orgánica (LOMCE 2013) no las mejora, haciendo que el director adquiera más competencias y autoridad. Asimismo, la ley otorga a la dirección otras funciones como labores de representación, tareas ejecutivas, generadora de buen clima de convivencia e impulso de la innovación y la evaluación del centro.

En cualquier caso, las regulaciones legales no han mejorado la situación de la dirección, lo que parece indicar la necesidad de incorporar una perspectiva de mejora más centrada en la generación y cambio de culturas en la dirección, sugerida tanto por los informes internaciones (OCDE), como por las investigaciones.

El ejercicio directivo también ha de hacer frente a nuevos contextos, donde la complejidad y la incertidumbre se instalan como características de la sociedad del s. XXI, en la que han de actuar las escuelas. Entre otras destacan: las influencias económicas, sociales y políticas que están generando transformaciones caracterizadas por: la globalización y la diversidad; las nuevas tecnologías en la sociedad de la información, la descentralización, la colaboración y dependencia, así como la emergencia de nuevos perfiles laborales.

En la CAV concretamente, existen algunas variables peculiares que se añaden a este escenario y, la diferencian de las otras CCAA españolas:

- Competitividad entre las redes públicas y concertadas que se reparten las matrículas al 50 %.

- Población con un nivel socioeconómico, en ISEC y PIB, más elevado que en otras CCA españolas y con mayores expectativas de las familias respecto a los resultados escolares.
- Alta competencia del sistema educativo de la CAV, en los indicadores de la OCDE, como pruebas PISA, fracaso escolar, abandono escolar, etc.

A la par, el **liderazgo como concepto y teoría** se considera un factor clave de la dirección-educación. Dicho término se puede abordar desde la etimología o desde una larga trayectoria histórica, aunque su estudio científico se inicia a comienzos del s. XX de la mano de preguntas sobre los rasgos diferenciales de los buenos y malos líderes. Desde entonces, las teorías clásicas sobre el liderazgo, en relación a la eficacia de los líderes, se han agrupado en torno a diversas teorías:

- Teoría de los Rasgos, en las que se estudian las características de los líderes naturales, sus motivaciones, personalidad y valores.
- Teorías Conductistas que se preocupan por las actividades, responsabilidades y funciones que describen cómo se comportan los líderes.
- Teorías Situacionales que investigan las variables situacionales, así como los atributos del líder, dando importancia al contexto en el que se ejerce el liderazgo.

Otra línea de investigación, iniciada en la década de los 80 y desde una perspectiva humanista, trata de comprender los mecanismos que utilizan los líderes para movilizar a los colaboradores hacia una Misión y Visión transformadora del centro educativo. Esta línea de investigación concluye que el liderazgo transformacional potencia la motivación y rendimiento de las personas, desde una perspectiva de los valores. Mientras al Liderazgo Transaccional que se centra en el intercambio como proceso básico para que la gente actúe, pero que no genera el compromiso y motivación de los líderes transformadores.

Las **Organizaciones que Aprenden se benefician del liderazgo** en la medida, que se provee de un fuerte liderazgo, con una imagen visionaria del centro, pongan en valor el aprendizaje y orienten a la organización hacia el conocimiento.

Así, las organizaciones educativas serán más inteligentes cuando sus líderes actúen como diseñadores, mayordomos y maestros. Es decir, tengan capacidad para inspirar y dirigir desde una perspectiva sistémica.

Por lo tanto, en cuanto que los centros educativos se consideren organizaciones y Comunidades Profesionales de Aprendizaje, conviene que desarrollen un estilo de liderazgo que sea transformacional y distribuido, en cuanto que ejerce una influencia compartida con las personas responsables de coordinar y monitorear el trabajo del profesorado, para desarrollar un cambio en la cultura organizativa,

Ahora bien, en cuanto que son centros educativos, el liderazgo ha de influir igualmente en el funcionamiento, la calidad educativa y los resultados del alumnado. El liderazgo en educación ha de intervenir eficazmente en áreas específicas:

- Dirigir construyendo consensos y Comunidades de Aprendizaje, más que como administradores.
- Y actuar hacia un mejor desempeño en las aulas y en el centro como totalidad.

La actuación de los líderes educativos, por lo tanto, ha de orientarse hacia la innovación educativa, desafiando los hábitos ineficaces, fomentando la colaboración entre los agentes educativos (profesorado, familias, alumnado, dirección…). Y todo ello, de modo que sea sostenible y prolongado en el tiempo, para poder lograr cambios culturales lo suficientemente profundos como para modificar los valores en uso en los centros.

En el logro de estos objetivos, el ejercicio del Liderazgo Distribuido, hace necesario incorporar a los equipos directivos como equipos que transcienden la labor individual del director, a la vez que los líderes intermedios (coordinadores, equipos de proyectos, tutores…) adquieren una gran importancia, pues, estas personas, además de disponer de un profundo conocimiento de las relaciones y redes de contactos en el centro, actúan cómo compañeros y como agentes directores del cambio.

Por otra parte el término de Liderazgo Educativo surge con la intención de completar, en un solo constructo, las conclusiones de diferentes investigaciones, atendiendo a tres ámbitos; el liderazgo pedagógico para el aprendizaje, el Liderazgo Distribuido y el liderazgo para la justicia social.

Los retos y atribuciones señalados para un Liderazgo Educativo eficaz, además, conllevan implícitos modelos de desarrollo profesional que, a su vez, implican ciertas **necesidades de formación para la función directiva.** Y, en la medida en que se admitan ciertas propiedades profesionales y se le atribuya un perfil competencial específico, la dirección educativa requerirá de unas propuestas de formación que reúnan ciertos *modus operandi*. Es decir, las propuestas de formación para directores han de transcender las competencias de docentes con las que, acceden al cargo, en aspectos como: la evaluación del centro, la gestión de personal, visión estratégica, aprendizaje, transformación organizativa y comunicación.

En la actualidad, en la mayoría de las CCAA españolas, la Administración es el agente que provee la formación, pero la evaluación de las propuestas muestra la necesidad de incorporar nuevas dinámicas de aprendizaje más acorde, con las necesidades de la sociedad actual:

- Centrarse en las necesidades y competencias de las personas que componen los equipos directivos.

- Utilizar metodologías diversas y combinarlas entre sí: aprendizaje en el lugar de trabajo, aprendizaje entre pares, mentoring, turorización y/o coaching, estudio de casos e investigación-acción.
- Relacionar factores afectivos y culturales para promover el trabajo sobre los aspectos emocionales que componen las culturas de los centros.

En las escuelas pueden encontrarse algunas características culturales facilitadoras del aprendizaje afectivo en los equipos directivos; la existencia de comunidades de práctica, el ejercicio de Liderazgo Distribuido y la participación en asociaciones y/o redes de escuelas.

En síntesis, pues, el desarrollo profesional de las direcciones educativas tendrá mayor o menor sentido en la medida que:

a) Se constituyan como gestores y líderes de una organización,
b) Dirijan procesos de cambio y mejora sostenibles,
c) Consideren la complejidad y la sociedad del conocimiento como contexto educativo ineludible,
d) Y se comprometan con el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

CAPITULO 3: CALIDAD EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA CALIDAD

En el primer capítulo se ha analizado como esta sociedad llamada del conocimiento demanda de las organizaciones educativas que se generen culturas de mejora por medio de procesos de Desarrollo Organizativo que transformen las escuelas en organizaciones que aprenden y generan conocimiento. En el segundo se ha planteado como, ante ese reto, la dirección y del ejercicio del liderazgo serán relevantes como factores facilitadores del cambio y el aprendizaje, a pesar de enfrentarse a contextos complejos (tanto internos como externos) y de mayor competitividad.

En este tercer capítulo es necesario reconocer que la calidad educativa se convierte en un objetivo de primer orden que necesita redefinirse y evaluarse, como objetivo prioritario del D.O. y del desempeño del Liderazgo Educativo.

Para ello se reflexionará sobre un fenómeno de la década de los 90, en el que confluyeron el movimiento de mejora de las escuelas y la expansión de los modelos de gestión de la calidad total. Lo que ha dado lugar a que, también la práctica, se hayan producido transformaciones en el modo de entender la gestión en las organizaciones y, se hayan expandido dichos modelos de gestión en los centros de enseñanza.

Esta confluencia ha tenido como consecuencia acalorados debates y críticas entre quienes ven estas implementaciones como amenazas a la verdadera Misión social de la educación, la educación para todos y quienes, por otra parte, las consideran una oportunidad para evaluar los centros de un modo integral como herramienta de mejora y transformación.

Por eso, en este tercer capítulo del marco teórico, se revisaran los conceptos de calidad en educación y de gestión de la calidad en las organizaciones, así como sus efectos y las características de su expansión, tanto en las organizaciones, como en la educación.

3.1. CALIDAD EN EDUCACIÓN, TÉRMINO COMPLEJO

Afrontar el término de calidad en educación lleva a analizar características de la educación en su contexto social, cultural, económico e incluso geográfico o político, ya que, sin duda, dichos aspectos condicionan las necesidades y objetivos educativos definidos desde el marco político y sociológico.

Al mismo tiempo, sería necesario comenzar a entender la calidad educativa desde descriptores de las prácticas y procesos de enseñanza- aprendizaje, teorías pedagógicas, contenidos, competencias, metodologías, para reflexionar sobre el modo en que un desarrollo curricular, el trabajo de sus profesionales, o incluso un sistema educativo cumplen de modo adecuado con sus finalidades. La calidad, así entendida deberá considerar los componentes epistemológicos, incluyendo el mejor modo de organizar la

trayectoria educativa de un sistema.

El concepto de calidad en educación, como muestra la Tabla 44, ha sido muy utilizado, relacionado con ámbitos muy diversos y todos ellos válidos, lo que ha llevado a que se hayan elaborado muchas definiciones, tan diferentes y multidimensionales como inabarcables e insuficientes (Cantón y Mayo, 2009).

Tabla 44. Términos y significados asociados al concepto de calidad

Términos asociados a la calidad. Referencia a diversidad de conceptos	
Absoluto o relativo	Abarca la totalidad de aspectos o a algunos procesos.
Total o parcial	Se refiere a toda la organización del centro o a elementos parciales.
Abierto o cerrado	Integra a todas las personas y elementos en un proceso, o quede estructura desde el comienzo.
General o contextual	Sigue modelos científicos generales u homologados o plantea propuestas adaptada a un contexto o circunstancia.
Integrada o colateral	Inscrita en documentos institucionales o como apartado específico y diferenciado.
Elitista o popular	Busca resultados creando valor añadido para el alumnado por encima de los más capaces o pretenda lo mismo para todo el alumnado.
Efectiva o funcional	Se centra en la eficacia instructiva, o desarrollo integral o funcional para la vida.
General o adaptada	Se guía por estándares externos o el propio centro o alumnado es su guía de medida.
Armónica o distrófica	Propone desarrollo de todas las funciones humanas o se concentra en aspectos en los que especializarse y conseguir la excelencia.
Ética y estética	Se orienta desde la visión o compromiso con los más débiles o busca resaltar a alumnado o centros con mejor imagen y resultados.
Ideal y pragmática	Se concreta en objetivos lejanos o inalcanzables o en pequeños logros del trabajo diario.
Objetiva o subjetiva	Se basa en los procesos y productos cuantificables y medibles por cualquier persona y es replicable o solamente, observable por los intervinientes.
Afectiva o cognoscitiva	Hace referencia a servicios humanos para humanos o a procesos técnicos o materiales.
Ascendente o descendente	Se lleva a cabo más cerca de los lugares de intervención (familias, alumnado o profesorado) o como labor administrativa
Técnica o comprometida	Supone una aplicación aséptica de herramientas o una implicación personal.

Fuente: Elaboración propia en base a Cantón y Mayo (2009).

Otras investigaciones se aproximan al término de calidad desde sus dimensiones de uso (OCDE,1991; Gairín 1996):

- Calidad como características específicas, o atributo definitorio de un colectivo, cuando se usa para describir un proceso didáctico, profesor, alumno o centro.
- A modo de valor relativo, o grado de excelencia, por ejemplo cuando se aplica para valorar una escuela como mediocre o buena y requiere de una comparación con alguna realidad de referencia, adquieriendo, por lo tanto, un sentido normativo.
- Como sinónimo de bueno y/o excelente, al usarla sistémicamente para denotar, por sí misma, una aspiración o logro positivo y deseable.

- O equivalente a una cualidad o juicio de valor no cuantificado, en aquellas situaciones en que se describe cualitativamente cualquier aspecto de un centro o proceso educativo.

- Por otra parte, la calidad puede también ser utilizada como sinónimo de algo bueno, algo mejor en relación a un estándar o marco de comparación, como una aspiración hacia la excelenci, o como una cualidad de un proceso de mejora.

El concepto de calidad, asimismo, es abarcable desde su dimensión operativa, en la medida que se estudien aspectos que guarden relación con los procesos, tanto organizativos, como educativos que tengan lugar en los centros: satisfacción, estrategias sistematizadas, racionalidad, compromiso, evaluación continua, trabajo colaborativo, mejora progresiva, relatividad del concepto, diversidad aceptada de opiniones, complejidad y amplitud de su concepción y aplicación (Casanova, 2004).

Por otro lado, el significado de la calidad en educación, se ha estudiado, desde la perspectiva de los tres paradigmas clásicos de la investigación: racional positivista y cultural y crítico (Bolman y Deal, 1984; Cantón Mayo, 2009).

De tal manera que una visión tecnológica racional se asocia a procesos externos y rigurosos de evaluación con esquemas científicos positivistas cuyo impacto ha tenido reflejo en distintas propuestas de evaluación, en algunos casos procedentes de modelos de la gestión de la calidad (ISO; EFQM, etc.) o en las sucesivas normativas legales que han tenido lugar en España desde 1970 (LOMCE, MEC, INE).

Por otro lado, las representaciones culturales de la calidad admiten variados conceptos de calidad, pues su visión las orienta a conseguir mayor adaptabilidad y flexibilidad para dar respuestas a diversidad de contextos, responder a la equidad en las escuelas, o potenciar el valor añadido a los procesos educativos (Bolívar 2000). Para ello algunos estudios promueven la calidad como una innovación que atienda a la diversidad, con modelos de evaluación de la mejora de las escuelas o las escuelas eficaces.

No obstante, desde una posición crítica, la calidad como concepto, también tiene firmes detractores que consideran que este concepto esconde riesgos de los cuales desconfiar (Santos Guerra 2002; Escudero, 2002). Entre otros motivos, muestran un rechazo ideológico, concretado en el cuestionamiento de las sucesivas leyes educativas (más concretamente contra la Ley de Calidad; y la LOMCE), que muestran las intenciones conservadoras del gobierno y otras instituciones como la OCDE. Otro obstáculo que se menciona con insistencia desde esta perspectiva, es la terminología empleada, la cual provoca un rechazo, por asociarla con las leyes del mercado y las consiguientes asociaciones al invidualismo, la competitividad y la expansión del elitismo en las escuelas (Santos Guerra 2002).

Otras revisiones se hacen desde otros grupos conceptuales (Garzón 2012) procedentes de los intereses de los diferentes actores del proceso educativo, desde el discurso socio-político, los derechos humanos o la filosofía.

No cabe duda que la alternativa por la que se opte, incluirá un posicionamiento de carácter ideológico, no necesariamente en cuanto que opción política, pero si en la medida que describa un enfoque respecto de la mejora y el cambio educativo. Pero, en cualquier caso, es preciso encontrar algún punto de encuentro que evite los extremismos y escuche de manera integrada (Muñoz Repiso M. eta al 2001), tanto las preocupaciones de los críticos, como las propuestas esperanzadoras de las comunidades educativas, que utilizan el término para crear innovación y mejorar el futuro de la educación.

Una de esas propuestas es la que lleva a cabo La Orden (2009), quien defiende una definición de calidad asociada al concepto de evaluación, en una relación sencilla, a la vez que inevitable: la calidad necesita ser evaluada y esa evaluación a su vez legitima la calidad.

Siguiendo con la visión de la calidad en educación desde la evaluación, ésta se vincula con la eficacia, la eficiencia y el necesario uso de indicadores. Por lo tanto, la calidad también se supedita a una actividad valorativa de los planes y programas (Cantón y Mayo 2009).

> … valoración de los mismos desde una perspectiva amplia, para facilitar su adecuación a los centros y a los intervinientes, para facilitar la toma de decisiones, y para determinar la bondad de los mismos y con vistas a la toma de decisiones sobre potenciación o extinción. (Cantón y Mayo, 2009, p. 35).

Considerar, pues, la evaluación en relación a la calidad, sin descartar otros elementos, como la organización, dirección, recursos, o el tipo de alumnado y profesorado, debe responder a las funcionalidades de la escuela en sus tres mecanismos básicos: satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en la que está inserta, cumplir el programa educativo o, lo que es lo mismo, sus metas y objetivos y generar unos productos educativos de calidad (De la Orden, 2009).

En síntesis, se puede pensar en la calidad como un concepto relativo, en la medida que se comprometa con un proceso de cambio en la organización educativa, que necesariamente implique un proceso de evaluación y diagnóstico que guie el camino de mejora y/o de transformación de la escuela.

3.1.1. Eficacia escolar y Mejora de la escuela

El debate entre la calidad educativa y la eficacia de los centros educativos se alimenta principalmente de un hito en la investigación educativa: el conocido informe Coleman (1968), en el cual se indagó sobre los factores que hacían que un centro tuviera mejores resultados y que fue motivo para que se abordaran numerosas investigaciones posteriores, para determinar los elementos e indicadores, que generaban efectividad.

Una primera conclusión, famosa y escandalosa en su momento, fue que el centro no era tan relevante, atribuyéndose la mayor importancia a la influencia familiar, en los

resultados del alumnado, aspecto que aún hoy sigue vigente (Joaristi, Azpillaga e Intxausti, 2014). Como consecuencia de esta deducción, se acuñó la expresión "la escuela no importa".

Tras casi 40 años de investigaciones, estos estudios han mantenido dos ejes "la escuela eficaz y el efecto escolar" (Murillo y Krichesky, 2000), pero una ordenación histórica de las investigaciones permite observar cuatro etapas diferenciadas (Murphy y Hallinger, 1986; Creemers y Reezigt, 1996; Jansen, 1995 y Reynolds y Teddlie, 2000):

- *En el inicio, el informe Coleman (1966).* Aunque su objetivo no es analizar la eficacia escolar, los re análisis posteriores si lo consideran y en ellos se busca entender los efectos de las escuelas en el alumnado. Los estudios se hacen con muestras importantes y los resultados muestran la validez y significatividad al hecho de estudiar las escuelas y sus diferencias en relación a los resultados en el alumnado.
- *Los primeros estudios de escuelas eficaces (1971- 1978).* Utilizando los estudios de caso, analizan escuelas prototípicas concluyendo que las escuelas sí que influyen en el rendimiento del alumnado y, por otro, se generan las primeras listas de factores. Uno de los estudios emblemáticos de este periodo es el de Edmonds (1979) que crea el modelo de cinco factores: liderazgo de la dirección, clima de altas expectativas, ambiente ordenado y tranquilo (que no rígido u opresivo), objetivos educativos centrados en las destrezas básicas y relación entre evaluación continua y progreso del alumnado.
- *Fase de consolidación (1979 – 1986).* En este período se juntan las grandes muestras y los estudios cualitativos que incluyen observaciones en las aulas. Dos estudios importantes son:
    - El de Brookover et al. (1979), que en el anterior modelo básico de *input-output*, introduce el elemento de procesos y señala la relevancia de la estructura y el clima social centro.
    - Y el de Rutter et al. (1979), que añade elementos a las variables de entrada y de resultados, como las características del funcionamiento del centro (en lo académico, en las conductas del alumnado y en el profesorado), los factores ambientales, las características físicas y administrativas del centro.
- *Tercera generación, los estudios multinivel (a partir de1986),* Los estudios se vuelven más complejos y completan el interés por la eficacia docente del período anterior, recuperando la importancia del contexto con elementos como la inspección o el tamaño del centro. Asimismo, se observa una preocupación por la equidad como componente de la eficacia o la consistencia y continuidad de los planes. En esta última fase, se observan colaboraciones entre este movimiento y los estudios de mejora de la escuela.

Este movimiento de Eficacia Escolar, al igual que le ha sucedido al concepto de calidad en la escuela, ha sido criticado por adoptar un marco conceptual preeminentemente

funcional, bajo cuyo amparo, en algunas ocasiones, se han justificado reducciones de inversiones en escuelas y/o se han cuestionado ciertas metodologías educativas.

No obstante, es necesario admitir que, sus investigaciones también han evidenciado que la escuela puede aportar un 20 -25 % de mejora en los resultados del alumnado y, por lo tanto, también puede devolver al aula y al profesorado la confianza y autoestima necesarias para hacer que su labor contribuya a reducir las diferencias sociales (Murillo y Román, 2010).

A lo largo de este período se ha podido ir extrayendo varias conclusiones importantes. La primera, que la calidad de un centro no se puede valora solamente en base a sus resultados en unas materias, sino que han de considerase también el clima, el trabajo colegiado del profesorado o el liderazgo.

> Me inclino a creer que la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir, una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas. (Stenhouse, 1984, p. 23).

Y, la segunda, que las metodologías operativas empleadas para la investigación han de avanzar, tanto hacia los estudios multinivel, positivistas, como hacia la inclusión de estudios cualitativos, concretamente estudio de casos.

Otra consecuencia derivada de los numerosos estudios realizados por el movimiento de escuelas eficaces, es que todos esos aspectos fundamentales (listas de factores intervinientes, indicadores, modelos de relaciones, etc.). funcionan más como un conjunto orgánico que como conjuntos de elementos independientes. A la vez, se han identificado, con pocas dudas, los fundamentos que hacen diferentes a las escuelas (Murillo, 2005): equipos que trabajan con conciencia de comunidad, Liderazgo Educativo, buen clima de aprendizaje, expectativas altas, estrategias eficaces de enseñanza, orden, evaluación, seguimiento del alumnado y buenos sistemas de desarrollo profesional en el profesorado.

No obstante, a todos los estudios y evaluaciones realizadas por este movimiento de investigación, aún les queda acometer el reto de convertirse en factores de utilidad para la mejora de las escuelas, indicando las premisas que aseguren su validez educativa para las prácticas en los centros, en aspectos como el uso de instrumentos adecuados y procesos coherentes con los objetivos del programa de cada centro (Murillo y Román, 2010).

3.1.2. De la Mejora de la escuela a la Gestión del cambio

Es necesario tener en cuenta que, en la misma década de los 60, surge un movimiento orientado hacia el cambio, que en su comienzo se centra en impulsar las transformaciones en las prácticas de los docentes, a propuesta de expertos,

investigadores y especialistas (Hopkins y Reynolds, 2001), como mecanismo para mejorar el rendimiento del alumnado (Stoll y Fink, 1999).

Tras admitir el fracaso de ese primer planteamiento, en un segundo momento la escuela pasa a convertirse en el centro de interés para el cambio, aunque, en este caso, los logros tampoco son los esperados (Hopkins y Reynolds, 2001).

Como respuesta estas iniciativas, se evoluciona hacia la elaboración de programas que fomenten la implicación del profesorado en los cambios, los nuevos diseños de estructuras y organización de las escuelas o el desarrollo de proyectos de innovación para modificar las creencias, valores…, es decir, las culturas del profesorado (Bolívar, 1999).

Tabla 45. Evolución del movimiento de Mejora de la escuela.

Etapas	Características	Aportaciones	Limitaciones
Años 60 "Arriba- abajo"	"Optimismo pedagógico. Considerar que el diseño de cambios en objetivos, contenidos o metodologías, … Orientada a estudiar la escuela y el cambio. ¿Qué cambiar?	Por ej. Elaboración de materiales didácticos por especialistas multidisciplinares (psicólogos, universidades…)	No contar con el contexto interno de los centros. El profesorado no incorpora aportaciones externas para un cambio del que no participa.
Años 80: Movimiento de Mejora de la escuela	La escuela como protagonista del cambio. Orientada a cambiar la realidad, con un enfoque práctico. ¿Cómo cambiar?	Autonomía del centro	Experiencias aisladas y fragmentadas. Aportaciones de las Escuelas Eficaces
Finales 80 y década de los 90 Gestión del cambio	Diseño integral del cambio y las escuelas. ¿Qué estructuras y estrategias provocarán la mejora en la escuela?	Desarrollo de modelos comprensivos teórico-prácticos. Auge de reformas de sistemas educativos proyectos en centros. Utilización de modelos de gestión y de evaluación de la calidad en algunos centros.	Primeros intentos (insuficientes) de aunar el acercamiento de eficacia y calidad de las escuelas: los cambios estructurales no logran cambios en las aulas ni en los resultados. Planes más ambiciosos y exigentes con los resultados del alumnado, , evaluaciones estandarizadas …
Años 2000 Capacidad para el cambio	Sostenibilidad ¿Cómo mantener una cultura de innovación y cambio?	Culturización del profesorado: trabajo colaborativo y Comunidades de Aprendizaje.	Reto: identificar estrategias que ayuden a desarrollar y mantener los cambios eficazmente.

Fuente: Elaboración propia en base a Murillo y Krichesky, (2015); y Cantón Mayo (2009).

Hacia fínales de los años 90, como resultante del acercamiento entre las aportaciones de las Escuelas Eficaces que se reorientan, desde su inicial preocupación por el resultado del alumnado hacia los factores de centro y su mejora, surge el Movimiento de Mejora de las Escuelas, lo que da lugar al desarrollo de numerosos programas de mejora que

integran positivamente los cambios del centro y del aula. Así, se produce una evolución, que se inicia con la búsqueda de mejora de los resultados del alumnado, desde representaciones técnicas y propuestas externas de arriba abajo, a la actual defensa de la mejora de la escuela como un proceso integrador.

Igualmente, como consecuencia, la confluencia de estos movimientos la calidad, la eficacia y la mejora de la escuela, ha aportado un consenso sobre los factores que potencian dicho cambio y mejora de las escuelas: el trabajo cooperativo docente, la participación de los agentes educativos, el liderazgo sistémico, los procesos de enseñanza aprendizaje como eje, la responsabilidad y rendición de cuentas de la escuela y los cambios en las relaciones escuela Administración (Murillo, 2006).

Lo que se busca lograr es un cambio del centro, asumido y coordinado que afecte a toda la comunidad escolar, a la vez que afronta tanto los procesos de enseñanza aprendizaje, como la cultura y la mejora del centro (Murillo y Krichesky, 2015), aunque no se puede obviar que simultáneamente se ha incrementado la exigencia social y política sobre la escuela y su evaluación, la cual en muchos casos, no va más allá del rendimiento académico del alumnado, a la vez que su uso no siempre cumple una función de ayuda y mejora de los centros (Escudero y Correa (Coords.), 2006; Fullan y Hargreaves, 2009). Al mismo tiempo, los cambios que se inician no siempre se mantienen o evolucionan, por lo que surge una nueva preocupación por la capacidad de mantener y hacer sostenible la innovación e (Hargreaves y Fink, 2008; Marchesi, 2010; Bolívar, 2008).

3.2. GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LAS ORGANIZACIONES.

También en la década de los años 90, en el ámbito de las organizaciones, se aplican modelos de gestión llamados de la calidad total (TQM), que se proponen como herramientas para la evaluación integral de las organizaciones y mecanismos de fomento de la mejora continua.

Con el fin de comprender el uso que de estos modelos se ha hecho en la educación, previamente se analizarán algunos aspectos: la evolución del concepto de calidad en la gestión de las organizaciones y los diferentes modelos de gestión de la calidad total, con mayor atención hacia las características del Modelo Europeo de Gestión de la Excelencia (EFQM) y los efectos y alcance de su implantación en Europa y, más concretamente, en España y en la CAV.

3.2.1. Definiciones y conceptos

Si se busca un momento de la historia en el que ubicar el origen del término calidad, podríamos remitirnos hasta las referencias que se encuentran en las antiguas culturas de Egipto, Fenicia o en la Edad Media (Llorénts y Fuentes, 2000). Pero, otra aproximación más sencilla, desde la gestión, nos llevaría, sin embargo, a entender la

calidad como una percepción de quien busca seleccionar, tanto productos, como servicios (Cantú, 2001). Esta acepción, presente ya desde el surgimiento de las ciudades y las mercancías dió paso posteriormente, con la revolución industrial, a su uso en los procesos de producción de las fábricas para calificar los bienes y servicios que se generaban.

Es cierto que el término de la calidad está muy presente hoy en las organizaciones, pero suele transmitir diferentes objetivos, según se haga referencia a productos, empresas, sanidad, educación, turismo, etc.

En un intento por resolver este problema, Garvín (1984) agrupó las definiciones desde los puntos de vista de la Filosofía, la Economía, el Marketing o la Administración, aun dando por hecho que todos los enfoques eran insuficientes. Así, consideró cinco ejes clásicos para su definición: la transcendencia o excelencia natural identificable desde la experiencia, el nivel de un producto como una variable o característica medible, la percepción del usuario según la satisfacción de sus expectativas como cliente, la conformidad de detalles previamente establecidos en un procesos de fabricación y, por último, su valor como relación entre lo que se elabora y su precio.

Otro examen posible es el procedente de los cambios en sus usos a lo largo de la historia, el cual parece ser el que ha despertado mayor aceptación en las publicaciones académicas empresariales (Reeves y Bednar, 1994):

- 1945- 1949. Período de Inspecciones, por medio de especificaciones de normas y estándares técnicos.
- 1949-1951. Control estadístico de procesos, con normas y estándares técnicos.
- 1951 hasta finales de los 60. Aptitud para el uso de normas o el aseguramiento de la calidad.
- Finales de los 60 hasta los 80, conformidad del cliente con controles de calidad en toda la empresa.
- Desde los 80 hasta hoy. Calidad Total como la búsqueda de la mejora en la satisfacción de los clientes y/o usuarios.

Un aspecto diferente a considerar es la calidad desde su dimensión de servicio en lugar de orientarse hacia el producto (Parasuraman et al. 1985; Löffler, 2003). Dicha dimensión de servicio, difícilmente pueden ser evaluada, medida o inventariada antes o durante su realización, sino que su rendimiento será variable en cuanto se establezca una relación entre la oferta y el cliente, además de implicar un uso más intensivo de personal.

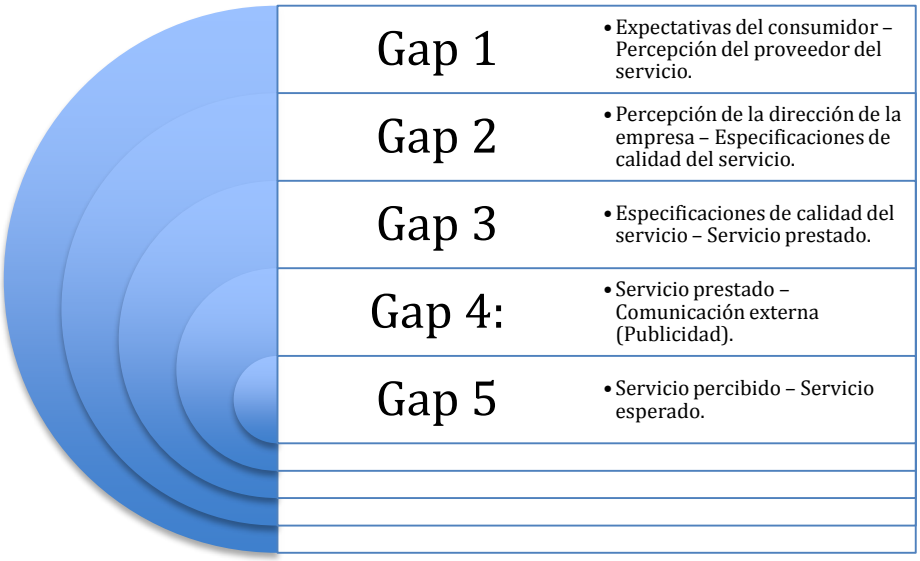
Tabla 46. Dimensiones de la calidad en el producto y en el servicio

8 Dimensiones de la calidad (Garvín, 1987)	**10 dimensiones de la calidad en los servicios. (Parasuraman 1985; Löffler, 2003)**
Rendimiento: características operativas básicas de un producto ó servicio. Usualmente son medibles.	Fiabilidad: consistencia en el funcionamiento, las expectativas del cliente se satisfacen.
Características adicionales que realzan lo requerido por el usuario.	Capacidad de Respuesta: disposición o prontitud para proveer un servicio puntual.
Fiabilidad: probabilidad de que un artículo no falle o se averíe dentro de un periodo.	Competencia: posesión de las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar el servicio.
Conformidad. Grado de precisión con la cual un producto o servicio reúne las especificaciones establecidas	Accesibilidad: la facilidad y holgura con la que el cliente contacta el servicio.
Durabilidad: tiempo de vida de un producto.	Cortesía: cordialidad, respeto, consideración y amistad del personal de contacto
Capacidad de Servicio: rapidez y facilidad de reparación, al mismo tiempo que el desempeño y comportamiento de dicho servicio.	Comunicación. Significa mantener al cliente informado en un lenguaje comprensible. Esto significa que la empresa debe ajustar su lenguaje a diferentes tipos de consumidores.
Estética: dimensión subjetiva que indica las preferencias personales del usuario.	Credibilidad: responsabilidad, verosimilitud y honestidad. Implica tener al cliente comprometido con la marca y la reputación de la empresa.
Calidad percibida: percepción de la calidad por un consumidor o un cliente.	Seguridad: exención de peligros, riesgos o dudas para el consumidor.
	Comprensión/ Conocimiento del Cliente: realización de un esfuerzo por entender las necesidades del cliente.
	Tangibilidad: evidencia física del servicio (medios físicos, equipo, personal y materiales).

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra, Clemente y Serra, (2005).

En esta esfera de los servicios, la percepción juega un papel esencial en la definición y valoración de calidad. Tal es así que, en función de las discrepancias que se generan entre el proveedor del servicio y el cliente, Parasuraman et al. (1985) identificaron cinco divergencias en el procesos de generación / prestación del servicio que pueden poner en peligro el éxito (Figura 30).

Figura 30. Divergencias en la percepción de calidad en los servicios.



Fuente: Elaboración propia en base a Parasuraman, (1985).

Profundizando en el desarrollo de estos criterios de calidad del servicio Parasuraman et al. (1988) y Berry et al. (1990), crearon un modelo, SERVQUAL, para comprender las percepciones y expectativas de los clientes. Como consecuencia, resumieron las clasificaciones previas en cinco aspectos, para su uso en un campo más extenso que incluso el de los servicios:

- **Tangibilidad**: aspecto de las instalaciones, equipamiento, personal y materiales de comunicación.
- **Fiabilidad**: destreza para realizar el servicio prometido de manera honesta y correcta.
- **Capacidad de Respuesta**: facilidad para ayudar al cliente y proveer una atención rápida.
- **Aseguramiento**: comprensión y amabilidad de los empleados, junto a maña para comunicar confianza y seguridad.
- **Empatía:** buena disposición y atención personalizada al cliente.

Aunque estos puntos de vista sobre la calidad orientada al producto o al servicio tienen mucha relevancia en las investigaciones y análisis publicados, hay que aceptar que, en cierta medida todas las empresas y organizaciones, producen y venden una combinación de ambos y que será esa diferente proporción la que determinará su particular concepto de calidad. En cualquier caso, las empresas asumen la calidad como un "seguro de supervivencia" (Carballo, 2006), el cual a veces, incluso se antepone al término de beneficio, pues por sí misma puede conducir a buenos resultados y a la excelencia.

Por tanto, dejando al margen estudios que analizan el precio de la no calidad, en esta investigación aceptamos los consensos que consideran la **calidad** no sólo como un **resultado,** sino, sobre todo, como un **proceso** y, también, como un **sentimiento,** en la

medida que se hace cargo de las satisfacciones y actitudes del cliente así como de los empleados, proveedores y directivos.

3.2.2. Del control del producto hacia la Calidad Total.

A partir de los años 40, en el mundo empresarial, sobre todo industrial, surgen nuevos paradigmas y enfoques para la gestión de las organizaciones. Se diseñan herramientas de dirección y gestión bajo un concepto genérico llamado calidad total. Estos modelos proponen que las organizaciones pueden conseguir el éxito siguiendo unas sistemáticas que implican de un modo diferente a los equipos directivos. Y la dirección, en este contexto, aporta un nivel de orden y coherencia en aspectos como calidad o rentabilidad de los productos.

La intención de estos conceptos directivos es facilitar la adaptación de las empresas a una sociedad, en la que, cada vez, los cambios tienen lugar con mayor celeridad y donde la necesidad de innovación, o el avance tecnológico crecen constantemente. Los modelos más significativos tienen como referencia países como Japón, Estados Unidos y Europa.

Estos modelos de la *Total Quality Management* (TQM), que surgieron para dar respuesta a las industrias, han ido evolucionando, tanto en su teoría como en sus contenidos y se han expandido a otros sectores, como la sanidad, organizaciones sin ánimo de lucro o la educación.

La Calidad Total, como concepto, ha sido analizado desde puntos de vista multidimensionales, en mayor y menor complejidad (Camisón, Cruz y González, 2006). Así, se pueden considerar los controles estadísticos, la inspección, el control de la calidad, el examen de la calidad de toda la empresa, el papel del factor humano, la gestión del servicio o la calidad total.

Si examinamos los principales desarrollos desde comienzos del s. XX, podemos concentrar las diferentes visiones en tres grandes enfoques (Desmarets, 1995):

1. Hacia los años 20, en EEUU, la calidad aparece como un término que asociado a la producción en serie, se considera, como una acepción relacionada con la inspección del producto, en el sentido de identificar los defectos, su corrección y posterior mejora.
2. Con posterioridad, en el mundo empresarial y tras la segunda Guerra Mundial, surge un movimiento denominado Calidad Total como forma de responder a los retos organizativos que se plantean en la sociedad de la época. En esta interpretación ya no sólo se considera necesario inspeccionar el producto final, sino también el proceso, intentando gastar menos en errores e invertir en acciones dirigidas a prevenir fallos.

   Este concepto ha ido pasando por diferentes cambios y modificaciones hasta llegar a lo que hoy se conoce por el término de Gestión de la Calidad Total (TQM) o de la Excelencia. Y, si en su inicio, el término se dirige hacia la calidad del producto, más

tarde se orienta hacia los clientes, para finalmente dar respuesta a todos los grupos de interés de la organización: clientes, accionistas, personas y empleados, proveedores y sociedad en general.

Es desde este enfoque que se comienzan a aplicar los sistemas de aseguramiento de la Calidad como formas de auditar en las empresas el sistema de producción. Así se crean organizaciones empresariales que desarrollan diferentes normativas (por ejemplo, las aplicadas a los proveedores por la industria del automóvil en Ford).

3. A partir de las décadas de los setenta y ochenta, los modelos de TQM adquieren un gran auge y ellos, además de interesarse por el producto y los procesos, les importa lo que pasa con las personas y sus formas de actuar en la empresa. Estos diferentes niveles de desarrollo de la calidad en la gestión pueden estar presentes y convivir hoy en las empresas o en sus Departamentos, en cualquiera de las tres etapas citadas: producto y/o clientes, procesos, o marco más general de excelencia.

Es, pues, hacia fínales del s. XX, más concretamente en la década de los 90, cuando el concepto de Calidad Total entra con fuerza en las empresas, de la mano de variedad de herramientas y técnicas de gestión.

Tabla 47. Evolución de la gestión de la Calidad Total y modelos de gestión de la calidad.

EVOLUCIÓN GESTIÓN DE LA CALIDAD				
CARACTERISTICAS	**Inspección**	**Control de Calidad**	**Aseguramiento**	**Gestión de la Calidad Total (TQM)**
OBJETIVO	Identificar fallos.	Control.	Coordinación.	Impacto estratégico.
VISIÓN DE LA CALIDAD	Problema a resolver		Problema a resolver activamente.	Oportunidad para lograr ventaja competitiva.
ENFASIS	Suministro uniforme de materia prima.		La totalidad de la cadena de valor añadido.	Mercado y necesidades del cliente.
METODOS	Medición y fijación de estándares.	Herramientas técnicas y estadísticas.	Programas y sistemas. Planificación Estratégica.	Planificación Estratégica.
ORIENTACION	Producto.	Proceso.	Sistema.	Humanística, hacia la sociedad, el coste y el cliente o usuario.
FUNCION DE LOS TECNICOS	Inspección, clasificación y medición.	Resolución de problemas y métodos estadísticos.	Planificación, medición de la calidad y diseño de programas.	Fijación de objetivos, formación, coordinación y diseño de programas.
RESPONSABLES DE LA CALIDAD	Dpto. de Inspección.	Dpto. de Producción o ingeniería.	Todos los Dptos.	La dirección activamente y con ella toda la organización.
ENFOQUE	La Calidad se comprueba		La Calidad se produce	La Calidad se gestiona.
PLANTEAMIENTO		Técnico.		Humano y estratégico.
Herramientas de gestión	Características del producto.	Ciclo Stewart, o Ciclo PDCA.	ISO 9001, QS 9000…	EFQM, Deming, Malcolm Baldrige, FUNDIBEQ
AÑOS	20´S -30´S	60´S – 70´S		80´S- 90´S

Fuente: Elaboración propia en base a Desmarets (1995) y Benavides y Quintana (2003).

3.2.3. Modelos de Calidad Total

Este concepto de TQM tiene diferentes desarrollos en América, Japón o Europa. Tras este término se halla una idea semejante en todos los casos, que el cambio hacia una cultura empresarial de la excelencia es un proceso complejo y requiere esfuerzo. Y para que se lleve a cabo con eficacia existe una condición que se debe cumplir siempre y es que los líderes de la organización, la alta dirección en primer lugar, crean en dicho cambio, y se comprometan con él.

El desarrollo de este modelo a escala internacional ha dado lugar a varios modelos de excelencia. Estos modelos están pensados para servir como instrumentos de auto evaluación en las organizaciones y algunos de ellos utilizan como elementos de difusión de los mismos la entrega de premios (Canela, 2004; Camisón y González, 2006). Los más extendidos son: Ciclo Stewart o PDCA, las normas ISO de aseguramiento de la calidad, el modelo Deming, el Malcolm Baldrige, el modelo Iberoamericano FUNDIBEQ y el de mayor relevancia para esta investigación, el modelo europeo EFQM.

3.2.3.1. Ciclo Stewart, o Ciclo PDCA

Una de las primeras y más destacadas aportaciones es la de Walter Stewart, quien en 1931, escribió el libro *Control Económico de la Calidad del Producto Fabricado*. Y en él propuso un ciclo metodológico básico, tanto para llevar a cabo actividades de mejora, como para el mantenimiento de la calidad: el ciclo Stewart o el ciclo PDCA (*Plan- Do- Check- Act*), más tarde pasó a llamarse Gestión de Calidad Total. Estas cuatro fases son cíclicas y consisten en lo siguiente:

- Planificar (*Plan*): los equipos deben planificar la mejora del proceso y en esta fase deben intervenir los clientes, proveedores, empleados y alta dirección.
- Hacer (*Do*): realizar los cambios, preferiblemente en pequeñas escalas.
- Comprobar (*Check*): analizar y evaluar los cambios, su efectividad y el valor de las mejoras para la organización.
- Actuar (*Act*): adoptar o rechazar los cambios y mejoras realizadas e iniciar de nuevo el ciclo para seguir mejorando la organización.

En realidad estos cuatro pasos aseguran las siguientes cuestiones: una organización lógica del trabajo, una correcta realización de las tareas planificadas, la comprobación de los logros obtenidos y la posibilidad de aprovechar y extender aprendizajes y experiencias adquiridas a otros casos. De hecho, este modelo, ha servido de base para el diseño de las normas ISO y más tarde se ha incorporado en los conceptos del modelo de gestión de la Excelencia EFQM.

3.2.3.2. Normas ISO

Otro modelo ampliamente extendido en la actualidad entre las empresas de carácter industrial, y que nació hacia los años 50, es correspondiente al el término *Quality Assurance,* que se puede traducir como garantía o aseguramiento de la calidad.

> Que afecta al conjunto de actividades planificadas y sistemáticas necesarias para dar confianza de que el producto o el servicio van a satisfacer los requerimientos establecidos. (Euskalit, 2004).

De tal forma que, en 1979, con la finalidad de armonizar la actividad internacional en la gerencia de la calidad y estándares de la garantía de calidad, se forma el Comité Técnico 176 (ISO/TC176) de la ISO, pero no fue hasta 1992 que estas normas, las series ISO 9000, publicadas en 1987 y revisadas con posterioridad, fueron creadas por las instituciones comunitarias para fomentar un proceso de armonización industrial y apoyar la creación del mercado común europeo.

Como consecuencia, hacia fínales de la década de los 90, la UE acaparará más del 60% de las acreditaciones (Heras, Arana, Camisón, Casadesús y Martiarena, 2008) y, en relación con las exportaciones a Europa, EEUU también decide implantar estas normas. Así pues, las normas de la serie ISO 9000 se consolidan como el principal referente a nivel mundial en el ámbito de la garantía de calidad.

Estas, se editan como estándares internacionales, con el fin de facilitar el mercado de los productos y servicios. No obstante esta serie 9000, compuesta por cinco estándares de calidad, son genéricos y pueden ser usados para documentar los procesos de cualquier tipo de empresa (Clementes, 2000). Estos certificados ISO se consiguen previa evaluación realizada por empresas certificadoras.

Las revisiones del año 2000 son menos prescriptivas que las anteriores, pues promueven una mayor flexibilidad en la gestión de la documentación de los sistemas de calidad de las empresas. De este modo, se facilita que sea la propia organización quien diseñe y utilice los documentos que estime, para hacer seguimiento del funcionamiento y procesos de mejora continua. Entre estos cambios, los más destacables en cuanto que hacen ver su enfoque más global, son: acrecentar el compromiso de la dirección, considerar la satisfacción del cliente, fomentar la orientación hacia los procesos y considerar el concepto de mejora continua (Jabaloyes et al., 2002).

Estas normas, en los últimos 20 años, se han popularizado de forma muy considerable en empresas y organizaciones de todo tipo (Heras-Saizarbitoria, 2011). Desde una perspectiva más global, el éxito de estos estándares en la gestión, parece que viene unido a las dinámicas de globalización de las economías occidentales y de empresas transnacionales, ya que, en su origen, la normalización surgió para limitar la diversidad o reducir las diferencias antieconómicas de los componentes o suministros así como

para favorecer cierta homogeneidad en los sistemas seguidos por organizaciones transnacionales.

3.2.3.3. Modelos y premios: Deming, Malcolm Baldrige y FUNDIBEQ

A pesar de que fue a mediados de los 70 cuando se empezó a utilizar el término Calidad Total o TQM, como un modo de gestión que intentaba dar una solución en un contexto económico mundial, ésta filosofía (Nieves y McDonnell, 2006) tiene su auténtico origen en el año 1949, cuando la Unión japonesa de científicos e ingenieros de Japón, creó un Comité formado por diferentes escuelas, ingenieros y funcionarios preocupados por la mejora de la productividad de su industria.

Desde este enfoque, el mercado japonés fue utilizando una herramienta sistémica para gestionar las empresas y así lograr productos que satisfacían a los clientes a precios asequibles. Se instauró, además, el Premio Deming, que fue el primero de estas características, que reconocía la gestión de la calidad total en una empresa fue creado en Japón, en 1951, por la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros, se instituye como reconocimiento a la contribución de dicho experto americano a la transformación positiva de la industria japonesa en materia de calidad y productividad.

El Comité que gestiona este reconocimiento, ha desarrollado su propia definición de Calidad Total: La Calidad Total o TQM, es un conjunto sistemático de actividades desarrolladas por la totalidad de una organización para lograr eficiente y eficazmente, los objetivos de la organización, como así mismo, proveer productos y servicios con un nivel de calidad que satisfaga a los clientes, en el tiempo preciso y a un precio apropiado (Unión japonesa de científicos e ingenieros de Japón, 1951).

Para poder otorgar este premio, se estableció una serie de diez criterios, con el fin de poder tomar la decisión acerca de cuál era la empresa más destacada en dicho ámbito y en tres categorías, industrias, personas y control de calidad para organizaciones (Políticas, Organización, Información, Estandarización, Desarrollo y utilización de los recursos humanos, Actividades de aseguramiento de la calidad, Actividades de mantenimiento y control, Actividades de mejora, Resultados (efectos) y Planes futuros).

El principal objetivo del premio es comprobar que mediante la implantación del control de calidad en toda la compañía, se hayan obtenido buenos resultados. El enfoque básico es la satisfacción del cliente y del bienestar público.

Entre las diferentes aportaciones a la calidad de este autor, cabe destacar sus 14 puntos para la gestión, en los que se muestra cuán importante es el papel de las personas, en especial de la dirección, en la competitividad de las organizaciones. Este modelo muestra el modo en que sus principios sirven para la transformación de la organización, incluidas las escuelas y, a la vez, supone una teoría acerca de la dirección como una práctica para gestionar una visión a largo plazo de la organización, que en algunas investigaciones ha relacionado con el desarrollo de un modelo de liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1994).

En la misma línea que la japonesa, el Congreso de los Estados Unidos, años más tarde, en 1987, ante el reconocimiento de la calidad como un elemento estratégico clave para la competitividad de la industria Norteamericana (Brown, 1991), basándose en los mismos principios del experto americano Deming, establece el Malcolm Baldrige Nacional Quality Award o Premio Nacional de la Calidad que implica, también un modelo propio de gestión de la Calidad Total.

Es un modelo muy exigente, en adaptación permanente al entorno social de las empresas y se publican versiones para salud, negocios, educación y ONGs, pero, en todos los documentos, se resaltan tres conceptos básicos:

- Considerar la calidad como un elemento esencial para la competitividad.
- Un alto grado de comprensión sobre las exigencias para lograr excelencia en la calidad.
- La importancia de que todas las personas participen y compartan información sobre estrategias exitosas y sobre las consecuencias positivas de su puesta en práctica.

Este modelo se sustenta en siete criterios: liderazgo, Plan Estratégico, orientación hacia clientes y mercado, información y análisis, desarrollo y gestión de recursos humanos, gestión de procesos y resultados del negocio.

Bastante más tarde y como interpretación adaptada del Modelo Europeo para la Gestión de la Excelencia (EFQM), nace, en 1999, el Modelo Iberoamericano de Excelencia, creado por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ), cuya Misión es:

> Somos una Fundación independiente y abierta, compuesta por empresas públicas y privadas y de la Administración Pública, que contribuye a mejorar la competitividad e imagen del tejido económico y social de la Comunidad Iberoamericana.
>
> Promovemos, desde un ámbito internacional, el Movimiento Iberoamericano de difusión de la cultura de la Excelencia en la Gestión en todas las organizaciones de Iberoamérica. (FUNDIBEQ).

Y, al igual que en los otros modelos, éste tiene como objetivo fomentar los procesos de evaluación de las organizaciones, con el fin de generar planes estratégicos de mejora y otros documentos de referencia para la evaluación como base para la concesión de los premios Iberoamericanos a la calidad.

Promueve la autoevaluación, como un análisis general y sistemático de las actividades y resultados de la empresa, para entender sus puntos fuertes y áreas de mejora con la finalidad de determinar las acciones de mejora que se desplegarán con un plan y unos indicadores medibles.

El modelo consta de nueve criterios, cinco que facilitan la gestión y se agrupan en "Procesos Facilitadores" y los otros cuatro que son los "Resultados". Los "Procesos Facilitadores" recogen todo aquello que una organización hace y la forma en que lo hace, mientras que los "Resultados" son consecuencia de dicha gestión realizada y describen aquello que la organización consigue.

3.2.3.4. Modelo Europeo de Gestión de la Excelencia EFQM

De una forma similar a los premios Deming, Malcolm Baldrige y FUNDIBEQ, en Europa, en el año 1988, catorce importantes empresas europeas deciden crear la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM). Esta organización cuenta en la actualidad con más de 1000 miembros, procedentes de la mayoría de los países de Europa y Asia y de todos los sectores empresariales y de organizaciones no lucrativas. Su misión es mejorar la competitividad de las organizaciones europeas mediante la mejora de su gestión.

En 1991, se desarrolla el modelo EFQM de Excelencia y se pone en marcha el *European Quality Award*, que fue entregado por primera vez al año siguiente, como un mecanismo de reconocimiento a las organizaciones más destacadas y de difusión de las mejores prácticas existentes en Europa. Su premisa básica es:

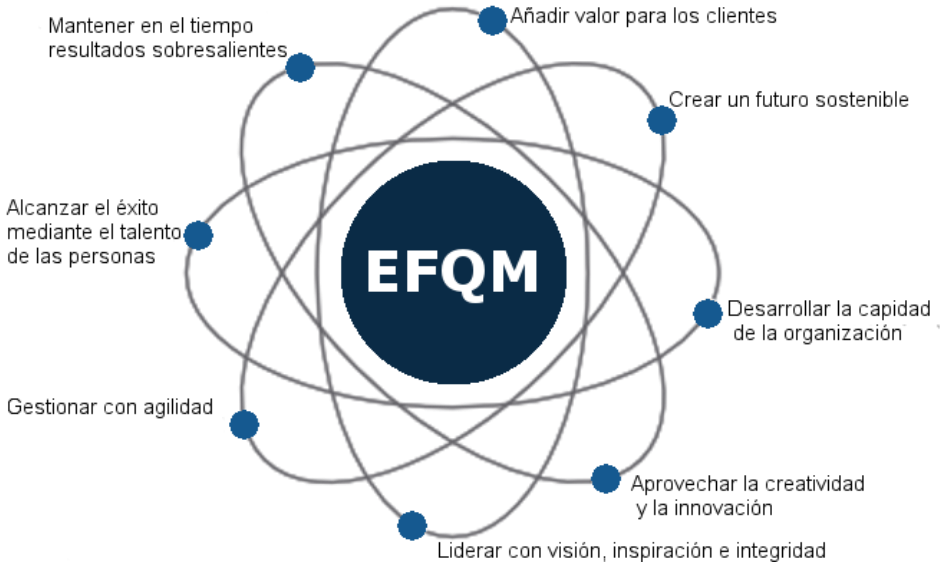
> Los resultados excelentes en el rendimiento general de una organización, en sus clientes, personas y en la sociedad en la que actúan se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la Política y Estrategia, que se hará realidad a través de las personas de la organización, las Alianzas y Recursos y los Procesos. (Euskalit, 2004, p 22).

El modelo, que se describe en detalle en el Anexo 2, se basa en el principio de que para alcanzar el éxito, las organizaciones, independientemente del sector, tamaño, estructura, o madurez, necesitan establecer un Sistema de gestión apropiado, para lo cual el modelo EFQM se ofrece como un instrumento práctico que ayuda a las organizaciones de la siguiente forma:

- Como una herramienta para realizar un auto evaluación.
- Como base para establecer en todos los Departamentos y unidades de la organización un mismo modo de hablar y de pensar.
- Como marco general para ubicar las diferentes iniciativas, duplicidades y para identificar carencias.
- Y como una estructura del Sistema de gestión de la organización.

Los ocho conceptos fundamentales de la excelencia, asimismo, son aplicables a cualquier organización: orientación hacia los resultados, orientación al cliente, liderazgo y coherencia., gestión por procesos y hechos, desarrollo e implicación de las personas, proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora, desarrollo de alianzas y responsabilidad social de la organización.

Figura 31. Conceptos básicos del modelo EFQM de gestión (2013).



Fuente: Fundación EFQM. www.efqm.org

Este modelo ha tenido sucesivas revisiones (Canós, 2012) y su evolución evidencia el interés por reforzar las siguientes cuestiones:

- En liderazgo y gestión de personas, mayor firmeza en el compromiso de los líderes con el cambio y el fomento de la participación de las personas, a la vez que se impulsa decididamente la atracción y mantenimiento del talento, la diversidad y la creatividad.
- Respecto a la orientación hacia los resultados, se insiste en la importancia de buscar el mantenimiento de resultados excelentes y que esto sea la guía en la toma de decisiones.
- En coherencia con los resultados, respecto a la orientación al cliente, se subraya la importancia del "valor añadido" como un elemento esencial de la gestión de la excelencia.
- Y relacionado con la gestión de los procesos y la gestión de la innovación y la creatividad, se considera necesario ayudar a la organización en la gestión del cambio, a través de planes sistemáticos que faciliten el diseño y el pilotaje de las innovaciones. En este sentido, se fomenta también el trabajo en red de las personas y equipos.

En cuanto a las Alianzas y Recursos, así como a la política de la Responsabilidad Social de la organización, ya en 2010, afirma la importancia de que las organizaciones y las empresas, se comprometan proactivamente con la construcción de futuros sostenibles para las comunidades en las que están insertas.

Los ocho principios del modelo quedan plasmados en nueve criterios de evaluación de las organizaciones, de los cuales cinco se denominan "agentes" y cuatro "resultados". Los criterios agentes están relacionados con la forma en que la organización gestiona sus recursos, con el objetivo de mejorar sus resultados y son evaluados en los criterios

"resultados". A su vez, estos criterios se presentan como una herramienta de auto evaluación por puntos, con un máximo de 1000, que se reparten entre los diversos criterios de agentes y resultados de una forma ponderada (Figura n32).

Figura 32. Criterios de evaluación del modelo EFQM 2013



Fuente: Club de Calidad (modelo EFQM 2013).

Tabla 48. Cambios en versiones posteriores al 2003 del modelo EFQM

Versión 2003	Versión 2010	Versión 2013
Orientación al cliente.	Añadir valor para los clientes Se dirige más hacia la comunicación de las propuestas de valor y la integración de las aportaciones de los clientes en el diseño de nuevos servicios o productos.	Añadir valor para los clientes Se agregan las necesidades y expectativas en las mejoras de la satisfacción de clientes existentes y potenciales.
Liderazgo y coherencia en los objetivos.	Liderar con visión, inspiración e integridad. Concepto más ágil, que fomenta la adaptación o la capacidad para reaccionar y ganarse el compromiso de todos los grupos de interés para conseguir el éxito de la organización.	Liderar con visión, inspiración e integridad. Añaden la importancia de la transparencia con los proveedores y aliados.
Desarrollo e implicación de las personas.	Alcanzar el éxito a través de las personas. Se busca equilibrar los objetivos estratégicos de la organización y las expectativas de las personas, para lograr su compromiso y participación.	Alcanzar el éxito mediante el talento de las personas. Se potencia la atracción y el mantenimiento del talento, a la vez que se incluye la participación, la creación de equipos, y el desarrollo de la diversidad.
Orientación hacia los resultados.	Lograr resultados equilibrados. Centrándose en que los resultados hagan progresar la Visión, la Misión y la estrategia, para que los lideres puedan tomar decisiones acertadas.	Mantener en el tiempo resultados sobresalientes. Enfocarse hacia la continuidad y el nivel de exigencia, para que los procesos desarrollen una organización relevante.
Gestión por procesos y hechos.	Gestión por procesos. Se pretende diseñar los procesos más allá de lo tradicional en la organización desarrollar la estrategia.	Desarrollar la capacidad de la organización. Intentando superponer elementos de otros para gestionar el cambio en la organización.
Aprendizaje, Innovación y mejora continua.	Fomentar la creatividad en la organización. Necesidad de involucrase en red y hacer que todas las personas sean fuentes potenciales de creatividad.	Aprovechar la creatividad y la innovación. Añaden la creación de planes sistemáticos para crear nuevas ideas y diseñar planes pilotos y de seguimiento.
Desarrollo de alianzas.	Construir alianzas. Va más allá de una cadena de proveedores y propone negociar beneficios mutuos sostenibles.	
Responsabilidad Social Corporativa.	Responsabilizarse de un futuro sostenible. Propone que la organización sea proactiva y gestione su impacto en la comunidad.	

Fuente: Elaboración propia en base a las Guías de autoevaluación EFQM del 2003, 2010 y 2013.

Las Guías de autoevaluación ofrecen adaptaciones para grandes, pequeñas y medianas empresas y para el sector público y las organizaciones de voluntariado. Y, en sus revisiones, incorporan con fuerza el concepto de innovación, hasta el punto de que, en la actualidad, se hace llamar Modelo de Gestión de la Excelencia y la Innovación. Del mismo modo, se ha reforzado mucho la orientación hacia la Responsabilidad Social Corporativa.

A continuación, se exponen los ejes principales para la evaluación y los detalles de cada subcriterio se recogen en el Anexo 2:

Los **criterios del grupo de "Agentes**" reflejan cómo actúa la organización. Y, aunque los criterios y sus contenidos no son restrictivos, cada agente se descompone en cierto número de subcriterios y todos deben de tenerse en cuenta. En cada uno de ellos, aparece una lista de áreas a tratar, aunque se señala que son sólo ejemplos que ayudan a interpretar y comprender mejor su significado.

Cada organización deberá ser quien haga su elección y pensar cuáles de esas áreas son significativas para su mejora, pudiendo escoger algunos factores señalados en la Guía de auto evaluación, u otros que tengan especial relevancia en relación a las actividades que se desarrollan en la organización. A su vez, el modelo señala la importancia de ejercer un liderazgo con capacidad de visión que sirva de inspiración a los demás y que, al mismo tiempo, sea coherente en toda la organización.

Si observamos los subcriterios que explican el desempeño del liderazgo (Bass y Avolio, 1994) en relación a la mejora de la organización, podemos identificar algunos aspectos que los conectan con el liderazgo visionario y transformacional, como mecanismo para que las organizaciones alcancen la Excelencia para responder eficazmente a las necesidades de la sociedad actual.

Los criterios de "Resultados" son los que dan información real del logro de la organización y entre ellos, la orientación hacia los clientes (este subcriterio tiene un valor del 15%) y la orientación hacia los resultados (15%). En estos se considera esencial conseguir tendencias de mejora, resultados mejores en comparación con los mejores, así como que los indicadores reflejen los resultados en todos los ámbitos que la organización estime claves.

El objetivo es ser capaz de responder a los cambios, a menudo, rápidos y frecuentes y dar respuesta a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés: clientes, personas, proveedores, aliados y sociedad. Igualmente, se fomenta la existencia de una buena sistemática de recogida de información, como ayuda para alcanzar un conjunto equilibrado de resultados que permita utilizar indicadores relacionados con: medidas de percepción e indicadores de rendimiento.

Tabla 49. Criterios de evaluación de los agentes del modelo EFQM de gestión.

Criterios Agentes del modelo EFQM de evaluación	
Criterio	Subcriterios
C1. "Liderazgo: Los líderes desarrollan y facilitan la consecución de la Misión y de la Visión, desarrollan los valores y sistemas necesarios para que la organización logre un éxito sostenido y hacen realidad todo ello mediante sus acciones y comportamientos". "Los Criterios de cambio son coherentes con el propósito de la organización, y cuando resulta necesario, son capaces de reorientar la dirección de su organización logrando arrastrar tras ellos al resto de las personas".	1a. Desarrollar la Misión, Visión, Valores y principios éticos y actúan como modelo de referencia de una cultura de excelencia. 1b. Implicar personalmente para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del Sistema de gestión de la organización. 1c. Interactuar con clientes partners y representantes de la sociedad. 1d. Refuerzan una cultura de excelencia entre las personas de la organización. 1e.Definen e impulsan el cambio en la organización.
C2. Política y Estrategia. Una organización que se oriente hacia la Excelencia implanta su Misión y Visión desarrollando una estrategia centrada en sus grupos de interés y en la que se tiene en cuenta el mercado del sector donde ejerce su actividad. Así desarrollan y despliegan políticas, planes, objetivos y procesos para hacer realidad dicha estrategia.	2a. Se basa en las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés. 2b. Se basa en la información de los indicadores de rendimiento, la investigación el aprendizaje y las actividades externas. 2c. Se desarrolla, revisa y actualiza. 2d. Se comunican y despliega mediante un esquema de procesos clave.
C3. Personas. Las organizaciones excelentes gestionan, desarrollan y hacen que surja todo el potencial de las personas que las integran, tanto a nivel individual como de equipos o de la organización en su conjunto. Fomentan la justicia e igualdad e implican y facultan a las personas. Se preocupan, comunican, recompensan irán reconocimiento a las personas para motivar las que incrementar su compromiso con la organización logrando que utilicen sus capacidades y conocimientos en beneficio de la misma.	3a. Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos. 3b. Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas de la organización. 3c. Implicación y asunción de responsabilidades por parte de las personas de la organización. 3d. Existencia de un diálogo entre las personas y la organización. 3e. Recompensa, reconocimiento y atención a las personas de la organización.
C4. Alianzas y Recursos En la búsqueda de la excelencia, las organizaciones, se planifican, gestionan las alianzas externas, sus proveedores y recursos internos en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos. Durante la planificación y, al tiempo que gestionan sus alianzas y recursos, establecen un equilibrio entre las necesidades actuales y futuras de la organización, la comunidad y el medio ambiente.	4a. Gestión de alianzas externas. 4b. Gestión de los recursos económicos y financieros. 4c. Gestión de los edificios, equipos y materiales. 4d. Gestión de la tecnología. 4e. Gestión de la información y del conocimiento.
C5. Procesos. "Las organizaciones diseñan, gestionan y mejora sus procesos para satisfacer plenamente a sus clientes y otros grupos de interés y generar cada vez mayor valor para ellos".	5a. Diseño y gestión sistemática de los procesos. 5b. Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y otros grupos de interés generando cada vez mayor valor. 5c. Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes. 5d. Producción, distribución y servicio de atención, de los productos y servicios. 5e. Gestión y mejora de las relaciones con los clientes.

Fuente: Euskalit y la Fundación EFQM, (www.euskalit.net y **www.efqm.org).**

En la base de este modelo de evaluación está **la sistémica REDER** (en inglés RADAR), siglas de cuatro factores: **R**esultados, **E**nfoque, **D**espliegue, **E**valuación y **R**evisión:

- **Resultados:** Se ocupan de los productos que ha conseguido la organización. Cuando ésta es excelente, se observan tendencias positivas, se establecen objetivos adecuados que se alcanzan o superan, se comparan externamente con otras organizaciones y, si puede ser, con los mejores. Además, existe una clara relación causa-efecto entre los enfoques y los logros. El ámbito de aplicación de este factor, a su vez, da cuenta de las áreas relevantes y se segmentan bien por grupos de interés, departamentos,… o en la medida que la organización estime que ayuda a identificar mejor las oportunidades de mejora. **Es el eje sobre el que pivotan los planes y decisiones de mejora.**

- **Enfoque:** Explica lo que la organización planifica hacer y el porqué. Esto, cuando una organización es excelente, está muy sólidamente fundamentado. Lo que quiere decir que, responde a las necesidades actúales y futuras de la organización, está orientada a todos los grupos de interés y se hace realidad mediante un proceso bien definido. Además, muy importante, debe estar bien integrado, o lo que es lo mismo, **debe responder y estar basado en la Política y Estrategia**.

- **Despliegue:** Analiza como la organización implanta de manera sistemática sus enfoques, en todas las áreas relevantes. Lo que significa que se ha planificado, y **se ha realizado de forma adecuada para el enfoque y necesidades, de la organización**.

- **Evaluación y Revisión**: En este apartado se valora como la organización actúa para revisar y evaluar el enfoque y el despliegue. Se requerirá de una **medición periódica y actividades de aprendizaje y se usarán ambos, para definir prioridades y para planificar e implantar mejoras.**

Los resultados son los avances que se obtienen gracias al enfoque y despliegue de los agentes, recogen en los criterios 6 al 9, donde se estiman los beneficios alcanzados por la organización.

Al usar este modelo, se supone que estos elementos deben abordarse en el análisis de cada subcriterio. Aunque también puede utilizarse en otras circunstancias, por ejemplo:

- En sí mismo puede ser usado como un Sistema de gestión, ya que, al unirlo a los criterios del modelo, guiaría el planteamiento de enfoques que se desean usar, o desplegarlos y cómo se mediría su eficacia.
- Puede ser también una buena herramienta para hacer un análisis de problemas, pues se puede analizar un proceso o proyecto siguiendo estos elementos.

En síntesis, es un modelo no prescriptivo, orientado hacia la autoevaluación y la evaluación como mecanismos potenciadores de la mejora. También aconseja que los criterios y subcriterios se adapten a las necesidades de cada organización, a lo largo de sus adaptaciones, ha reforzado las dimensiones de Innovación y de la Responsabilidad Social.

3.2.4. Gestión del Conocimiento en los modelos de calidad

Aunque hay autores que consideran los términos de A.O. y Gestión del Conocimiento (GC) como similares, existen también quienes considera el conocimiento como un resultado del A.O. (Spneder, 2008). Otras investigaciones, aun admitiendo que ambos conceptos comparten objetivos, tales como lograr ventajas competitivas y favorecer el Desarrollo Organizativo y la Innovación, presentan, asimismo, diferencias según sus niveles operativos (Gairín y Rodríguez, 2015), entendiendo que el AO tiene un sentido descriptivo y estratégico mientras que la GC es más instrumental y por esto se ve afectada por cuestiones de gestión, siendo desde esta posición que enfocaremos en este estudio el concepto de GC.

> El AO es más estratégico y descriptivo, nos marca el camino a seguir, el proceso, mientras que la CGC adquiere un carácter instrumental respecto al AO, es decir, nos permite avanzar por dicho camino, centrándose más en los procesos de gestión y, por ello, lo enlazamos con el trabajo de directivos (como gestores y/o promotores del conocimiento. (Gairín y Rodríguez, 2015, p. 83)

En el ámbito de las empresas y de la investigación, también en los años 90, el término de Gestión del Conocimiento (GC) nace sobre todo, para responder a un mundo cada vez más competitivo, donde las empresas rivalizan por ofertar o disponer de conocimiento e innovación que les permita aprovechar ventajas en el mercado (Camelo, 1999). Pero también lo hacen para responder al gran volumen de datos, información y conocimiento, que implica la aplicación de modelos de gestión más complejos, como los de Calidad Total.

Por lo tanto, en primer lugar y, en la medida que hablaremos de "gestionar", en su dimensión de utilizar y organizar, habremos de aclarar sucintamente lo que se entiende por conocimiento y no utilizar indistintamente o de manera equívoca los siguientes tres términos: datos, información y conocimiento (Pérez- Montoro, 2008).

Mientras el primero, dato, hace referencia a un mero soporte material, el segundo, información, requiere de una competencia de descodificación por parte de la persona, que le permita convertir un dato en información. A su vez, ésta se convierta en conocimiento, en la medida en que la persona u organización, en base a su experiencia, necesidades, creencias…, esto es, a su estado mental y esquemas de pensamiento, lo valore pertinente para tomar decisiones o ser utilizada de cualquier otro modo.

Tabla 50. Diferencias entre dato, información y conocimiento.

Dato	Información	Conocimiento
Elemento físico capaz de trasportar información. No se valora. Ej. Cualquier dato impreso.	Contenido semántico identificado por claves de codificación. Ej. Datos legibles y comprensibles.	Estado mental y esquemas de pensamiento de la persona, que le permite asimilar información para tomar decisiones. Ej.: Información pertinente
La página web de un centro.	Noticias o descriptores de un centro en una lengua comprensible.	Información necesaria para formalizar una matrícula, o conocer el plan educativo de mi hijo-a.
El boletín de evaluación de notas de un alumno-a.	Notas numéricas y/o textos descriptivos.	Información sobre las calificaciones, o los procesos del aprendizaje.
Material	**Conceptual**	**Mental**

Fuente: Elaboración propia en base a Pérez- Montoro, (2008).

Así, la GC muestra una preocupación por gestionar actividades como la creación, captura, transformación y uso del conocimiento, así como para formalizar y utilizar todas las actividades relacionadas con el saber (Wiig, 1993). Se ha de admitir, además, que la elaboración y el uso de diferentes herramientas para la GC se han nutrido de diferentes ámbitos y disciplinas (Wiig, 2000):

- Teorías económicas y de la organización: elaboración de planes estratégicos, elección de prioridades, evaluación, e integración y optimización de procesos y recursos (humanos y materiales).
- Ciencias cognitivas: comprensión del funcionamiento del saber de las personas de la organización y mejoramiento de su eficacia.
- Ciencias de la información: construcción de infraestructuras de apoyo.
- Ciencias sociales: generación de culturas que favorezcan la motivación, la creatividad y la innovación.

Desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento afronta dos líneas de intervención: un acercamiento operativo que facilita la identificación, medición, generación- acceso y, transmisión del conocimiento y otro cultural (relacional), orientado al logro de sistemas organizativos que motiven y dinamicen las capacidades de las personas de la organización. (García, Velasco y Benavides, 2005).

Todo ello implica también asumir una definición de Gestión del Conocimiento (GC) más compleja:

> …disciplina que se encarga de estudiar el diseño y la implementación de sistemas cuyo principal objetivo es que todo el conocimiento, tácito y explícito, individual, interno y externo involucrado en la organización pueda transformarse y convertirse, sistemáticamente, en conocimiento organizacional o corporativo,

> de manera que ese conocimiento corporativo, al ser accesible y poder ser compartido, permita que aumente el conocimiento individual de todos sus miembros y que esto redunde directamente en una mejora de la contribución de esos sujetos en la consecución de los objetivos que persigue la propia organización. (Pérez, 2008, p. 63).

De tal modo pareciera que lo que hace que el conocimiento de una organización sea compartido y relacional, es hacer que, de algún modo, lo que se piensa individualmente, pueda y/o deba ser convertido en documento corporativo, a pesar de ser conscientes de que no todo conocimiento es explicitable o documentable.

No obstante, otros autores consideran que, en sí mismos, los modelos de TQM (Ciclos PDCA, matriz REDER…) son procedimientos de aprendizaje que reflejan una representación del conocimiento en los que se priorizan los saberes que ayudan a la organización a aprender desde el conocimiento tácito, explícito y de carácter eminentemente pragmático, frente al valor del conocimiento individual y declarativo (Gairín, 1996; Alavi y Leidner, 2001).

> … pensar en la *organización que aprende* como un modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que todos los trabajadores de una organización se integra en un proceso de aprendizaje nos acerca a la perspectiva básica de la Calidad Total: abarca a todos y a todas las facetas de la organización. (Gairín, 1996, p. 384).

Por lo tanto, de las investigaciones que relacionan los ámbitos de la gestión del conocimiento y los modelos de gestión de calidad, se pueden extraer algunas consecuencias (Alavi y Leidner, 2001):

- El conocimiento compartido y accesible a todos los componentes de la organización añade valor a ésta.
- Cualquier programa de GT debe incluir un aporte documental que no puede relegarse a segundo plano.
- Hay que aceptar que existe un tipo de conocimiento tácito que es imposible de incorporar en conocimiento explícito corporativo, como, por ejemplo, la buena o mala capacidad para negociar o coordinar o para ilusionar equipos humanos, por poner dos ejemplos.

Tabla 51. Taxonomía del conocimiento y modelos de gestión de la Calidad Total TQM

Tipologías	Conocimiento	TQM
Tácito	Fijado a las acciones y experiencias concretas.	Evaluación y autoevaluación de las prácticas y los procesos.
Tácito cognitivo	Esquemas mentales.	Modelo concreto de referencia: Deming, ISO, EFQM …
Explícito	Organizado y generalizado.	
Tácito técnico	Saberes en acción, para un trabajo delimitado.	Procedimientos, diagramas de flujo, indicadores de evaluación… normas de aseguramiento de calidad para procesos, productos y servicios.
Procedimental	Cómo hacer.	
Causal	El Por qué.	Prioridades estratégicas, mejora continua, ciclos PDCA …
Pragmático	Útil para la organización.	
Condicional	El cuándo.	Planificación sistemática.
Social	Creado por y para un colectivo.	La información es generada por las personas para ser usada por las personas como referencia para la mejora colectiva.
Relacional	Como se relaciona.	
Declarativo	Saber a cerca de.	
Individual	Creado por y para una persona	Planes personales de formación.

Fuente: Elaboración propia en base a (Alavi y Leidner, 2001).

Por otra parte, entre las herramientas de la gestión de la Calidad Total, en sus diferentes modelos y versiones, se han ido integrando los elementos de la gestión del conocimiento y la información, hasta el punto de que sus criterios y subcriterios de evaluación, según algunos autores incorporan descriptores específicos de la GC (García, Velasco, Benavides, 2005).

Esta aproximación desde la Gestión del Conocimiento (GC), lleva a la construcción de modelos funcionales que permitan a las organizaciones, preferentemente industriales, implementar sistemáticas de gestión del conocimiento que les permita evaluar su nivel de madurez (Teah, Pee y Kankanhalli, 2006).

Tabla 52. Modelo funcional de madurez en la GC.

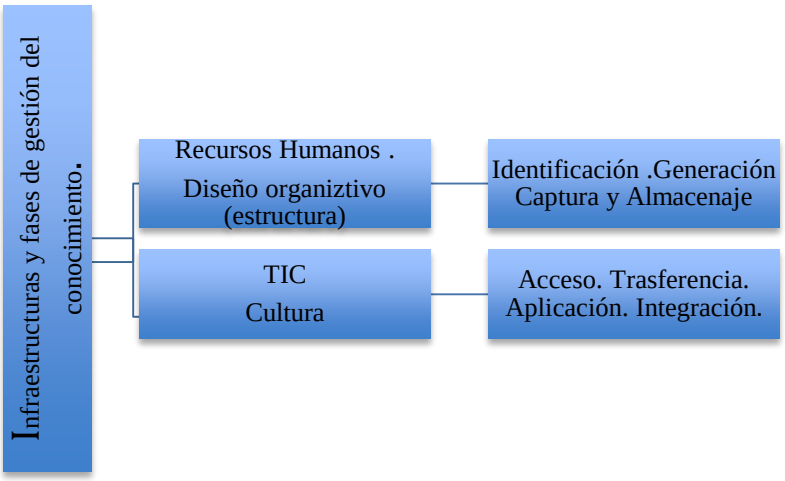
Nivel de madurez	Descripción general	Personas / organización	Procesos	Tecnología
Inicial	Poca o ninguna intención de usar el conocimiento,	La organización no es consciente de la necesidad de GC,	No existen procesos formales para capturar, compartir y reutilizar el conocimiento,	Sin tecnologías o infraestructura de soporte u apoyo,
Conciencia	La organización es consciente y tiene la intención de GC, posiblemente no sepa cómo,	Los directivos están conscientes de la necesidad de GC,	Se documentan los conocimientos indispensables para la realización de tareas repetitivas,	Se han iniciado proyectos piloto de GC (no necesariamente por iniciativa de los directivos),
Definido	La organización ha puesto en marcha una infraestructura básica que soporta la GC.	Se proporciona formación básica sobre GC (por ejemplo, cursos de sensibilización). Se pone en marcha una estrategia básica de GC. Se han definido roles individuales de GC. Se han activado los sistemas de incentivos.	Se han formalizado los procesos para la gestión de contenidos e información. Sistemas de medición pueden ser usados para medir el incremento de la productividad por causa de GC,	Se tiene instalada una infraestructura básica de GC (páginas amarillas), Se han puesto en marcha algunos proyectos de GC en algunos niveles de la pirámide organizacional,
Gestionado / establecido	Las iniciativas de GC están plenamente establecidas en la organización.	Una estrategia común y que apunta a la normalización de la GC. La GC es incorporada dentro de la estrategia general de la organización. Formación avanzada en GC. Estándares organizacionales.	Medición cuantitativa de los procesos de GC (es decir, el uso de métricas).	En toda la empresa los sistemas de GC están funcionando plenamente. El uso de los sistemas de GC está en un nivel razonable. Perfecta integración de la tecnología con la arquitectura de contenidos.
Optimizar/ compartir	La GC está plenamente integrada a la organización y sometida a procesos de mejoramiento continuo	La cultura de compartir está institucionalizada.	Los procesos de GC son revisados permanentemente y mejorados. Los actuales procesos de GC pueden ser fácilmente adaptados para satisfacer las nuevas necesidades de negocio. Los procedimientos de GC forman parte integral de la organización.	La infraestructura actual de GC es mejorada continuamente.

Fuente: Teah, Pee y Kankanhalli (2006).

Desde esta perspectiva, la evaluación o el diagnóstico se convierte en un punto de partida para el diseño y planificación estratégica en las organizaciones, a la vez que

aporta una dimensión operativa para su inserción en los procesos de mejora. Hasta el punto de que algunas investigaciones aportan evidencias de relaciones entre diferentes espacios operativos, o fases de desarrollo (García, Velasco y Benavides, 2005).

Figura 33. Relación entre infraestructuras de las organizaciones y fases de gestión del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia: en base a García, Velasco y Benavides (2005).

Este enfoque considera la tecnología, básicamente el uso de TICs, como un asunto diferenciado de los otros tres elementos: los RRHH, la estructura de la organización o la cultura, como factores de intervención desde la gestión humana.

Un dato interesante es, asimismo, incremento del interés sobre la innovación y el conocimiento en las investigaciones sobre el TQM en las organizaciones (Ruiz-Torres, Ayala-Cruz, Alomoto y Acero-Chávez, 2015), lo que indica las ventajas de la aplicación de estos modelos en otros ámbitos, a la vez que denota cierta capacidad para dar respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento.

No obstante, los diferentes modelos presentados comparten un elemento común, que es el aprendizaje desde la evaluación de la organización, realizada según un esquema previo que influye en la estructura y el análisis de los datos como fuente de utilidad para tomar decisiones de mejora.

Tabla 53. Investigaciones sobre innovación y conocimiento en relación a la Calidad Total.

Investigaciones sobre la innovación y el conocimiento y TQM en España e Iberoamérica (2007 -2013)	
Cervilla de Olivieri, (2005).	Estudio de casos: analiza la innovación de los procesos y productos de fabricantes de autopartes en Venezuela.
Santos y Álvarez, (2008).	Estudio empírico: examina la relación entre la implementación de un sistema de calidad total, la predisposición cultural y el esfuerzo de la firma para innovar. Los resultados indican que la GCT contribuye y favorece a establecer una cultura que fomenta la innovación.
Mihi Ramírez, (2008).	Se demuestra que la Gestión de la calidad y la gestión del conocimiento, conjuntamente, promueven ventajas competitivas.
Hernández, (2009).	La alineación de un sistema de calidad basado en la normativa ISO 9000 con un Sistema de gestión de conocimiento, determinó que los modelos de gestión de conocimiento y calidad son compatibles y promueven la creación de organizaciones «inteligentes».
Camisón, Boronat, Villar y Puig, (2009).	Investigaron la relación de los sistemas de calidad con los sistemas de gestión de conocimiento e investigación, concluyendo que la integración de estos sistemas conduce a mejores resultados en las empresas. (Método ecuaciones estructurales).
Camisón, Camisón Haba, Fabra, Florés y Puig (2009).	Las tendencias de la gestión de calidad en las organizaciones dentro de los próximos10 años, concluyen que las organizaciones de avanzadas en GCT están incluyendo sus iniciativas de calidad a las relacionadas con innovación y creación de valor.
Malaver, Cardona y Rivera, (2010).	Relación entre la certificación ISO 9000 y los resultados en innovación de empresas industriales en Colombia. Contrariamente a los otros trabajos citados, los resultados de estos autores indican que no existe una relación entre la certificación y los resultados en innovación.
Gutiérrez y Cuesta, (2010).	Diferencias en la contribución a la innovación y flexibilidad de las normativas ISO, EFQM y Seis Sigma. Los resultados demuestran que de los 3 modelos, EFQM es el que contribuye significativamente a la innovación y flexibilidad.
Saiz, y Olalla, (2010).	Relación entre agrupaciones empresariales conformadas por empresas familiares, la gestión de la calidad y la gestión del conocimiento como instrumentos de creación de riqueza y bienestar económico-social.
Fajardo, Cano y Tobón, (2012).	Impacto de la gestión de calidad en la estructura organizativa y la innovación en 3 industrias azucareras colombianas. Los resultados indican que se enfatiza en la formación del personal y que no hay una diferencia significativa en la innovación entre los casos investigados.
Arraut, (2010).	Sistemas de calidad ISO: un efecto positivo en la productividad de las organizaciones, en innovación y conocimiento como elementos estratégicos importantes en la creación de bienes y servicios

Fuente: Elaboración propia en base a Ruiz-Torres, Ayala-Cruz, Alomoto y Acero-Chávez, (2015).

3.3. DESARROLLO DE LOS MODELOS DE TQM

Todos los modelos de TQM, a pesar de las diferencias entre ellos, consideran la organización como un conjunto de subsistemas relacionados y conectados entre sí (Saumeth, Afanador, Ospino y Barraza, 2013). En todos ellos la excelencia y la mejora continua son considerados conceptos claves y, asimismo, comprenden a una organización como un conjunto de sistemas relacionados entre sí.

De la misma manera, piensan que la autoevaluación es un mecanismo necesario para conocer los puntos fuertes y áreas de mejora de la institución, para posteriormente plantear mejoras en el funcionamiento y los resultados de la empresa. Con este procedimiento proponen un sistema de priorización en las intervenciones y aprendizajes para el progreso de la calidad en la organización.

En cualquier caso, en el ámbito de gestión de la calidad coexisten las normas ISO 9000 y los modelos de Gestión de la Excelencia, lo que resulta comprensible si consideramos que ambos no son sino reflejos de una idea global de entender la Calidad Total: los estándares de la familia ISO 9000 se identifican con el aseguramiento de la calidad, los modelos EFQM, Baldrige, e Iberoamérica con la Calidad Total (Sangüesa et al., 2006).

Aun así, cada modelo de gestión de la calidad incluye elementos que expresan diferencias (Saumeth, Afanador, Ospino y Barraza, 2013), en la priorización de algunos aspectos en su Misión, enfoques o criterios de evaluación.

Tabla 54. Diferencias entre los modelos Deming, Malcolm Baldrige, EFQM y FUNDIBEQ

	Ciclo PDCA: Deming, ISO	Malcolm Baldrige	EFQM	FUNDIBEQ
Enfoque	Perfil técnico.	Orientados hacia la calidad total de toda la organización: administración y personal		
Misión	Buscan un control estadístico, la resolución de problemas y la mejora continua.	Impulso al liderazgo orientado hacia el cliente y el apoyo a la organización, para la medición de índices y datos relevantes.	Integración entre los criterios, (nueve en total): y se clasifican de modo similar: los cinco primeros como agentes facilitadores y los cuatro restantes como resultados. Los resultados guardan relación con los clientes, personas, productos, servicios y sociedad, sin olvidar el aspecto financiero.	
Criterios	No incluye criterio sin subcriterios.	7 Criterios e incluye casi todos los subcriterios del resto de modelos.	9 Criterios: el quinto criterio es el de Procesos. 32 subcriterios	9 Criterios: el quinto criterio es el de Clientes. 28 subcriterios

Fuente: Elaboración propia en base a Saumeth, Afanador, Ospino y Barraza, (2013).

3.3.1 Motivos y Efectos

El examen de los efectos diferenciales de estos modelos en las organizaciones ha de contemplar el análisis de la forma en que dichos sistemas se hayan desplegado en las empresas, pues según las motivaciones por las que se implementen unos u otros, éstas condicionaran el alcance de los efectos. Desde este punto de vista, los resultados de su implantación afectarán en mayor o menor medida, a la imagen externa, a las operaciones, la eficiencia y/o, los costes de la empresa.

Así, en la medida, que la organización aspire a obtener algo más que una certificación ISO y no se conforme con una interpretación ligera de las normas, sus logros serán muy diferentes. Y del mismo modo, los distintos motivos para implantar sistemas de Gestión de la Calidad Total influirán en los resultados, según las instituciones busquen mejorar su gestión, o deseen solamente mejorar su imagen de calidad (Landín, Saizarbitoria, Laburu y Martínez, 2014).

Sobre el impacto de las certificaciones ISO, sistemas tanto de aseguramiento como de calidad Total, se citan numerosos beneficios, sin descartar inconvenientes (Heras et al. 2008).

Tabla 55. Beneficios e inconvenientes de la implantación de las certificaciones ISO en las Empresas.

Beneficios	**Inconvenientes**
Detección de áreas de mejora en productos y servicios. Imagen de calidad Ventajas para el intercambio e internacionalización. Coordinación de áreas funcionales en torno a objetivos de satisfacción del cliente. Ventajas frente a competidores no certificados. Reducción de costes por "no calidad" (mejor funcionamiento de procesos). Delimitación de responsabilidades y competencias de forma menos amenazadora, pues "la norma" rige las relaciones interpersonales. Disponibilidad de mucha cantidad de datos dispersos y, con ello, economía de tiempo.	Coste elevado de las certificaciones. Una implantación inadecuada puede crear burocratización. Importancia excesiva a la certificación y alejamiento de la filosofía de mejora continua. Codificar en exceso prácticas existentes, dificulta cambios necesarios para la innovación. .

Fuente: Elaboración propia en base a Heras et al 2008

Existen autores que confirman diferencias en las motivaciones que llevan a las organizaciones a implementar normas ISO 9000 o el modelo EFQM, considerando que, con las certificaciones, se busca, conseguir una mejor imagen externa, debido a presiones externas, principalmente de los clientes. Sin embargo, en la implantación del modelo EFQM, aunque también se incluyan motivaciones externas, se otorga más importancia a factores internos, como las mejoras en la organización y el enfoque estratégico (Fa y Saizarbitoria, 2005).

El uso de las normas ISO para el aseguramiento de la calidad ha recibido también varias críticas como inductora de una reducción de la flexibilidad en la empresa e impulsora

en exceso de la gestión documental, el formalismo y la burocracia (Camisón eta al. 2006).

También se notifican dudas sobre los procesos de certificación cuando se busca una credibilidad en empresas (Rodríguez-Arnaldo y Martínez-Lorente, 2014), ya que, aunque la aplicación de la norma ISO 9001 (ISO, 2012), indica la transformación de los procesos para la mejora de la calidad del producto o servicio, en la práctica no es una evidencia de que el producto incorpore los requisitos de calidad, pues la auditoria sólo confirma que en la empresa se ha aplicado un Sistema de gestión de calidad según el estándar ISO 9001 (Martínez-Costa, 2003).

En esta línea, se han analizado, las posibles corrupciones en los procesos de certificación, y hay estudios que sugieren la existencia de una relación positiva entre un PIB *per cápita* de un país alto (esto es, las empresas disponen de más recursos para obtener la certificación ISO 9001), un índice de corrupción también alto, y el aumento de certificaciones ISO. Así, parece que entre los países económicamente más desarrollados, a mayor nivel de corrupción, mayor número de certificaciones (Rodríguez-Arnaldo y Martínez-Lorente, 2014).

Si bien todas las reticencias que se han señalado para los procesos de aseguramiento de la calidad son también trasladables a los otros sistemas y modelos de TQM, preferentemente al modelo EFQM, son más numerosos los estudios que muestran beneficios generales atribuibles a estos últimos, entre otros: mejor comprensión de las expectativas y necesidades de los clientes, mejor organización interna y uso más eficiente de los recursos, las personas, la comunicación y los procesos.

En esta línea, varios estudios asocian la implantación del modelo EFQM con un incremento en la satisfacción de los empleados, mejoras en los procedimientos, la eficiencia, los costes de las actividades, la imagen de calidad de la organización en el mercado y la innovación técnica- administrativa y la flexibilidad estratégica (Matthies-Baraibar et al., 2010).

Parece, asimismo, que, las empresas que han basado sus procesos de implementación de sistemas de calidad en la obtención de premios y reconocimientos, siempre y cuando lo utilicen como una oportunidad, de "examinarse" y obtener un informe de oportunidades de mejora se han indicado las siguientes ventajas añadidas (Casadesús et al, 2005; Casado y Legaz, 2010):

- Aceleración de los esfuerzos de mejora desde una visión externa, objetiva y rigurosa de la organización.
- Impulso de la motivación y el esfuerzo de las personas para conseguir un objetivo común.
- Incorporación del punto de vista de expertos externos a la empresa.
- *Feed -back* y aprendizaje desde los informes posteriores a la evaluación externa.

- Refuerzo de la búsqueda de resultados, en todos los componentes de la organización.
- Independientemente del sector, o tipo de organización, ser pioneras en la obtención de los premios en los diferentes sectores influye en un incremento en la rentabilidad de las organizaciones en cuestión.

Como punto débil, en la implementación de los diferentes modelos de gestión de la Calidad Total, se ha considerado que las organizaciones estiman excesivos los tiempos y energías necesarias para la implementación de estos sistemas. Algunos estudios sugieren que la desincentivación hacia la implantación del modelo EFQM tiene relación con que sus resultados, en una organización, se observan a partir de los cinco años (Boulter et al., 2005).

Parece, por lo tanto, que existen diferencias entre las empresas que buscan las certificaciones con normas ISO y las que optan por el modelo de Calidad Total o por el modelo EFQM. Son pocas las que muestran interés por implantar ambos modelos en sus organizaciones (Climent, 2010).

Entre los factores exógenos que influyen en la opción favorable al modelo EFQM, están: el mayor tamaño de las organizaciones, pertenecer al sector servicios, ser exportadoras y llevar tiempo certificadas. Mientras, las organizaciones que optan sólo por certificarse, se ven motivadas por aspectos como: mejora de los procesos, los clientes, mejora del ambiente interno y los proveedores (Climent, 2010).

Tabla 56. Investigaciones sobre efectos de la implantación del modelo EFQM en organizaciones.

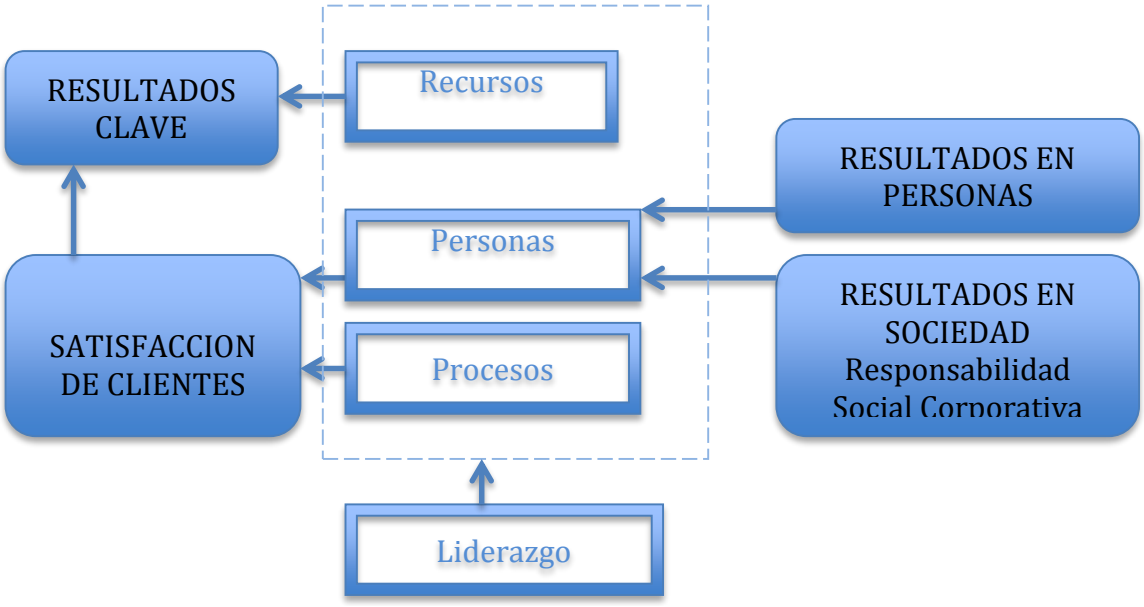
Autores	Sujeto y Metodología	Conclusiones
Heras Saizarbitoria, Arana Landín y Casadesús, Fa, (2005).	Estudio tipo Delphi. Sujeto: 27 expertos del País Vasco	La implantación de los modelos de GC influye de forma positiva en los resultados de las empresas, principalmente mediante la mejora de las operaciones, la eficiencia y los costes de las actividades internas de la empresa.
Gutiérrez, Torres, y Morales, (2010).	Regresión múltiple. Sujeto: 234 empresas europeas,	El efecto de elementos incluidos en el control de calidad y en las Normas ISO no es distinto sobre la innovación ni sobre la flexibilidad. Los elementos, en el Modelo EFQM, tienen un impacto más fuerte sobre la innovación técnica, la administrativa y, la flexibilidad estratégica.
Climent Serrano (2010).	Encuesta de calidad. Sujeto: 182 empresas.	Poco interés de las empresas certificadas en las normas ISO 9000, por la aplicación del modelo EFQM de excelencia.
Tejedor-Panchón, Tejedor-Panchón, Muñoz-Rubio, González-Palma, Pórtela-Núñez y Pastor-Fernández, (2011).	Modelos de Ecuaciones estructurales. Sujetos: 168 evaluaciones de candidaturas presentadas al Premio Andaluz a la Excelencia en sus convocatorias de 2002 y 2003, y al Premio Vasco a la Calidad de Gestión (Q Plata y Q Oro) en sus convocatorias en los años 2001, 2002 y 2003	Los resultados de este estudio muestran que, efectivamente, la actuación sobre el conjunto de los agentes tiene una influencia relevante sobre el conjunto de los resultados. Se observa que las **correlaciones entre los criterios agentes son muy altas**, por lo que sería verosímil pensar que comparten factor causante común. El análisis de un modelo alternativo en el que la única variable independiente es el liderazgo de la dirección proporciona índices de ajuste similares a los modelos que consideran cada criterio agente como variable independiente.
Roldán, Leal-Rodríguez y Leal, (2012).	Modelos de Ecuaciones estructurales. Sujetos: 113 empresas españolas que tienen implantados sistemas GCT.	Confirman las relaciones entre los tipos de culturas de calidad y el rendimiento de los programas GCT, así como la existencia de diferentes niveles de influencia de estas culturas de calidad: influencia en RRHH, aprendizaje organizativo y creatividad, trabajo en equipo, o inclusión de preferencias de clientes en diseños de productos y servicios.
Álvarez, y Caballero (2013).	Aproximación teórica.	Objetivo de este trabajo es analizar la estructura, y factores claves de éxito en su aplicación y el estudio de la creación de valor del modelo: La puesta en marcha del modelo EFQM lleva hacia una visión integral de las organizaciones, conectada adecuadamente con la Misión y los valores de la organización. Por ello el modelo ha de ser entendible y aplicable por todo el capital intelectual de la organización, al ser todos partícipes de su buena aplicación y, en consecuencia, de su éxito.
Zárraga-Rodríguez, Suárez-Barraza, Jaca, Álvarez y Viles, (2014).	Entrevistas. Sujetos: directivos de dos tipos de organizaciones: empresas que han adoptado la ISO9000, como Sistema de gestión de calidad y empresas que han adoptado el modelo EFQM de calidad total.	El nivel de adopción de las prácticas que conducen a la gestión y uso eficiente de la información es elevado en las organizaciones comprometidas con la gestión de la calidad. Además, se han detectado diferencias que dependen del sistema de calidad adoptado por la misma, favorables a los que han adoptado el modelo EFQM frente a la ISO 9000,
Álvarez, de la Cruz Rama, Vila y Fraiz, (2014).	Revisión teórica integrada, 186 empresas de alojamiento turístico en España, certificadas de acuerdo con la marca "Q de Calidad Turística".	Las empresas que desean mejorar sus resultados y el impacto social, deben tener en cuenta que el liderazgo es el factor más importante para ello. El liderazgo afecta indirectamente al impacto social, a través de su influencia sobre alianzas y recursos, política de calidad y planificación, gestión del personal y del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Algún otro estudio sugiere que es posible utilizar el modelo EFQM para fomentar o intervenir más eficazmente, si se aplican los criterios y planes de intervención desde un enfoque causal, esto es, considerando las relaciones causales entre los diferentes criterios en algunos resultados y agentes específicos (Tejedor-Panchón, Tejedor-Panchón, Muñoz-Rubio, González-Palma, R., Pórtela-Núñez y Pastor-Fernández, 2011) según la siguiente secuencia:

- La satisfacción de clientes y las alianzas y gestión de recursos repercuten en los resultados clave de la organización.
- En la satisfacción de los clientes impactan la buena agestión de las personas y de los procesos.
- Y en las personas afectaran los resultados de satisfacción del personal y en su rendimiento los resultados en la sociedad (sobre todo las políticas de Responsabilidad Social Corporativa)
- Finalmente el Liderazgo, parece tener una influencia en los otros criterios agentes del modelo EFQM: personas, procesos y recursos.

Figura 34. Relaciones causales entre factores agentes y resultados en el modelo EFQM.



Fuente: Elaboración propia en base a Tejedor-Panchón, Tejedor-Panchón, Muñoz-Rubio, González-Palma, Pórtela-Núñez y Pastor-Fernández, (2011).

3.3.2. Expansión de la TQM.

Los modelos de gestión de la calidad parecen haberse convertido en una característica de la gestión moderna, que se acepta que influye positivamente en la competitividad de las empresas, desde la perspectiva de fabricar u ofrecer servicios de forma dinámica, para satisfacer a sus clientes (Climent, 2003). Son varios los autores asocian la gestión de la calidad a una moda (Heras et al. 2008).

Del mismo modo, también se señala que, a pesar de que algunas herramientas y técnicas concretas relacionadas con la calidad han vivido épocas de mayor y menor intensidad (ejemplos los círculos de calidad, las normas ISO…), la mayor parte de ellas se han trasformado e integrado en los enfoques principales de gestión de la calidad, o de la innovación.

Igualmente, la calidad como concepto de gestión, asume, sea cual sea el enfoque o modelo que se utilice, que las organizaciones han de centrarse preferentemente en los procesos en todas las fases, desde el diseño a la atención posterior al cliente.

Analizar la difusión e implementación de los modelos de Gestión de Calidad Total, a saber, el Modelo Malcolm Baldrige y el Modelo EFQM, principalmente o las normas ISO, requiere un tratamiento distinto, pues las evidencias para su estudio son diferentes. Mientras las normas ISO, como tales normas de aseguramiento y certificación, están sujetas a registros, la implantación y alcance o profundidad de los modelos de calidad son difíciles de evidenciar, si no es por el alcance de los premios y reconocimientos.

3.3.2.1. Aseguramiento de la calidad: Normas ISO

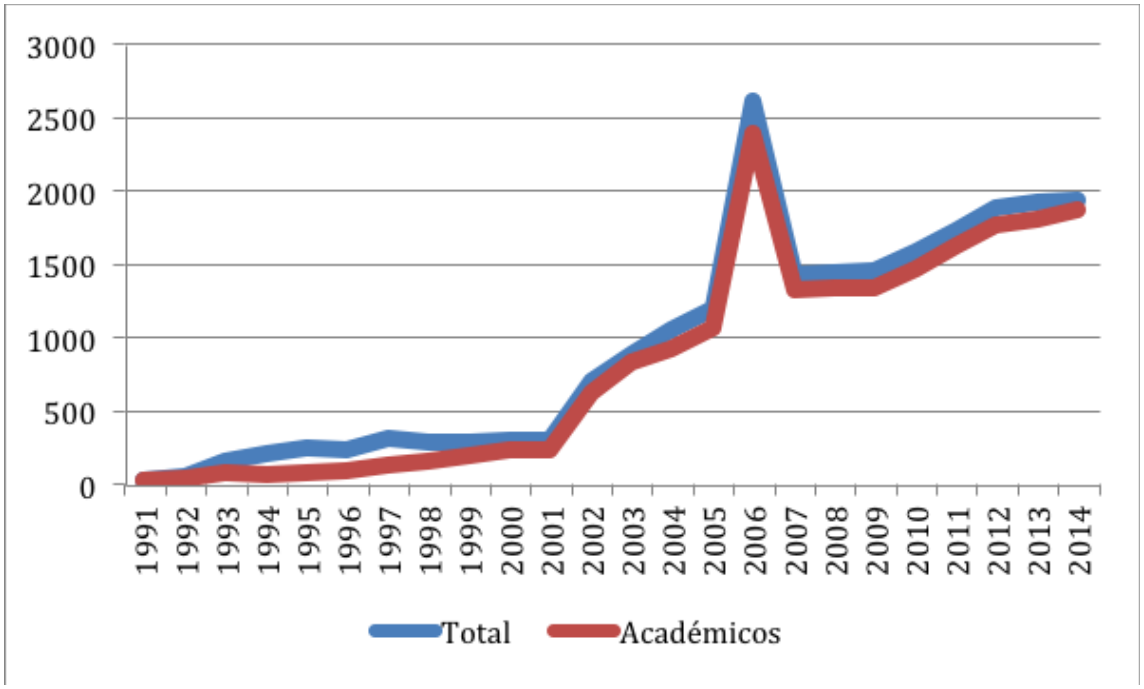
La primera constatación sobre la expansión de las normas ISO en las empresas, si se considera la evolución de las certificaciones entre los años 200 –2005, es que Europa es la región que acumula el mayor número de certificaciones ISO 9000, concretamente 379.937, el 48% de los certificados mundiales, algo lógico si tenemos en cuenta que es en este continente donde esta normativa tiene su origen.

Desde que en 1987 se empiezan a certificar las ISO 9001, las certificaciones se han incrementado hasta el punto de lograr 1.111.698 acreditaciones, en un total de 180 países, en diciembre de 2011 (ISO, 2012), lo que indica la relevancia que le conceden, cada vez más las empresas.

Ahora bien, en la actualidad se observa un cambio respecto a los cinco primeros años del año 2000 y es que, si se examinan los 10 países que acumulan el 63% de las certificaciones, el primer puesto está ocupado por China, y aparecen como relevantes también otros países como Japón, EEUU, India, o Australia. Datos que, en cualquier caso, parecen ser optimistas respecto a la vitalidad de estas normativas entre las empresas en el mundo (García-Miranda y Montoussé, 2012).

Otro indicador para evaluar su importancia, es el interés académico que provoca su implantación. Un reflejo de esto es el análisis de las citaciones realizadas en diferentes publicaciones profesionales o académicas, las cuales recogen los resultados de las dos últimas décadas en la base de datos EBSCOhost y Academic Search Complete, éstos reflejan la existencia de un alto interés académico.

Figura 35. Normas ISO: Citaciones en EBSCOhost: Academic Search Complete



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos EBSCOhost y Academic Search Complete.

Todo lo dicho, lejos de indicar una moda pasajera, parece indicar un buen futuro para esta forma de gestionar la calidad, si bien es cierto que, de forma preferente, en empresas de carácter industrial con necesidades y demandas de clientes y exportaciones. De tal manera que se estima que el Aseguramiento de la Calidad, Medio Ambiente y Salud Ocupacional, como ISO-9001, QS-9000 y OSHA, pasarán a ser estándares, casi obligatorios en la industria, por lo cual, todas aquellas empresas que no los implanten, aumentarán sus probabilidades de quedar fuera del mercado.

Será interesante comprobar si, en un futuro, esta tendencia, en la medida que impregnen la cultura de sus organizaciones, ofrecerá "modelos puente" para la inserción de las buenas prácticas y la Calidad Total.

3.3.2.2. Los Premios a la gestión de la calidad total.

A diferencia de lo que sucede con las normas de certificación de calidad, como los estándares de certificación ISO, es mucho más difícil acceder a los datos que expliquen el despliegue o uso real de estos modelos de gestión en las organizaciones. Pero, dado que los modelos principales han instaurado unos sistemas de reconocimientos, su observación puede darnos una imagen de sus despliegues diferenciales.

Los distintos galardones son desiguales en varios aspectos, además de los conceptos básicos de los modelos. Lo son en cuestiones como los países en los que se otorgan, los años de implementación, las categorías en las que se conceden y las distribuciones de los reconocimientos por sectores.

En todos los casos, las organizaciones premiadas, en su mayoría, pertenecen a las manufacturas y servicios anexos, aunque la tendencia es que el sector público (educación y sanidad) y otro tipo de organizaciones de servicios, vayan adquiriendo, mayor protagonismo en EEUU y Europa, mientras que, en Japón, el premio Deming aún es otorgado casi en su totalidad a empresas industriales.

El premio Deming es el más antiguo. Se inició en 1951 y hasta el año 1995 se concedían en tres categorías que después desaparecieron (aplicación en divisiones, en pequeñas y grandes compañías). Aunque en los últimos años se concede a empresas no japonesas, en su práctica mayoría (96%), éstos premios han sido recibidos por empresas industriales de Japón (www.deming.org).

El premio Malcom Baldrige, se concede en EEUU y, desde que comenzó su andadura, en 1988, hasta el año 2014 han sido reconocidas 103 organizaciones en diferentes categorías y, en su mayor parte, también se ha otorgado a industrias y servicios anexos. En su comienzo, las clasificaciones de premios se distribuían entre manufacturas, pequeñas compañías y servicios, pero a partir del año 2001, se concede también en las categorías de educación, sanidad y organizaciones sin ánimo de lucro. Esto ha influido en que, a partir de la segunda década del premio, el sector industrial ha perdido peso relativo en los reconocimientos otorgados siendo especialmente relevantes los casos de sanidad (17,4 %), educación y otros organismos públicos con 19,4 % de reconocimientos.

Tabla 57. Premios Malcolm Baldrige 1988 – 2014.

MALCOLM BALDRIGE Award				
	1988-2014	1988-1998	1999-2008	2009-2014
INDUSTRIA Y SERVICIOS	60	36	15	9
FINANZAS Y SEGUROS	5	3	2	0
SANIDAD	18	0	8	10
EDUCACION	9	0	7	2
OTROS SERVICIOS PUBLICOS, FUNDACIONES ETC.	11	2	4	5
	103	41	36	28

Fuente: Elaboración propia con datos de www.quality.nist.gov.

Los premios iberoamericanos, FUNDIBEQ, aunque de más reciente implantación, recogen la misma tendencia que en EEUU, mayor presencia de servicios públicos y educación y sanidad, junto al descenso relativo de la industria.

Tabla 58. Distribución de premios Iberoamericanos por sectores.

FUNDIBEQ Premios Iberoamericanos 2000- 2013			
	2000-2013	2000-2008	2009-2013
INDUSTRIA Y SERVICIOS	47	30	17
FINANZAS Y SEGURSO	16	10	6
SANIDAD	10	4	6
EDUCACION	18	8	10
OTROS SERVICIOS PUBLICOS, FUNDACIONES ETC.	26	9	17
	117	61	56

Fuente: Elaboración propia a partir de datos disponibles en www.fundibeq.org.

En Europa, según fuentes de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad EFQM, en 2006, eran ya unas 30.000 las organizaciones europeas que utilizaban este modelo (Heras, Arana, Camisón, Casadedeus y Martiarena, 2008).

El European Quality Award (EQA) es el máximo reconocimiento a la Excelencia en la Gestión en Europa y se otorga a las organizaciones europeas en las siguientes modalidades y alcances: Private-For Profit: – Large Scope, – Small and Medium Scope; Public-Not For Profit: – Large Scope, – Small and Medium Scope. Los criterios de reconocimiento van más allá del Excellence Award Winner, distinguiéndose otros dos niveles de excelencia por debajo del mismo: el Excellence Award Prize y el Excellence Award Finalist.

Este premio es bastante más "joven" que los otorgados en Japón y EEUU, aunque parece el más generoso, en el sentido de que han accedido a él un mayor número de organizaciones y en menor tiempo, con 308 empresas premiadas (Tabla 59), aunque parece, estar descendiendo notablemente.

Tabla 59. Distribución de premios EFQM (Europa),

EFQM AWARD WINNERS: Award winners, Prize winner, and finalist			
1992- 2015	1992- 2000	2001-2008	2009- 2015
	104	142	62

Fuente: Elaboración propia a partir de datos disponibles en www.efqm.org

Los reconocimientos otorgados en España y, la Comunidad Autónoma Vasca, siguen procesos diferentes. En España, los otorga el Club de Gestión de Calidad española, que actualmente funciona con un sistema de acreditaciones según el modelo europeo EFQM, cuya vigencia ha de renovarse cada dos años. Y, al igual que en los otros modelos y premios por las buenas prácticas de gestión de la calidad total, la implantación en sectores públicos como sanidad y educación. La comparación entre la primera década y la evolución de la segunda, muestra una tendencia positiva en la expansión.

Tabla 60. Organizaciones reconocidas por el Club de Calidad de España

Club Gestión de Calidad: Certificaciones de excelencia europea en vigencia					
Puntos	200+	300+	400+	500+	total
2009	263	42	63	27	132
2015	-	97	108	119	324

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Club de Gestión de Calidad.

En la CAV, los reconocimientos a la calidad según el modelo EFQM se han otorgado desde 1998 hasta 2014. Han sido gestionados por la Fundación Euskalit y entregados por el Gobierno Vasco. Desde su comienzo se ha entregado 388 premiso de diferentes niveles: Q- Plata (400+ puntos) Q –oro (500+p untos) y también se registran los premios europeos, Finalistas, Prizes y Award Winners, otorgados por la Fundación EFQM.

Tabla 61. Reconocimientos EFQM en la CAV

Etapa	**Q Plata**	**Q Oro**	**Finalista**	**Prize**	**Award**
1998- 2008	202	47	6	10	1
2008- 2014	78	18	4	3	
Total	280	65	10	13	1

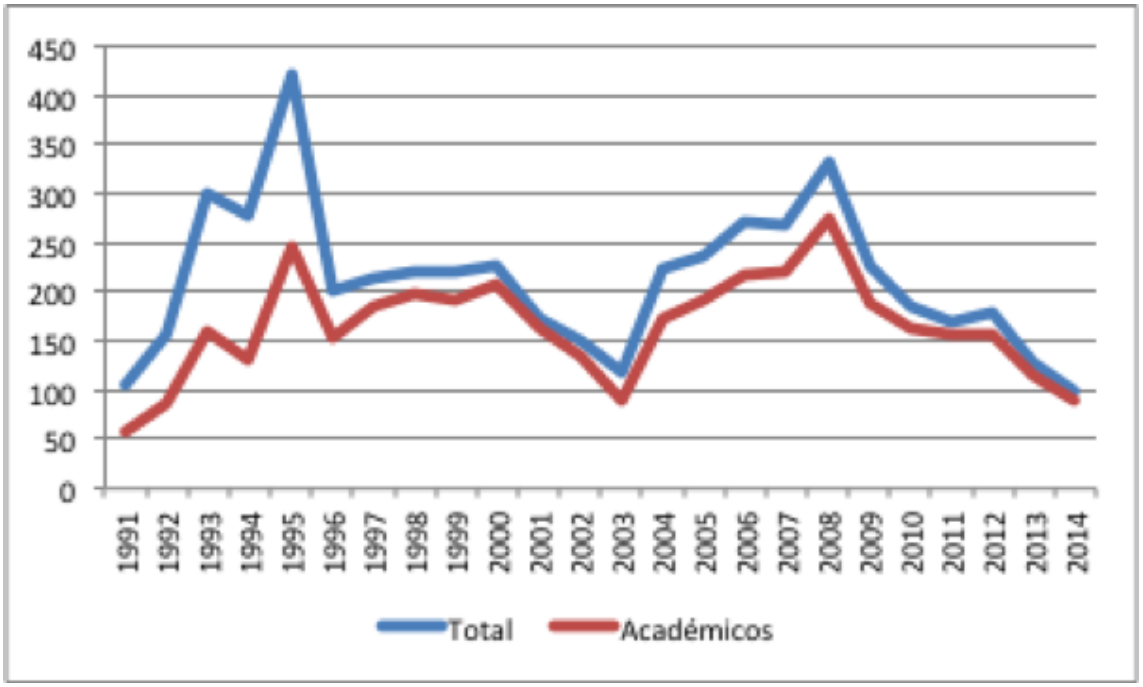
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Euskalit.

En el caso de la CAV, la tendencia es similar a la europea, incluido el descenso de reconocimientos a partir del año 2008. La presencia de organizaciones de servicio, educación y sanidad tienen una más significativa en comparación con la de organizaciones industriales.

Para valorar el reflejo de la importancia otorgada a la implementación de los modelos de gestión de calidad total (TQM), también se puede estudiar desde el interés académico que su implantación ha generado. La observación y análisis de citaciones en bases de datos, reflejan dos descensos: el primero en los tres primeros años de la década 2000 y el segundo diez años después. Habrá que seguir observando si esa tendencia descendente se mantiene o de nuevo resurge como sucedió entre el 2004 y 2009.

Otras investigaciones sobre la expansión de la TQM, confirman un descenso de publicaciones a partir del 2010 y un cambio de interés y perspectiva por parte de los investigadores hacia temas como el empresariado, la gestión de riesgo y la innovación. Puede que esto se relacione con la crisis económica mundial y/o por el uso de otros canales de publicación como Internet (Ruiz-Torres, et al., 2015).

Figura 36. Total Quality Management: Citaciones en EBSCOhost: Academic Search Complete.



Fuente: Elaboración propia

Para comprender el éxito e impacto del modelo de gestión EFQM, tanto en el contexto europeo, como en España y el País Vasco, hay que tener en cuenta que este modelo de gestión de calidad nace en un momento en que Europa se plantea convertirse en el referente de competitividad mundial (Tratado de Lisboa). Para ello quiere responder a las necesidades de la sociedad de la Información (Matías, 2005) con éste nuevo enfoque de gestión, que más tarde se han incorporado asimismo en las nuevas normas ISO, con las siguientes características:

- Huir de las normas y apostar por criterios, esto es, pautas orientadoras que describen el éxito obtenido por las organizaciones excelentes de todo el mundo y de todo tipo, permitiendo una interpretación y adaptación flexible a las necesidades de cada empresa y de cada momento.

- Centrar el modelo en torno a la mejora y el cambio. Lejos de asegurar o normativizar actividades, se asume el valor de la reflexión para la mejora, primando la creatividad y la innovación.

- Se adelanta a las necesidades de una sociedad en pleno cambio, e incorpora de forma valiente, en los criterios de gestión, conceptos y sensibilidades sociales emergentes que se han definido como claves para el s. XXI: el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible, la gestión del conocimiento, la gestión basada en valores, la participación de las personas, la generación de culturas organizativas, la Responsabilidad Social Corporativa, etc.

- Aprende y tiene en consideración las necesidades de una sociedad, la europea, en la que el sector servicios adquiere cada vez mayor protagonismo y en la que el valor de la

innovación y la investigación quiere ser el desafío que la ubique de nuevo en el liderazgo económico mundial.

Estos factores han hecho del modelo EFQM una buena herramienta para conseguir resultados excelentes y éxito en organizaciones emblemáticas y en sectores estratégicos, como el sector de telecomunicaciones o servicios. Por poner ejemplos de este despliegue, podemos citar el primer Premio Award EFQM, conseguido por XEROX en 1992, el Award de Nokia en el año 2000, la frecuencia de premios obtenidos por Siemens en diferentes países, la red de universidades europeas creada para intercambiar experiencias y avanzar en el despliegue de este modelo de gestión en sus centros, etc. Hemos de considerar, por tanto, la importancia de la asunción de este enfoque en la gestión de empresas que ya eran consideradas exitosas en el panorama mundial (Hendriks, Vinod Singhal, 2001).

Esto hace pertinente valorar una doble vertiente de causa y efecto, es decir, considerar que la herramienta será de valor, bien porque "los mejores" la consideran útil (explicación *ex—post facto* que parece haber influido en su difusión), o bien porque la aplicación de este enfoque de gestión hace que se consigan mejorar aún más los resultados de las organizaciones, ayudándolas a convertirse en aún mejores. Las investigaciones sobre las mejoras de competitividad tras su aplicación parecen ratificar también este supuesto (Hendriks, Vinod, 2001).

Los datos también muestran el despliegue en otros sectores, además del industrial, como en la sanidad, educación, servicios públicos etc., lo que indica su idoneidad para el tejido productivo y de servicios en Europa, cada vez más adaptado a la sociedad del conocimiento.

En España, la fuerte implantación de este modelo también ha sido utilizada como una oportunidad de las empresas para ganar imagen de calidad y conseguir mayor presencia en mercados europeos. No obstante, el descenso de reconocimientos en Europa y la CAV puede deberse a varios factores que convendrá estudiar: el desinterés de las organizaciones hacia este modelo en la línea de moda pasada, techo de logros en el sistema de reconocimientos de la crisis económica en las organizaciones que las hace buscar otras certificaciones más orientadas hacia la ganancia de competitividad en períodos más cortos, que los necesarios para la implementación de los modelos de TQM en las organizaciones.

3.4. TQM EN LAS ESCUELAS, UN ENCUENTRO POLÉMICO.

A lo largo de décadas y hasta tiempos muy recientes entre los años 1960 y 1970 (Murillo, 2006), numerosas referencias sobre conceptos de liderazgo y organización educativa, no han tenido un desarrollo autónomo fuera de las reflexiones procedentes de la empresa.

Actualmente las aportaciones de Senge (1990) y de otros investigadores relevantes del ámbito de la Dirección y Administración de Empresas, son citadas en trabajos de autores tan significativos en el mundo educativo como Fullan (1993) o Gather (2004), al igual que los estudios sobre liderazgo docente se encuentran referenciados en artículos de revistas como la Harvard Bussines Review (Uribe, 2005).

Esta confluencia no es ajena tampoco a algunas transformaciones que los modelos de dirección–gestión de la calidad total TQM proponen para las organizaciones no educativas, que las diferencian notablemente de las ideas al respecto existentes en los modelos clásicos de gestión de la primera mitad del s. XX (Domínguez y Lozano, 2005). Al punto que, se pueden encontrar estudios que tratan sobre aspectos como gestión del conocimiento, competencias de las personas, desarrollo sostenible, Responsabilidad Social Corporativa, gestión por valores, gestión de la innovación, liderazgo comprensivo, transformacional, etc.

Puede que esto haya ayudado a la expansión de la cultura de gestión de calidad, como un nuevo escenario de la sociedad del conocimiento (Domínguez y Lozano, 2005) y como una oportunidad de respuesta, tanto para instituciones y organizaciones del sector público, como para la educación. Lo cierto es que, en el ámbito de la práctica real, en los intentos de mejorar los centros de enseñanza y su labor directiva específicamente, se han aplicado herramientas y conceptos de la TQM procedentes del mundo de la empresa.

Esto ha provocado numerosas reflexiones y críticas negativas por parte de quienes consideran la gestión empresarial como una influencia negativa en el ámbito educativo (Bolívar, 1999; Vázquez y Angulo, 2006). Algunas de estas opiniones consideran estos enfoques como ataques a la educación pública desde una perspectiva liberal e ideológica (Laval, 2004).

En otros casos, se relaciona el TQ con algunas características de las Escuelas Eficaces que han sido criticadas como amenazas de corte neoliberal, o con puntos de vista restrictivos para el desarrollo de la Misión del centro o de la función educativa (Slee y Weiner, 2001).

Estos aspectos están siendo matizados y revisados por otros estudios, que entre otras variables reflexionan sobre: el efecto de variables como tipo de centro, desempeños de la función directiva y estructuras organizativas en las resistencias corporativas al cambio y control social de la educación (Fernández Enguita, 2007), la relación entre los mecanismos de selección de la dirección basados en democracias representativas con la profesionalidad de los equipos directivos, o la capacidad de liderazgo para la transformación y mejora global de los centros (Bolívar y Moreno, 2006).

Asimismo, otros autores consideran que las diferencias entre las escuelas eficaces y la gestión de la Calidad Total, no están en el fondo o en las intenciones, sino en la forma (Casanova, 2004; Cantón Mayo, 2005) y, en ese intento de superar las divisiones anteriores en la inserción de modelos de calidad (Deming, ISO, EFQM, FUNDIQEB…)

es un elemento que ha sido entendido desde diferentes posiciones (Murillo y Krichesky, 2015).

Tabla 62. Factores de cambio y mejora en las escuelas y criterios de evaluación del modelo EFQM.

Mejora de las Escuelas	**Modelo EFQM**
Dirección y Liderazgo educativo y sistémico	Liderazgo
Autonomía de gestión	Planificación y Estrategia
Estabilidad del profesorado y colaboración docente.	Gestión de Personal
Planificación curricular y centralidad de los procesos de Enseñanza- Aprendizaje	Procesos
Participación de las familias	Satisfacción del cliente
Reconocimiento y competencia profesional del profesorado	Satisfacción del personal
Compromiso social y colaboración con la comunidad	Impacto en la sociedad
Rendición de cuentas y responsabilidad (resultados de aprendizaje)	Resultados clave

Fuente: Elaboración propia en base a Murillo (2015) y modelo EFQM.

De tal manera que, si se entiende la calidad total como una actitud (Casanova 2004), necesaria pero no suficiente, los planteamientos generales pueden ser útiles para la aplicación real de los modelos en las actuaciones escolares, en la medida en que se busque la mejora centrada en el proceso educativo y que la escuela esté interesada por la satisfacción de las personas y de la comunidad.

El modelo TQM, como una referencia que se aplique adecuadamente, orientándose realmente hacia la gestión del cambio y la mejora de las escuelas, puede aportar herramientas a las direcciones y al profesorado para desarrollar la calidad de la educación. Sin embargo, no hay que olvidar que la utilización superficial de estos planteamientos, orientándolos hacia la venta y la imagen mercantilista de la educación, ha sido ampliamente cuestionada (Casanova, 2004; Cantón, 2005).

En cualquier caso, para su uso no es necesario tanto un cambio en su lenguaje, sino en el fondo, tanto por cuestiones políticas y sociales, como porque las investigaciones desde la eficacia y la mejora demuestran que facilitará el cambio y el logro de los resultados deseables.

Uno de los conceptos que mayor tensión genera es el de **clientes,** que, en la educación de etapas obligatorias al menos, presenta peculiaridades que han de tenerse en cuenta:

- El usuario directo (alumnado) está cautivo/ obligado a asistir, siendo muy escasas las ocasiones en que **"elige" y** cuando esa elección tiene lugar, por ejemplo en la educación obligatoria, requiere del consentimiento de la familia.
- **Es parte activa del resultado** esperado, ya que debe decidir y actuar para aprender.

- La **familia** es a la vez cliente/ usuario de la escuela y copartícipe de los resultados del alumnado.

Las escuelas no pueden considerase como la industrias que "seleccionan la materia prima" que garantice el éxito en los resultados. Por esto es imprescindible vigilar y cuidar, la atención a la diversidad, los compromisos sociales con la equidad etc. (Echeita, 2013). Luego, aunque sean elementos que afectan al término de eficacia o excelencia, lo serán siempre y cuando se cumpla con las Misión o Visión universal de la educación para todos.

Otra necesidad que explica la implementación de los modelos TQM en las escuelas, guarda relación con el ejercicio de la dirección y el liderazgo en la práctica y la ineludible formación directiva que se requiere para responder a las cuestiones, nada banales, referidas al Managament que demandan competencias y formación específicas (Perrenoud, 2005).

Los usos de **la evaluación** y su importancia para conseguir tensiones hacia la mejora en las escuelas, el logro de resultados educativos, la mejora de imagen externa, o la implicación de todos los procesos del centro, serán también aspectos que influirán en el alcance de la implementación de los modelos de calidad total.

Cuestiones relevantes para adscribirse a estos modelos de TQM son también son los elementos contextuales externos, como las normas legales, las presiones externas hacia la eficiencia, la bajada de natalidad, la reducción de recursos y financiación, o la competitividad entre redes educativas,

Todo lo dicho parece ir esclareciendo el sentido y el contexto en el que se ha producido una integración de este enfoque en la educación, tarea a la que las investigaciones sobre el efecto y la expansión de estos modelos pueden contribuir.

Las conclusiones de dichas investigaciones informarán de en qué medida los centros que la han implementado han optado por circunscribirlos en el ámbito administrativo o han sido capaces de: responder de un modo integral a los procesos de mejora en las aulas, a los resultados en los aprendizajes y al desarrollo del alumnado y a las dimensiones social y ética de las escuelas (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013).

3.4.1. Implantación de la TQM en centros educativos.

En estos últimos diez años, han aparecido investigaciones que tratan el tema de la calidad en la gestión de una manera integrada e integradora en los centros educativos, que muestran un interés por evaluar el impacto de estos conceptos de gestión de calidad y del uso de algunos modelos concretos en la práctica real de los centros.

Algunas referencias se orientan hacia el estudio del efecto de aplicaciones de gestión que favorecen y refuerzan, tanto, la organización educativa, como a las personas que ejercen las funciones directivas (Cantón y Arias, 2008). En otros casos se analiza el modelo de gestión de la excelencia EFQM como elemento para conducir mejoras

estratégicas en los centros (Martínez y Rioperez, 2005), mientras en otras, se observa cómo se lleva a cabo la integración del concepto de calidad en la educación ligada a la Misión de los centros y sus proyectos educativos en el marco de los planteamientos de gestión de calidad, normas ISO y modelo EFQM (Pérez, 2005; Garzón, 2012).

Existen igualmente investigaciones que explican la relación positiva entre la calidad en la gestión y resultados que obtienen las organizaciones educativas (Heras, Arana, Camisón, Casadedeus, Martiarena, 2008), aunque también hay otras que no señalan una relación significativa entre los modelos de gestión de calidad y el valor añadido de las escuelas en el aprendizaje del alumnado (Joaristi, Lizasoain y Azpillaga, 2014).

Pero, es cierto que, en algunos centros, parece haber influido positivamente, tanto en los resultados educativos como en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en la buena utilización de los recursos para conseguir sus resultados o en la percepción del profesorado sobre la mejora y el cambio en sus centros, por poner algunos ejemplos (Arrizabalaga y Landeta, 2008; Etxague, Huegun, Lareki, Sola y Aramendi, 2009).

Tabla 63. Investigaciones sobre efectos de la implantación del modelo EFQM en organizaciones educativas.

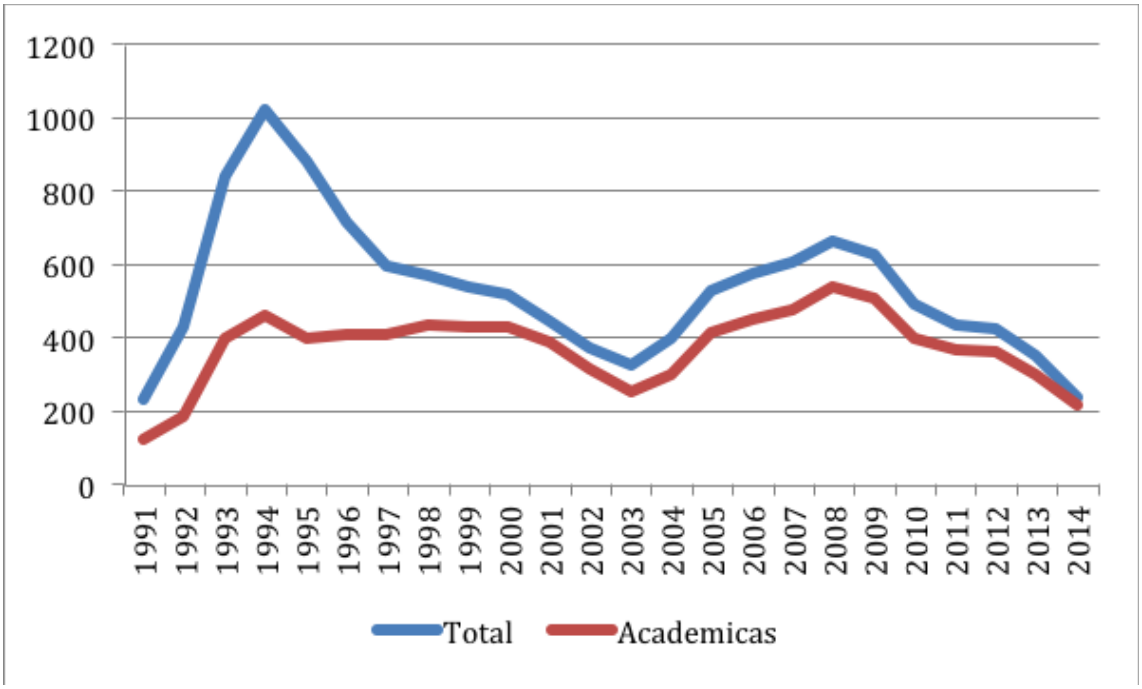
Autores	**Método y sujeto**	**Conclusiones**
Cuevas, Díaz y Hidalgo, (2007).	Encuesta. Sujeto: 112 directores de centros andaluces.	Un elevado porcentaje de directores escolares considera, con independencia del tipo de centro donde ejercen, que el liderazgo directivo influye de un modo decisivo sobre el resto de criterios agentes del Modelo Europeo de Excelencia. Esto supone afirmar que un buen líder es aquel que se preocupa por impulsar la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de los resultados educativos.
Garzón, (2012).	Estudio de caso Sujeto: 7 centros de FP de la Comunidad Catalana	En, primera fase, se lograron las certificaciones de calidad ISO 9001-2000, la 2ª fase sirvió para determinar áreas de mejora en los centros de FP, por ejemplo: métodos de E/A, materiales curriculares, relaciones interactivas, organización de contenidos y evaluación.
Taboada, Benavent y Cano, (2012).	Estudio de caso. Sujeto: colegio cooperativo	Relación positiva entre principios cooperativos, implementación de modelo EFQM y efecto de ésta en la formación en estrategia y sistematización.
Juaneda, González y Marcuelo, (2013).	Análisis de casos, Sujeto: Cuatro ONGs.	Beneficios en la organización, en eficacia. Los motivos y decisiones internas en las organizaciones para adscribirse a estos modelos (directores o las confederaciones a las que pertenecen), conllevan un impacto positivo en la gestión realizada, y en su uso como instrumento de auto- evaluación.
Fernández y Hernández, (2013)	Estudios de casos, Sujeto: cuatro centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España).	Impacto en prácticas educativas de orientación inclusiva, determinado por la influencia que ejerce el liderazgo directivo sobre el análisis de las necesidades de la comunidad educativa, las motivaciones del profesorado, sus habilidades, capacidades profesionales y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.
Villa , Troncoso, Patricio y Díez (2015)	Dos análisis factoriales. Sujeto: 14 centros educativos del País Vasco	Validez de dos dimensiones para evaluar la gestión de la calidad en centros educativos; políticas educativas (planificación, comunicación, apoyo y reconocimiento al profesorado), procesos educativos (procesos de enseñanza/aprendizaje, clima relacional y relaciones con el entorno).

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se observa, la tendencia en los centros ha avanzado hacia una integración de los conceptos de calidad de la educación y calidad en educación (Yuste, 2005) como oportunidad para la mejora de unas direcciones que ejercen liderazgo participativo desde una perspectiva de transformación cultural en la escuela, e impulsan el compromiso del centro con los resultados del alumnado (Intxausti, Joaristi y Lizasoain, 2015).

Por otra parte, si se estudia el interés y el número de publicaciones sobre el TQM y la educación, ésta fue mayor a mediados de la década de los noventa, y descendiendo notablemente a mediados de la primera década del s. XXI y aún más, a partir del año 2010. Es significativo, igualmente, que la mayoría de esos estudios e investigaciones han tenido como sujetos a instituciones de educación superior, preferentemente universidades, siendo más escasos los análisis sobre su impacto en la educación básica.

Figura 37. Total Quality Management: Citaciones en EBSCOhost: Academic Search Complete, ERIC y Research Starters Education



Fuente: Elaboración propia.

Las causas de esto pueden ser que sus conceptos se hayan integrado o asumido con respuestas alternativas y mejor adaptadas a las necesidades de la educación, o simplemente que el mundo de la investigación pedagógica no muestre interés por este campo de intervención en las escuelas. Aunque, también es posible que el contexto de crisis económica, haya afectado al descenso de los recursos para desarrollar programas de formación para equipos directivos o de mejora de la calidad en los centros y, por consiguiente, también se haya producido un descenso en la investigación.

Todo lo expuesto muestra que la gestión de la calidad en educación debe ser entendida desde una doble perspectiva: como oportunidad y como riesgo. La revisión bibliográfica evidencia la tensión de un debate aún muy vivo y con necesidad de más investigaciones, probablemente de carácter cualitativo, para llegar a conclusiones que aporten más información sobre la influencia que estos modelos de TQM han tenido en la mejora del ejercicio directivo y del Liderazgo Educativo o de las escuelas.

En síntesis, las investigaciones proponen como exitoso, un cercamiento integrador entre la mejora de las escuelas y la perspectiva del TQM en las organizaciones educativas. Asimismo, se han considerado ciertos avances asociados al despliegue de estas culturas en diversos elementos que afectan a las direcciones y los centros educativos: diseño de políticas, planes y estrategias, programas de aseguramiento de resultados en términos de éxito de aprendizaje y compromiso social con el alumnado, fortalecimiento de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas, gestión **y capacitación** del profesorado y compromiso social.

Esto en términos de criterios de evaluación EFQM, está describiendo las siguientes prácticas de gestión: orientación hacia los resultados y los clientes/alumnos-as, gestión de las personas y captación de talento para las aulas, diseño de planes estratégicos y fijación de objetivos para los procesos de enseñanza aprendizaje de calidad.

3.5. SÍNTESIS

El **término calidad en educación** se ha desarrollado desde muchas perspectivas, lo que le ha convertido en un concepto multidimensional y, quizás por ello, también insuficiente. Así, se han considerado diferentes dimensiones operativas: como atributo que define a un colectivo o proceso educativo, como valor y sinónimo del términos excelencia determinada por la evaluación de un centro, también como sinónimo de algo bueno a lo que aspirar, como juicio cuantificable, o como descriptor de centros y procesos de enseñanza aprendizaje.

Se ha estudiado también este término desde tres perspectivas de investigación:

- Racional positiva, connotando la presencia de procesos de evaluación rigurosos, generalmente externos a los centros, en los que se han considerado pertinentes los usos de modelos de gestión de la TQM.
- Culturales, que aceptan variados conceptos de calidad con el fin de lograr visiones más flexibles que permitan adaptarse a mayor variedad de contextos, e incorporen el valor de la equidad y la diversidad en los modelos de evaluación de las escuelas.
- Orientaciones críticas que consideran que el término calidad esconde riesgos y "trampas" que apoyan regulaciones legales que han insertado valores mercantilistas, que favorecen el individualismo, la competitividad o el elitismo, poco coherentes con los fines educativos.

La revisión conduce a la conveniencia de encontrar puntos de encuentro, tanto por un sentido de operatividad, como por la necesidad de usar la evaluación como una oportunidad para potenciar la mejora del sistema educativo.

Un **movimiento de investigación asociada a la calidad educativa** se inició en los años 60 con el término Eficacia Escolar como consecuencia del informe Coleman. En dicha

investigación, se concluyó que las escuelas, en realidad, no tenían tanta influencia en los resultados de los estudiantes, como sus familias. Actualmente y tras 40 años de investigaciones, bastantes de las conclusiones generadas por este movimiento de investigación siguen vigentes.

Desde su inicio, tanto las metodologías como las conclusiones, han ido evolucionando y, si en un primer momento se investigó con grandes muestras orientadas hacia la cuantificación de influencias y factores de éxito, en una segunda etapa los estudios seleccionaron escuelas prototípicas y desde investigaciones más cualitativas se buscaron los factores diferenciales que hacen a las escuelas más eficaces.

Fue, en esta segunda época, cuando se generaron las primeras listas de factores. Entre ellas, una de las más conocidas fueron los 5 factores de Edmonds (1979): liderazgo en la dirección, clima de altas expectativas, ambiente ordenado y tranquilo, objetivos educativos basados en destrezas básicas y una buena relación entre la evaluación continua y los resultados del alumnado.

Los estudios posteriores completaron con más detalle los factores intervinientes en la calidad de los centros, reflejando, en unos casos, la importancia de los procesos internos, como el clima de centro o el funcionamiento y en otros, los factores ambientales o las características físicas o administrativas del centro.

Desde 1986 hasta hoy, los estudios multinivel adquieren mayor protagonismo y, de nuevo, se resaltan los factores contextuales. Entre otras cuestiones, se reflexiona sobre el papel de la equidad como inherente al concepto de calidad o sobre la preocupación por la consistencia y la sostenibilidad de los planes de mejora en los centros.

Aunque este movimiento tuvo sus contestaciones críticas por su inducción a restar importancia a la dotación de recursos a los centros, también se le han reconocido algunas aportaciones que hoy se consideran elementos con bastantes evidencias, como por ejemplo, constatar que el 20-25% de los resultados del alumnado son atribuibles a la escuela.

Asimismo, se ha constatado la existencia de factores que hacen diferentes y mejores a algunas escuelas, entre otros: metas compartidas y sentido de comunidad, Liderazgo Educativo, clima escolar y de aula, altas expectativas, calidad en el currículo y estrategias educativas, organización del aula, seguimiento y evaluación y aprendizaje organizativo.

Paralelamente al movimiento de Escuelas Eficaces, también en los años 60, surge el movimiento de Mejora de la escuela, cuyos objetivos se orientan más hacia las intervenciones y generación de cambio en los centros. En su primer momento, los esfuerzos se centraron en la elaboración, por parte de los psicólogos, investigadores y universidades, de programas y materiales que pudieran aplicarse en los centros. Tras un escaso resultado, en una fase posterior, las energías se dirigieron a programas de intervención en centros en los cuales el profesorado recupera protagonismo y participara

en los cambios y mejoras de los centros. Fue una época de grandes despliegues de formación y programas en los centros, con resultados diversos y poco consistentes.

Hacia finales los años 90, se abre una nueva línea de investigación, que integran las dos corrientes de la eficacia y la mejora y surge el Movimiento hacia la Mejora de las Escuelas. En ese momento, también la evaluación de los centros recupera protagonismo como elemento de mejora. La preocupación actual pasa por hacer que la integración entre las propuestas internas y externas, lleve a diseñar mecanismos o estrategias que puedan ayudar en la gestión del cambio y la mejora en las escuelas, a la vez que se intenta responder a las dificultades para que los planes y mejoras sean consistentes y sostenibles en el tiempo.

Una consecuencia de los movimientos de eficacia y mejora y de las evaluaciones de centro ha sido, la incorporación de algunas herramientas de calidad total en las escuelas.

Algunos autores sostienen que estos movimientos no difieren tanto en el fondo, como en la forma, siempre y cuando las intenciones de las implementaciones del TQM incorporen las aportaciones sugeridas por la Mejora de las Escuelas.

También **la calidad en el mundo de las organizaciones y las empresas** ha sido empleada para definir o abarcar características muy variadas y con perspectivas muy diferentes y, por lo tanto, válidas para los contextos en los que se ha empleado, pero insuficientes para otros.

En el ámbito de la gestión y la dirección, su uso ha evolucionado en la misma medida en que las organizaciones lo han hecho. Así, desde comienzos de los años 40, hasta nuestros días, con el fin de responder y dotar de herramientas de dirección y gestión para operar en las organizaciones bajo el paradigma de la calidad total (TQM), se han desarrollado de modo diferente varios modelos, en distintas fechas y respondiendo a diferentes necesidades contextuales.

- El ciclo Stewart o PDAC, en los años 40, controlar el proceso productivo por medio de cuatro factores: planificar (*P*), hacer (*Do*), comprobar (*Chec*), y Actuar (*Act*).
- En 1979, surgen las normas ISO, que hasta hoy han evolucionado y creado diferentes versiones. Nacieron para facilitar la estandarización de la producción industrial y con ello promover la satisfacción de los clientes y la exportación de productos.
- Los modelos de gestión de la calidad total (Deming, Malcolm Baldrige, el modelo EFQM y el FUNDIBEQ), buscan promocionar la cultura del TQM y para ello han creado unos sistemas de reconocimientos y premios. En Europa, en el año 1991, la Fundación Europea para el fomento de la Gestión de la calidad (EFQM) crea los “European Awards”.

El modelo europeo EFQM para la gestión de la excelencia, se guía por ocho principios generales, que desde su nacimiento hasta hoy, en la versión 2013, han evolucionado y rigen su modelo de evaluación para las organizaciones: añadir valor a los clientes, crear un futuro sostenible, desarrollar la capacidad de la organización, aprovechar la creatividad y la innovación, liderar con visión, inspiración e integridad, gestionar con agilidad, alcanzar el éxito mediante el talento de las personas y mantener en el tiempo resultado sobresalientes.

La Guía de evaluación del modelo EFQM se compone de nueve criterios de evaluación, que suman 1000 puntos y que se reparten entre cinco factores agentes y cuatro de resultados.

Los criterios agentes (500 puntos) reflejan cómo actúa la organización y afectan a la gestión de cinco factores; liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos y procesos. Los 4 criterios de resultados incluyen los indicadores que se consideran claves para la institución, los que afectan a los resultados en los clientes, en las personas y en su impacto en la sociedad.

La evaluación de los nueve criterios sigue una sistemática para valorar lo que la organización hace para: planificar y explicar por qué fija sus objetivos (enfoque), cómo analiza la implantación de sus planes y sistemas (despliegue), cómo evalúa y revisa lo que planifica y hace para aprender y mejorar (evaluación y revisión) y, por último, cómo recoge las consecuencias positivas y mejoras sostenidas, que se han logrado (resultados) como resultantes de la gestión de cada criterio de evaluación y de los conceptos del modelo EFQM en la empresa.

Asimismo, todos estos modelos pueden ser utilizados, como herramientas de evaluación global de la organización y, valerse de ellas con la finalidad de crear una cultura de mejora continua. De la misma forma puede constituir un medio para obtener reconocimiento y con ello mejorar su imagen social o incluso como instrumentos de fomento del aprendizaje en la organización.

En la misma década de los 90 en que surgen los modelos de gestión de la calidad total TQM, aparece también el término de Gestión del Conocimiento (GC). Se diferencian los términos de dato, información y conocimiento y, como marco conceptual, la GC se refiere a los sistemas, para la creación, identificación, captura, almacenamiento y transformación de la información.

Con el desarrollo de estos modelos y considerando que los modelos de TQM no dejan de ser sistemas para gestionar el aprendizaje y el conocimiento de las organizaciones, sus componentes se van integrando en sus criterios y estándares.

Los estudios indican que el **efecto de los modelos TQM en las organizaciones** parece haber influido en algunos aspectos, principalmente:

- Considerar las organizaciones como sistemas relacionados y como sujetos globales de actuación.

- También han ayudado a incorporar la auto-evaluación como el mecanismo para conocer sus puntos fuertes o debilidades en todos los procesos de la institución.
- Utilizar los modelos como herramientas de aprendizaje y mejora continua de la organización.

Otras investigaciones, sin embargo, muestran diferencias en los resultados, según cual haya sido la herramienta de TQM utilizada (ISO o EFQM y similares) y las motivaciones que las han movido a implementar dichos modelos en la organización.

Las normas ISO de aseguramiento de la calidad se han implementado con fines muy diversos, así, cuando estos fines han sido, sobre todo, satisfacer requisitos de los clientes en el mercado o mejorar la imagen de competitividad, los efectos de los programas de intervención y certificación, han influido en mejorar la imagen de eficiencia y la reducción de costes, pudiéndose dar el caso de que no se haya profundizado lo suficiente en la mejora global de la organización.

Con todo, son numerosos los beneficios que parecen aportar: detección de áreas de mejora, mejor coordinación, ventajas competitivas, delimitación de responsabilidades, etc. Pero, también se señalan como inconvenientes, la burocratización, excesiva importancia a las certificaciones o abundancia de codificaciones, entre otros.

El hecho de que estas normas de aseguramiento tengan que ser certificadas por empresas externas, habilitadas expresamente para ello, ha llevado a poner en duda algunos de estos procesos de certificación como susceptibles de corrupción.

Por lo que parece, cuando se hace un uso perverso de las certificaciones como mecanismo para dar una imagen de la empresa, en realidad no se logra sino una implantación superficial que no garantiza la calidad de los productos o de los servicios. Estas mismas críticas y dudas son trasferibles, sin duda a los otros modelos de TQM, como el modelo EFQM. Sin embargo, hay investigaciones comparativas, en las que se evidencian influencias positivas en variedad de áreas internas de la organización: satisfacción de empleados, mejoras en procedimientos, eficacia, imagen interna y externa, innovación, o flexibilidad estratégica, son algunas de ellas.

También se considera significativa la influencia de las motivaciones internas (dirección o titularidad), para que su despliegue afecte de manera profunda a la organización. Incluso en el caso de la búsqueda de premios y reconocimientos, cuando las organizaciones premiadas han considerado estos procesos de evaluación externa como "oportunidades para examinarse y mejorar" cuando han sido instituciones pioneras en el logro de algún premio en su sector, estos sistemas han afectado positivamente en los resultado de sus organizaciones.

Una cuestión relevante que parece influir para desmotivar a las organizaciones a seguir los modelos EFQM (o similares), es que los plazos para que las mejoras sean perceptibles son relativamente largos, con una media de cinco años.

Igualmente, otro factor que interviene en la incorporación de estos modelos globales de la gestión de la calidad, es el tipo de organización, siendo mejor aceptados en organizaciones de mayor tamaño, de servicios, que busquen la mejora de procesos, o necesiten mejorar el ambiente interno, o las relaciones con los proveedores o la sociedad.

Sobre la influencia diferencial de los elementos agentes del modelo EFQM, algunos estudios muestran una relación causal entre los criterios, así por ejemplo, que la satisfacción de los clientes y la gestión de recursos y alianzas afectan al logro de resultados clave así como la importancia del factor de liderazgo para el despliegue de todos los demás criterios agentes del TQM en la organización.

Analizar el alcance o expansión de los modelos TQM en las organizaciones permite saber hasta qué punto estos modelos de gestión han sido una moda o son herramientas que han cumplido su ciclo de vida y han sido sustituidas por otras alternativas, o siguen activas y en vigencia. En este sentido, la expansión, ha tenido desarrollos diferenciales en el caso de las normas ISO de aseguramiento de la calidad o de los modelos TQM, como el modelo EFQM.

En el caso de las normas ISO, en el intervalo de los años 2000-2005, Europa acumulaba el 48% de las acreditaciones mundiales, sin embargo, en este momento, el 63% de las normas se han certificado en otros países. Así, China ocupa el primer lugar, seguida por EEUU, Asia o Australia. Esta sistemática se ha implantado en 180 países y goza de muy buena salud en la industria, donde parece haberse convertido en un requisito necesario para que las organizaciones mejoren su competitividad en los mercados globales.

Asimismo, el interés por este modelo, evidenciado por las citaciones en estudios e investigaciones académicas, es creciente y constante corroborando la vitalidad del modelo más allá de una moda pasajera.

En los modelos de calidad total, como el EFQM, por el contrario, es más difícil comprobar el alcance de su implantación, pues no siguen sistemáticas de certificación, como en el caso de las normas ISO. Aunque, según la Fundación Europea, en el año 2006, llegaban a ser ya unas 30.000 las organizaciones europeas que utilizaban este modelo.

Por otra parte, comprobar el auge de los diferentes premios y reconocimientos puede aportar alguna evidencia sobre su alcance y expansión.

El primero en instaurase fue el premio Deming, que aún mantiene las características de su origen y se otorga en organizaciones casi exclusivamente industriales y en Japón.

En EEUU, el premio Malcolm Baldrige se entrega en diferentes categorías, desde su inicio en 1988, el número de organizaciones industriales ha descendido notablemente y aumentan las de servicios, sanidad y educación.

En el ámbito iberoamericano, los reconocimientos del premio FUNDIBEQ, el de más reciente implantación, ha repartido casi en un 50% entre industrias y servicios afines, organizaciones, sanitarias, educativas y servicios públicos.

En Europa, durante el período 2000-2008, se concentra el mayor número de premios otorgados y, al igual que en EEUU, mientras descendió algo la industria, la educación la sanidad y otros servicios públicos ganaron protagonismo. Entre el año 2009 y 2014, se percibe un descenso significativo en el volumen de empresas premiadas. Sobre las causas de este descenso, se desconoce si está influido por un contexto de crisis económica, en la que las organizaciones tienen otras prioridades de intervención más urgentes, o es que las organizaciones presentadas aun siendo similares en número, no alcanzan el nivel de calidad esperado.

En España, las acreditaciones entregadas y certificadas por el Club de Calidad han crecido notablemente, desde el año 2009, pasando de 132 en 2008, a 324 en 2014. Entre las organizaciones, los centros educativos privados ocupan un lugar muy significativo. Las organizaciones acreditadas han de renovar sus certificaciones cada dos años

En la CAV existe un gran número de organizaciones que han logrado ser reconocidas por su gestión avanzada según el modelo EFQM (388 desde el año 1998 hasta el año 2014). Se contabilizan como válidos todos los reconocimientos, pues no son el resultante de una certificación, sino de la evaluación de equipos externos que no pertenecen a agencias de acreditación. En esta comunidad autónoma el sector educativo ocupa el primer lugar en comparación a los otros sectores.

En cuanto al interés mostrado por las investigaciones y estudios académicos por las citaciones de los modelos TQM, se observan dos períodos de mayor intensidad: a mediados de los años noventa y la primera década de s. XXI, mientras que en este momento, ha descendido de manera notable a niveles similares a los del año 1991.

Estos datos pueden indicar que el sistema de reconocimientos en Europa ha cumplido un ciclo, lo que puede sugerir que este modelo de gestión EFQM, o bien se ha integrado en las culturas de gestión en las organizaciones y los premios han perdido su función de promoción del modelo, o bien que los reconocimientos EFQM pasan por una fase provisional relacionada con el contexto económico, que en un futuro próximo se puede reactivar.

Cuando se analiza la presencia de los **modelos de TQM en la gestión de las escuelas** no se debería olvidar que, si dichas herramientas proceden del mundo industrial, la escuela también. Pues su origen, como oferta sistemática y obligatoria, nació del traslado del mundo laboral al académico. No obstante, es cierto que su aplicación ha sido fuertemente contestada como una injerencia de los conceptos y de la terminología de corte liberal, con intención de fomentar en el sistema educativo los valores de la competitividad y el elitismo entre las escuelas.

Por lo tanto, son numerosos los autores que sugieren que para que estos modelos de gestión puedan servir a la escuela, precisan de adaptaciones en cuestiones como: la terminología empleada, la definición de cliente, el ejercicio de la dirección desde el liderazgo, la consideración de la evaluación como una herramienta para la mejora de todos los procesos del centro, además de ser un mecanismo para mejorar la imagen externa.

Un elemento común entre las escuelas eficaces, la mejora en las escuelas y los modelos de TQM es la importancia atribuida al ejercicio del liderazgo por parte de la dirección. Esta cuestión, junto a una realidad cada vez más exigente con la educación y que tensiona a los centros para mejorar su calidad, ha podido influir en que los directores y sus equipos hayan recurrido a la aplicación de herramientas de TQM.

Existen también algunas investigaciones que muestran beneficios cuando se ha conseguido una integración entre los conceptos de la calidad educativa y, la calidad en la gestión. En esa línea, algunas investigaciones sobre los efectos del modelo EFQM en centros educativos de esta última década en España, evidencian efectos positivos en aspectos como: liderazgo desde una visión global, mejoras en el desarrollo de los principios cooperativos desde la formación y sistematización estratégica, usos como mecanismo de auto-evaluación para mejorar la eficacia, en el fomento de prácticas educativas con orientación inclusiva o su validez para evaluar las políticas educativas y los procesos educativos de los centros. Aunque se necesitará más información e investigación que aclare aspectos aun abiertos sobre las consecuencias positivas o negativas de estas herramientas en los centros.

PARTE II
ESTUDIO EMPIRICO

A mi juicio, una civilización puede entenderse como una complejísima estructura de fronteras, determinantes de actores y relaciones en el sistema social. Y no sólo fronteras en el espacio, como se ha mostrado, sino también en el tiempo. Cada acto y cada suceso se aparta con una irreversible frontera de las alternativas simultáneamente rechazadas o eliminadas, así como también de los actos anteriores y de los posteriores. Todo período de transición es una frontera temporal entre dos épocas históricas.

La interpretación fronteriza del mundo es tan lícita como cualquier otra y resulta acertada o no según el problema que abordemos. (Sampedro, 1991, p. 12)

CAPITULO 4: METODOLOGIA

Un objetivo como el de analizar o cuestionar la calidad educativa y/o la calidad de un centro hoy confronta a toda la escuela, entendida como una organización sujeto de actuación que supera la mera suma de individuos.

En la revisión de la literatura se han explicado las reflexiones de diversos autores sobre cuestiones como, el Desarrollo Organizativo y las características de los centros que lo favorecen. Entre ellas aparece como relevante el ejercicio de la dirección y el liderazgo para fomentar la calidad educativa, la eficacia y/o la mejora. Con esta intención en los años 90 tuvo lugar la expansión de los modelos de gestión de la calidad total en las organizaciones y en algunas escuelas de la CAV.

Con el propósito de conocer más en profundidad este fenómeno esta investigación se plantea estudiar un supuesto "caso de éxito". Y con esa finalidad se describirá a continuación la metodología, las técnicas y procesos empleados en dicho estudio de caso. El centro educativo seleccionado ha sido Lauaxeta Ikastola. La razón de tal elección ha sido por el grado de avance alcanzado en la implementación del modelo EFQM de gestión de la excelencia.

De acuerdo con la presentación del objetivo general y los específicos del estudio se ha realizado en la Introducción, en este cuarto capítulo se trabajarán los siguientes contenidos:

- El contexto y marco de referencia de la investigadora en relación al sujeto de estudio.
- Reflexiones sobre la elección de una metodología como el estudio de caso y la pertinencia de los métodos cualitativos para esta exploración.
- Y la descripción de herramientas de captación de datos y criterios para el análisis de los contenidos de los documentos y las entrevistas.

4.1. MARCO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO

El eje central de este estudio es la descripción de un caso, Lauaxeta Ikastola y sus prácticas directivas desde el enfoque del modelo de gestión EFQM, en relación critica con el concepto de Liderazgo Educativo.

Existe tres referentes importantes en el origen de este estudio que marcan sin lugar a duda tanto las intenciones como los métodos empleados en la investigación. El primero referido a la propia investigadora y su relación con los sujetos de estudio, el segundo tiene en cuenta lo relativo a las conclusiones de otro estudio realizado por esta misma investigadora en el año 2009, coordinado por la Universidad de Deusto, que ha permitido contextualizar el caso desde una perspectiva externa y el tercer referente lo

constituye la influencia procedente del marco de conocimiento sobre liderazgo en centros educativos generada en esa misma universidad.

La planificación de esta investigación y las herramientas empleadas, de carácter cualitativo, han sido elegidas en base a unos supuestos generales y en función del objeto del estudio, de las características de los sujetos de estudio y de la persona investigadora.

Asimismo quienes aportan los datos a esta investigación, la voz de dos directores, uno de ellos la autora de este estudio y una institución forman parte de una misma conspiración, un mismo "respirar juntos" durante bastante tiempo que, tras bastantes años, pide volcarse en un conocimiento procedente de la experiencia. Se interrelacionan por tanto tres biografías y un relato, dos memoria vivas y una selección de documentos.

Cuando esto se lleva cabo en momentos vitales complicados o, como es en este caso, con la participación de una persona que padece una enfermedad muy grave, por momentos adquiere un sentido curativo para quienes intervienen en ese diálogo, además de requerir tiempo y, sobre todo, energía, a la vez que este proceso de reflexión y elaboración da un sentido a toda una vida de práctica profesional.

Durante el tiempo de recogida de información, los relatos y documentos no llegan a la investigación como un texto extenso y lineal. Son comentarios, valoraciones, diálogos espontáneos, documentos parciales con los que se construye un marco de interpretación, pero que, a la vez, son leídos desde una relación de parentesco con la investigadora, ya que participó en la elaboración de muchos de ellos en colaboración con el director del centro.

Desde este punto de vista etnológico, con todas sus limitaciones y con una gran humildad investigadora, se intentarán comprender aquellos aspectos, que desde la percepción de sus propios sujetos, director y documentos institucionales de LI, han sido relevantes en el proceso de despliegue del modelo de gestión de la excelencia EFQM.

Pero, además, se ha utilizado también un referente externo previo que consistió en realizar un contraste sobre esta cuestión en la zona donde se ubica LI, que se llevó a cabo en 2009 por esta investigadora y fue coordinado por la Universidad de Deusto. Sus resultados, aun no buscando hacer una comparación o ubicación relativa de LI respecto a otros centros, sí han permitido disponer de información relevante para interpretar el caso desde una dimensión en la que participaron otros testigos.

No se puede olvidar tampoco que el marco de pensamiento que guía este texto se desarrolló a lo largo de varios años de aprendizaje y participación en numeroso cursos y congresos de la Universidad de Deusto y, más concretamente, en sus programas de formación de liderazgo para equipos directivos de educación.

Las referencias teóricas de la investigación guardan igualmente una coherencia con las premisas extraídas del marco teórico realizado, que relaciona los conceptos de gestión de la excelencia y la calidad, el aprendizaje organizacional, el liderazgo educativo y la cultura en las organizaciones que aprenden con los objetivos específicos de este estudio.

La primera referencia importante es entender que las escuelas en la actualidad han de responder como organizaciones, sujetos de actuación, a las demandas de la sociedad del s. XXI y superar la mera suma de individualidades, ya que las características de la realidad requieren de los centros saber responder a la rapidez de los cambios, la globalidad o la complejidad, para lo que necesariamente se ha de activar para ello es el aprendizaje organizativo.

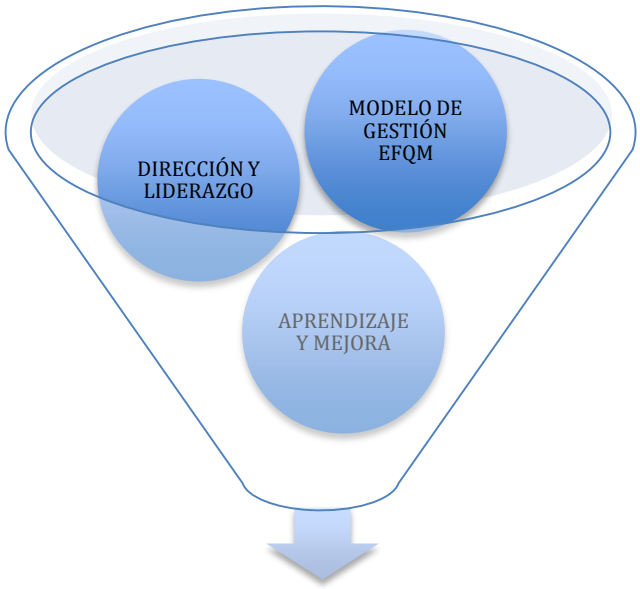
Así pues, saber dinamizar ciertos factores favorecedores de culturas educativas orientadas hacia el Desarrollo Organizativo será, pues, la clave para la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y de ese modo convertir a las escuelas en instituciones que aprenden y generan conocimiento.

Otro factor determinante en la evolución de los centros hacia su mejora es la dirección y el liderazgo entendidos de manera integrada. Para lo que se ha de considerar que aun asumiendo que el ejercicio directivo tiene una lógica funcional, muy condicionada por sus prácticas y contextos (externo e interno), puede y debe desempeñar, asimismo, una dimensión de liderazgo transformacional y distribuido que se oriente hacia el aprendizaje del alumnado y la justicia social.

Además, otro elemento que ha influido en las escuelas, en la década de los 90, con la intención de mejorar la calidad educativa, es que surgen variedad de programas de intervención y de formación desde la perspectiva de la eficacia y la mejora de las escuelas. Y en esa misma época, en el ámbito empresarial, se construyen herramientas de gestión de la calidad total, en Europa el modelo EFQM, orientados hacia la mejora con propuestas de evaluación integral de las organizaciones.

En ese contexto, los equipos directivos de centros educativos, principalmente concertados o privados, ven en estas propuestas una oportunidad para promover la mejora de los centros por medio de indicadores y sistemas de evaluación con dichas referencias y modelos.

Figura 38. Esquema general de acercamiento conceptual desde reflexiones y opiniones externas



Fuente: Elaboración propia

Así, pues, la relación entre objetivos específicos y las fuentes que se plantean analizar para la investigación son:

1. Conocer las causas y aportaciones de la expansión del modelo EFQM de gestión en los centros educativos de la CAV, por medio de la revisión de documentos, investigaciones y entrevistas a tres personas relevantes.
2. Seguir una perspectiva temporal (Fernández Cruz, 2010) al hacer un recorrido histórico del centro desde su nacimiento, en 1977, hasta el año 2007, con el fin de identificar los hitos de cambio y mejora. Las bases para su elaboración son los documentos programáticos del centro y la memoria retrospectiva de quien fue su director hasta el año 2007.
3. Utilizar un marco de análisis basado en los criterios agentes (Anexo 2) del modelo de gestión EFQM como método para integrar la información relevante para los objetivos de este estudio. Esto es, se analizarán los enfoques e implantación del modelo en el centro, en las dimensiones de: liderazgo y dirección, Política y estrategia, Gestión de procesos, Personas y Alianzas y recursos.
4. Identificar las actividades de aprendizaje, los agentes implicados y las mejoras asociadas a los mismos y relacionarlos con las prácticas directivas en LI.

Las preguntas iníciales a las que este estudio se enfrenta nos mueven a recabar dos perspectivas la institucional y la personal, y desde dos ámbitos distintos: contextos interno y externo. Como se refleja en la siguiente tabla, las referencias serán obtenidas a través de documentos y entrevistas que reflejen esa doble perspectiva para revelar una imagen más completa del centro.

Tabla 64. Referencias de análisis según las perspectivas y tipos de visión

Referencias de análisis según perspectivas y tipos de visión			
Perspectiva	Visión	Fuentes	Información obtenida
Interna	Institucional	Documentos programáticos. Memorias de evaluación EFQM.	Tipo de centro. Trayectoria histórica. Enfoque y énfasis en prácticas de dirección y de evaluación del centro. Estrategias de aprendizaje y cambio. Experiencia directiva
	Personal	Entrevista al Director	Relato autobiográfico. Trayectoria histórica. Enfoque y énfasis en prácticas de dirección y de evaluación de centro. Estrategias de aprendizaje y cambio. Experiencia directiva
externa	Institucional	Revisión documental. Páginas Web y Departamento de Educación. Informes de evaluadores EFQM.	Datos sobre el grado de expansión en la CAV Pertenencia a grupos y organizaciones. Organizaciones clave. Transformaciones en las prácticas directivas desde el modelo EFQM. Reflexiones y opiniones sobre el fenómeno.
	Personal	Entrevistas a personas relevantes	Reflexiones y opiniones de testigos sobre el fenómeno. Datos sobre el grado de expansión en la CAV. Pertenencia a grupos y organizaciones. Organizaciones clave. Transformaciones en las prácticas directivas desde el modelo.

Fuente: Elaboración propia

4.2. EL SUJETO DE ESTUDIO

El sujeto principal es el Equipo Directivo de LI y la información se ha obtenido de la documentación facilitada por el centro y de las entrevistas con su director.

La defensa de este caso de estudio en esta tesis se realiza en base a su peculiaridad y a un contexto determinado, el fenómeno surgido en la CAV en torno a la aplicación de herramientas de calidad para el desempeño directivo en los centros educativos.

La primera razón reside en su **singularidad**, es la razón que impulsa a observar una práctica de gestión educativa determinada, la experiencia de Lauaxeta Ikastola. Este es un centro joven, que nace en 1977 y que, en el año 2007, ha sido reconocido como la mejor organización europea por la excelencia en su gestión, recibiendo por ello el premio EFQM Excellence Award Winner y el Prize Winner for Management by Processes & Facts, habiendo participado en esa lid organizaciones internacionales como Siemens, Philips o Volswagen. En las fechas en que se está redactando esta tesis, aun esta organización es la única en el estado español que ha obtenido este reconocimiento (incluidos todos los sectores de producción), lo cual, sin duda, la convierte en un caso

especial.

Desde ese año, aun en mayor medida, se ha convertido en un centro educativo de referencia en el País Vasco, España y Comunidad Europea. A él acuden, para aprender de sus buenas prácticas en gestión y educación, delegaciones de centros educativos, empresas y responsables educativos de países europeos. ¿Qué ha hecho esta pequeña organización, amén de educativa, para lograrlo?

Igualmente, hay que agregar otra consideración y es la **oportunidad**, ya que la experiencia profesional de la investigadora unida al despliegue del modelo EFQM en LI, como parte integrante de su Equipo Directivo en el período de estudio, permite el acceso a documentación y testimonios que, de otro modo, no podrían ser estudiados o que, si no se realizan en la actualidad, pudieran perderse.

Entre las informaciones a las que se tendrá acceso están, las entrevistas al que fuera director en el periodo 1988-2007 que aunque en su extensión sean reducidas, son relatos cargados de significatividad y emotividad, por constituir el balance de toda una vida profesional y un legado a su sucesora, autora de esta investigación.

Con todos estos elementos, se pretende construir una narración que recoja una memoria resumen de una institución y de una trayectoria personal y profesional en LI. También hay que considerar en todo momento que estas características pueden suponer sesgos e inconvenientes en la investigación que, sin embargo, se asumen, pues a su vez la hace también valiosa, por aportar testimonios cargados de significados.

4.3. ESTUDIO DE CASO Y MÉTODOS CUALITATIVOS

Los estudios de caso pueden perseguir diferentes objetivos y con ello condicionar diferentes tipos de análisis. Pudiera utilizarse para investigar algo por su propio interés intrínseco, por ser una oportunidad instrumental en la medida que facilite responder a una pregunta concreta de investigación, o también para buscar la comparación cuando se usan varios casos que permitan elaborar una interpretación colectiva (Stake, 1995). En esta investigación se opta por el estudio de caso entendido como el examen de un caso en acción, a la vez que se adquiere el compromiso de indagar una situación en su contexto real (Simons, 2011).

La elección de este método de investigación resulta pertinente, pues, este estudio quiere describir y analizar en detalle una entidad, como centro educativo único, en la medida de ser el único en haber alcanzado el máximo galardón europeo a la excelencia en la gestión. Dada esta peculiaridad, aun siendo sólo un caso, se considera que tiene un gran potencial para identificar algunos procesos de desarrollo de la función directiva y del aprendizaje organizativo en un contexto interno y externo de implementación de modelos de gestión de la calidad en educación.

Una vez elegido el estudio de caso, se puede optar, además, por buscar una teoría dentro del caso y/o elaborar una nueva en base a los descriptores del fenómeno estudiado (Bassey, 1999). Así consecuentemente respecto a la relación entre los datos explorados y el marco teórico, se puede elegir, entre dos opciones: construir una teoría a partir de la experiencia analizada o recoger la información de los documentos y realizar los análisis desde una teoría de referencia.

En este estudio se ha optado por seguir unas referencias procedentes de las teorías del Desarrollo Organizativo y del Liderazgo Educativo, en conexión con el marco de interpretación del modelo EFQM de gestión, para desde ahí construir un marco de análisis de contenidos de los documentos y las entrevistas

En función de las preguntas clave de la investigación, el estudio de caso asimismo puede seguir dos enfoques distintos que condicionen los análisis: un acercamiento descriptivo que permitan documentar lo particular del caso que pudieran iluminar posteriores análisis inductivos o una aproximación explicativa que nos dirija hacia la realización de preguntas sobre los cómo y los por qué.

En este sentido esta tesis elige el estudio de caso porque puede ser útil para comprender procesos dinámicos e investigar el cambio en un centro educativo. Pero también porque nos permite documentar un escenario real, con el cual poder explicar los cómo, los porqués y los factores que fueron fundamentales en la implementación de los programas de gestión de la calidad en LI.

Frente a este dilema se elige examinar unos conocimientos concretos que ayuden a describir y analizar una situación única y, con ello, ayudar a generar otras hipótesis que den lugar a nuevos estudios (Nieto Martin y Rodríguez Conde, 2009).

Con esta mirada, se quiere representar, pues, el fenómeno de la expansión del modelo de gestión de la excelencia en LI y analizar los factores clave de dicho logro. Para ello, se han considerado descripciones que permitieran diseñar unos modelos teóricos desde los cuales poder dar respuesta a "los porqués" o "los cómo" del hecho que se desea observar.

Sin embargo, además de la intención descriptiva del estudio de caso, se quieren asimismo avanzar algunas explicaciones del fenómeno de expansión e implementación del modelo EFQM en educación. Y, para explorar esta dimensión, el conocimiento de la trayectoria, tanto del centro como de los sujetos entrevistados, ineludiblemente nos conduce a una dimensión temporal, con una trama de argumento histórico (inicio, proceso y desenlace) en un contexto determinado (Bolívar, A. 2002). Desde esta perspectiva explicativa, el estudio de caso es pertinente para dar un sentido de unidad al objeto de la investigación, en la medida que:

- Determina un intervalo temporal que se inicia en 1996 y termina en el 2007.
- Selecciona unos sujetos concretos: la organización con una voz concreta en sus documentos institucionales, su director durante dicho período y tres testigos

relevantes del fenómeno en la CAV que explican su vivencia en entrevistas.

- Define el proceso sujeto de observación, que se estructurará en categorías y descriptores.

Y, si bien este punto de vista aporta claridad, y sentido a los datos y los resultados, asimismo puede ocurrir que se fuercen los testimonios para que encajen, o también que existan informaciones de difícil ajuste desde el marco teórico elegido (Simons, 2011). Por otro lado es necesario considerar también algunas limitaciones de este acercamiento al problema de la investigación:

- Dificultades para procesar gran cantidad de documentación que puedan inducir a realizar lecturas interesadas.
- Una intervención que pueda molestar al sujeto de estudio.
- Construcción de una imagen distorsionada de los hechos desde la distancia temporal de observación.
- O la tendencia a inferir en exceso conclusiones que excedan la singularidad del caso.

No obstante, ante esas limitaciones conviene argumentar que aunque este estudio resalte lo singular y lo cualitativo, el tratamiento de las diferentes fuentes de datos se apoyaran en un razonamiento heurístico, pidiendo considerarse un análisis descriptivo a la vez que científico (Merriam, 1988).

Por otro lado, a pesar de que esta tesis hace casi imposible generalizar conclusiones y sea más vulnerable en cuanto a la validación tanto interna como externa (Stake, 2007), también incorpora algunas ventajas especialmente reseñables: es un caso concreto y muy vinculado a la propia experiencia de la investigadora, en la medida en que es fácilmente contextualizable y permite una mayor participación de la población lectora de ámbito educativo.

Por lo tanto, en este caso la implicación de la investigadora con el fenómeno a estudiar, además de suponer un problema, también aporta la oportunidad de aprovechar una memoria que permita el acceso a datos que de otro modo no serían posible.

Conocer de antemano que estamos ante una lectura intencionada, por lo tanto, subjetiva, por si misma puede ser una manera privilegiada para la comprensión de esta organización. Por lo tanto, el hecho de que esta tesis quiera documentar y analizar conocimientos subjetivos, no es suficiente para criticarla por su subjetividad, ya que también puede entenderse como un intento meticuloso de conocer un fenómeno en su propio contexto tal y como se produce de forma natural (Simons, 2011). Más bien, el reto estará, pues, en saber reconocer y vigilar el sesgo de la narración y no tanto en eliminarlo.

En síntesis, se tratará de captar un significado particular de un hecho determinado y en un contexto del que la investigadora forma parte, desde una doble vertiente: por ser partícipe del entramado social de LI y por ser parte importante de la propia

investigación por las características de interacción en que este diseño de acercamiento al objeto estudiado le coloca.

> El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo en una tesis), un programa, una política, una institución o un tema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011, p. 42)

4.3.1. Tratamiento cualitativo de los datos

La investigación cualitativa se ha aplicado con frecuencia en educación, para la recopilación de pruebas y datos y como marco de actuación útil para conocer determinados fenómenos en los propios contextos en que tienen lugar. Lo que permite profundizar en ciertos análisis en los que hay una relación, a veces directa, como es en este caso, entre el investigador y lo sujetos/objetos de estudio (Bonilla, 2005).

Este método requiere de ciertas estrategias que le hagan ganar en fiabilidad y rigor en su recogida de los datos e información (Pujadas, 2000; Páramo, 2008), que en este caso serán la triangulación, la saturación y la validez:

1. La triangulación aconseja realizar un acercamiento a un mismo problema desde diversidad de datos y métodos que permitan diferentes perspectivas sobre un mismo objeto de estudio. Así, se usarán varias fuentes: documentación, entrevistas, autobiografía e informes de evaluación. La perspectiva de los datos incorpora también miradas internas y externas que permiten relacionar y combinar los análisis y las reflexiones.
2. La saturación propone recoger un volumen de evidencias suficiente que refuerce la credibilidad de la observación. Para ello se han seleccionado algunas categorías para analizar toda la documentación aportada por LI y por las entrevistas, comprobándose en qué medida se repetían y, por lo tanto, mostraban relevancia y coherencia interna.
3. La validez señala la conveniencia de utilizar alguna estrategia de contraste con otras informaciones y fuentes relacionadas con el objeto de estudio. Para tal fin se han confrontado los resultados con opiniones de expertos en dirección educativa y gestión EFQM en el País Vasco externos al centro.

Además en esta investigación se han trabajado los datos desde dos acercamientos de carácter general (Taylor y Bogdan; 1987):

- Reducción de datos: tras acumular los datos y documentos, se han agrupado por categorías, de acuerdo con el marco conceptual. En este caso, son los referidos al modelo europeo EFQM, los estadios de desarrollo organizacional y características del Liderazgo Educativo.

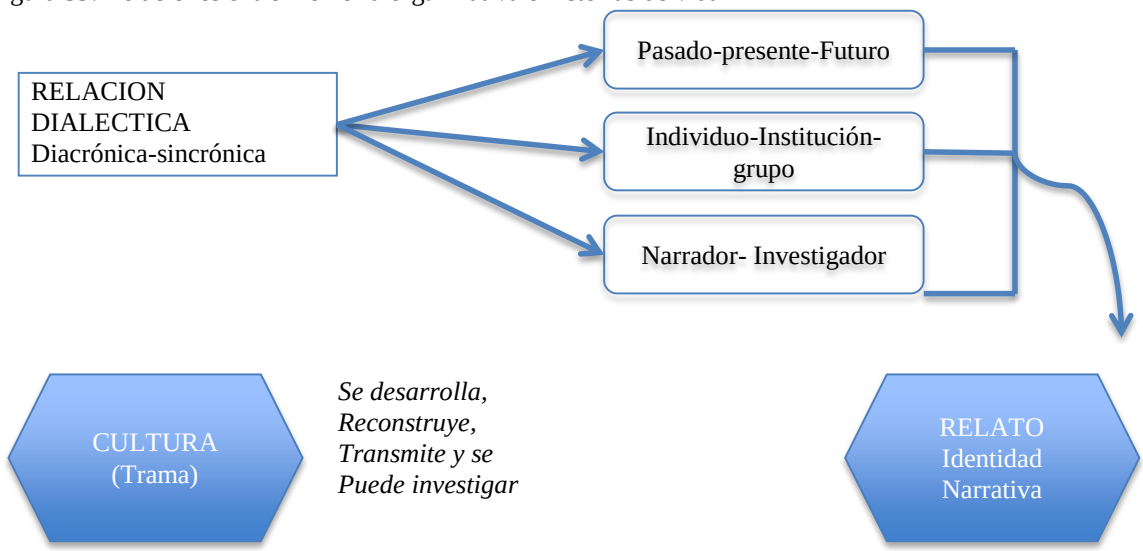
- Relativización de las conclusiones: con el fin de interpretar los datos desde cierta distancia se estudian también otros enfoques que permitan una comprensión del fenómeno.

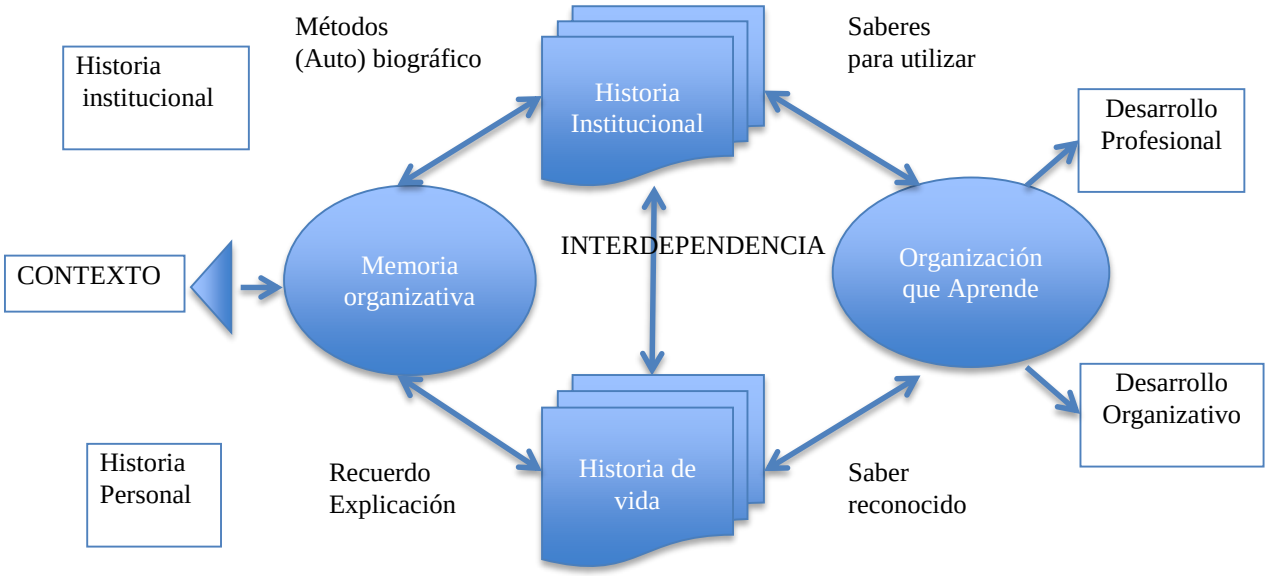
4.3.2. La aproximación biográfico narrativa

Un enfoque de este estilo nos lleva a estudiar la historia del centro, con el fin de conocer las dinámicas y procesos de desarrollo que han tenido lugar en el período de experimentación, desde un acercamiento biográfico narrativo de la organización. Sobre todo desde los registros escritos institucionales, aunque también en algunos apartados se utilizarán las opiniones de quien fue su director hasta el año 2007.

Esta herramienta de investigación nos permitirá acercarnos a un ámbito de conocimiento "personal" en cuanto que se hará referencia a cuestiones como la identidad del centro, sus significados propios, práctica, hábitos y rutinas cotidianas que nos permitirán construir un relato que no persigue sino conseguir una credibilidad intrínseca y, con ello, que la investigación pueda reconstruir la cultura y la historia del centro (Bolívar y Domingo, 2006).

Figura 39. Relaciones entre memoria organizativa e historias de vida





Fuente: (Bolívar, 2000, p. 129)

Esta metodología permite recopilar conocimientos adquiridos a lo largo de una vida profesional e institucional, lo que facilita conocer algunos aspectos contextuales (internos y externos; personales y socio históricos) que determinan la identidad profesional, en nuestro caso de la dirección del centro y de la escuela (Bolívar, 2000).

El resultado dará una visión sobre el modo en que LI ha construido su desarrollo organizativo, a la vez que se observarán algunas características de la identidad profesional de su dirección.

¿Por qué la perspectiva de una historia de vida profesional de su director y de otros testigos relevantes? Porque la interrelación entre dinámicas internas, modelos educativos y necesidades sociales que sobrevienen a la escuela afectan a la composición, desempeño y perfil de las personas que ejercen la dirección, causando,

cambios no sólo en las creencias de los directores sobre sus funciones, sino, mucho más importante, sobre sus competencias para el ejercicio del liderazgo.

En este texto, sin embargo, se considerará la importancia de la percepción personal que los directores tienen sobre las características de su identidad profesional, las dimensiones de su tarea y las motivaciones por las cuales se asumen estos compromisos en un estilo de ejercicio directivo.

Además, queremos considerar en qué medida un director se va construyendo a sí mismo como profesional, desde un punto de partida que es su rol previo en relación al nuevo contexto en el que ha de desarrollar su función como director. Se da valor, por tanto, a las creencias y representaciones personales que condicionarán su desarrollo de carrera y su grado de compromiso con los diferentes procesos del centro.

Esta perspectiva considera además este acercamiento oportuno, por entender la dirección educativa como una práctica social y no únicamente como una ciencia aplicada (Pellentier, 2003). Orientándose hacia la comprensión sobre los "cómo" y los "por qué" de una labor directiva concreta en educación, en definitiva, a saber cómo elaboran los directores y directoras sus conocimientos para la acción.

Para obtener dicha información parecen adecuados, por un lado, la triangulación entre el lenguaje de la institución a través de sus documentos y el de las personas entrevistadas, desde sus propios relatos - historias como un modo más rico de adquirir conocimiento. Y, por otro, considerar la experiencia práctica de los protagonistas como una información de "expertos" (Sáiz Linares, 2013), no solo de su vida sino también de los contenidos de su profesión. Unos conocimientos que se han construido y, sobre todo, reconstruido, en confrontación con su realidad cotidiana y a los que esta investigación quiere otorgarles una importancia merecida.

Asimismo, captar la voz de una experiencia vital y profesional de una persona que representa una cultura determinada, la de los directores de centros educativos, puede dar un significado especial a algunas etapas de la institución y aportar una interpretación desde dentro (Bolívar, 2002).

En estas narraciones las vivencias, como prácticas profesionales o personales, además son percibidas además, por el sujeto como una totalidad, y como tal, proporcionan la oportunidad de observar cómo se resaltan en el relato algunas cuestiones significativas como hitos de cambio, crisis o dudas surgidas en el proceso e incluso interpretaciones de hechos ya pasados desde una distancia que permite una aclaración a posteriori de las mismas.

En este sentido, se puede acceder a la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y a los recuerdos que adquieren relevancia significativa para analizar las claves de la percepción subjetiva de cada persona en concreto (Rivas Flores, Herrera Pastor, Jiménez Cortés, Leite Méndez, 2009). Además las narraciones, añaden información sobre cómo ve quien narra a otras personas que la han acompañado durante esa

experiencia, tanto en su ámbito personal como profesional y desde su vida cotidiana: su familia, sus colaboradores, representantes de la titularidad del centro, otros colegas, etc. - (Villegas y González, 2011).

El individuo concreto al que se entrevista es elegido porque puede considerarse como representativo de varios de los modelos grupales (Olabuenaga, 1999) -. De hecho, su perfil le define como un sujeto marginal en la medida en que su trayectoria profesional y modo de acceso a su cargo directivo es atípico en la cultura de centros educativos de su época. Por lo tanto, este hecho en sí mismo puede relatar el peso o influencia de esta carga diferencial en su concepto de dirección de un centro educativo.

También podríamos considerarlo como excepcional por el grado de excelencia conseguido en la gestión del centro durante su mandato, al menos desde la perspectiva de aplicación del modelo de gestión EFQM. Este hecho, de algún modo, nos acerca a aquellas diferencias que le han hecho destacar positivamente y lo distingue de los otros directores de centros, añadiendo riqueza y valor a su relato., sin olvidar las similitudes en el ámbito de las prácticas habituales que le acercan al desempeño de otros directores de centros educativos.

Por todo lo expuesto, aunque esta información pueda aportar un conocimiento limitado, consigue ser apropiado por su valor exploratorio y por lo tanto válido para crear nuevas hipótesis o anticipar algunas observaciones para posteriores investigaciones.

4.4. SELECCIÓN DEL CASO

Si bien se ha explicado las razones para escoger este centro para la investigación, conviene aportar más información sobre su contexto y sus características.

Para conocer Lauaxeta Ikastola será preciso contextualizar el centro. Y dado que en el segundo capítulo se han expuesto los rasgos generales del sistema educativo vasco, a continuación se describirá su contexto escolar cercano (comarca educativa) y los datos básicos que lo definen como centro (tipo a que pertenece, tamaño, etc.)

4.4.1. Contexto de LI, zona escolar.

La zona escolar en la que está inserta LI incluye toda la tipología de centros que se da en la comunidad autónoma del País Vasco, pero en Amorebieta concretamente el porcentaje de alumnado matriculado en la red concertada en la educación básica es del 71%. Lo que, sin duda, muestra un contexto de alta competitividad entre centros concertados y afecta en mayor medida a LI, si consideramos que es el centro concertado más joven de los existentes en esta circunscripción educativa, que se ubica fuera del casco urbano y por lo tanto, todo su alumnado tiene que desplazarse en autobús. El ISEC (índice Socio Económico y Cultural del alumnado) de la zona escolar del

Duranguesado es del 0,00 en la media de la CAV, lo que la diferencia de otras comarcas de Bizkaia, como la del Txorierri por poner un ejemplo, en la que el 83% del alumnado asiste a centros privados y concertados y cuyo nivel de ISEC es de un 0,71.

Asimismo, el número de centros educativos con reconocimiento a la gestión de calidad en esta zona (20, 9%) es superior a la media la CAV, tanto en centros concertados como públicos.

En esta zona, LI fue el centro pionero en aplicar los conceptos del modelo EFQM en la gestión y, a su vez, fue la primera ikastola de Euskadi en ser reconocida con la Q- Plata (más de 400 puntos, según el equipo de evaluación externa) en el año 2001; y desde esa fecha, ha llegado a ser el centro con mayor número de premios y reconocimientos de España, hecho que parece guardar relación con la expansión del modelo en la comarca (Ojanguren, DEA 2010).

4.4.2 Lauaxeta Ikastola

"Desarrollo personal para construir sociedad" es el lema que ayuda a Lauaxeta Ikastola (LI) a expresar lo que, como comunidad educativa, ha construido desde su origen y es también el hilo conductor de lo que piensa desarrollar en el futuro. Como centro educativo tiene una clara conciencia de que en el servicio que oferta, los plazos para el logro de sus fines son largos y la previsión de resultados, a veces, es incierta. Pero, como se menciona en sus documentos, eso a su vez estimula esta ikastola, aún más, para contribuir, en la medida de lo posible, a la construcción del mejor de los futuros para su alumnado, con el deseo de que se integre en la sociedad en la que vive y que colabore en su mejora.

Para impulsar estos objetivos, se valen del Proyecto Educativo de Centro (PEC), que incluye las definiciones clave de Misión, Visión y Valores, más la concreción de todos los elementos del currículum pedagógico y del Sistema de Gestión, basado en una estructura de procesos y los principios de Excelencia en la gestión del modelo EFQM.

Figura 40. Señas de Identidad de LI

MISION: La IKASTOLA LAUAXETA es una cooperativa de familias, sin ánimo de lucro, declarada de interés público por la Administración, laica confesional, euskaldun y plurilingüe, comprometida con la sociedad y abierta a todas las personas que la integran.
La razón de ser de la IKASTOLA LAUAXETA es ayudar al alumnado a desarrollarse como personas para ser capaz de auto - realizarse y para integrarse en una sociedad cada vez más compleja, contribuyendo a su mejora
VISIÓN: En Lauaxeta Ikastola desarrollaremos un Proyecto Educativo innovador que será referente en la sociedad, con un equipo de personas altamente competente, que dispondrá de recursos excelentes, y será reconocido por la calidad de sus servicios complementarios y por su compromiso con la sociedad

Fuente: Memoria 2007 de Lauaxeta Ikastola

Algunas de las características claves del centro son ser una cooperativa de familias y ofrecer una educación en euskera que se enriquece con otras lenguas y con actividades complementarias.

Tabla 65. Características de LI

Titularidad y Familias	Las familias, constituidas en cooperativa, provienen de una amplia muestra de comarcas de Vizcaya. En el año 2007 el nº de Familias Cooperativistas es de 993, con 1303 alumnas/os.
Personas	110 personas entre docentes y no docentes.
Oferta educativa	Nuestra oferta educativa supera las propuestas mínimas legales en materia lingüística, seguimientos tutoriales, educación en el ocio y uso de nuevas tecnologías, entre otros.
Oferta Lingüística	Euskera desde los 2 años Inglés desde los 4 años Castellano desde los 6 años Francés desde los 12 años.
Edad del alumnado	2 a 18 años. Desde la guardería hasta el Bachillerato.
Actividades en horario Extra-escolar	Deportes Pintura/Cerámica Danza/Guitarra Con ocio Cursos de convivencias religiosas Formación extracurricular: Monitorado de Educación en Tiempo Libre, Dirección de campamentos de tiempo libre, ECDL (acreditación informática europea) Colonias de verano: educación en el inglés verano: en Lauaxeta, en Irlanda

Fuente: Memoria 2007 de Lauaxeta Ikastola

Lauaxeta Ikastola declara querer ser socialmente beneficiosa, económicamente viable y ambientalmente responsable. Para ello, su compromiso con la Responsabilidad Social Corporativa afecta a todos los procesos del centro, los cuales atañen a las dos dimensiones complementarias del centro: el proyecto educativo y el Sistema de gestión.

Tabla 66. Despliegue integral del compromiso de LI con la Responsabilidad Social Corporativa

Proyecto Educativo- PROCESOS OPERATIVOS Capacitación + Convivencia	Sistema de Gestión- PROCESOS DE GESTIÓN Y APOYO Excelencia según el modelo EFQM
• Programación y Acción educativa para hacer frente a las necesidades de la sociedad europea del siglo XXI: aprender a empatizar, aprender a expresarse, aprender a colaborar y cooperar, aprender a aprender y aprender a ser crítico y fijarse objetivos personales. • Evaluación cualitativa y cuantitativa del alumnado en dichos contenidos trasversales de aprendizaje. • Ajustes y adaptaciones de la oferta educativa para atender a la diversidad, por medio de: seguimientos tutoriales y refuerzos educativos. • Regulación de la convivencia y la disciplina del centro con la participación activa del alumnado. • Educación para el uso responsable del ocio y el tiempo libre.	• Implicación de nuestros líderes con la sociedad por medio de colaboraciones con organizaciones externas para la difusión de la calidad en la gestión y en la educación. • Compromiso con la Administración para colaborar en la estrategia de sostenibilidad medioambiental; Agenda XXI • Alianza con la Diputación Foral de Vizcaya para hacer de tractor ante otras empresas en el desarrollo de un programa de fomento de la Responsabilidad Social Corporativa en el tejido industrial de la provincia. • Participación en foros para intercambio de experiencias y trabajo en temas medioambientales. • Estudio integral de accesibilidad y plan de actuación. • Instalación de Paneles solares para colaborar en la generación de energía limpia … • Controles y auditorias económico-financieras • Compromisos éticos con proveedores • Diagnósticos de RSE y planes de actuación.

Fuente: Memoria 2007 de Lauaxeta Ikastola

Consecuencia del desarrollo de los sucesivos Planes Estratégicos ha sido el logro de diferentes premios y reconocimientos: Q plata en 2001 (más de 400 puntos), dos Premios a la calidad del Ministerio de Educación y Ciencia del estado español en el año 2001 y 2002, Q de oro en el 2003 (más de 500 puntos) y finalistas del Premio Europeo a la gestión de calidad en los años 2004 y 2006. Merece especial mención el último reconocimiento a la calidad en la gestión recibida en Atenas el 2 de Octubre del año 2007, el Prize Winner for Management by Processes & Facts 2007 y el Excellence Award Winner 2007 que otorga la Fundación EFQM europea.

El último equipo de evaluación externa de la EFQM europea en el 2007 ha valorado el nivel de excelencia en el intervalo 750-800 puntos (sobre 1000) y describieron el centro con los siguientes elementos clave (señalados en términos textuales):

> LI es una organización muy adelantada en el camino de la excelencia. Su actuación general es excepcional y nosotros hemos tenido oportunidad de evidenciarlo claramente. Sobre todo son de destacar su excelencia en las siguientes tres áreas:
>
> La gestión por procesos y hechos
>
> La orientación hacia los resultados

> Liderazgo y constancia en el propósito. (Informe del Equipo de Evaluación de la EFQM, 2007, p. 10)

4.5. HERRAMIENTAS DE CAPTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La estrategia general que se sigue a lo largo de la investigación determina el foco principal del estudio, que no es otro que la comprensión de un fenómeno subjetivo y singular que las personas protagonistas del mismo, muestran a través de documentos escritos y relatos orales.

Es desde esta perspectiva que se consideran los mecanismos de lectura de documentos institucionales escritos como una forma pertinente de acercamiento a este fenómeno de estudio. No por ello se olvida que, tanto en la construcción del texto, como en su propia lectura, se dan unos componentes de comprensión del mismo que la investigación ha de saber leer e interpretar, tanto en sus ventajas como en sus limitaciones.

A lo largo del estudio se confrontan y relacionan tres perspectivas, dos que concurren en la investigación (la trayectoria institucional del centro y la personal del director) y una tercera proveniente de información, documentos y entrevistas externas que ayudan a ordenar y fijar la atención en elementos que permitan completar la comprensión del fenómeno aportada por sus protagonistas.

4.5.1. Objetivos y Contenidos de los documentos

En coherencia con los objetivos pretendidos, se han usado dos instrumentos de investigación, que son: el análisis documental y la entrevista.

Para comprender la trayectoria histórica de LI y el modo en que este centro, como espacio cultural y específico que es da su propio significado a los términos y criterios del modelo EFQM y a sus conceptos generales, consideraremos el período desde el que se inicia el despliegue del modelo de excelencia EFQM en LI, de 1997 hasta el año 2007. Y para conocer las características del centro y su trayectoria histórica se tendrán en cuenta aquellos documentos que expliquen sus características desde el comienzo de su andadura, en 1977.

Tabla 67. Relación entre documentos relevantes sobre LI y objetivos de la investigación

Relación entre documentos relevantes sobre LI y objetivos de la investigación	
Objetivo	Examinar las características específicas de un centro de especial relevancia como es Lauaxeta Ikastola y analizar su perfil en el contexto de su comarca educativa y de la CAV.
Fecha	**Trayectoria histórica de LI**
1980-1982	Cesión de titularidad de los Padres Pasionistas a la Cooperativa de Enseñanza Lauaxeta
1992 - 2000	Estatutos de la Cooperativa Lauaxeta Ikastola
1985	Ideario de Centro
1991	Reglamento de Régimen Interior
1985	Memorias de curso (Anuales)
1980	Actas de Junta Rectora (por lo general mensuales según calendario)
1986	Estatutos de EIB
1986	Actas EIB (Según Calendario)
1989	Auditorías económicas (anuales)
1994	Actas Equipo Directivo (semanales)
1996	Proyecto Educativo de Centro
1996, 2000, 2004	Planes Estratégicos cuatrienales
1997	Identidad Órganos de Representación y Currículo
Objetivo	Explicar el despliegue del modelo de gestión de la excelencia EFQM en LI, desde 1996 hasta el año 2007. Analizar el aprendizaje y mejora que ha tenido lugar durante este periodo en la organización.
Fecha	**Despliegue del modelo de gestión EFQM en LI**
1996	Planes Anuales de gestión y mejora (anuales)
2001	Memorias de gestión EFQM
2001, 2003	Informes de evaluación externa EFQM: Euskalit
2001, 2002	Informes evaluación externa EFQM: Ministerio de Educación y Ciencia
2004, 2006, 2007	Informes evaluación externa EFQM: Fundación Europea EFQM
2006	Página Web

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de los criterios de gestión EFQM en el centro, nos serviremos de los informes de autoevaluación de la propia ikastola realizados desde 1997, las memorias EFQM presentadas a las evaluaciones externas desde el año 2001 hasta el 2007 y los informes de los equipos de evaluación externos. Preferentemente se utilizará la última memoria (2007) por ser considerada como la más relevante, ya que recoge los hitos más importantes de su gestión hasta la fecha en que consiguió su máximo reconocimiento europeo.

El estudio de estos documentos se hará por medio del análisis de contenidos, categorizando los datos en relación a los objetivos del estudio.

4.5.2. Análisis de los contenidos

Una premisa básica que hacemos sobre esta técnica, siguiendo a Krippendorff (1990), es que su intención primera es la de hacer inferencias a partir de textos, datos e informaciones, siempre válidas en el contexto concreto en que se realizan.

Esta investigación asume que los discursos y conclusiones se basarán en textos, relatos, historias muy concretas, pero que aplicando ciertos criterios de análisis pueden ser de ayuda a otros investigadores-as en datos similares, A la vez que, esta técnica aporta una ventaja, al usar textos no estructurados éstos son más cercanos al contexto de la investigación y se inmiscuyen menos en el mismo.

Se asume también que el propio concepto de inferencia nos hará extraer consecuencias y conclusiones intencionales derivadas de las relaciones que se establecen entre informaciones, creencias o conocimientos procedentes de ciertos agentes (documentos de LI, observadores y director) y otros supuestos conocimientos (investigadora y sus fuentes de referencia) (Muñoz, Velarde, 2000).

Por lo tanto, descubrir razonamientos de los datos y registros que se analizarán nos llevará a: extraer significados relevantes de los textos orales y escritos, aceptar que existan mensajes con varios significados y, por lo tanto, clasificables en varias categorías, no olvidar el contexto de la información analizada y no desviarse del marco conceptual que se ha decidió para otorgar validez al proceso.

Por todo ello, en este estudio se ha decidido llevar a cabo varias clasificaciones de análisis de contenidos en sus reglas de codificación (Solís Valdespino, 2006; Olabuenaga, 1996; Krippendorff, 1990),:

1. Análisis de contenido pragmático: cuando clasificamos los contenidos según su causa o efecto probable sobre un fenómeno. En este caso, la comprensión de las actividades de aprendizaje en LI se estudiará desde las relaciones entre necesidad/origen de las actividades, los agentes de aprendizaje y sus efectos o consecuencias de mejora en LI. Asimismo, se considerará la relación entre algunos hitos o cambios relevantes en la historia de LI y el despliegue del modelo EFQM de gestión en el centro.

2. Análisis de contenido semántico. Cuando organizamos los mensajes de acuerdo con sus significados, se realizarán a su vez:

- Las designaciones o alusiones: nos ayudarán a hacer un análisis temático, desde las frecuencias con que se mencionan conceptos, temas, personas etc. Concretamente, se usará en las entrevistas y los documentos en los contenidos referidos al despliegue del modelo de gestión EFQM y las actividades de aprendizaje.

- Las aseveraciones o afirmaciones, para tener la frecuencia con que se hacen declaraciones, se razonan hechos y decisiones de LI (por ejemplo en las memorias EFQM) que explican el modo en que se han aplicado los criterios y subcriterios del modelo EFQM y se ha ejercido la función directiva.
- Análisis de vehículos–signos: procedimientos que clasifican el contenido de acuerdo con las propiedades psicofísicas de los signos (Krippendorff, 1990). Es el caso de los textos escritos y orales.

Tabla 68. Finalidades y objetivos de los distintos análisis de contenidos

Finalidades y objetivos de los distintos análisis de contenidos		
Tipos de análisis	**Tipos de textos**	
	Documentos (escritos)	Entrevistas (orales)
Contenidos semánticos (Frecuencia)	Significatividad de ciertas prácticas directivas y organizativas en el despliegue del modelo EFQM de gestión en educación. Relevancia de ciertos aprendizajes en el despliegue del modelo EFQM en LI:	Relevancia de conceptos, temas, o practicas directivas y organizativas en el despliegue del modelo EFQM de gestión en educación.
Relaciones pragmáticas o de causa-efecto	Importancia atribuida a ciertos hitos y cambios en la historia de LI. Influencia de las distintas actividades y agentes de aprendizaje en LI en las mejoras del centro.	Relación entre ciertas creencias o representaciones del director, sobre dirección y el despliegue de ciertas prácticas directivas y de organización. Influencia de ciertas características de los centros y el contexto del fenómeno de expansión del modelo EFQM en el sistema educativo de la CAV.

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, la investigación ha establecido unas reglas de codificación para los datos brutos (Krippendorff (1990)-, que se han clasificado en ciertas categorías temáticas, se han ordenado de modo que sea posible replicar el estudio, razonar sobre los objetivos de los enfoques con que se llevarán a cabo y con ello establecer los criterios de validación de los resultados (resumen en la última tabla del capítulo de Metodología).

Para el análisis cualitativo de los textos, se ha reflexionado sobre si usar un software específico; pero aun considerando que la asistencia tecnológica pudiera aportar mayores niveles de interpretación o de trabajo con hipertextos, en este caso se ha decidido que la manejabilidad y volumen de los textos permite acometer la tarea de un modo manual, más cercano y directo, permitiendo una mayor interactividad entre la investigadora y los datos. De este modo, se han podido analizar los textos y también preguntarse por las intenciones a medida que se avanzaba en la investigación.

4.5.2.1 Revisión de documentos escritos y categorías de análisis

En coherencia con los objetivos del estudio, se analizarán los contenidos de los distintos documentos escritos y entrevistas, en base a diferentes categorías que permitan organizar las evidencias y conocer las relaciones entre la expansión del modelo EFQM en los centros educativos de la CAV, el ejercicio de la dirección y el liderazgo, el Desarrollo Organizacional y las organizaciones que aprenden**.**

Análisis de reconocimientos y premios por la aplicación de modelos de gestión de calidad en educación

Respecto al primer objetivo específico "Conocer las características de la expansión del moldeo EFQM en los centros educativos del País Vasco", se considerarán los siguientes elementos:

Datos sobre el número de centros que han sido reconocidos por sus prácticas avanzadas en la aplicación de los modelos de gestión de la calidad en educación. Para ello se acudirá a las fuentes de datos y documentos aportados por el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco y por la Fundación Euskalit, como organizaciones acreditadas para la emisión y registro de dichos reconocimientos (Anexo 2)

Tabla 69. Categorías de análisis de los reconocimientos al despliegue avanzado de la gestión de la excelencia.

	Departamento de Educación	**Fundación Euskalit y Gobierno vasco**	**Fundación europea para el fomento de la excelencia en la Gestión**
Niveles de certificación y reconocimiento	Kalitatea Hezkuntzan	Diploma de Compromiso con la Excelencia Q- Plata Q Oro	Finalistas del Premio Europeo a la Excelencia Prize del Premio Europeo a la Excelencia. Award del Premio Europeo a la Excelencia

Fuente: Elaboración propia

Análisis de la documentación institucional de LI

Como se ha mencionado, el hecho de que la autora haya desarrollado su vida profesional en el Equipo Directivo de Lauaxeta Ikastola ha sido uno de los factores de idoneidad para el acceso a la documentación y a testimonios pertinentes a este estudio.

Aun así, el acceso a los documentos internos del centro ha requerido de la aprobación de este estudio en una sesión de la Junta Rectora, así como estar sujeta al contrato de protección de datos y confidencialidad que como trabajadora del centro está obligada a cumplir.

Los textos, que describen LI como organización y su evolución a lo largo de 30 años, se leerá desde un marco conceptual de culturas organizativas y organizaciones que

aprenden (Gairín, 2006). Así, se analizarán los estadios relativos de LI en relación a su grado de autonomía y colaboración profesional. Siguiendo el modelo, se buscarán evidencias de los cuatro estadios: organización como macro estructura del programa de intervención, la organización como el contexto de intervención, la organización que aprende y la organización que genera conocimiento. Aunque el objetivo de la tesis no es identificar estadios, sino utilizarlo como referencias para observar indicios de avance hacia una escuela que aprende, en LI.

El contraste entre las referencias teóricas (Gairín, 2000), los modelos de análisis y los datos disponibles para la investigación (contenidos de los documentos y las entrevistas) ha requerido seleccionar algunos aspectos y eliminar o adaptar otros para poder ser contemplados en las categorías del estudio de contenidos.

Un referente necesario para este acercamiento será el concepto de cultura, en la medida en que se quiere comprender cómo las estructuras pueden o no favorecer unos planteamientos más humanizados o más consecuentes con la capacidad de cambio de un centro: "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" (Gairín, 2000, p. 51)

Para la selección de categorías, por lo tanto, se utilizarán solamente algunos de los siguientes elementos de análisis combinados (Anexo 4) que puedan ser identificados en los documentos y entrevistas;

1. Niveles organizativos:
    a. Aspectos generales de los diferentes **niveles educativos**: Currículo, diseño curricular, desarrollo de la enseñanza.
    b. Aspectos organizativos:
        i. **Planteamientos institucionales**: objetivos/ Misión
        ii. Estructuras de R. Humanos: profesorado y alumnado.
        iii. R. Materiales: espacios, mobiliario y materiales.
        iv. R. Funcionales: horarios, normas.
        v. Sistema relacional: alumnado, profesorado, directivos, participación de profesores, familias y alumnado, comunicación y reuniones.
        vi. **Dirección** y funciones organizativas: planificación, toma de decisiones y evaluación.
2. Tipos de cultura organizacional en Gairín (2000) según Armengol (1999): Finalidades/valores, Currículo, asignación de tareas, intervención en la dinámica de trabajo, interacción entre profesionales, gestión de los directivos, coordinación pedagógica, innovaciones, conflicto, formación del profesorado y clima.

Análisis de las evaluaciones EFQM y de las memorias de LI.

Hay que mencionar una característica propia de las memorias de Lauaxeta Ikastola, la estructura de estos documentos y sus contenidos siguen el orden de los criterios y subcriterios de evaluación del modelo de gestión de la excelencia EFQM (Anexo-2).

Cada uno de dichos contenidos sigue los conceptos de la matriz REDER, esto es, se explica lo que en cada caso LI hace según el siguiente orden:

Primero se expone el **Enfoque.** Este apartado explica lo que LI planifica hacer y el porqué. Desde este modelo de gestión, esto señala que cuando una empresa es excelente está muy sólidamente fundamentado. Lo cual quiere decir que responde a las necesidades actuales y futuras de la organización, está orientado a todos los grupos de interés y se hace realidad mediante un proceso bien definido. Además, muy importante, debe estar bien integrado o, lo que es lo mismo, debe responder y estar basado en la Política y Estrategia.

Posteriormente se explica el **Despliegue**, donde se examina como se implantan de manera sistemática sus orientaciones en todas las áreas relevantes. Lo que significa que el Plan Anual de Centro, que se ha planificado, se ha realizado de forma adecuada y coherente con el enfoque de la organización.

Después se explican los **hitos más relevantes de Aprendizaje y Mejora** en cada subcriterio del modelo de gestión. En este apartado se valora cómo el centro actúa para revisar y evaluar el enfoque y el despliegue. Se realiza una medición periódica, se llevan a cabo actividades de aprendizaje y se usan ambos aspectos para definir prioridades y planificar e implantar mejoras.

Y, finalmente, se señalan los indicadores para la **Evaluación** del criterio, marcándose cuáles son estos indicadores de evaluación, los procesos afectados por ellos y la que relación guardan con los otros criterios de resultados del modelo EFQM: resultados en clientes, en personas, en la sociedad y resultados clave.

Este modelo de memoria que se diseñó en el propio centro en el año 2000, en colaboración con la asesoría OVERCAL, posteriormente ha sido utilizado como modelo por numerosas organizaciones educativas en la CAV. También fue especialmente valorado en el contexto europeo, tras la evaluación externa realizada en el año 2004: "The submission document is well written, structured and presented. The RADAR system is used for designing and presenting information across all the criterion parts in the submission document" (Informe del Equipo de Evaluación de la EFQM, 2004, p. 8)

La referencia para redactar las memorias fue el documento guía editado por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad del 2003 y para la evaluación de la organización se utiliza la escala de 0-1000 que utiliza la Fundación Europea.

En coherencia con los objetivos planteados en el estudio, los análisis de contenidos seguirán la misma lógica. En primer lugar, para examinar las características de este centro se hará un análisis que describa el centro y lo sitúe en su contexto.

Posteriormente, con el fin de conocer el modo en que se ha llevado a cabo el enfoque y el despliegue del modelo EFQM en el centro, se analizarán los contenidos de los documentos siguiendo los criterios de evaluación EFQM y el despliegue realizado en LI (Anexo 2): criterio uno (C1), el liderazgo, donde se explicará el modo en que la

dirección y los líderes de la organización actúan, Política y Estrategia recogida en el Criterio dos del modelo EFQM (C2), la descripción de la gestión de las Personas (C3), las Alianzas y los Recursos del centro (C4) y el sistema de Procesos del centro (C5).

La preocupación de esta investigación se centra en el enfoque y despliegue del modelo de gestión en el ejercido directivo y en las prácticas de aprendizaje que han tenido lugar durante el proceso. Por este motivo, aquellos contenidos de la memoria que hagan referencia expresa a los resultados del centro en sus indicadores o a los resultados de las evaluaciones EFQM realizadas por equipos externos, no se incluirán en las categorías de análisis. El estudio, por lo tanto, se centrará en los criterios agentes, es decir, en la descripción de acciones y prácticas de gestión avanzada del centro.

Las prácticas directivas que se evidencien en los documentos, principalmente las memorias de gestión EFQM, se analizaran también desde la perspectiva del constructo de Liderazgo Educativo, siguiendo las categorías de análisis que se exponen en la tabla siguiente y que harán referencia a tres elementos: liderazgo para el aprendizaje, liderazgo distribuido y liderazgo para la justicia social.

Tabla 70. Categorías para analizar el Liderazgo Educativo en el despliegue del modelo EFQM en LI.

Categorías de análisis de los contenidos referidos al modelo de Liderazgo Educativo en relación al modelo EFQM de Gestión de la Excelencia.			
Prácticas de Liderazgo Educativo Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. (2013)	Modelo EFQM	Criterios de Evaluación del moldeo EFQM	Categorías
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo) Desarrollar al personal Rediseñar la organización Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje (Leithwood, Day et al., 2006) en Bolívar 2013	Liderazgo Personas Política y Estrategia Procesos	1a; 1b; 1d; 1e; 2c; 2d; 3b; 5a;	Liderazgo para el aprendizaje
Coordinación y estructura flexible del centro		1a; 1d; 3a; 3c;	Liderazgo Distribuido
Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional, son la máxima prioridad. Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Promover la colaboración entre la escuela y la familia, Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas		1c; 2a; 2b; 3d; 3e; 5b; 5c; 5d; 5e	Liderazgo para la Justicia Social

Fuente: Elaboración propia en base a Bolívar, López y Murillo, (2013)

Análisis de las actividades de aprendizaje y mejora en LI

Con el objetivo de explicar las actividades de aprendizaje y mejora que han tenido lugar en LI se han recogido todas las experiencias mencionadas como significativas en la memoria EFQM 2007, ya que en ésta se acumulan las consideradas más importantes desde 1996 hasta el 2007.

Todas ellas se han clasificado según los criterios siguientes: año, criterio y sub-criterio de referencia, necesidad de la revisión (causa), agentes de aprendizaje, e hitos y mejoras asociados (efecto) y procesos afectados como origen y efecto de aprendizaje.

Tabla 71. Clasificación de actividades de aprendizaje en LI

Aprendizaje y mejora: Criterio….				
Año	**Subcriterio**	**Necesidad de aprendizaje**	**Agente de aprendizaje**	**Efecto**

Fuente: Elaboración propia

Tras su ordenación, se seguirán los siguientes criterios para el análisis de los contenidos:

1. Primeramente se presentarán los mecanismos internos o externos de aprendizaje y se considerará la frecuencia con que éstos son señalados. El número de veces que éstos sean mencionados aportará información sobre su relevancia para el cambio o el aprendizaje en LI. Asimismo, la fecha en que haya sido mencionado por primera vez nos dará información sobre la importancia de dicho elemento en relación al momento de desarrollo de la organización, esto es, al grado de avance alcanzado en la gestión del modelo de excelencia EFQM.
2. En segundo lugar, se busca conocer cuáles han sido los motivos o causas del aprendizaje. En tanto que cada aprendizaje se señala en relación con los procesos del centro, será en este sentido que interpretaremos tanto el origen de los aprendizajes como el impacto de los mismos.

Como se observa en este análisis de documentos (Solís y Hernández, 2006) se reordenan los contenidos de un modo diferente del original y en coherencia con los objetivos e intenciones de los análisis de contenidos.

4.5.2.2. Revisión de las entrevistas y categorías de análisis.

Las entrevistas se han utilizado para investigar las perspectivas de personas participantes en el fenómeno a estudiar: en el primer caso, se quiere ver como se refleja este proceso en la experiencia personal y profesional de su director y, en el segundo, cómo narran algunas personas de relevancia en el despliegue del modelo EFQM en la educación de la CAV la expansión de este modelo.

Este acercamiento se hizo con entrevistas en profundidad. En el caso del director apenas

se dio una instrucción abierta para que hablase sobre su historia y la de LI se le informó de cuáles eran los objetivos de la investigación: conocer desde su punto de vista los caminos, motivaciones, problemas, etc. que han tenido lugar, tanto en el centro como en las experiencias del propio director, para acogerse al modelo EFQM de gestión de calidad y las características que se consideran explicativas del éxito de su aplicación.

Y en el resto de los casos, las otras tres personas de relevancia entrevistadas, se quería saber cuál eran, desde su perspectiva, las causas del éxito en la CAV de ese modelo de gestión en los centros educativos. Por lo que, se explorarán las siguientes cuestiones: razones para elegir el modelo de gestión, programas de formación, dificultades y soluciones en el proceso de despliegue, aportaciones y mejoras en los centros y factores explicativos de los éxitos conseguidos

Análisis de las entrevistas del director

Asimismo, se comprenderán las influencias de algunas características personales del director (representaciones e historia de vida), las características del centro y su contexto, los conceptos de dirección y liderazgo desplegados y las actividades de aprendizaje y mejora más significativos para él.

Dado el momento peculiar en que tuvieron lugar las entrevistas, ya comentado anteriormente, final de su carrera profesional y afrontamiento de una enfermedad grave, los testimonios adquirieron, sin pretenderlo un tinte autobiográfico con una fuerte carga emotiva y por ello, también influyó en la significatividad vital de su experiencia profesional en LI. Este testimonio, por lo tanto, además de ser un relato de vida, se ha convertido de algún modo en un testamento vital y profesional y un legado a su sucesora en el cargo.

Este hecho hace que estas declaraciones hayan de interpretarse con ciertas limitaciones, pues las circunstancias hicieron que el contexto estuviera cargado de fuertes vivencias emocionales e influyera en el propio proceso de la entrevista: descansos necesarios por fatiga y/o dolor, limitaciones de tiempo (dos entrevistas), derivaciones de memoria personal no pertinentes a la intención de la investigación, etc. Pero, a su vez, esas mismas circunstancias han convertido este testimonio en algo más intenso y auténtico.

Respecto a los contenidos de las entrevistas realizadas al director don R. M., sobre cuestiones que tuvieron lugar entre 1988- 2008, se acordó no hacer mención en este estudio a nombres de personas o instituciones referidas a su ámbito privado. Con el fin de completar y suplir algunas lagunas de las dos entrevistas, llevadas a cabo en marzo del año 2009, se analizará también la transcripción de una entrevista realizada al mismo director tras la recogida del premio Award Winner EFQM, en Atenas, en el año 2007.

Antes de realizar las entrevistas se diseñó un guion con unas pautas que facilitara la exploración de los elementos que se deseaban estudiar y que permitiera seguir una misma sistemática y que facilitara relacionar el relato obtenido con los objetivos del estudio.

De la misma forma, con la intención de facilitar el análisis de los contenidos, se definieron los criterios para la recogida de la información y su organización posterior.

El guion sigue unas pautas similares a los relatos biográficos (historias de vida) pero aplicadas a la percepción que esta persona tenía sobre su vida como director de LI, por lo que se proponía iniciar su testimonio desde el comienzo de su relación personal con el centro.

Además, dado que se querían hacer explícitos los conocimientos y "teorías subjetivas" de la persona entrevistada, se utilizó un modelo de entrevista no estructurada. Solamente al comienzo de la conversación se plantea una pregunta abierta de incitación general al análisis del problema de la investigación: "Quiero conocer tu percepción sobre tu vida como director de LI. Los hitos que, a tu modo de ver, hayan sido relevantes para que LI haya obtenido este máximo galardón europeo a la gestión de la excelencia".

Durante la conversación, dado que el principal objetivo era recoger un testimonio de vida, apenas se pensó en estructurar los contenidos del relato sino, en todo caso, aplicar algunas preguntas abiertas o de apoyo al entrevistado para que retomara el hilo de la narración o aclarara aspectos de difícil comprensión para la entrevistadora. Las entrevistas se grabaron y, posteriormente, se realizaron las transcripciones.

Para el análisis de los contenidos, en un primer momento, se hizo una lectura temática de búsqueda de significados. La revisión del contenido de las entrevistas se ha llevado a cabo con un procedimiento manual, en el que se ha realizado un examen cualitativo de los textos. Esta exploración ha seguido los siguientes pasos (Tojar Hurtado, 2006):

- Análisis previo de las transcripciones. A lo largo de varias lecturas se hacen anotaciones en el margen derecho de los textos y en las mismas se han identificado los temas para una primera aproximación.
- Selección de categorías de análisis. Tras la lectura intencionada de las tres transcripciones, se han agrupado los contenidos en unas categorías, entendidas como unidades de significado, que faciliten la comprensión del fenómeno de estudio. En primer lugar se estudian las características de LI en función de tres intervalos de tiempo: 1977- 87 origen y constitución de la cooperativa, 1988-1995 cambio de Director, Junta rectora, Equipo Directivo y PEC, 1996- 2008 gestión basada en modelo EFQM y Planes Estratégicos.

En cada periodo de estudio también se recogen otras subcategorías que hacen regencia a hitos de cambio en aspectos como: contexto social y demandas (Tabla 72), funciones directivas y retos de mejora y/o innovación (Tabla 73) los criterios del modelo de gestión EFQM y actividades de aprendizaje y mejora (Tabla 74).

Tabla 72. Categorías para clasificar la evolución de LI en el tiempo.

Períodos de desarrollo de LI
ORIGEN (1977- 87)
IDENTIDAD (1988- 1995)
ORGANIZACIÓN Y PLANES ESTRATÉGICOS (P&E: 1996/2000; 2000-04: 2004 -08)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 73. Subcategorías para analizar hitos de cambio en cada periodo de estudio

Percepción del Director sobre cada categoría referida a la evolución de LI en el tiempo
Subcategoría
Contexto y demandas
Funciones directivas
Retos de mejora e innovación (no se mencionan)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 74. Criterios para analizar el despliegue del modelo EFQM de gestión en LI.

Categoría	**Contenido**
Criterios del modelo de gestión EFQM	Liderazgo Política y Estrategia Procesos Personas Recursos y alianzas Resultados
Actividades de aprendizaje y mejora	Actividades de formación y mejora significativas.
Evaluación	Indicadores y Procesos

Fuente: Elaboración propia

Para elaborar las conclusiones se han considerado los siguientes criterios: la relevancia de dichos conceptos o ideas en los documentos del centro, la importancia atribuida por el director en las entrevistas realizadas (extensión y valoración otorgada) y su relación con los objetivos del estudio.

El estudio de la información se ha llevado a cabo tras la agrupación en categorías generales. Los contenidos de cada una de esas categorías se reorganiza del siguiente modo: elaboración de unos cuadros que recogen las citas literales de las entrevistas y análisis de estas, de modo que, permitan construir unas conclusiones relacionadas con las hipótesis de la investigación.

Análisis de las entrevistas a las personas de relevancia en el despliegue del modelo EFQM en la educación de la CAV.

La selección de los sujetos en este estudio, en coherencia con los objetivos, se ha llevado a cabo con las siguientes características de idoneidad:

Elección de entrevistados. Se han escogido tres informantes ideales que, en el momento de las entrevistas (marzo 2009), desempeñaban las siguientes funciones:

- El director de la Fundación Euskalit, con responsabilidad en la promoción y evaluación de la aplicación del modelo EFQM de gestión en el País Vasco.

- Un inspector del Departamento de Educación de la zona escolar de estudio, miembro de los equipos de evaluación de los programas de calidad en la red pública.

- Un coordinador y responsable de los programas de formación de los equipos directivos de la red pública y del Berritzegune- de la zona de estudio.

Se ha hecho una invitación personal a los seleccionados, previa explicación del proyecto de investigación, de las garantías de confidencialidad y del compromiso de devolución de los datos. Desde un principio se pensó en no entrevistar a más de tres personas. Se cuidó en seleccionar a personalidades muy significativas por su conocimiento del fenómeno, sus años de experiencia y sus ámbitos de intervención. Contrariamente a la previsión de dificultades para contar con los sujetos seleccionados, éstos, desde un primer momento, mostraron su interés por colaborar y no existieron problemas para concertar las citas y grabar las entrevistas.

Como se ha mencionado la finalidad es reunir las percepciones de los tres entrevistados, para considerar su conocimiento desde una perspectiva general que permita responder a las diferentes categorías. Para citar los contenidos se recurrirá a las siguientes claves:

- Referencias de los sujetos: A director de Euskalit, B inspector de educación, y C formador del Berritzegune.
- Número de línea de la transcripción: L.

Tras el análisis de las respuestas de los sujetos entrevistados el alcance de sus opiniones puede ser descrito desde diferentes perspectivas y experiencias (tabla 75):

Tabla 75. Análisis de las perspectivas de las personas entrevistadas

Categorías	Respuestas
Organización implicada	(1) "Por una parte nos pusimos a sacar programas para empresas industriales que era un sector que conocíamos mejor y sabíamos o teníamos claro que hacer." (L8-9- A) (1, 2, 5) " Internamente en nuestra propia organización de Inspección, entorno a hace de ocho años, se inicia una escena de reflexiones" (L26-29-B)
Inicio	(1, 2, 5) " Internamente en nuestra propia organización de Inspección, entorno a hace de ocho años, se inicia una escena de reflexiones" (L26-29-B) (4,2) "En junio de 1.993 empezamos a realizar el primer proceso de Reflexión Estratégica" (L 3 ,A) (2) "Movilizado por una dinámica fuerte que había habido en muchos centros públicos especialmente de FP, en Guipúzcoa concretamente." (L 8, 9 – B)
Modelos de calidad	(3) "También vimos en Euskalit, que al principio empezamos trabajando como bastante equilibrio entre centros públicos y privados pero…" (L 95-96- A) (3) "Se crea por parte del Departamento como un modelo propio de un sistema de calidad que lo llaman SGCs ….(Sistema de gestión de Calidad) y que a través de convocatorias sucesivas se oferta a los centros públicos que quieran, o puedan participar en estos procesos" (L 26, 27,28, 29- B) (3)" el modelo del sistema de calidad sobre todo… el que el Departamento, entre comillas, está aportando por él, de Kalitatea Hezkuntzan, " (L 26, 27- C) (3) "es un Modelo que yo lo conozco porque en el Berritzegune lo tenemos…" (L 27, 28 –C)
Formación y acompañamiento	(4) "… hace que se cree una norma respecto a centros de F.P. para que sean considerados centros de una tipología, que con una serie de ventajas respecto a temas de intervención, les obliga a que tengan pues unas certificaciones de no sé cuántos puntos y que genera casi a que dentro de los centros de FP. haya unas dinámicas" (L 16, 17, 18, 19- B) (4,2) "En junio de 1.993 empezamos a realizar el primer proceso de Reflexión Estratégica" (L 3 ,A)
Referencias	(5) "Y en el mundo educativo pusimos en marcha una investigación para ver lo que se estaba haciendo en otros países. En colaboración con LABEIN…" (L 10-11- A) (1, 2, 5) " Internamente en nuestra propia organización de Inspección, entorno a hace de ocho años, se inicia una escena de reflexiones" (L26-29-B)

Fuente: Elaboración propia

Este análisis nos permite extraer conclusiones de perspectivas que incluyen los siguientes aspectos:

1. Experiencias externas e internas al sector educativo.
2. Mayor y menor experiencia en el despliegue de modelos de calidad.
3. Modelos EFQM y otros modelos de calidad aplicados.
4. Diferentes programas de formación.
5. Experiencia internacional y experiencia en la zona de investigación.

En la tabla 77, se recogen las características de las dos perspectivas diferentes, interna y externa a la educación, que han resultado tras el análisis de los contenidos de las entrevistas.

Tabla 76. Categorías de análisis de los contenidos de las entrevistas

Categoría	Contenido
Razones	Causas, intereses, motivos para iniciarse.
Formación	Programas de formación, acompañamiento y/o asesorías.
Dificultades	Aspectos que dificultan el proceso.
Soluciones	Aspectos que facilitan el proceso.
Aportaciones	Efectos en los centros.
Factores de Éxito	Claves de los centros con éxito en su aplicación.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 77. Perspectivas de las personas entrevistadas

Perspectiva externa	Perspectiva interna
Euskalit	Departamento de Educación
Al comienzo de la expansión de este fenómeno en la CAV, en 1993, una organización que en principio desconoce el mundo educativo, Euskalit, asume la Misión y para ello inicia una investigación sobre el sector educativo y la calidad en el mundo.	El Departamento de Educación de la CAV, tras observar su implementación en varios centros, inicia el despliegue de los Sistemas de Gestión de Calidad en el año 2000.
Fundación Euskalit, primera organización que intenta desplegar el modelo EFQM en Educación	Aplica un modelo propio. Kalitatea Hezkuntzan
Ofrece sus servicios a las tres provincias del CAV y a todo tipo de centros educativos.	Programas para incentivar la aplicación de modelo EFQM en centros de FP Programas de formación Berritzegunes para equipos directivos de educación.
Modelos de centros de todo el mundo en este campo y de otras organizaciones no educativas.	Experiencias de éxito en Guipúzcoa y en FP.

Fuente: Elaboración propia

4.6. SÍNTESIS

En tabla 78 se exponen de forma resumida las técnicas y las categorías de análisis.

Tabla 78. Resumen de las técnicas y categorías de análisis de documentos y entrevistas.

Cuadro nº 19. Resumen de las técnicas de análisis de información en documentos y entrevistas según categorías			
Fuentes	TECNICA	Categorías	Información
Documentos institucionales	Análisis de contenido Revisión de los cambios en 15 documentos programáticos.	Aspectos generales : Currículo, diseño curricular, desarrollo de la enseñanza. Aspectos organizativos: Planteamientos institucionales: objetivos/ Misión Estructuras de R. Humanos: profesorado y alumnado. R. Materiales: espacios, mobiliario y materiales. R. Funcionales: Horarios, normas. Sistema relacional: Alumnado, Profesorado, directivos, participación de profesores, familias y alumnado, comunicación y reuniones. Dirección y funciones organizativas: Planificación, toma de decisiones y evaluación. Tipos cultura organizacional: Finalidades/valores, Currículo, asignación de tareas, intervención en la dinámica de trabajo, interacción entre profesionales, gestión de los directivos, coordinación pedagógica, innovaciones, conflicto, formación del profesorado y clima.	Descripción de la trayectoria histórica de LI. Hitos de cambio significativos.
Memorias y evaluaciones EFQM	Análisis de contenido Revisión de nueve memorias de LI. Cinco informes de evaluación externa.	Criterios y subcriterios del modelo EFQM: Liderazgo, PE, Personas, Alianzas y Recursos, Procesos, Resultados en clientes, Resultados en personas, Resultados en sociedad y Resultados clave. Matriz REDER: Enfoque y despliegue, evaluación. Actividades de aprendizaje y mejora: Año, Criterio y sub.-criterio de referencia, necesidad de la revisión (causa), agentes de aprendizaje, e Hitos y mejoras asociados (efecto) y procesos afectados como origen y efecto de aprendizaje.	Descripción de las prácticas directivas y de despliegue de los criterios de gestión EFQM. Criterios e indicadores de evaluación de LI. Actividades de aprendizaje; necesidades, agentes y efectos de mejora
Entrevistas con el director	Entrevista en profundidad - relato autobiográfico Cinco horas de grabación	Evolución de LI en el tiempo: cambios significativos. Creencias y representaciones del director sobre las categorías de estudio: criterios del modelo de gestión EFQM y creencias sobre dirección y liderazgo,	Describir su trayectoria como director de LI y Experiencia de despliegue del modelo EFQM en LI.
Entrevista con personas de referencia	Entrevista en profundidad - Tres entrevistas de dos horas a tres personas de relevancia en el proceso. 6 horas de grabaciones	Expansión del modelo EFQM en centros educativos de la CAV Hipótesis explicativas y aportaciones e inconvenientes del fenómeno	Experiencia de despliegue del modelo EFQM en los centros educativos de la CAV

Fuente: Elaboración propia

Estructura del análisis de resultados

Los siguientes cuatro capítulos, 5, 6,7 y 8, explicarán los resultados que se han obtenido en el estudio. Los análisis se comentarán en función de los datos procedentes de las dos herramientas empleadas; contenidos de los documentos y de las entrevistas. Este criterio nos permitirá reflexionar sobre las variables y las hipótesis de un modo coherente con la metodología cualitativa empleada, desde una doble perspectiva, institucional y personal. Al final de cada aspecto analizado se expondrán unas conclusiones parciales, para pasar posteriormente a la elaboración de las conclusiones generales.

Para exponer los aspectos relevantes de la investigación, se seguirá el siguiente orden de observación:

1. Expansión del modelo EFQM en el sistema educativo de la CAV.

2. Historia y características de LI: Se seguirá un enfoque temporal y descriptivo de aquellos hitos de cambio que se relatan como más significativos en el camino hacia la excelencia en la gestión de LI.

3. Implementación de los criterios del modelo de gestión de la excelencia EFQM en LI. En cada apartado se considerarán las prácticas que afectan a cambios en el centro relacionados con el nuevo enfoque y despliegue del modelo EFQM de gestión en el centro. Los contenidos de cada apartado se expondrán en el siguiente orden: primero se presentarán los resultados extraídos del análisis documental, para posteriormente recoger, si los hubiera, testimonios del director referidos a las cuestiones del análisis.

4. Descripción de la trayectoria de aprendizaje en LI en el período de implementación del modelo EFQM de gestión en tres apartados: actividades, agentes y mejoras asociadas.

CAPITULO 5: CONTEXTO DE LA EXPANSIÓN DE LA GESTION DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CAV

El contenido de este capítulo recoge la información referida al primer objetivo específico: Identificar los factores facilitadores y los contextos externo e interno de los centros educativos y de Lauaxeta Ikastola, en la expansión del modelo EFQM en el País Vasco.

Para exponer los aspectos relevantes de la investigación, se tendrán en cuenta dos perspectivas de análisis relacionados con el objeto del estudio:

- Una perspectiva institucional sobre la aplicación de los modelos de gestión de la calidad en la CAV, desde el análisis de datos procedente de revisiones documentales de dos instituciones: Euskalit y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

- Y otra de carácter personal, que recoge las opiniones de tres observadores y actores de especial relevancia en las dos instituciones implicadas en el despliegue de este fenómeno en los centros educativos de la CAV durante el período estudiado.

5.1. ANÁLISIS DE DATOS INSTITUCIONALES: EUSKALIT Y DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO

A efectos de conocer las razones y procesos que han tenido lugar en la Comunidad Autónoma Vasca para convertirla en un referente europeo por la expansión de los modelos de gestión de la calidad (EFQM) en las organizaciones y también por el número de reconocimientos y premios conseguidos por la aplicación avanzada del modelo de gestión, se va a estudiar específicamente el papel de las dos instituciones que han liderado esta iniciativa en el sistema educativo vasco: la Fundación Euskalit dependiente del Gobierno Vasco y el propio Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

5.1.1 Modelo EFQM y Euskalit: Fundación para el fomento de la calidad en Euskadi.

En Diciembre de 1992, 18 empresas y organizaciones de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV) invitadas por el Gobierno Vasco constituyeron Euskalit, Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad, con la Misión de promocionar la cultura de la Calidad Total en todos los ámbitos de la CAV para contribuir a su desarrollo, competitividad y bienestar.

Durante los primeros meses de 1993 llevaron a cabo su primera reflexión estratégica en

la que decidieron que las actividades se enfocarían fundamentalmente hacia las empresas industriales y los centros de educación. En junio de ese mismo año se contrató en plantilla al equipo inicial de tres personas y se comenzaron a desarrollar las actividades hacia el exterior.

Desde su inicio hasta el momento actual, esta organización ha llevado a cabo numerosos programas orientados al fomento del modelo de gestión EFQM en la CAV. Sus esquemas de intervención han incorporado ciertas peculiaridades respecto a otras organizaciones homólogas en España y Europa. La primera la creación de una red de más de 1600 personas voluntarias acreditadas como evaluadores, que ejercen su tarea de modo altruista y son apoyados por las organizaciones en las que trabajan permitiéndoles utilizar parte de su tiempo laboral para este menester.

Este enfoque, además, se complementa con una cultura de fomento de la cultura de evaluaciones y contrastes externos y gratuitos para todas las organizaciones que concluyen con la entrega de un informe de puntos fuertes y áreas de mejora que se presentan como una colaboración con la mejora de la institución valorada.

En contraste con la Fundación europea y sus delegaciones en los países de la CE que llevan una política de cobro de licencias, por documentación y procesos de evaluación, en la CAV se lleva cabo esta tarea desde una visión más comprometida socialmente. Esta forma de comprender su tarea ha conducido a culturizar y expandir este modelo de gestión y gobernanza de un modo más amable.

En coherencia con esta orientación, en el año 2014, Euskalit decide diseñar su propio modelo de "Gestión Avanzada" que, aun inspirándose en el modelo europeo EFQM, incorpora, varios cambios, en consecuencia de los años de experiencia y reflexión de todas las organizaciones avanzadas en gestión de la CAV.

Entre los cambios más significativos se pueden señalar los que afectan a los ocho elementos básicos del modelo EFQM, que en el modelo vasco se quedan en seis: las personas (que incluye el liderazgo), la orientación hacia los clientes, la innovación, el compromiso social, la estrategia y Visión a medio/largo plazo y el logro de resultados satisfactorios.

Actualmente el caso de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) se ha convertido en una referencia de la cultura de la gestión de la calidad en Europa. Para hacernos una idea del grado de implementación y aceptación de los modelos de gestión de calidad, más concretamente del modelo de gestión de la Excelencia EFQM, basten los datos de la figura 41, en el que se comparan los premios de relevancia europea obtenidos en esta comunidad con los premiados en otros países de Europa.

Figura 41. Distribución de premios EFQM en Europa



Fuente: **http://www.euskalit.net**

5.1.1.1. Promoción de la calidad en centros educativos: Euskalit.

Tras el análisis del despliegue de los modelos de gestión en centros educativos (LABEIN, 1994), la fundación decide poner en marcha un programa de apoyo a los centros de educación con el propósito de reforzar en ellos la cultura de la calidad. Las razones por las que se toma como marco de referencia para los centros educativos fueron las siguientes:

1. Los principios de gestión en que está basado son "universales", es decir aplicables en cualquier tipo de organización.

2. Estaba elaborado como fruto del esfuerzo de numerosos expertos europeos que lo revisan desde su praxis, editándose periódicamente versiones mejoradas del mismo.

3. Su fusión y empleo era creciente en la Comunidad Europea.

4. Era accesible, tanto económica como intelectualmente. Con 40 horas de formación se podía entender el modelo lo suficiente como para pasar a la acción, realizando un diagnóstico de la situación de un centro educativo.

Además, como consecuencia del análisis de la bibliografía existente y de las experiencias cercanas, en Euskalit concluyeron como causas principales de fracaso en los programas de formación en el modelo EFQM, las siguientes:

- Insuficiente conocimiento y comprensión por parte de la alta dirección de qué es la Calidad Total.

- Insuficiente compromiso por parte de la alta dirección.
- Lanzamiento del "Plan de Calidad" con bombo y platillo llenando toda la empresa con carteles "motivadores": hazlo bien a la primera, querer es poder, aquí se hace Calidad Total, etc.
- Búsqueda de resultados a corto plazo.
- Apuntarse a la "moda" de la calidad.

Por todo ello, se decidió que el apoyo a los centros de educación debería reunir las siguientes características:

a) Formación del director/a del centro. Los directores deberían asistir obligatoriamente a las sesiones formativas, siendo aconsejable que además viniesen acompañados por otras personas de sus equipos directivos.

b) Refuerzo del liderazgo y del compromiso del Equipo Directivo. Las personas asistentes deberían transmitir a sus compañeros/as, en labores directivas y al resto de la organización los conceptos y técnicas aprendidas en las sesiones formativas y liderar su aplicación en el centro.

c) Implantación escalonada. En primer lugar deberían ser los equipos directivos quienes trabajasen y madurasen los conceptos hasta interiorizarlos. Después, en una segunda fase, los irían transmitiendo, de una manera natural, al resto de las personas del centro.

d) Programa plurianual. Se requerían varios años para que cambiasen significativamente y de manera generalizada las prácticas de gestión de una organización.

e) Aprendizaje compartido. Se establecieron grupos constituidos por unos 10 centros educativos que compartieran su aprendizaje y aplicación práctica.

El programa se desarrolló siguiendo una secuencia determinada de actividades de aprendizaje, durante dos fases y en grupos reducidos.

a) Secuencia de actividades de aprendizaje:

Sesión formativa (normalmente de 4 a 8 horas de duración) para la dirección de los centros.

Transmisión por parte de los asistentes al resto del Equipo Directivo de los conocimientos adquiridos.

Realización por el Equipo Directivo de una serie de actividades para la aplicación en el centro de lo aprendido y envío de un informe resumen al profesor/a y a Euskalit.

Sesión del grupo para la puesta en común de sus experiencias (entre 1 y 3 meses después de realizada la formación) y continuar adquiriendo nuevos conocimientos.

Ampliación de la experiencia en cada centro.

Segunda puesta en común de las experiencias (6 meses más tarde).

Programa en dos fases.

FASE 1: Auto evaluación. Efectuada por el Equipo Directivo de cada centro utilizando como referencia el modelo europeo de la EFQM, el cual seleccionaba a partir de ella sus áreas de mejora prioritarias.

FASE 2: Áreas de mejora. Euskalit compendió y estructuró las áreas de mejora identificadas por los centros de cada grupo, se vieron cuáles eran las más comunes y a continuación se planificaron las actividades necesarias para afrontarlas. Hubo mucha coincidencia en las áreas de mejora prioritarias escogidas por los grupos que realizaron su primer auto evaluación: indicadores, estrategia y planificación, gestión por procesos y comunicación interna.

Después de desarrollada la Fase 2, durante al menos un año, se aconsejó volver a realizar la autoevaluación, repitiendo este ciclo sucesivamente. Con posterioridad se han trabajado otras metodologías como las 5S (organización, orden y limpieza), los equipos de mejora continua y de resolución de problemas o el reconocimiento a las personas.

Participantes

En febrero del 95 se presenta el programa en una convocatoria dirigida a todos los centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma del País Vasco y a asociaciones y entidades diversas del mundo educativo. Se reciben 60 solicitudes de participación y se seleccionan 27 organizaciones que comienzan el programa en marzo.

Posteriormente, nuevos grupos de centros se incorporaron a este programa. Desde el año 95 hasta el momento presente, más de 400 centros y 1200 personas han participado en este programa y 77 centros continúan en la actualidad. Entre ellos se cuentan tanto escuelas y Facultades Universitarias como centros de Formación Profesional y enseñanza infantil, primaria y secundaria del ámbito público y del privado, siendo éstos últimos mayoría. Una decena de asociaciones de centros de diversa índole han colaborado en el diseño de los programas de aprendizaje y en la dinamización de sus centros asociados.

Además de la realizada por Euskalit, numerosas iniciativas tanto públicas como privadas, se han puesto en marcha entre los centros educativos de Euskadi en estos años y la experiencia adquirida ha sido, también, compartida con otras comunidades autónomas.

5.1.1.2. Implantación en los centros educativos: reconocimientos EFQM

Como consecuencia de todo este proceso de formación, si tomamos como evidencia el número de reconocimientos a la excelencia de los centros tras una evaluación externa, es especialmente significativo el protagonismo de este sector en la expansión del

modelo de gestión de la excelencia en la CAV (Euskalit, 2014).

El primer nivel de reconocimiento otorgado por la Fundación Euskalit es la obtención del Diploma de compromiso con la Excelencia. Se reconoce con él que dicha organización utiliza el modelo EFQM como marco de referencia para, la mejora de su gestión y se han comprometido a avanzar hacia la excelencia. En el año 2014 (Primera semana de Diciembre) se pueden contabilizar un total de 97 organizaciones, de ellas las educativas suponen un 27,7% (27 centros) solo detrás del sector Asociaciones y servicios son centros educativos (Anexo1).

Otros niveles de reconocimiento otorgados, tras la realización de una evaluación externa a los centros y el logro de puntuaciones la escala de evaluación de la Fundación EFQM (0-1000) son: Q Plata (+de 400 puntos), Q Oro (+de 400 puntos), Finalista Europa (intervalo 600- 650 puntos), Prize (intervalo 650- 750), Award (+ 750 puntos).

La primera constatación es que, en comparación con el resto de sectores (administración pública, asociaciones y servicios, comercio, construcción, industria y energía, sanidad, servicios a empresas y turismo), el sector educativo acumula un 49,73 % de los reconocimientos EFQM (Tabla 79).

De ellos en el período transcurrido entre 1999 y 2007, se consiguieron el 57,9%, mientras desde el año 2008 hasta 2014 se premió el otro 42,02% (unos 79 centros). Estos datos ya nos indican la buena acogida de esta herramienta de evaluación en la enseñanza. Además, 62 centros de Formación Profesional (40 públicos y 22 concertados) han logrado una certificación con la ISO9001.

Tabla 79. Distribución de reconocimientos a la calidad en educación en la CAV

	Diplomas compromiso	AENOR ISO	Q Plata	Q Oro	Finalista europeo	Prize UE	Award UE	Total	
Total	97		284	65	14	14	1	378	100
Educación	27	62	154	25	4	4	1	250	49,73%
1999 - 2007			93	11	3	3	1	111	57,97%
2007 - 2013	27		63	14	1	1		79	42,02%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Euskalit (2014) y Anexo 3.

Sin embargo, sobre los niveles de excelencia alcanzados a partir de la Q-Plata el peso relativo de los centros educativos respecto a las organizaciones de otros sectores disminuye, las Q- Oro que son de educación suponen un 44,61% del total, mientras en los reconocimientos europeos los recibidos en educación suponen un 31,03% del total.

Sobre el alcance de este tipo de acreditaciones se observan ciertas características. Aunque el nº de reconocimientos otorgados hayan sido 378, dado que en algunos casos un mismo centro ha recogido hasta cinco premios, estos se concentran en un total de 163 centros educativos.

Según la Estadística de Actividad Escolar del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, en la CAV, en el curso 2013-14 existían 1.150 centros

educativos de régimen general, de los cuales 776 son públicos con 179.891 alumnos-as y 374 son centros privados- concertados con 174.079 alumnos-as, esto es, el porcentaje de matriculación se reparte en torno al 50% entre las dos redes.

El número de centros con reconocimientos EFQM otorgados por Euskalit suponen un 14,17% de los centros del total. Pero, si analizamos cuántos de ellos son concertados (143) estos suponen el 38,2% de su red educativa, mientras los centros públicos (20) son apenas un 2,5%.

Respeto a los reconocimientos EFQM de Euskalit en la red pública, se encuentran principalmente centros de Formación Profesional, (14) y facultades universitarias (varias facultades de Ingeniería y la facultad de Enfermería). En los centros de Formación Profesional, 66 centros (40 públicos y 22 privados) se han acreditado con la norma ISO. Asimismo, los máximos galardones (Q- oro y Premios europeos) en su mayoría corresponden a centros concertados.

Igualmente, entre más de 1900 de los evaluadores acreditados en la CAV para la realización de evaluaciones externas en las organizaciones, el 31, 7% son personas que trabajan en el sector educativo. Este dato también es indicador del protagonismo de este sector en la expansión de este modelo de gestión.

5.1.2. Kalitatea Hezkuntzan y Departamento de Educación del Gobierno Vasco

En el año 2002, tras evaluar prácticas de gestión de calidad anteriores y algunas necesidades de centros el Departamento de Educación, diseño una propuesta piloto que llamó «Sistemas de Gestión de Calidad».

Nació como un proyecto piloto en centros públicos de primaria y secundaria (curso 2002-2003). Este proyecto surgió de la mano de Eugenio Ibarzabal quien, tras seleccionar una serie de centros mediante una convocatoria específica se encargó de su asesoría para prepararlos a cumplir una serie de requisitos a cumplir en dos años antes de pasar una auditoría que realizó la Inspección. Actualmente (2013-14) el llamado **SGC "Sistemas de Gestión de Calidad" o "Kalitatea Hezkuntzan"** constituye una red de centros cuya responsabilidad recae ahora en la Dirección de Innovación.

La autorización surgió de la Orden de 8 de enero de 2003 de la Consejera de Educación por la que se autoriza la puesta en marcha de un Proyecto Piloto de Experimentación denominado **"Sistemas de Gestión de Calidad"** en diversos centros de E. Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma. (BOPV 12-febrero-2003)

Posteriormente aparecieron convocatorias para presentarse al proyecto. Por ejemplo, la "Resolución de 29 de junio de 2004 para la realización de proyectos de investigación y experimentación educativa denominados "Sistema de Gestión de la Calidad" (BOPV 13-09-2004)"

En el año 2005 se definieron los requisitos del sistema y se diseñó el logotipo que podían utilizar los centros que superaban la evaluación (auditoría) establecida en el

proyecto. Orden de 20 de 2005 (08-07-2005 BOPV), por la que se crea el Sistema de Gestión de la Calidad «Kalitatea Hezkuntzan» y se establece la certificación y el sello acreditativo del mismo (requisitos del sistema en el anexo).

Posteriormente fueron apareciendo progresivas autorizaciones, como por ejemplo:

- RESOLUCIÓN de 31 de octubre de 2006 del Vice consejero de Educación por la que se autoriza la continuación del Proyecto denominado "Kalitatea Hezkuntzan" en diversos centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma.
- RESOLUCIÓN de 16 de abril de 2007, del Vice consejero de Educación, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca a los Centros Públicos de enseñanza no universitaria dependientes del Departamento para su participación en el Sistema de Gestión de la Calidad.

A partir del curso 2008/09 las convocatorias y resoluciones se realizaron a través de la Web del Departamento, en el portal de Innovación Educativa.

El objetivo de este proyecto era desarrollar un proceso de innovación, investigación y experimentación en determinados centros docentes de la C.A.V. con vistas a la adaptación de los procesos de calidad que han tenido su origen en el mundo productivo a las características de los procesos educativos de los centros de educación infantil, primaria y secundaria, impulsando un modelo propio y adecuado a tales centros.

Para facilitar una intervención sistemática se propuso la elaboración del Proyecto Educativo del Centro, de tal manera que desde ahí se dirigieran las líneas estratégicas y las demás actividades de las escuelas. Igualmente se facilitaron unos formatos para desarrollar las prioridades estratégicas mediante el seguimiento de procesos y subprocesos, a medida que se fueran elaborando en el centro.

La proposición de trabajo incluía mejorar el trabajo en equipo y la creación de redes de centros.

Este modelo incluía asimismo un modelo de certificación, o de reconocimiento, tras una evaluación externa realizada por el propio Departamento de Educación.

Este Proyecto Piloto de Experimentación denominado “Sistemas de Gestión de Calidad” se inició en 10 centros públicos de Primaria con un total de 3442 alumnos y 14 centros de Secundaria con un total de 5186 alumnos. Además también iniciaron la experiencia los Berritzegune[2] de Getxo, Berritzegune de Vitoria Gasteiz y Berritzegune de Eibar.

Esta red se crea con la denominación “Kalitatea hezkuntzan”, con los siguientes fines: gestionar el Proyecto Educativo del Centro, mejorar los procesos clave de enseñanza aprendizaje y ofrecer una participación sistemática en la gestión del centro.

[2] Nombre en euskera de los Centros de Apoyo a la formación e innovación educativa.

Los ámbitos de trabajo son: planificación general, enseñanza aprendizaje, evaluación de procesos (gestión de desacuerdos) y control de certificaciones.

Los objetivos generales de la red "Kalitatea hezkuntzan" son:

- Mejorar el Proyecto Curricular del centro.
- Crear, facilitar e impulsar los procesos de mejora continua en los centros.
- Con el fin de lograr proceso de mejora continua exitosa ofrecer a los centros, información, herramientas y asesoría.

La Inspección de Educación ha sido la encargada de hacer el seguimiento y evaluación (auditoria) de cada centro pudiendo proponer, al término de la auditoria, la emisión por parte del Departamento de Educación de un certificado de calidad en "Sistemas de Gestión de Calidad" a nombre del centro.

Hasta el año 2013 se han acreditado 55 centros: de estos centros 27 son de la provincia de Gipuzkoa y de estos 18 son centros de Educación Secundaria (ESO, ESPO Y FP), 22 son de Bizkaia de los cuales 9 son de E. Secundaria y en Araba hay 6 centros certificados todos ellos de E. Primaria.

En las sucesivas convocatorias fueron incorporándose un número importante de centros. Con el transcurso del tiempo fue disminuyendo el número de incorporaciones al proyecto, hasta el momento actual, con una media de dos o tres centros acreditados al año que parece haberse estabilizado la "red" que se mantiene con tres centros de Araba, veinte y ocho de Bizkaia y veinte y cinco de Gipuzkoa.

5.1.2.1. Procesos de liderazgo y gestión.

En los ejes de actuación del Departamento de Educación durante el periodo 2007-2010 el eje nº 2 denominado "Una escuela mejor" enmarca esta iniciativa como una área de mejora del liderazgo y la gestión de los centros.

El objetivo pretendía responder a las siguientes necesidades en los centros: proveer de una función directiva que gestionara el cambio de las escuelas, desarrollar un liderazgo democrático y crear equipos con las competencias necesarias para ejercer la dirección.

5.1.2.2. Asesoría y aprendizaje

Si bien inicialmente la asesoría para el aprendizaje recayó en Eugenio Ibarzabal (1995) -y un equipo de colaboradores, a partir del cuarto año se fue trasladando a los propios centros de la red. De esta forma, los centros más avanzados participaban en la formación de los que se incorporaban posteriormente.

Desde su inicio esta red de aprendizaje e intercambio de conocimiento ha consensuado varios documentos: Planes Estratégicos, programaciones, ejemplos de cuadernos del profesor-a, acuerdos de evaluación, etc.

En este proceso de aprendizaje, unos 20 centros han diseñado herramientas para el auto evaluación, a su vez aquellos que incorporan este modelo de gestión en sus prácticas directivas incluyen como características las siguientes buenas prácticas:

- Misión, Visión y desarrollo del Plan Estratégico que se concretan en la planificación anual y en la memoria del centro. Impulsando la participación de toda la comunidad educativa.

- Cuaderno del profesor-a, en el que se concretan la planificación curricular, metodología, evaluación y aspectos relativos a la tutoría. Se basa en los principios metodológicos del PEC (inclusiva, basado en relaciones humanas, respeto a la igualdad, impulso de autonomía,…) que en su práctica conduzcan a los centros hacia el desarrollo de: los tratamientos lingüísticos, bases de la convivencia, alumno activo, impulso de las TICs, atención a la diversidad,…

- Planificación de la acogida del alumnado, las familias y el profesorado. Con el fin de impulsar la participación y el conocimiento del proyecto del centro.

- Evaluación continua construida a través de la gestión de los desacuerdos. Precisando los criterios de valoración de los indicadores y los ámbitos de mejora del centro.

- Impulso de una cultura de trabajo ordenado y sistemático, recogiendo registros de los acuerdos basados en la eficacia y la promoción del trabajo en equipo.

- Por medio del trabajo en red, compartiendo el conocimiento creado por el grupo, la ayuda, las reflexiones, el clima de confianza y la fuerza del grupo.

Esta asesoría apoyada en los centros más avanzados (Beasain, Elorrio y Eibar, fundamentalmente) intentó abordar el tema de la autonomía de centros tomando como ejemplo la experiencia de Cataluña. Este tema no fructificó y en el año 2010 se disolvió esta asesoría y recayó esta responsabilidad en el Berritzegune Nagusi (coordinación del centro de innovación educativa), concretamente en los responsables del equipo de Liderazgo Educativo y redes de centros. Estos programas persiguen desarrollar unas acciones determinadas y con ello conseguir ciertos avances en los centros, que pretenden conseguirse en dos fases:

a. **Antes de conseguir la certificación:** Diseño del Plan Estratégico y el Plan Anual, entrega y consenso sobre todos los electos del Currículum (programación, actividades del aula, evaluación y tutoría), especificación de los planes de evaluación y mejora del centro, sometimiento a una auditoria y lograr la certificación.
b. **Tras el logro de la certificación:** Se estima necesario acometer las siguientes acciones en el centro:
    - **I**dentificar las buenas prácticas en aula y programaciones y ponerlas en práctica en el centro.

- Profundizar en los proceso de evaluación y de tutorías: conceptos, criterios consensuados, seguimiento del alumnado, tutoría individualizada… y llevarlos a la práctica.
- Valoración de otros aspectos de mejora: oferta académica del centro, matricula, organización del centro, formación,…
- Creación de recursos para la enseñanza práctica, para activar los mecanismos de auto evaluación e identificar las necesidades de mejora.

5.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A PERSONAS RELEVANTES EN LA PROMOCIÓN DE LOS MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD, EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CAV.

Para completar los datos aportados por las dos instituciones más relevantes en la expansión de este moldeo de gestión en el sistema educativo vasco, se analizan las opiniones de tres personas que han ocupado posiciones de responsabilidad en el despliegue de este fenómeno en ambas instituciones.

Para comprender tanto el proceso seguido para el análisis de los contenidos, así como para la extracción de conclusiones, se expondrán los resultados según el orden propuestos en las categorías de análisis: motivaciones, formación, dificultades, soluciones, aportaciones y factores de éxito.

Cada una de ellas se va a exponer de forma independiente y se analizará en relación a los objetivos generales de la investigación. En cada apartado consideraremos los contenidos de las categorías analizadas del siguiente modo:

- Una tabla con las subcategorías, las frecuencias de aparición en las entrevistas y las citas de los sujetos explicados en la metodología (A, B, C)

5.2.1.Motivaciones

En el análisis de los contenidos de las entrevistas, una de las categorías examina las motivaciones o intereses que los diferentes centros educativos hayan podido tener para iniciarse en un cambio en sus sistemas evaluación, e incorporar los modelos de calidad en las mismas.

De este modo, sus opiniones pueden darnos pistas para comprender el tipo de relación que se establece entre las herramientas de gestión de calidad, más concretamente del modelo EFQM, con las razones que se atribuyen a la evaluación en los centros educativos y en sus equipos directivos.

Tabla 80. Análisis de respuestas de la categoría motivaciones.

Subcategorías	Frecuencia	Respuestas
Relaciones, alianzas	5	Fueron animando otros compañeros. Muchas veces a través de las **asociaciones** de los centros de Formación Profesional de HETEL, de Ikastola PARTAIDE Y EIB fueron los que fueron tomando las riendas del asunto. (L81,82,83- A) A partir de ahí fueron prácticamente ellos organizándose con esta colaboración. Poniendo en marcha estos programas **dentro de la propia asociación** o centro y **animando a otros** a que participarán. (89,90- A) En paralelo con esos sistemas externos, que están liderados por algunas **organizaciones externas** que dan formación y dan imagen desde organizaciones externas, tanto desde AENOR como desde Euskalit (L 12, 13, 14- B) Yo creo que las causas de la expansión de la calidad en la enseñanza en Euskadi…, a la educación le han venido de fuera… Ya que dentro no había esa química para que surgiera, me parece bien que **se haya movido por otros sectores** que nos rodean, que nos hayamos metido en este… en este asunto. (L 83, 84, 85, 86- C). Que está muy bien, que está muy bien y es necesario. Y ahí sí que veo que **desde la pública se están cogiendo las bondades de la concertada** ¡Ya es hora! Antes parecía qué no le damos importancia pero ahora lo valoramos más y eso está bien. (L130, 131- C)
Necesidades	3	Yo creo que, yo creo que de los primeros centros que participaron en esto probablemente lo hicieron porque estaban pasando muchos de ellos **momentos de dificultad, reducciones de natalidad** de todo esto. (L 71,72- A) Este era un centro muy, **muy desestructurado** en el que no había habido **nunca un liderazgo importante** y donde para ellos será muy importante el hecho de que se reunieran. Lo valoraron como un avance importante, esto para ello será muy importante. Porque alguien desde fuera les daba cuatro pautas que les hacía pensar un poco en global en el centro. (L 54, 55, 56, 57, 58- B) …en educación yo creo que lo que fueron incorporando en el centro fue por propia voluntad la mayoría de los casos. Y **por motu propio intentaron sacarle provecho** y de lo que no les interesaba no se sentían obligados a incorporar.(L 162, 163, 164- A)
Incentivos	2	Pues viendo los datos yo creo que en la **Formación Profesional** hubo una iniciativa de hace unos cuantos años, en la que todos los centros que quisieran **formar parte de una red integrada** de bastantes centros. (L 104, 105, 106 – A) hace que se cree **una norma** respecto a centros de F.P. para que sean considerados centros de una tipología, que **con una serie de ventajas** respecto a temas de intervención, les obliga a que tengan pues unas certificaciones de no sé cuántos puntos y que genera casi a que dentro de los centros de F.P. haya unas dinámicas.(L16, 17, 18, 19 – B)
Presiones	2	---dependiendo de lo que estaba pasando a los centros profesionales, no sé si han podido pensar, no sé si ellos han podido **pensar que en algún momento a ellos también el gobierno les exigiría** algún tipo de cuentas o esto. (L128,129,130-A) Yo creo que en este momento hay gente que ha entrado aquí, pues porque **la organización en la que están le sugieren, les apremian, les invitan, los emp**ujan de alguna manera. (l87, 88, 89- B)
Creencias	2	Y en el año 97 en Euskalit decidimos lanzar... lanzar un premio, el **sistema de los premios.** (L 56,57- A) …con esto, tiene que ver con el espíritu que **se traslada de la competitividad como elemento de crecimiento** del desarrollo propio personal y de posicionamiento fuerte de ante ese mundo. (L 102, 103, 104 – B)

Fuente: Elaboración propia

Las razones iniciales o factores impulsores del despliegue de estos modelos de gestión en educación que mencionan los entrevistados, se consideran de carácter general y por lo tanto válido para todos los centros, en mayor o menor medida (Leithwood, 1998):

- Relaciones de los centros con otras organizaciones del sector y otros expertos externos al mundo educativo.

- Necesidad de hacer frente a problemas concretos: escasez de demanda, desestructuración y deficiencias internas, o deseo de mejorar y llevar a cabo cambios en los centros.

- Sistemas de incentivación para centros de FP acreditados con 400 puntos del modelo EFQM. Efecto que parece haber influido tanto en la red pública como privada.

- Exigencias de rendición de cuentas o presiones de los titulares de algunos centros.

- Creencias y culturas que consideran la competitividad como motor de mejora personal y de los centros.

Existen además dos motivos específicos se comentan en relación a diferencias según redes educativas:

- El papel de apoyo e impulso de ciertas asociaciones de centros educativos concertados que trabajaban en red, en los primeros años (desde 1994); Partaide, EIB, HETEL... parece explicar el auge del modelo EFQM en centros concertados y de FP.

- Los efectos de imitación y de competitividad entre centros parece haber influido también en mayor medida en la red concertada.

5.2.2. Formación

Entre las cuestiones y acciones llevadas a cabo para desplegar estos modelos de gestión, todos los entrevistados consideran pertinente mencionar también algunas diferencias y relaciones entre los tipos de centros y los planes que han seguido para su formación y desarrollo.

En este aspecto, los programas de formación y sus características específicas están claramente diferenciadas en las dos redes educativas, pública y privada:

- Los procesos de autoevaluación o evaluación externa parecen ser un referente común y significativo en el avance en las dos redes educativas.

- La red pública se adscribe voluntariamente a programas de formación liderados por los Berritzegunes y la Asociación de Directores en que también que se realizan actividades de reflexión y formación.

- La red concertada, por el contrario, sigue los planes de colaboración con Euskalit y con empresas de asesoría para desplegar en los centros el modelo de gestión EFQM.

Tabla 81. Análisis de respuestas de la categoría formación

Subcategorías	Frecuencia	Respuestas
Reflexión acción con un profesor-a	1	---el plan que teníamos en Euskalit: era formar un grupo de trabajo, que se juntaran **y un profesor iba planteando materias aplicaban en el centro** poniéndolo en común. (L 38, 39- A)
Autoevaluación-evaluación del centro con Euskalit	3	Y cada año o cada dos años se les iba proponiendo que se hicieran una **auto evaluación**, que lo hicieran con el propio modelo. Que buscarán sus áreas de mejora y cuando veíamos que las áreas de mejora eran muy repetidas iniciábamos unos módulos para ir trabajando más concretamente sobre esas áreas. (L 52, 53, 54, 56 –A) … al principio empezamos trabajando como bastante equilibrio entre centros públicos y privados pero rápidamente fueron los centros privados los que asistieron a estos programas y los públicos se iban dando de baja" (L 96, 97, 98- A) (2) ". Esto hace que se forme un equipo de **inspección** que en colaboración con Euskalit, formen un **equipo de evaluación** para que puedan evaluar centros educativos. (L 37, 38, 39 –B)
Berritzegune	2	… movilizados pues por algunos puntos muy concretitos de **algunos Berritzegunes** (L 22- B) … es un Modelo que yo lo conozco porque **en el Berritzegune lo tenemos**… (L 27 –C)
Asociación Directores	1	… el propio Departamento lo han derivado otras dos o tres personas que habían seguido el proceso y entre ellos estos directores, que también coincide que también son parte de esta **asociación de directores**. (L 143, 144, 145- B)

Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Dificultades

Aunque la expansión del modelo de gestión de calidad en el sistema educativo del País Vasco pueda describirse como ciertamente exitoso en el contexto europeo y español, no por ello los entrevistados dejan de mencionar problemas y dificultades que han surgido en el camino. Además, también se señalan las respuestas y soluciones que han incorporado los equipos directivos de los centros para llevar a aplicar estas nuevas sistemáticas de gestión.

Las opiniones señalan bastantes cuestiones de interés de entre las que desatacamos en primer lugar las que se señalan de forma genérica, para exponer hacia el final la que se ha asociado a una característica específica de los centros (Suñé, 2007):

- Necesidad de equipos directivos estables en los centros.

- También cabe el riesgo de conformarse con los primeros niveles, o los más superficiales de la aplicación de estos modelos. Pudiendo pasar con ello que solamente se modifiquen aspectos administrativos, o se evite afrontar otros retos y obligaciones sociales de los centros educativos.

- Resistencia a asumir modelos de gestión procedentes de otros sectores económicos.

Tabla 82. Análisis de respuestas de la categoría dificultades.

Subcategorías	Frecuencia	Respuestas
Resistencia ante modelos de empresa	**2**	Y me acuerdo que en la Federación ikastola dos al final de una conferencia que dimos para explicar todo esto y tal y cual, a las preguntas del final un profesor me dijo "¡Pero vosotros que pretendéis que formemos a nuestros **alumnos para que sean empresaritos**! (L 77, 78, 79 –A) A mí me toca ahora escuchar muchos miedos a la gente antes de meterse. Y los miedos suelen ir en el sentido de decir que, **lo que vale por otros sectores económicos no tiene por qué valer para la educación**. Yo creo que es una pequeña trampa que nos hacemos a la cabeza. (L87,88,89-C)
Rechazo a aprender de organizaciones no educativas	**1**	Y demás se fue extendiendo porque los primeros que se atrevieron, los más aventurados o los más animados por lo menos mentalmente de **asumir el riesgo y la incertidumbre** que era que una entidad como está (Euskalit) planteara un programa y tal … (L 91, 92, 93 –A)
EFQM modelo complejo	**1**	… sistemas de calidad que se llevan la enseñanza privada. La percepción que tengo es que **son un poco complicados**. (L 19,20-C)
Ausencia de ED estables	**4**	Veo unas direcciones muy potentes y **direcciones muy débiles** también en centros concertados, en donde hay direcciones donde hay una rotación porque nadie quiere asumir, nadie quiere estar, como pasa en los centros públicos. (L- 80, 81, 82-B) Donde las **personas que están con la perspectiva de un plazo muy breve**, para que pase otro porque no está dispuesto más. Y eso hace que no haya detrás ni proyecto pedagógico, ni proyecto de casi nada. (L 78,79, -B) … donde existen direcciones estables, porque es gente comprometida con las cosas que hacen con el centro y lo que eso genera. Y **no es fácil dentro de la enseñanza, direcciones estables**. (L 71, 72, 73- B) … y eso marca mucho también el que **los equipos directivos no tengan continuidad**. La gente no está muy animada en tomar ese tipo de responsabilidades ¿no? (L13,14-C)
Periodos largos para el despliegue	**2**	Esto normalmente **requiere periodos muy largos** muy largos para que pueda intervenir en aulas. (L 161, 162- B) Claro que luego, cuanto más bajas a la realidad del aula es más difícil, también **es más difícil de ver las bondades del producto**. (L 126,127-C)
Riesgo de superficialidad	**3**	**Ni procesos o sistemas de calidad** o de otro tipo de planteamientos porque entienden que están dotados una estructura de liderazgo fuerte, que tienen claro a dónde quieren ir y que más o menos lo viene llevando bien. (L 67, 68, 69 – B) Hay **una confusión muy grande y una sustitución de cosas** ante lo que es más costoso, desde mi punto de vista que es la con - creación por parte de los centros de la construcción de su propio proyecto pedagógico. (L 114, 115, 116-B) Y en otras, **desviaciones a campos de juego de difícil de control**, que hacen que se dediquen energías a cosas que son importantes o no importantes, pero si sólo son esos enfoques resulta que en las dinámicas que tenemos en otra parte, obligatorias, de demanda social… (L 122, 123, 124, 125-B) Y que sobre todo **afectan al aspecto administrativo, un poco como si dijéramos el envoltorio del caramelo**. Lo que he llegado a observar que no se acerca a lo que sería la caja negra, de lo que es un proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. (L 21, 22 , 23-C)
Cultura funcionarial	**2**	Al mundo de la enseñanza pública le afecta mucho el **carácter de funcionariado** que tienen los profesionales. (L 12, 13-C) Hay una **reticencia histórica, profesional, funcionaria**, al reto… Es cultural, sociopolítica…Que los profesionales de la enseñanza pública den los primeros pasos les va a costar. (L80,81-C)

Fuente: Elaboración propia

- Rechazo a seguir programas de formación de una Fundación como Euskalit. En este

apartado no queda claro si el rechazo es por la peculiaridad de la organización o por tener alguna objeción a los programas de formación y despliegue que planteaba dicha organización.

- Para que el despliegue de este modelo sea visible y alcance a todos los procesos del centro, se requieren períodos largos de acción y formación. Por lo tanto, se precisa de continuidad de equipos y planes.

- Aplicado en concreto a la red pública, se menciona la existencia de una cultura "funcionarial" que han potenciado hábitos de defensa ante el cambio o la competitividad.

- Percepción del modelo EFQM como muy complejo y difícil de comprender por los profesionales de la educación sin experiencia en gestión.

5.2.4. Soluciones

Las acciones que se comentan a continuación, aparecen en las entrevistas como facilitadoras del despliegue o superación de las primeras resistencias.

Tabla 83. Análisis respuestas de la categoría soluciones

Subcategorías	Frecuencia	
Adaptaciones más sencillas	**2**	Luego también hubo **otras iniciativas** que se lanzaron desde el Departamento de Educación **para centros de educación**, para centros públicos. (L 100, 101- A) **Kalitatea Hezkuntzan,** es un Modelo que yo lo conozco… es un Modelo… se me ocurre **más sencillo, más simple**. Más simple, sobre todo más controlable, por lo que yo conozco. **(L27,28, 29 –C)**
Incentivos	**1**	Pues viendo los datos yo creo que **en la Formación Profesional** hubo una iniciativa de hace unos cuantos años, en la que todos los **centros que quisieran formar parte de una red integrada** de bastantes centros. (L 104, 105, 106 – A)
Direcciones Estables	**1**	… donde existen **direcciones estables**, porque es gente comprometida con las cosas que hacen con el centro y lo que eso genera. Y no es fácil dentro de la enseñanza, direcciones estables. (L 71, 72, 73- B)

Fuente: Elaboración propia

Se citan las siguientes:

a) Diseñar modelos de calidad más sencillos. En realidad hacer interpretaciones más adaptadas a las realidades y necesidades de algunos centros.

b) Impulsar la formación de Equipo Directivos estables y fuertes.

c) Incentivar los logros por el despliegue de la gestión de calidad

5.2.5. Aportaciones

Cuando se ha indagado, en las entrevistas, sobre los efectos de la aplicación de estos modelos en las prácticas y formas de hacer de los centros, se han señalado algunos

cambios y aportaciones interesantes. Esto es, la realización de algunas tareas que afectan al estilo directivo y a la gestión de los centros.

Tabla 84: Análisis de respuestas de la categoría aportaciones

Sub categorías	Frecuencia	Respuestas
Misión y Proyecto Pedagógico	**1**	En casos como… yo entiendo que existe un proyecto de gestión que **ayuda** y desarrolla en la ejecución de una **puesta en marcha de un proyecto pedagógico**. Eso no es lo general. (L111, 112-B)
Plan Estratégico	**4**	Yo creo que por los años 95, 96 y 97 dentro de los programas de las materias que se habían preparado en los centros se hablaba de: estrategia, a ver cómo **aplicar la estrategia del día a día**, el esquema de los procesos qué papel juegan, las encuestas de satisfacción de familias y alumnos. (L 47, 48, 49, 50 – A) En cambio el centro que tiene un sistema de calidad, asume **una cronología de cosas que le vayan a suceder al cabo del año** y las cosas no le cogen por sorpresa. (L 44, 45 -C) … una **herramienta para llevar a la práctica sus proyectos**, que aún no están definidos en la cabeza, los sistemas de calidad o este, es el que les ayuda a… Es como **una herramienta en la que ordenar esas ideas** que tienen, con las que llevar poco a poco y pasó a paso lo que ha pensado y eso en todos los casos… (L64, 65, 66 -C)
Satisfacción de familias y alumnado	**1**	Yo creo que por los años 95, 96 y 97 dentro de los programas de las materias que se habían preparado en los centros se hablaba de: estrategia, a ver cómo aplicar la estrategia del día a día, el esquema de los procesos qué papel juegan, las **encuestas de satisfacción de familias** y alumnos (L 47, 48, 49, 50 – A)
Gestión por procesos	**3**	Yo creo que por los años 95, 96 y 97 dentro de los programas de las materias que se habían preparado en los centros se hablaba de: estrategia, a ver cómo aplicar la estrategia del día a día, el **esquema de los procesos** qué papel juegan, las encuestas de satisfacción de familias y alumnos. (L 47, 48, 49, 50 – A) Los profesores, saben cuál es el paso o las fases, **los pasos que tienen que dar en cualquiera de los aspectos** en los que se les estén tratando. (L 41,42 -C) Yo creo, que sin saber quién está hablando se puede saber que esa persona tiene detrás un sistema o no lo tiene. Eso yo lo noto a la primera porque eso es lo que me toca ¿no? Yo sé… que en una reunión de coordinación ante un tema… Yo sé que gente tiene detrás **una forma de hacer sistematizada**. ¡Que no es más! (L 105-C) () " " (L -C)
Evaluación	**1**	La misma **evaluación**… Las cosas están más explícitas ¡es que es eso…! " (L 125 -C)
Transparencia	**2**	Otro aspecto es que **se hace público tu por forma de trabajar**. Es un aspecto muy importante en el sector de la enseñanza. Es importante porque históricamente los profesores están acostumbrados a cerrar la puerta de la clase, la del aula y ni enseñar lo que se hace, ni dar cuentas… ni compartir con el compañero. (L 50,51,52,53 -C) Que de alguna forma **tu labor la enseñes**. La enseñas, tienes un momento en el que tienes que dar cuentas, aparece tu nombre como responsable de algunos procesos… Que cualquier proceso o actividad se vea, yo creo que es bueno. (L 57, 58, 59 -C)
Orden	**1**	La diferencia que hay entre los que entran y no entran en los sistemas de calidad… La diferencia que veo es que sobre todo **ordenan**. (L 38, 39 -C)
Colaboración	**1**	Necesitas compartir…. y el **compartir es parte de tu trabajo**. Porque te enriquece, revalora lo que haces, de llevar a cabo… (L 122, 123 -C)
Reflexión	**2**	Sí. Ya sabes que lo que se ha dicho en esa reunión va llevarse el centro y en el centro va a tener un proceso, **una cascada de reflexión**, o una toma de decisión de vuelta. (L 112,113,114 -C) Aporta cosas, aporta ejemplos, **aporta reflexiones** que están en el centro. Porque están pensando. (L 108, 109 -C)

Fuente: Elaboración propia

De entre todas las aportaciones, podemos extraer cuatro puntos de carácter general que, en sí mismas, dan sentido a todo el resto de comentarios que señalan acciones concretas que evidencian la puesta en práctica de las siguientes cuestiones (Leithwood, 1998;

Gairín 1996; Bolívar 2000):

- Permite llevar adelante Planes Estratégicos, gestionar por Procesos.
- Fomenta la transparencia, la colaboración y la acción ordenada.
- La evaluación y auto-evaluación hace explícito el centro y facilita la reflexión y la toma de decisiones.
- Además contribuye a mejorar los siguientes aspectos: desarrollar un buen Proyecto Pedagógico (la Misión del centro), considerar la satisfacción de las familias y el alumnado, fomentar la cultura de evaluación, el orden y la colaboración en los centros.

5.2.6. Factores de éxito

Cuando los entrevistados son requeridos para que describan aquellos factores que, consideran comunes o más relevantes de los centros y equipos directivos más avanzados en la aplicación del modelo de gestión, existen coincidencia en muchos elementos. Y éstos parecen guardar relación con algunos de los conceptos básicos de la excelencia del modelo de gestión EFQM.

Tabla 85: Análisis de respuestas de la categoría factores de éxito

Sub categorías	Frecuencia	Respuestas
Liderazgo	**12**	Ya cuando se tiene cierto nivel de puntuación hace falta un tipo de liderazgo más... más parecido al **liderazgo comprometido**, que intenta sacar lo mejor de la gente, de depurar y aprovechar todos los recursos y todas las capacidades existentes. (L 191, 192, 193 –A) …todo esto tiene que ver con el **desarrollo del Liderazgo** y todas estas cuestiones que plantea sobre la implicación de las personas en el proyecto y de la Misión de la organización. (L 135, 136 - -A) …de entrada como no tengas algo más del "soft" la parte difícil de los conceptos de la excelencia, los valores, **el trabajo en equipo como eso no sea mucho más vivido** de ahí no pasas. (L 199, 200, 201 – A) Yo creo que la gente de los **equipos directivos** de los centros educativos también más **acostumbrada a leer a estudiar tiene un sentido crítico** y se cuestionan más las cosas que en otros sectores de actividad y son más empollones y más estudiosos... y tienen más sentido crítico que en otros sitios (L 166,167,168, - A) … está dotados una estructura de **liderazgo fuerte**. (L 68-B) Un **proyecto de gestión que ayuda** y desarrolla en la ejecución de una puesta en marcha de un proyecto pedagógico. (L 111-112-B) **Estructuras muy fuertes y muy potentes y que ven en global al centro**, que es dificilísimo desde lo pedagógico hacer. (L 157-B) Existen **direcciones estables**, porque es gente comprometida con las cosas que hacen con el centro y lo que eso genera. (L 71, 72 –B) Pues esto realza mucho las potencialidades que un proyecto tiene de sí mismo, de pedagógico, si encima **se gestiona bien**, pues éstos una herramienta potentísima para que potencie que el otro tenga un éxito de una efectividad mucho mayor. (L180, 181, 182, 183 –B) Lo que inicia estas historias… Está clarísimo, antes de meterse o de animarse a ello hay un grupito que coge **la dirección**. Eso en todos los casos llega a ser decisivo. (L 66, 67–C) Yo es por insistir el sistema de **liderazgo** es fundamental… es fundamental… Y yo veo que en el sector concertado viene dado por su… por su identidad. (L 93,94–C) En cambio en la privada el aspecto de **la dirección** viene muy marcada, suele tener bastante estabilidad. (L 16 –C)
Adaptación más sencilla	**2**	Se crea por parte del Departamento como **un modelo propio de un sistema de calidad que lo llaman SGCs….** (Sistema de Gestión de Calidad) y que a través de convocatorias sucesivas se oferta a los centros públicos que quieran, o puedan participar en estos procesos. (L26, 27 –B) **Kalitatea Hezkuntzan**, es un Modelo que yo lo conozco porque en el Berritzegune lo tenemos… es **un Modelo… se me ocurre más sencillo**, más simple. Más simple, sobre todo más controlable, por lo que yo conozco. (L 27–C)
Asociación y asesorías	**2**	(3) "Participaron en aquellos programas los que vieron que el tema podría ser útil para el centro y les ayudaba a reforzar sus sistemas de gestión los que fueron animando otros compañeros. Muchas veces **a través de las asociaciones** de los centros de Formación Profesional de HETEL, de Ikastola PARTAIDE Y EIB" (L 81, 82, 83, 84 –A) (3) "Movilizados pues por algunos puntos muy concretitos de **algunos Berritzegunes**, en coordinación también y coincidiendo en el tiempo con otra figura externa que el Departamento ofrece que es Eugenio Ibarzabal" (L22, 23, 24- B)
Premios e incentivos	**2**	(Y en el año 97 en Euskalit decidimos lanzar... lanzar un premio, el **sistema de los premios.** Lo primero que hicimos fue invitar a un par de organizaciones que creíamos, por haber estado con ellos trabajando en su centro, creíamos que estaban bastante maduros y les invitamos que participarán en la evaluación externa. (L 56, 57, 58, 59 – A) En la zona los centros que se han animado a **conseguir acreditaciones y premios**, yo diría que por un lado los centros concertados… han entrado porque el mismo sistema lo favorece. (L 68,67,69–C)
Objetivos	**1**	… para que tengan **cosas en común pues es importantísimo**, pero eso lo que refleja es que es muy importante a niveles en los que hay una desestructuración fundamental. (L 166-B)

Fuente: Elaboración propia

Los factores que al parecer de los entrevistados han facilitado el desarrollo de modelos de calidad de gestión en los centros educativos son los siguientes:

- La existencia de un liderazgo fuerte (12) en los centros, descrito en los siguientes términos (Bolívar, 2000; Murillo, 2005; Peña, 2010; Bolívar et al 2014) :

    a. Alto compromiso de los Directores-as con la Misión, Visión e identidad de sus centros (4).
    b. Existencia de direcciones estables, que les permitan aplicar programas durante un periodo suficientemente largo (2).
    c. Esfuerzo por implicar a todo el personal en el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro (2).
    d. Intentar ir más allá de objetivos y/o proyectos muy concretos para crear en el centro una cultura orientada hacia la excelencia (1).
    e. Utilizar el modelo de gestión como una herramienta para potenciar la reflexión sobre lo pedagógico (1).

- Adaptar los modelos de gestión de calidad al nivel y necesidades del centro, bien centrándose en aspectos parciales que aporten soluciones a los problemas concretos de los centros y sirvan de punto de apoyo para avanzar posteriormente con otros temas más complejos o simplificando el modelo de gestión de calidad para que se adapte al nivel de conocimiento y de desarrollo del centro.

- Buscar el apoyo de asociaciones, agentes externos, y/o asesorías para conocer o aprender de otras experiencias parece tener una gran relevancia en el despliegue de estos modelos.

- Usar los premios e incentivos como estímulos o retos de mejora del centro. Esto aporta, en unos casos, ciertas ventajas para acceder a recursos de la Administración sobre todo los centros de Formación Profesional, o en otros (en la concertada) dan un prestigio e imagen que atrae la demanda de matriculación.

- En aquellos centros con mayores dificultades o más desestructurados parece que el impacto de la aplicación de los modelos de gestión de calidad, incluso en pequeños aspectos o temas más formales o superficiales, es percibido como mayor y de más valor.

Respecto al análisis de los centros que han incorporado los modelos de gestión EFQM u otros, con cierto éxito, sí parece existir una diferenciación en función de su tipología y titularidad:

1. El modelo EFQM de gestión ha sido acogido con bastante aceptación, sobre todo en centros concertados de niveles preuniversitarios, entre los centros de FP y en algunas facultades de la UPV.

2. Los modelos de Sistema de Gestión de Calidad y Kalitatea Hezkuntzan promovidos por el Departamento de Educación, se han aplicado básicamente en centros de la red pública, aunque aún siguen teniendo más éxito en Guipúzcoa y centros de Formación

Profesional.

5.2.7. Análisis de las entrevistas

Los resultados de las entrevistas, analizadas en seis categorías, nos ha permitido realizar una interpretación y valoración de los contenidos en torno a dos temas generales: motivaciones y procesos seguidos en los centros educativos para incorporar el modelo EFQM y características de los equipos directivos y de los centros que están en un nivel avanzado.

a) Motivaciones y procesos seguidos en los centros educativos para incorporar el modelo EFQM.

Cuando los entrevistados explican los motivos por los que consideran se iniciaron los centros en esta sistemática de evaluación, hacen mención a las diferencias entre ciertas características de los centros. Aparece frecuentemente la red pública y concertada como contextos distintos y también referencias frecuentes a la implantación del modelo de gestión de calidad en los centros con niveles educativos de Formación Profesional sin hacer diferencias entre las dos redes educativas.

Por otro lado, no se mencionan aspectos como titularidad (cooperativas, centros religiosos, o de la administración), ni tampoco se señalan como relevantes características como el tamaño de centro o el número de alumnos.

Cuando se describen las razones por las que los centros se acercan a estos modelos de gestión, se hace alusión a las siguientes cuestiones en función de los tipos de centro:

- Ser utilizados para recibir incentivos en centros de FP tras ser acreditados con 400 puntos del modelo EFQM.
- El efecto de imitación de otras escuelas que han aplicado con éxito estos sistemas y las respuestas a exigencias de rendición de cuentas o presiones de los titulares. Estos aspectos parecen haber influido también en mayor medida sobre la red concertada.

En ambos casos estas reflexiones guardan relación con el factor "presiones externas" que en las investigaciones sobre eficacia escolar (Murillo, 2004) han sido valorados como relevantes y positivas para la mejora de la calidad de los centros. Pero también se pueden conectar con la existencia, en dichos centros, de unas culturas que consideran la competitividad como motor de mejora personal y de los centros.

Cuando se examinan las opiniones de los entrevistados en referencia a las diferencias en la aplicación de estos modelos y su relación con las características personales de los equipos directivos, no se encuentran referencias a cuestiones de género, de titulación o de edad. Aunque sí se revela con mucha insistencia, el papel de la estabilidad de los equipos directivos y la necesidad de un tiempo prolongado de permanencia en la

dirección, para poder llevar a cabo el despliegue de este modelo de gestión. Al parecer de las personas entrevistadas, esta cualidad, la permanencia y experiencia de los equipos directivos, es un factor importante para que estas iniciativas tengan lugar.

En síntesis, la expansión de este modelo entre los ED del sistema educativo parece tener relación con dos fenómenos:

- Existencia de una red de alianzas y asociaciones en las que se incorporan otros agentes externos al sector educativo, empresa, asesorías para la gestión, fundaciones, como elementos de formación y mejora. En este sentido, recurrir a las asociaciones educativas a las que pertenecen para colaborar en programas de formación, intercambio de información y aprendizajes sobre este modelo de gestión ha sido una práctica extendida.
- Presencia de directores y equipos directivos estables, con experiencia, que asuman las funciones directivas y se comprometan con los objetivos del centro.

Estas dos características parecen observarse con más frecuencia en los centros de FP y en los centros de la red concertada.

Sobre los Procesos y programas seguidos para el despliegue de las sistemáticas de gestión de calidad, han sido frecuentes las referencias a varias dificultades relacionadas con creencias sobre la implantación de estos tipos de modelos en los centros educativos.

Cuando se sugieren las diferentes opiniones o pensamientos existentes en educación, no se señalan relaciones con variables como tipos de centros, más bien parecen atribuirse a estilos de pensamiento y culturas de acción de la enseñanza en su totalidad.

Sobre todo se citan las resistencias a asumir modelos de gestión procedentes de otros sectores económicos en un servicio público por el temor a que el despliegue de estos modelos de gestión de calidad lleve a los centros a conformarse con los primeros niveles de desarrollo, los más superficiales, pudiendo suceder que solamente se modifiquen aspectos administrativos y se evite el afrontamiento de otros retos y obligaciones sociales de los centros educativos.

En la red pública aparece, además, la existencia dificultades específicas como:

- El rechazo a seguir programas de formación de una fundación como Euskalit. En este apartado no queda claro si el rechazo es por la peculiaridad de la organización procedente de una cultura empresarial o por tener alguna objeción a los programas de formación y despliegue que planteaba dicha organización.

- La percepción del modelo EFQM como muy complejo y difícil de comprender por los profesionales de la educación sin experiencia en gestión.

- La presencia entre el profesorado de una cultura que ha potenciado hábitos de defensa ante el cambio.

Para responder a estos problemas, en la red pública han optado por soluciones integradoras, como por ejemplo: diseñar modelos de calidad más sencillos, en realidad hacer interpretaciones más adaptadas a las necesidades de algunos centros y seguir programas de participación voluntaria con los recursos y personas del Departamento de Educación (Berritzegunes y Asociación de directores-as).

A pesar de mencionarse como una condición clave de la red pública el impulso a la formación de equipos directivos estables y fuertes, este sigue siendo un problema ante el que se ve la necesidad de responder para mejorar la calidad del sistema educativo.

Un aspecto claramente diferencial en el despliegue de la red concertada es el seguimiento de los planes de formación en colaboración con Euskalit, con otras organizaciones no educativas y con empresas de asesoría para desplegar en los centros este modelo de gestión.

Al parecer de los tres entrevistados y sea cual sea el modo en que este procesos haya tenido lugar, la acogida de este enfoque de dirección parece haber ayudado a instaurar formas de actuar que han contribuido a la mejora de los centros. Estas mejoras parecen percibirse en mayor medida en los centros donde las dificultades de funcionamiento son más notables. Estos avances no se asocian a alguna característica de centro o de un Equipo Directivo o director-a determinados, antes bien se consideran comunes y positivos para todo el sistema educativo.

En resumen, el análisis de contenidos de las entrevistas, sobre los despliegues el modelo EFQM en los centros educativos nos permite llegar a las siguientes conclusiones sobre la gestión de la calidad:

- Puede ayudar a desarrollar y potenciar un buen Proyecto Pedagógico del Centro (Misión).
- Facilita llevar adelante Planes Estratégicos, gestionar por procesos y tener en cuenta la satisfacción de las familias y el alumnado.
- Las prácticas de evaluación y auto-evaluación hacen explícitos los resultados y procesos el centro y con ello facilitan la reflexión y la toma de decisiones.
- Fomenta la transparencia, la colaboración y la acción ordenada entre las personas.

b) Características de los equipos directivos y de los centros que están en un nivel avanzado.

Si aunamos los contextos de experiencia de los entrevistados, así como los dos modelos a que se hacen referencia, el aplicado la red pública y el modelo EFQM (utilizado en su mayoría en centros concertados y de Formación Profesional), podemos hacer un listado de descriptores, al parecer comunes, de los centros que han alcanzado cierto éxito en su aplicación:

- Liderazgo y coherencia con la Misión y Proyecto Pedagógico de los centros.

- Desarrollo de alianzas (asociaciones, agentes externos, asesorías …)
- Capacidad para adaptar el modelo de gestión de calidad a las necesidades de mejora del centro.
- Esfuerzo por implicar a todo el personal en el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro.
- Utilización de los premios e incentivos como estímulos y objetivos del centro.

5.3. SÍNTESIS

El fenómeno de expansión de los modelos de gestión de la excelencia en las organizaciones, más concretamente del modelo europeo de la gestión de la calidad, EFQM, comenzó en la década de los 90.

El despliegue de este modelo de gestión en la CAV se inicia de la mano de **programas de promoción del Gobierno Vasco** y de su análisis estratégico, en coherencia con las normas europeas para el fomento de la innovación, de la reforma económica y de modernización de la seguridad social y de los sistemas educativos. Con ese fin el Gobierno Vasco crea Euskalit, una fundación para la promoción de dicho modelo en la sociedad vasca.

Como consecuencia de la actividad de Euskalit, entre otros factores, este enfoque de gestión ha tenido una buena acogida en todos los sectores (de producción y servicios) de Euskadi. La eficacia en el logro de sus objetivos se puede relacionar con algunos aspectos contextuales de carácter general y otros específicos para el sector educativo:

- El liderazgo sistemático y desde el inicio de la Administración y del Gobierno Vasco en el despliegue de esta cultura de la calidad en la gestión en la CAV.

- Su compromiso con programas dirigidos a la mejora de la dirección y las organizaciones en los sectores industrial, educativa y público (administración foral, municipios, sanidad, policía, etc.).

- La eficacia de la Fundación Euskalit en sus políticas de promoción, por medio del desarrollo de un enfoque de compromiso social basada en la gratuidad y la participación de una amplia red de voluntariado, en los procesos de evaluación y mejora de las organizaciones de la CAV.

Más específicamente, en lo referido al ámbito de la educación, junto con los aspectos mencionados anteriormente, han podido influir otros dos que se han potenciado mutuamente (Ojanguren MT, 2010):

1. La necesidad de dotarse de un marco de rigor en la gestión como punto de partida para la mejora de centros en crisis (externa y/o interna) y la capacitación de directivos con poca formación en estos aspectos básicos de organización.

2. La oportunidad para que los centros más avanzados puedan expandir de un modo más eficaz retos de mejora e innovación que ya estaban presentes en sus centros: implantación de la reforma, gestión por procesos, uso de TICs en las aulas, modelos educativos innovadores, etc.

Tras el éxito de los programas de Euskalit en los centros concertados y públicos de Formación Profesional y después de constatar que el proyecto experimental «Sistemas de gestión de calidad (SGC)», que desde el año 2002-03 se lleva a cabo en bastantes

centros educativos de la CAV, se decide consolidar y profundizar esta línea de trabajo en el sistema educativo público. Hasta esa fecha, estos programas han sido impulsados de manera decidida por las direcciones y claustros de los centros y valorados positivamente,

Asociado a un objetivo prioritario como es potenciar el liderazgo y la gestión eficaz de los centros de la red pública, se añade otra prioridad a esta iniciativa: la sistematización de los procesos de enseñanza aprendizaje. Para esto se da importancia al diseño de documentos programáticos de centro, como son los Proyectos Educativos de Centro y el diseño de Planes Estratégicos, Planes y Memorias Anuales, como elementos de gestión de la evaluación y mejora del centro.

En estos centros no aparecen otros elementos claves gestionados desde la óptica EFQM: la gestión de las personas (selección, evaluación…) y gestión de alianzas y recursos materiales y financieros. Tampoco se señalan como relevantes algunos indicadores de evaluación considerados "clásicos" del modelo EFQM, como pueden ser las mediciones de percepción de familias, alumnado y personal.

En síntesis, esta orientación de dirección ha ayudado a desarrollar los criterios de Política y Estrategia, procesos clave (Enseñanza - aprendizaje), algunos elementos de gestión de personas relativos a la formación y a la participación. En términos del modelo EFQM, se incorporan los conceptos de gestión por procesos, la evaluación de la organización y la mejora continua.

Hasta el año 2014, 55 centros se certifican en un nivel avanzado de gestión lo que supone el 52% de los 114 centros de la red pública que han estado implicados en el despliegue de este modelo de gestión. Esto parece indicar que estos mecanismos de aprendizaje (en red y por medio de los Berritzegunes) y la incorporación de las buenas prácticas de otros centros han sido aspectos muy significativos para integrar las mejoras en la gestión en los centros de la red pública.

A pesar de que el fenómeno de la expansión en la CAV se inicia en 1996 por impulso de Euskalit, esta iniciativa del Departamento de Educación es la que consigue incorporar y adaptar un modelo de gestión a las necesidades y características de funcionamiento de la red pública.

Un instrumento que fue utilizado para impulsar el compromiso de las organizaciones con esta línea de gestión fueron los **reconocimientos,** premios Q plata y Q oro, junto con la promoción de los premios europeos. Posteriormente, a partir de 2006, el Departamento de Educación también impulsó ciertos reconocimientos o acreditaciones del avance de los centros en estas dinámicas de dirección. De hecho esta comunidad autónoma es la primera región europea en el número de reconocimientos de gestión avanzada de la excelencia EFQM, logrados por sus organizaciones y por el volumen de evaluadores acreditados respecto a la población de la CAV.

Otro dato significativo es el protagonismo que el sector educativo tiene en comparación

con los otros sectores. De hecho, del total de las organizaciones premiadas por Euskalit y la Fundación europea EFQM, el 49,73% corresponde a centros educativos de diversa índole (educación básica, centros de FP y Universidades). Este éxito en la implementación de la gestión de la excelencia en las prácticas directivas del sector educativo ha tenido lugar de modo diferencial, según los agentes de promoción implicados (Euskalit y Dpto. de Educación) y su implementación en las dos redes educativas, pública y concertada.

A pesar de que en la CA V la distribución de la matrícula en educación básica sea igual, 50%, en ambas redes, el modelo adaptado por el Departamento de Educación en el año 2006, ha tenido más éxito en la red pública. Por el contrario, el modelo promovido por Euskalit, a mediados de los años 90, ha tenido más aceptación en centros de la red concertada. Y los escasos centros de la red pública que han participado de estos programas han sido centros de Formación Profesional y Universidades.

Proporcionalmente, en la red concertada se han adherido a este modelo de gestión un mayor porcentaje de centros. Entre normas ISO, diplomas de compromiso y centros premiados suponen el 56,1% de los centros de dicha red., mientras los centros públicos suponen un 22,93 %.

Hasta el año 2013, el Departamento de Educación de la CAV ha otorgado su reconocimiento de Kalitatea Hezkuntzan a 55 centros.

En ambos modelos de gestión (EFQM y Kalitatea Hezkuntzan) y redes educativas se han asociado los avances y reconocimientos a aspectos como: necesidad de potenciar el liderazgo y la gestión eficaz de los centros, más concretamente a la sistematización de los procesos de enseñanza aprendizaje. Como evidencias de ello se consideran la importancia otorgada al diseño de documentos programáticos de centro, como elementos básicos de gestión y de evaluación y mejora del centro: Proyectos Educativos de Centro, Planes Estratégicos, Planes y Memorias Anuales.

El modelo de aprendizaje seguido por los centros en ambos casos incluyen prácticas de revisión y mejora y actividades de auto - evaluación y evaluación de centro. En los centros que han seguido el modelo propuesto por Euskalit han trabajado también sobre criterios, referidos a gestión de personal (procesos de selección, evaluación etc.) y de gestión de recursos, tanto económicos como de infraestructuras, que dada la estructura de funcionamiento de la red pública, queda al margen de la intervención directa de los equipos directivos de la red pública.

Sobre la buena acogida de éste modelo de reconocimientos, así como del apoyo de Euskalit en la red concertada ha podido deberse a ciertos factores diferenciales entre las redes pública y privada. Sobre todo en lo referido al tipo de necesidades y retos existentes en los centros y a los estilos para gestionar las personas o ejercer la dirección:

a) Necesidades y retos

- En los centros privados/concertados se percibe el descenso de natalidad como una amenaza para la demanda de matriculación.
- La existencia de unos fines y proyectos educativos muy asentados que, sobre todo en los más excelentes, han ayudado a desarrollar la Misión y la Visión de la organización desde una perspectiva global que ha dado sentido al despliegue del modelo de gestión.
- El efecto de arrastre de centros pioneros a los que se desea imitar y de los que se quiere aprender (el efecto contagio del éxito).
- Las presiones internas de las asociaciones y titulares de los centros educativos para hacerse con acreditaciones de calidad para seguir modelos o competir con otros centros de éxito.
- El haber sido una alternativa para algunos centros en crisis, pues el modelo ha permitido realizar diagnósticos y planes de mejora adaptados a cada realidad.

b) Gestión de personas y equipos directivos:

- La mayor estabilidad y experiencia directiva en los directores de la red privada/concertada.
- La necesidad de profesionalización de las direcciones de centros, que facilitó su disposición a aprender de los programas de formación planteados por Euskalit.
- La eficacia en el desarrollo del programa de formación dirigido a los directores-as de centros, habiéndose tomado medidas preventivas para evitar fracasos de otros programas seguidos en el mundo.
- La importancia del factor humano como objeto y sujeto de trabajo en la educación. Lo que hace que las culturas de trabajo en equipo e implicación, muchas veces vocacional, estén más extendidas en este sector.

Según investigaciones llevadas a cabo sobre las motivaciones, dificultades y mejoras asociadas en las organizaciones de la CAV (Tabla, 86) estos elementos no son muy diferentes a las de otras organizaciones que han implantado este modelo de gestión. Es destacable el peso de las motivaciones de tipo interno: mejora de la capacidad de planificación, gestión y el control interno.

Tabla 86. Motivaciones, dificultades y mejoras derivadas de la implantación del modelo de gestión EFQM en la CAV

Implantación del modelo de gestión EFQM en la CAV		
Motivaciones	Obstáculos	Mejoras
Planificación, gestión y el control interno.	Falta de recursos Complejidad del modelo Nuevo paradigma de gestión de personas incompatible con las actuales culturas de relaciones laborales.	Visión de conjunto de la empresa Eficiencia interna Capacidad para tomar decisiones. Liderazgo compartido, motivación e implicación en el trabajo y comunicación interna.

Fuente: Elaboración propia a partir de Heras, Arana, Camisón, Casadedeus y Martiarena, (2008).

CAPITULO 6: HISTORIA Y CULTURA DE LI

En este capítulo, se mostrará la trayectoria histórica del centro desde su inicio en 1977 hasta el año 2007, haciendo una selección de etapas en consideración a los cambios significativos que han tenido lugar en LI desde una perspectiva temporal, en coherencia con el modelo de análisis de niveles organizativos (Anexo 4) propuesto por Gairín (1997, 1998) y con los diferentes aspectos que la documentación y las entrevistas han permitido observar; educación, institución y dirección, etc.

El análisis de la evolución histórica de los hitos de cambio en los documentos de estudio se hará en relación a dos criterios:

1. Relación de los hitos de cambios en LI con diferentes niveles de Desarrollo Organizativos en el centro:

   Aspectos educativos generales: Currículo, diseño curricular, desarrollo de la enseñanza.

   Aspectos institucionales organizativos:

   Planteamientos institucionales: objetivos/ Misión.

   Estructuras de R. Humanos: profesorado y alumnado.

   R. Materiales: espacios, mobiliario y materiales.

   R. Funcionales: Horarios, normas.

   Sistema relacional: Alumnado, Profesorado, directivos, participación de profesores, familias y alumnado, comunicación y reuniones.

   Dirección y funciones organizativas: composición, planificación, toma de decisiones y evaluación.

2. Descripción de algunas características de la Cultura Organizativa en LI en cada período temporal, atendiendo a las evidencia encontradas sobre cuestiones como: finalidades/valores, currículo, asignación de tareas, intervención en la dinámica de trabajo, interacción entre profesionales, gestión de los directivos, coordinación pedagógica, innovaciones, conflicto, formación del profesorado y clima.

Estos elementos servirán para el examen e interpretación de documentos como: Estatutos de la Cooperativa, Ideario del centro, Actas de Juntas Rectoras, Memorias del centro, Planes Estratégicos, página Web etc.

La combinación de estos aspectos en el análisis documental y en las entrevistas realizadas al director, nos lleva a estimar tres períodos diferenciales de análisis: un

primer período tras del nacimiento del centro, al que llamaremos "Origen" (1977- 87), una segunda etapa que va desde 1988 a 1995, que se inicia cuando LI cambia de director y de Equipo Directivo, que denominaremos "Identidad y Estabilidad" y un último período, que arranca con el primer contacto de LI con el modelo de gestión EFQM en 1996-97 y que denominaremos "Organización y Planes Estratégicos" (Planes Estratégicos: 1996/2000; 2000-04: 2004 -08).

Para exponer las características de LI en estas tres etapas de su historia, en primer lugar se presentarán los hitos de cambio extraídos de los contenidos de documentos escritos de LI, posteriormente el análisis de las referencias hechas por el director sobre ese período en sus entrevistas (Anexos 9 y 10), así como un breve resumen con la síntesis de cada período de estudio. En último lugar se mostrarán las conclusiones generales y su relación con los objetivos de esta investigación.

6.1 ORIGEN (1977- 1987)

6.1.1. 1977- 1987 Desde la memoria documental.

Lauaxeta Ikastola nace en el año 1977 para responder a una demanda social creciente de una educación en euskera. En este primer período de puesta en marcha, las prioridades se centran en proveer al centro de los permisos institucionales necesarios y en dar credibilidad al proyecto educativo en euskera.

El centro surge como una cooperativa de familias y recoge el cese de la titularidad de los Padres Pasionistas sobre el colegio-seminario San Gabriel que en aquel momento, estaba en una situación de crisis por la falta de demanda social hacia su proyecto.

Esta transición de colegio a ikastola se ve afectada por las tensiones generadas por la necesaria integración del profesorado procedente del anterior colegio (en su mayoría de secundaria y bachillerato y sin acreditaciones en euskera) en el nuevo proyecto. A su vez, esta cuestión influye en las dinámicas de relaciones entre los diferentes niveles y equipos de profesores-as, por motivos lingüísticos, pero también por concepciones pedagógicas y diferentes necesidades en las etapas educativas.

Hay que considerar que en el año de la fundación de LI, el índice de natalidad era de 19,1 y aún la red pública no había incorporado los modelos lingüísticos en euskera.

Tabla 87. 1977-1987 Relación de documentos y contenidos relevantes sobre la trayectoria histórica de LI

Relación de documentos y e hitos de cambio relevantes sobre la trayectoria histórica de LI		
Fase I: *Origen (1977- 1987)*		
Fecha	**Documento**	**Relación de hitos de cambio**
1980-1982	Cesión de titularidad de los Padres Pasionistas a la Cooperativa de Enseñanza Lauaxeta	Cambio de titularidad: de seminario a centro educativo. Director un religioso Pasionista del anterior colegio. 2 Directores pedagógicos elegidos por el claustro
1982 -	Estatutos de la Cooperativa Lauaxeta Ikastola	Titularidad privada a Cooperativa.
1985	Ideario de Centro	Identidad: De seminario a ikastola. Necesidad de contratar personal con conocimientos de euskera.
1981	Reglamento de Régimen Interior	Nueva normativa de funcionamiento (laica)
1985	Memorias de curso	Registro de programas y actividades educativas. Sumario de objetivos, horarios y libros de texto.
1980	Actas de Junta Rectora	Decisiones de la Titularidad
1986	Estatutos de EIB	Nueva asociación y patronal, como alternativa a la existente Federación de Ikastolas de Euskadi.
1986	Actas EIB	Acuerdos de la asociación y de la patronal.
1986	Modelos lingüísticos	Se elimina el modelo B (enseñanza bilingüe euskera - castellano)
Cambios en 9 documentos institucionales. 12 hitos de cambio		

Fuente: Elaboración propia

La absorción del profesorado de Secundaria y Bachillerato del anterior colegio San Gabriel supone un cambio en las condiciones laborales y requisitos de acreditación (euskera obligatorio), a la vez que se inicia una convivencia con nuevo profesorado de las etapas de E. Infantil (preescolar) y Primaria (EGB) con culturas educativas diferentes.

Asimismo, esta época de transición de la dictadura hacia un sistema democrático, en el País Vasco hace que la red de Ikastolas se vea afectada por un contexto de conflictividad y crisis. Por todo esto, a pesar de ser el centro de más reciente creación en la zona del Duranguesado y de requerir del uso de autobús para acceder, se convierte en un centro con mucha demanda. En este período LI pasa de tener 150 alumnos y alumnas a 1.450 y de 9 profesores-as a 75, lo que obliga también a invertir en ampliaciones y adaptaciones de aulas para las necesidades de los nuevos alumnos.

Las causas de este rápido crecimiento, entre otras, son: la búsqueda por parte de las familias de una ikastola o centro diferente de otras más conflictivas en aquel momento, la existencia una alta tasa de natalidad y una demanda de educación en euskera aún no cubierta por la red pública, ni por otros colegios o centros religiosos.

El desempeño directivo es responsabilidad de un Director (un religioso del anterior colegio) con experiencia en la gestión del colegio-seminario San Gabriel de los Padres Pasionistas. Se ejerce un modelo unipersonal, delegándose las cuestiones del día a día

con el alumnado y las familias de las cuatro etapas educativas en dos directores rotativos y elegidos entre el profesorado, por el claustro. Aunque la titularidad es laica, el modelo directivo es el mismo del anterior colegio religioso

La dirección funciona como un proceso organizativo de soporte, con el fin primordial de proporcionar espacios, tiempos, recursos humanos, normativas y reglamentaciones a la organización. La coordinación es vertical y con una Misión de transmisión de información. El proyecto educativo es la suma de actuaciones y esquemas de trabajo llevados cabo por el profesorado.

Este es un tiempo de rápido crecimiento, donde los planes de acción de la dirección atienden a las siguientes cuestiones prioritarias:

- Buscar un espacio en el mercado educativo proyectando una imagen de centro estable y profesional.
- Conseguir las acreditaciones educativas necesarias del Ministerio de Educación en Madrid.
- Adaptar las infraestructuras para acoger alumnado de Educación Infantil y Primaria.
- Seleccionar y preparar al profesorado para cumplir con los perfiles necesarios: titulaciones de euskera más magisterio y/o licenciaturas.
- Constituir un grupo de ikastolas de apoyo mutuo, Eusko Ikastola Batza (EIB), como referente diferencial de las otras asociaciones existentes.

Los retos educativos prioritarios se centran en la creación de materiales adaptados en euskera y la contratación de servicios psicopedagógicos externos desde un enfoque clínico y de diagnóstico para hacer frente a los problemas que se presentaban con el alumnado. Las tensiones referidas al currículo se centran en lograr materiales, textos en euskera, para poder impartir las clases. No existen documentos sobre reflexiones didácticas y el conflicto didáctico principal se refiere a la existencia de dos modelos lingüísticos en pugna en el centro (B y D; bilingüe y en euskera), que se resuelve en el curso 1985-86, cuando se decide no ofertar el modelo B.

Ser una de las últimas ikastolas en constituirse como cooperativa hace que las primeras tensiones o metas fueran lograr la credibilidad social del nuevo centro y, de ese modo, captar alumnado.

Desde su nacimiento, LI forma parte de la Federación Vizcaína de Ikastolas (BIE). En esta asociación se agrupaban como sociedad cultural y patronal todas las Ikastolas de la provincia. En el curso 1985-86, se produjeron un proceso de reflexión y debate entre la Administración y la Federación de Ikastolas para estudiar la posibilidad de integrar dichos centros en la red pública.

Durante ese período de negociaciones y tensiones, Lauaxeta Ikastola, junto a otras Ikastolas de Vizcaya, Guipúzcoa y Álava (Lauro, Ekintza y Olabide), defienden la autonomía de la gestión autónoma de sus centros, cooperativas de familias, y para ello

se constituyen en asociación cultural diferenciada de la Federación de Ikastolas, bajo el nombre de Eusko Ikastola Batza (EIB).

6.1.2. 1977- 1987 Desde la memoria del Director.

La percepción que el director tiene en este período es como padre y posteriormente como miembro de la Junta Rectora del centro. Por lo tanto, sus referencias proceden de la imagen externa del centro, de sus necesidades como padre y del papel que jugó en los diferentes órganos de la cooperativa.

En resumen, durante este período de tiempo se señalan las siguientes cuestiones significativas:

- LI es una referencia educativa de prestigio en su entorno, que unía la educación en euskera y la educación en valores cristianos.
- LI se convierte en un centro muy demandado en un momento en que en la CAV (Comunidad Autónoma Vasca) existe una oferta de plazas inferior a las necesidades de las familias.
- Se compara con otros centros gratuitos, religiosos y/o más conflictivos.
- Es una cooperativa en la que se pide la colaboración de las familias de un modo voluntario, poco organizado y sin unos objetivos claros.
- La función de la dirección consiste en resolver problemas con las familias y proveer de información, influencias y recursos al centro.
- No se mencionan aspectos educativos diferenciales o innovadores.

> Me pasé algún tiempo escuchando oyendo las cosas, hasta que vi pues más o menos cómo funcionaba. A raíz de aquello yo no creo que di mucho juego en el Consejo Rector ni en aquella comisión ¿no? Hacía todo lo que podía. Me tocaron un par de marrones o tres, algunas protestas de padres y que tuve que hacer los escritos y dar la cara pero bueno lo hacía con gusto, pensando que podía mejorar la ikastola. Además comprendiendo mejor las razones y los motivos ¿no? Que impulsaban aquello. (L-52-59)

6.1.3. Cultura e hitos de cambio entre 1977-1987

EL análisis de los documentos y de las entrevistas con el director nos describe una organización con las siguientes características:

Preocupación de organizar un centro orientado hacia un objetivo “enseñar en euskera” y lograr materiales de soporte (libros) que lo posibiliten y profesorado capaz de comunicarse en dicha lengua.

El profesorado decide sobre la organización de las actividades de su aula y de las actividades complementarias.

Existe una fragmentación entre el profesorado procedente del anterior colegio que no

dispone de la titulación necesaria para impartir materias en euskera y el profesorado de nueva contratación. Asimismo, coexisten una tendencia a actuar por intereses comunes del día a día en el aula (coordinación de curso) y por grupos de nivel, y la necesidad de crear nuevas estructuras y normativas institucionales; Cooperativa, Junta Rectora, Asamblea, estatutos, RRI,…

La participación de las familias y sus reuniones tienen un carácter informativo y bastante desorganizado.

El director debe asegurar la viabilidad del cambio seminario-ikastola a la vez que incorpora la experiencia directiva del centro anterior. La gestión no incluye planificaciones a medio plazo ni documentos de soporte.

En resumen:

- El centro está preocupado por responder al objetivo de educar en euskera y reestructurarse como una nueva institución, normativas e infraestructuras, lo que muestra un estadio organizativo como **marco.**

- Las dinámicas educativas y de relaciones entre el profesorado inducen a una cultura individualista en elementos de organización del currículo y el profesorado, fragmentada en características de clima relacional y creencias pedagógicas, aunque se coordinan algunos aspectos en los subgrupos de profesorado existentes.

- La dirección general es asignada, pero se permite la participación del profesorado en la elección de los dos directores pedagógicos. Y no existen evidencias de que el Equipo Directivo (ED) lidere cambios educativos o busque mejoras didácticas planificadas más allá de la contratación de “profesores que sepan euskera”.

Tabla 88. 1977- 1987. Relación de Hitos de cambio en LI y niveles organizativos en la trayectoria histórica de LI

Hitos de cambio en LI y niveles organizativos entre 1977-1987	
Educación	Registro de programas y actividades educativas. Sumario de objetivos, horarios y libros de texto. Se elimina el modelo B (enseñanza bilingüe euskera - castellano)
Institución	Cambio de titularidad: de seminario a centro educativo. Titularidad privada a Cooperativa. 1º RRI -Nueva normativa de funcionamiento (laica) Decisiones de la Titularidad - familias. Adecuar las instalaciones para acoger más alumnado de las etapas de E. Infantil y Primaria. Nueva asociación y patronal, como alternativa a la existente Federación de Ikastolas de Euskadi. Acuerdos de la asociación y de la patronal.
Dirección	Director un religioso Pasionista del anterior colegio. 2 Directores pedagógicos elegidos por el claustro
Síntesis	El centro está preocupado por responder al objetivo de educar en euskera y reestructurarse como una nueva institución (normativas e infraestructuras) lo que muestra un estadio organizativo como **marco.**

Fuente: Elaboración propia

Tabla 89. Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1977-1988

Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1977-1987		
Finalidades/valores,	Los valores y los objetivos de las personas se comparten en subgrupos	C Fragmentada
Currículo,	Planificación individual	C. Individualista
asignación de tareas	Los profesores se reparten aulas y áreas	C. Individualista
intervención en la dinámica de trabajo,	Los enfoques de enseñanza se lleva a cabo por referencias al subgrupo de referencia	C Fragmentada
interacción entre profesionales	Centro dividido entre equipos sin apenas relación entre si	C Fragmentada
gestión de los directivos	No hay planes y se gestionan los temas asunto a asunto	C. Individualista
coordinación pedagógica	Coordinación con contenidos de intercambio de opiniones generales, quejas y transmisión de informaciones	C. Individualista
innovaciones	No constan	C. Individualista
conflicto	No se abordan las discrepancias pedagógicas	C Fragmentada
formación del profesorado	Sujeta a intereses personales	C. Individualista
clima	Actitud positiva en los subgrupos y tensiones con los otros grupos	C. Coordinación
Síntesis	Las dinámicas de educativas y de relaciones entre el profesorado inducen a una cultura individualista en elementos de organización del currículo y el profesorado, fragmentada en características de clima relacional y creencias pedagógicas, aunque se coordinan algunos aspectos en los subgrupos de profesorado existentes.	

Fuente: Elaboración propia

6.2. IDENTIDAD Y ESTABILIDAD (1988- 1995)

6.2.1. 1988- 1995 Desde la memoria documental.

Este período se inicia con cambios en los siguientes aspectos: gestión económica del proyecto, función y perfil de la dirección, oferta diferencial en los servicios complementarios y educativos, e implantación de la reforma educativa (LOGSE).

En 1988 cambia la dirección general y es asumida por un ingeniero industrial, padre y miembro de la Junta Rectora, con experiencia en dirección y gestión de empresas. En esta nueva etapa se rehace y se sanea la gestión económica, que empieza estar sujeta a auditorías externas.

La Junta Rectora se renueva casi en su totalidad y se inicia un funcionamiento basado en la supervisión de la dirección, desde una visión panorámica de estilo más parecido a los consejos de administración de las empresas.

Tabla 90. 1988-1995. Relación de documentos y contenidos relevantes sobre la trayectoria histórica de LI.

Relación de documentos y e hitos de cambio relevantes sobre la trayectoria histórica de LI		
Fase II; *Identidad y Estabilidad (1988- 1995)*		
Fecha	**Documento**	**Relación de hitos de cambio**
1986	Programa de Atención a la diversidad	Primera aula de apoyo para necesidades educativas especiales. Enfoque como intervención educativa.
1989	Auditorias económicas	Auditorías externas anuales
1992	Uso de TIC en E. Infantil	Diseño de software para aprendizaje de lecto - escritura en E: Infantil.
1994	Actas Equipo Directivo	Equipo estable y seleccionado Reuniones colegiadas. Programas conjuntos y coordinados de formación Registros escritos del seguimiento y de las decisiones.
1995	PEC	Renovación PEC: Identidad asociada a Modelo Educativo: eje de valores/ actitudes y educación para la convivencia. Elaboración con toda la comunidad educativa. Eslogan de centro “Desarrollo personal para construir sociedad” Ajustes en el Organigrama
Cambios en 5 documentos 11 hitos de cambio		

Fuente: Elaboración propia

En la CAV se dan dos cambios importantes que influyen negativamente en la demanda y la matriculación. Primero se amplía el número de centros que ofertan su educación en euskera, la red pública por un lado y cada vez más centros privados (laicos o religiosos) adaptan sus ofertas a la demanda creciente de las familias en este sentido. En segundo lugar, comienza a notarse el impacto del descenso de la natalidad en las solicitudes de matrícula en la red privada y concertada.

Como consecuencia, en este momento la demanda es inferior a la oferta del sistema educativo vasco, lo que introduce la variable de la competitividad en el sector educativo, hasta entonces casi inexistente.

La función directiva se lleva a cabo por un Equipo Directivo compuesto por seis personas: un Gerente con experiencia de dirección en el sector industrial y ex - componente de la Junta Rectora del centro, cuatro profesores que coordinan y dirigen las cuatro etapas educativas del centro y una asesora psicopedagógica con experiencia en atención a la diversidad y apoyo a iniciativas de innovación educativa en el centro. Para la selección de estas personas, la titularidad de LI decide considerar los siguientes elementos: un alto perfil competencial (salvo en un caso todo el equipo es licenciado y tiene algún master), fuerte compromiso con los objetivos del proyecto de centro y una actitud muy favorable hacia el aprendizaje permanente que se concreta en su disposición a seguir programas de formación sistemáticos y en equipo sobre cuestiones de gestión e innovación educativa.

Este nuevo concepto de Equipo Directivo, tanto en materia de innovación educativa como de gestión, conlleva, asimismo, la toma de las siguientes decisiones (Álvarez, M. 2013):

- Eliminar la rotatividad y el sistema de "elecciones al cargo".
- Considerar el Equipo Directivo (ED) como un órgano colegiado de personas que se complementan en competencias, estilos y responsabilidades.
- Realizar planes de formación individual y grupal en la Universidad de Deusto, para capacitarse profesionalmente en las competencias necesarias para hacer frente a los dos ámbitos complementarios: gestión y educación.

La nueva dirección adquiere un papel activo e intenta liderar cambios que afecten a la calidad de las propuestas educativas en las aulas: planes de formación, proyectos e iniciativas de innovación, participación de todo el personal en procesos de reflexión, reelaboración del PEC, impulso de tutorías, etc. Los retos educativos giran alrededor de la aplicación de ideas innovadoras procedentes de los equipos docentes con más inquietudes, así como la formación del personal en competencias didácticas y tutoriales.

Es una época de gran activismo, en la que se dan muchos debates y reflexiones educativos que llevan al personal a interactuar más allá de la propia aula y/o los colaboradores más cercanos. Se busca con ello el cambio de actitudes y prácticas del personal del centro.

Como consecuencia de estas dinámicas se enriquece el proyecto educativo con propuestas educativas innovadoras para el centro:

- Inglés desde los seis años (como asignatura específica y como lengua vehicular en Educación Física)
- Aula y personas para atención a necesidades educativas especiales.
- Cursos de verano de inglés (con profesorado nativo) y euskera en el propio centro, dirigido tanto a alumnado del propio centro como al procedente del exterior.

- Diseño de un software para el aprendizaje temprano de Lecto -escritura desde los 4 años.

- Recursos informáticos en todas las aulas de E. infantil y E. Primaria.

- Cursos de monitorado en educación en el tiempo libre y de dirección de proyectos de educación en el tiempo libre en el propio centro.

El profesorado en su mayoría, se posiciona en contra del cambio en el mecanismo de selección del ED, por interpretarlo como una pérdida de poder del claustro. Además un sector del profesorado afín a la dirección anterior, se muestra crítico con los cambios educativos que se proponen en el centro.

De la etapa anterior, en la que este centro busca la credibilidad social, se pasa a otra en que lidera actuaciones para crear un nuevo marco de alianzas en el sector educativo y con ello ganar peso como interlocutores en diferentes negociaciones con la Administración.

En éste periodo la dirección de Lauaxeta Ikastola (LI) impulsa la creación de la Federación de Cooperativas y se amplía el número de miembros de EIB se constituye en patronal y se amplía su número de socios, pasando a estar compuesta por 12 ikastolas.

La exigencia procedente del nuevo marco legislativo, LOGSE supone un gran cambio al que se responde con las siguientes iniciativas: captar recursos económicos para adaptar físicamente las infraestructuras del centro, desarrollar planes de formación para todo el profesorado en el propio centro y elaborar un nuevo Proyecto Educativo del Centro (PEC), con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa (Antúnez, 1994).

6.2.2. 1988- 1995 Desde la memoria del Director

En esta fase es cuando propiamente inicia su andadura como director la persona entrevistada, la cual en este momento confronta sus percepciones como padre usuario con las de director, a la vez que percibe sus necesidades de aprendizaje para afrontar su función.

> Bien. Cuando llegué a la ikastola ya me habían nombrado Director General de la ikastola y entré a trabajar. Entré a trabajar y me encontré con la realidad del funcionamiento de la ikastola. Porque a pesar de que conocía la ikastola como padre usuario y haber participado en algunas sesiones del Consejo Rector, no te haces una idea de lo que verdaderamente el funcionamiento. (L-36-40)

Como resultado de lo cual adquiere más información sobre el funcionamiento interno y se señalan como hitos más relevantes los siguientes:

- LI es una ikastola con una muy buena imagen externa, pero desde el cargo

de director se da cuenta de que adolece de ciertas deficiencias y problemas.

- La percepción y experiencia previa del Director como gestor de empresas industriales le lleva a resaltar los siguientes problemas y retos:
- Sanear la gestión económica.
- Hacer del Consejo Rector un órgano ejecutivo, con visión panorámica, control de la dirección y de decisión sobre la estrategia de LI.
- Alinear el Equipo Directivo con la titularidad del centro, eliminando el peso del voto del claustro en su elección.
- Recibir formación de carácter pedagógico.
- Dotar al Equipo Directivo de más personas: pasaron de tres a seis personas, siendo una de ellas no docente y con un perfil de psicóloga.
- Capacitar al Equipo Directivo para trabajar de forma cohesionada, asumir decisiones estratégicas y siguiendo programas de formación como equipo en la universidad de Deusto.

> …Cuando surgió el problema, el Consejo Rector se derrumbó y todos querían escapar y se estaban culpabilizando unos a otros entre sí, incluso a mí que no tenía nada que ver. La dirección por supuesto, no quería saber nada y preguntaban qué pasa, que pasa, cuando sabían, o no sabían o no querían saber nada ¿no? Entonces **me di cuenta que así no se podía funcionar.** Que en una época sería bueno… que éramos una ikastola joven seria (habría sido bueno) bueno trabajar todo el mundo, padres, profesores, directores… incluso físicamente pintando paredes y lo que hiciera falta para sacar adelante la ikastola pero **los temas de infraestructura ya habían pasado y ahora la ikastola requería otro tipo de gestión**. Saber lo que **había que hacer, planificar la estrategia**, quién lo tenía que hacer, de qué manera lo iban a desplegar, quien iba a aportar las ideas para la estrategia, esto **debía estar en manos profesionales** y como se iba a desplegar. Y eso lo tenía claro y tal…y para eso necesitábamos unos directores capacitados con ganas, pero no es fácil conseguir eso, no era fácil conseguir eso… (L-188-201)

Se intenta hacer que LI incorpore en su gestión y dirección aspectos de funcionamiento más similares a organizaciones no educativas.

> Me planteé entonces seriamente que en la Lauaxeta. **Profesionalizar la dirección**. Que supiesen dirigir, que supiesen lo que ello suponía, Que **supiesen que dirigir era encauzar todas las energías, las personas, todos nuestros bienes muebles e inmuebles a conseguir los objetivos que eran la formación de nuestros alumnos**. Y con una estrategia. (L-312-316)

6.2.3. Cultura e hitos de cambio entre 1988-1995

Durante este período el centro acomete cambios importantes en su proyecto educativo y se define como centro por medio de los siguientes hitos significativos:

- Rediseño del Proyecto Educativo de Centro, que toma como eje la educación vasca en valores y la connivencia y se elabora con la participación de todo el profesorado en planes de formación y toma de decisiones en equipos trasversales (niveles educativos mezclados).

- Se crea el primer aula de apoyo a la necesidades educativas especiales y se acomete el debate de la atención al adversidad, aunque aún de forma individual y sujeta a cada caso y profesor - a.

- El Equipo Directivo se amplia, se selecciona y participa conjuntamente en un plan de formación, principalmente en la Universidad de Deusto. Esto provoca un rechazo general en el profesorado que se interpreta como una pérdida de poder del claustro.

- Se diseña el primer Plan Tutorial y de Convivencia con criterios comunes para todo el centro.

- En el resto del currículo se sigue funcionado por subgrupos y con pocas novedades metodológicas, más allá del uso de TICs en algunos niveles.

- En el plano institucional y administrativo se sanea económicamente el centro y se consolida la composición y funcionamiento de la Junta Rectora.

En resumen:

- El centro dirige sus energías a definirse y crear una identidad pedagógica propia y diferencial, en torno a valores y convivencia, una Misión. Se incorpora la atención a la diversidad y cambios en algunas metodologías de aula. Se incoan acciones formativas comunes para todo el claustro (PEC). Aunque aún persistan elementos de la etapa anterior se observan planteamientos colaborativos que orientan al centro hacia una organización como **contexto** (Gairín, 2000).

- Las dinámicas de educativas y de relaciones entre el profesorado inducen a una **cultura de coordinación** en elementos de organización del currículo, innovaciones y el profesorado **y fragmentada** en características de clima relacional y creencias pedagógicas (Suñé, 2007; Hargreaves y Goodson, 1996).

- La dirección general es seleccionada por la Junta Rectora y el Equipo Directivo es seleccionado por el director. El ED nuevo lidera los planes de formación del profesorado y promueve varios cambios educativos.

Tabla 91. 1988-1995. Relación de Hitos de cambio en LI y niveles organizativos en la trayectoria histórica de LI

Hitos de cambio en LI y niveles organizativos entre 1988-1995	
Educación	Primera aula de apoyo para necesidades educativas especiales. Enfoque como intervención educativa. (no clínica) Diseño de software para aprendizaje de lecto - escritura en E. Infantil. Renovación PEC: Identidad asociada a Modelo Educativo: eje de valores/ actitudes y educación para la convivencia. Elaboración con toda la comunidad educativa. Eslogan de centro "Desarrollo personal para construir sociedad"
Institución	Auditorías externas anuales Ajustes en el Organigrama
Dirección	Equipo estable y seleccionado Reuniones colegiadas. Programas conjuntos y coordinados de formación Registros escritos del seguimiento del centro y de las decisiones. Rechazo del profesorado a los cambios en los procedimientos de selección /elección del ED
Síntesis	El centro dirige sus energías a definirse y crear una identidad pedagógica propia y diferencial, en torno a valores y convivencia, una Misión. Se incorpora la atención a la diversidad y cambios en algunas metodologías de aula. Se incoan acciones formativas comunes para todo el claustro (PEC). Aunque aún persistan elementos de la etapa anterior se observan planteamientos colaborativos que orientan al centro hacia una organización como **contexto.**

- Fuente: Elaboración propia

Tabla 92. Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1988-1995

Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1988-1995		
Finalidades/valores,	Los valores y los objetivos educativos del centro se comparten por l mayoría del centro aunque no exista una coherencia en la forma de desplegarlos.	C. Coordinación
Currículo,	El profesorado se reúne y coordina para tareas concretas pero no abarca todos los procesos de enseñanza aprendizaje ni del currículo.	C. Coordinación
asignación de tareas	Se aplican normas implícitas no pedagógicas (antigüedad, afinidades..) para la asignación de tareas	C Fragmentada
intervención en la dinámica de trabajo,	Los enfoques de enseñanza se lleva a cabo por referencias al subgrupo de referencia	C Fragmentada
interacción entre profesionales	Centro dividido entre equipos sin apenas relación entre si	C Fragmentada
gestión de los directivos	No hay planes compartidos y hay alguna propuestas colectivas a las que nos e hace seguimiento o evaluación.	C Fragmentada
coordinación pedagógica	coordinación con contenidos de intercambio de opiniones generales, quejas y transmisión de informaciones, no se persiguen resultados comunes ni se evalúan actuaciones	C Fragmentada
innovaciones	Existen resistencias a los intentos de cambio (educación en valores, convivencia y atención a la diversidad) liderados por algunas personas y por ello los pequeños cambios no son estables ni generalizables.	C. Coordinación
conflicto	Se perciben las discrepancias pedagógicas pero mientras unos se resisten activamente otros dejan pasar el tiempo sin implicarse.	C. Coordinación
formación del profesorado	Existe formación colectiva sujeta a un interés expreso de la organización	C. Coordinación
clima	Actitud positiva en los subgrupos y tensiones con los otros grupos y con la dirección	C Fragmentada
Síntesis	Las dinámicas de educativas y de relaciones entre el profesorado inducen a una **cultura de coordinación** en elementos de organización del currículo, innovaciones y el profesorado **y fragmentada** en características de clima relacional y creencias pedagógicas.	

Fuente: Elaboración propia.

6.3. ORGANIZACIÓN Y PLANES ESTRATÉGICOS (P.E: 1996/2000; 2000-04: 2004 -08)

6.3.1. Desde la memoria documental.

Como consecuencia del impacto del descenso de natalidad en las matriculaciones de los centros concertados, aunque en LI se nota el menor nº de excedentes aunque las aulas se completan satisfactoriamente, con el fin de anticiparse a una posible reducción de la demanda y hacer frente a una mayor competitividad en el sector educativo, se realiza un estudio para analizar las necesidades y las expectativas actuales y futuras de todas las familias del centro (1996).

Tabla 93. 1996-2008. Relación de documentos y contenidos relevantes sobre la trayectoria histórica de LI

Relación de documentos y contenidos relevantes sobre la trayectoria histórica de LI		
Fase III; Organización y planes estratégicos (P.E: 1996/2000; 2000-04: 2004 -08)		
Fecha	**Documento**	**Relación de hitos de cambio**
1996-2000	Planes Estratégicos cuatrienales	Primer Plan Estratégico: incorpora expectativas de las familias en dos ejes; educación en valores, e instalaciones deportivas.
1997	Modelo de autorregulación de la convivencia del alumnado. Plan de Convivencia.	Programación de tutorías y convivencia
1996	Planes Anuales de gestión y mejora	Prioridades Estratégicas y Plan Anual coordinados
2001	Memorias de gestión EFQM	Memorias de gestión
2000-2006	Cambios en procesos de Enseñanza aprendizaje coherentes con el PEC y coordinados en todas las etapas educativas: Programación Curricular, Unidades Didácticas Criterios de evaluación Plan de tutorías y convivencia.	Diseño de unidades didácticas sobre un eje de actitudes. Criterios de evaluación, incluyendo contenidos transversales, consensuados para todo el centro. Uso de TICs en aulas. Clima de conflictividad laboral: tensiones entre la dirección y el comité de empresa.
2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007	Informes evaluación externa EFQM: Euskalit, Ministerio de Educación y Ciencia y Fundación Europea EFQM	Informe de puntos fuertes y áreas de mejora
2006	Página Web	Comunicación e imagen sobre características y actividades de LI.
Cambios en 10 documentos y 10 hitos de cambio.		

Fuente: Elaboración propia

Como resultado de los cambios en la dirección y en la Junta Rectora, se comienza a dirigir y tener una visión más estratégica. Para ello se incorporan el modelo de gestión de la excelencia EFQM. Durante este largo período, desde 1997 hasta el 2007, podemos organizar los logros y desafíos en tres planes cuatrienales, en los que se despliegan tres grandes objetivos:

- Definir un Modelo Educativo y de Gestión propios.
- Desplegar el modelo de gestión EFQM (European Foundation for Quality Management - www.efqm.org) al servicio de los objetivos educativos.
- Diseñar un proyecto educativo basado en valores y actitudes de centro diferencial y referente en el sector.

La apuesta del Equipo Directivo en esta fase es asegurar un despliegue coordinado del proyecto de centro. Para ello desarrolla herramientas y competencias específicas para la evaluación del centro. Se basan en dichos mecanismos de evaluación para elaborar planes de mejora, fomentar la sinergia entre los procesos o personal afectados por los cambios, seleccionar prioridades de innovación y asegurar la implementación de los

proyectos. En el curso 1996-97 el Equipo Directivo inicia los planes de formación para directivos escolares organizados por Euskalit.

Durante el despliegue de estos mecanismos de mejora continua y de evaluación de los procesos del centro el profesorado canaliza su desacuerdo con los cambios por medio de quejas laborales y sindicales que se gestionan desde el comité de empresa.

Partiendo de la nueva definición del Proyecto Educativo de Centro (PEC) basada en valores, todos los esfuerzos de la organización se dirigen a conseguir que las estructuras y las estrategias del centro garanticen que esas intenciones educativas se lleven a cabo de una manera eficaz y eficiente. Para conseguirlo se usan, como herramientas básicas, los Planes Estratégicos, entendidos como sistemáticas de gestión que orientan todas las energías del centro hacia la previsión de escenarios de futuro que permitan anticiparse a riesgos y amenazas, a la vez que buscan un compromiso con la construcción de futuros más deseables para el alumnado.

Como logros más significativos en este preciso podemos señalar:

- El desarrollo de modelos de gestión más eficaz, desde los criterios del modelo EFQM y la adaptación del modelo educativo a las nuevas exigencias sociales del s. XXI.
- El despliegue avanzado del modelo de gestión EFQM y las numerosas evaluaciones externas a que se somete (7 evaluaciones en 10 años) conduce al logro de numerosos premios en Euskadi, España y Europa.
- El reconocimiento del sector educativo por sus buenas prácticas educativas, educación en valores, procesos de evaluación o sistemas de regulación de la convivencia del alumnado, se evidencia en incremento notable de publicaciones, comunicaciones y colaboraciones en Congresos y jornadas educativas, y las numerosas solicitudes para ser visitada por organizaciones educativas y de otros sectores.

6.3.2. 1996- 2007 Desde la memoria del Director

Los hitos más relevantes a juicio del director en esta tercera etapa fueron los siguientes:

- Elegir e incorporar el modelo de gestión de la Excelencia EFQM para gestionar una organización educativa.
- Iniciar un programa de formación para el Equipo Directivo en el modelo de excelencia en la gestión EFQM, de la mano de la Fundación Euskalit.
- Rediseñar el Modelo educativo basado en valores y actitudes y convertirlo en una referencia en el sector educativo de la CAV.

> Como he dicho **el Equipo Directivo cuando se formó estaba cohesionado**, vimos que ya teníamos que desplegar, **teníamos que dirigir**. Dirigir de alguna manera es planificar estrategias, estrategias al servicio de los objetivos de empresa y en ese momento **estábamos buscando los mejores sistemas** que había en el entorno, para

> desplegar. Los que había en el entorno pues eran sistematizaciones ISOs. Formas de coordinar, sistemas de funcionar de hacer coordinadas, de manera que si alguno se salía pudiéramos hacer todas las cosas de la misma manera. Y fue en aquel momento en el año 1997, cuando surgió en el País Vasco una fundación, que estaban, cuyo objetivo era desplegar la calidad… que era Euskalit y nosotros tenemos la suerte de conectar en los primeros momentos con Euskalit y aquello nos convenció, nos gustó. No entendíamos, **no sabíamos exactamente, lo que podía aportar, pero si una forma de dirigir y de poder evaluar la consecución o no de objetivos y de poder llevar una forma de dirigir, el liderazgo, la política y estrategia, el impacto que podría tener en las personas, en los trabajadores, el impacto que podría tener en la consecución de objetivos, pues en la sociedad…. Aquello nos convencía y nos formamos en EFQM,** lo cual no nos arrepentimos creemos que hemos conseguido unos logros importantes. De tener una ikastola bien sistematizada con unos indicadores claros, saber qué objetivos tenemos que conseguir saber cuáles son los indicadores de esos objetivos a conseguir. (L- 378-395)

6.3.3. Cultura e hitos de cambio entre 1996-2007

A lo largo de estos diez años la preocupación del centro se dirige a cuestiones de eficiencia y evaluación del centro, que se concretan en las siguientes actuaciones Bolívar et al 2014; Gairín, 2000, 2009; Garín y Rodríguez-Gómez, 2015):

- Formación y utilización del modelo EFQM de gestión de la excelencia como herramienta para la mejora de la dirección del centro.
- Cambios en algunos procesos educativos que mejoran la coherencia y evaluación del Proyecto Educativo del Centro. Más concretamente en las programaciones de las unidades didácticas de todo el centro y los criterios de evaluación del alumnado.
- Creación de un soporte documental para todos los procesos y actividades que tienen lugar en LI.
- Diseño, despliegue y evaluación de Planes Estratégicos cuatrienales.
- Evaluaciones de centro internas y externas, que conducen a acreditaciones de excelencia en la gestión y el consiguiente reconocimiento social del centro.
- Clima de tensión laboral y sindical entre el personal y la dirección.

Tabla 94. 1995-2007. Relación de Hitos de cambio en LI y niveles organizativos en la trayectoria histórica de LI

Hitos de cambio en LI y niveles organizativos entre 1996-2007	
Educación	Programación de tutorías y convivencia Diseño de unidades didácticas sobre un eje de actitudes. Criterios de evaluación, incluyendo contenidos transversales, consensuados para todo el centro. Uso de TICs en aulas.
Institución	Cambio estatutos: para declararse del interés público. Primer Plan Estratégico: incorpora expectativas de las familias en dos ejes; educación en valores, e instalaciones deportivas. Prioridades Estratégicas y Plan Anual coordinados. Comunicación e imagen sobre características y actividades de LI.
Dirección	Memorias de gestión Informe de puntos fuertes y áreas de mejora. Clima de conflictividad laboral: tensiones entre la dirección y el comité de empresa.
Síntesis	El modelo educativo se va concretando en procesos definidos y evaluables y comunes para todo el centro. Se diseñan Planes estratégicos en torno a la Misión y Visión que se despliegan, revisan y evalúan. Se dispone de planes de formación para todo el centro (según necesidades y prioridades institucionales). El centro se orienta hacia los resultados de objetivos que se han planificado, revisado, evaluado y posteriormente ajustado. Algunos de los procesos de reflexión y cambio que son promovidos por la dirección son contestados desde la acción sindical. Esto dificulta el despliegue eficaz del centro como organización que aprende.

Fuente: Elaboración propia

En resumen:

- El modelo educativo se va concretando en procesos definidos y evaluables y comunes para todo el centro. Se diseñan Planes Estratégicos en torno a la Misión y Visión que se despliegan, revisan y evalúan.
- Se dispone de planes de formación para todo el centro (según necesidades y prioridades institucionales).
- El centro se orienta hacia los resultados de objetivos que se han planificado, revisado, evaluado y posteriormente ajustado.
- Algunos de los procesos de reflexión y cambio que son promovidos por la dirección son contestados desde la acción sindical. Esto dificulta el despliegue eficaz del centro como organización que aprende.
- Las dinámicas educativas y de relaciones entre el profesorado inducen a una **cultura colaborativa** en elementos de organización del currículo, en innovaciones y el profesorado, mientras se observa una cultura **de coordinación** en características de clima relacional y de creencias pedagógicas.
- El Equipo Directivo coordina y evalúa la eficacia y eficiencia de los proceso del centro (de gestión, de apoyo y de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 95. Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1996-2007

Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1996-2007		
Finalidades/valores,	Los valores y los objetivos educativos del centro se aceptan aunque se perciban como presiones institucionales.	C. Coordinación
Currículo,	El profesorado se reúne y coordina todos los procesos de enseñanza aprendizaje y del currículo.	C. Colaborativa
asignación de tareas	Aunque en algunos casos se aplican normas implícitas no pedagógicas (antigüedad, afinidades...) para la asignación de tareas, en la mayoría se planifican según las necesidades del centro.	C. Coordinación
intervención en la dinámica de trabajo,	Las intervenciones de mejora en los procesos no son voluntarias las dirigen los directores-as (evaluación, tutoría y convivencia y programación) solo que provoca residencias en su despliegue.	C. Coordinación
interacción entre profesionales	Se coordinan las diferentes etapas para definir las plantillas de unidades didácticas, criterios de evaluación y regulación de la convivencia del alumnado, centro dividido entre equipos sin apenas relación entre si	C. Coordinación
gestión de los directivos	Se promueve un trabajo común para todo el centro desde los Planes Estratégicos, que se evalúan con indicadores y son responsables de los procesos clave y estratégicos del centro. Los directores funcionan como coordinadores, animadores y gestores.	C. Colaborativa
coordinación pedagógica	La coordinación es formal y se hace por diferentes mecanismos (EGM, Departamentos, proyectos y coordinación pedagógica) se habla sobre experiencias educativas y procesos y aunque se toman decisiones no se consiguen hacer seguimientos autónomos eficaces.	C. Coordinación
innovaciones	Las innovaciones resultan del análisis de la información interna y externa lo que le hace innovar en varios algunos aspectos educativos: unidades didácticas y evaluación del alumnado.	C. Colaborativa
conflicto	Se perciben las discrepancias pedagógicas pero mientras unos se resisten activamente otros dejan pasar el tiempo sin implicarse.	C. Coordinación
formación del profesorado	Existe formación colectiva sujeta a un interés expreso de la organización	C. Coordinación
clima	Actitud positiva en algunos los subgrupos y tensiones con los otros grupos y la dirección.	C Fragmentada
Síntesis	Las dinámicas de educativas y de relaciones entre el profesorado inducen a una **cultura colaborativa** en elementos de organización del currículo e innovaciones y el profesorado **y de coordinación** en características de clima relacional y creencias pedagógicas.	

Fuente: Elaboración propia

6.4. SÍNTESIS

El examen de los hitos más importantes de la historia de LI, describe básicamente un centro que, a medida que incorpora un estilo de gestión determinado, se permite reflexionar y actuar más allá de los problemas del día a día y amenazas a corto plazo.

Esta mirada intencionada de la trayectoria histórica, nos lleva a resumir los retos afrontados por esta organización a lo largo de tres fases:

- Una primera fase de nacimiento en la que cuestiones como hacerse con una credibilidad social y dotarse de los recursos necesarios para hacer viable el proyecto, consumen la mayor parte de las energías de la dirección.

- La siguiente etapa en la que existe un excedente de demanda y se busca hacerse con una identidad propia y diferencial en el sector, por medio de iniciativas innovadoras en los servicios educativos y complementarios ofertados a las familias.

- En la tercera etapa analizada, el centro afronta los riesgos anticipándose a los mismos con una orientación claramente marcada hacia la eficacia y la eficiencia. Por ello se institucionalizan elementos clave como los procesos de evaluación de centro, utilizando una sistemática concreta como es el modelo de gestión de la excelencia EFQM.

Tabla 96. Resumen de los cambios en la historia del centro

Fases	**Hitos de cambio**		
	Contexto y demandas	Función directiva	Mejoras educativas
Origen (1977-87)	Novedad del centro y Credibilidad social	Proveer de personas, recursos materiales, información (estatutos, permisos,…)	Acreditaciones. Infraestructuras. Creación materiales en euskera
Identidad (1988-1995)	Presencia en el sector educativo con una propuesta diferencial	Promover iniciativas innovadoras	Implantar propuestas innovadoras en enseñanza (tutorías convivencia y atención a la diversidad) y servicios complementarios.
Organización y Planes Estratégicos cuatrienales (1996-2000; 2000-04; 2004 - 08)	Reconocimiento por su calidad y excelencia en la gestión y compromiso social	Evaluar la eficacia y eficiencia del centro con Planes Estratégicos.	Gestionar la coherencia del modelo educativo y de gestión.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de documentos y testimonios realizados nos muestra que el tipo de titularidad del centro, una cooperativa de familias de enseñanza concertada, parece ser la característica más significativa en relación a la incorporación del Modelo de gestión de la excelencia EFQM en el centro.

Este hecho se alinea con la tendencia de la CAV en la que la mayoría de los centros educativos con premios y reconocimientos EFQM se corresponden con centros concertados. Algunas razones explicativas de este fenómeno en LI han sido:

- El claro convencimiento de la titularidad, reflejada en su Junta Rectora, de considerarse como un centro que quiere defender la autonomía de su gestión y de su proyecto educativo.

- La asunción de un nuevo escenario de competitividad en el que el centro debe apostar por ofertar una gestión de mayor eficacia y eficiencia, así como unos servicios educativos diferenciales.

- Las creencias favorables hacia la incorporación en la ikastola de herramientas de gestión aplicadas en la empresa, por parte de su Director y miembros de la Junta Rectora.

Al igual que en la CAV, el estudio de las evidencias documentales y de las entrevistas, muestra que en LI también el alto nivel alcanzado en la aplicación de los criterios del modelo de gestión EFQM guarda relación con la estabilidad de los directores en sus cargos y con los programas formativos seguidos para su mejora profesional (profesionalización de la dirección) (Álvarez, 2013).

Algunas evidencias concretas de estos aspectos en LI son:

- Selección de candidatos a directores por parte del director General y la Junta Rectora con titulaciones de licenciaturas y postgrados.

- Eliminación de la votación del claustro como mecanismo para la selección de directores.

- Incorporación de una psicóloga, no docente, al Equipo Directivo.

- Ampliación del equipo directivo, pasando de ser de tres personas a ser seis.

- Realización de planes de formación directiva sistemáticas durante 10 años, en la Universidad de Deusto y con otros agentes en cuestiones de liderazgo educativo y del modelo de gestión de la excelencia EFQM en Euskalit.

- Permanencia del mismo Equipo Directivo en los 12 años de despliegue de del modelo EFQM en el centro.

Algunos de estos cambios muestran el avance hacia la formación de un Equipo Directivo estable, más competente, más numeroso y con la incorporación de nuevas figuras como la de la responsable de orientación del centro. Estas personas además de poder trabajar complementariamente y de manera más eficaz diversos aspectos del centro, pueden a su vez desplegar y ejercer como líderes en mayor número de espacios y ámbitos educativos. Este cambio es una característica que muestra una tendencia hacia

la construcción de un Liderazgo Distribuido en el centro.

Si analizamos los cambios a lo largo de su historia y usamos la metáfora del viaje, más concretamente del "viaje hacia la mejora" Bolívar (2005). Pareciera que los cambios y mejoras en LI, se realizan desde un enfoque de "gestión basada en la escuela" típica de la década de los noventa. Así se presume que los cambios organizativos tendrán un efecto en los procesos de enseñanza aprendizaje y por lo tanto en las aulas.

Estos procesos que han tenido lugar en LI también nos muestran ejemplos de cambios culturales que describen diferentes estadios de Desarrollo Organizativo: como marco, como contexto y como Organización que Aprende.

Sin embargo, no parece, en 2007, que puedan evidenciarse la existencia de una cultura en la que existan Comunidades Profesionales de Aprendizaje, ni otros aspectos que indiquen la existencia de una organización como generadora de conocimiento.

Tabla 1. Resumen de hitos educativos de cambio y niveles organizativos en LI 1977- 2007 [1]

Resumen de hitos educativos de cambio y niveles organizativos en LI 1977- 2007		
Organización como marco	**Organización como contexto**	**La Organización aprende**
Registro de programas y actividades educativas. Sumario de objetivos, horarios y libros de texto. Se elimina el modelo B (enseñanza bilingüe euskera - castellano)		
Diseño de software para aprendizaje de lecto - escritura en E. Infantil.	Primera aula de apoyo para necesidades educativas especiales. Enfoque de la intervención psicopedagógica como intervención educativa. (no clínica) Renovación PEC: Identidad asociada a Modelo Educativo: eje de valores/ actitudes y educación para la convivencia.	Elaboración con toda la comunidad educativa del eslogan de centro "Desarrollo personal para construir sociedad"
	Uso de TIC s en aulas. Infraestructuras deportivas	Programación de tutorías y convivencia Diseño de unidades didácticas sobre un eje de actitudes. Criterios de evaluación, incluyendo contenidos transversales, consensuados para todo el centro. Educación medioambiental

Fuente: Elaboración propia

[1] Significado de los colores: azul = periodo 1977-1987; rojo = periodo 1988- 1995; y verde periodo 1996- 2007

Tabla 2. Resumen de hitos de cambio institucionales y niveles organizativos en LI 1977- 2007

Resumen de hitos educativos de cambio y niveles organizativos en LI 1977- 2007		
Organización como marco	Organización como contexto	La Organización aprende
Cambio de titularidad: de seminario a centro educativo. Titularidad privada a Cooperativa. 1º RRI -Nueva normativa de funcionamiento (laica) Decisiones de la Titularidad - familias. Adecuar las instalaciones para acoger más alumnado de las etapas de E. Infantil y Primaria. Nueva asociación y patronal, como alternativa a la existente Federación de Ikastolas de Euskadi. Acuerdos de la asociación y de la patronal.		
	Auditorías externas anuales Ajustes en el Organigrama	
	Primer Plan Estratégico: incorpora expectativas de las familias en dos ejes; educación en valores, e instalaciones deportivas. Prioridades Estratégicas y Plan Anual coordinados. Comunicación e imagen sobre características y actividades de LI.	Cambio estatutos: para declararse de interés público.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Resumen de hitos de cambio en dirección y niveles organizativos en LI 1977- 2007

Resumen de hitos educativos de cambio y niveles organizativos en LI 1977- 2007		
Organización como marco	**Organización como contexto**	**La Organización aprende**
Director un religioso Pasionista del anterior colegio. 2 Directores pedagógicos elegidos por el claustro		
Equipo estable y seleccionado	Reuniones colegiadas. Programas conjuntos y coordinados de formación Registros escritos del seguimiento del centro y de las decisiones.	
	Memorias de gestión Informe de puntos fuertes y áreas de mejora	

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la evolución de LI como organización que aprende podemos extraer las siguientes conclusiones (Gairín, 2009):

- Los cambios acontecidos en los 30 años del centro muestra que varios hitos de cambio característicos de diferentes niveles organizativos tienen lugar en los tres periodos en que la investigación ha clasificado las evidencias.

- Las mejoras señaladas como más significativas muestran una tendencia hacia una organización que funciona como contexto que busca llevar a cabo con eficiencia el proyecto institucional (educativo y de gestión).

- La importancia atribuida a los Planes Estratégicos y las evaluaciones externas del centro como mecanismos de mejora y logro de objetivos del centro.

- Los avances en planificación y gestión contrastan con una resistencia al cambio por parte del profesorado que se concreta en una contestación como conflictividad laboral y sindical.

Tabla 4. Resumen de aspectos de la cultura de LI entre 1977- 2007

Resumen de aspectos de la cultura de LI entre	1977-1988	1988-1995	1995-2007
Finalidades/valores,	C Fragmentada	C. Coordinación	C. Coordinación
Currículo,	C. Individualista	C. Coordinación	C. Colaborativa
Asignación de tareas	C. Individualista	C Fragmentada	C. Coordinación
Intervención en la dinámica de trabajo,	C Fragmentada	C Fragmentada	C. Coordinación
Interacción entre profesionales	C Fragmentada	C Fragmentada	C. Coordinación
Gestión de los directivos	C. Individualista	C Fragmentada	C. Colaborativa
Coordinación pedagógica	C. Individualista	C Fragmentada	C. Coordinación
Innovaciones	C. Individualista	C. Coordinación	C. Colaborativa
Conflicto	C Fragmentada	C. Coordinación	C. Coordinación
Formación del profesorado	C. Individualista	C. Coordinación	C. Coordinación
Clima	C. Coordinación	C Fragmentada	C Fragmentada

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los cambios en la cultura de LI podemos señalar: la convivencia de características de diferentes culturas en aspectos y épocas diferentes y el avance desde unas culturas individualistas y/o fragmentadas hacia una cultura de Coordinación como dominante en el tercer periodo del estudio, con aspectos colaborativos en la dimensiones del Currículo, la dirección y la innovación y manteniéndose aún cierta fragmentación en el clima laboral del profesorado.

CAPITULO 7: IMPLEMENTACION DEL MODELO DE GESTIÓN DE LA EXCELENCIA EFQM EN LI

En este capítulo se mostrará cómo se ha aplicado el modelo de gestión de la excelencia EFQM en LI. Se analizarán los contenidos extraídos de los documentos, preferentemente de las memorias e informes de evaluadores externos realizados entre los años 1996 y 2007 y de las entrevistas al director las referencias pertinentes a cada criterio del modelo (Anexo 2).

Con el fin de entender el modo en que el centro y más concretamente su Equipo Directivo, ha incorporado esta sistemática en su funcionamiento, se estudiarán también los contenidos referidos a los criterios agentes del modelo: Liderazgo, Política y Estrategia, Personas, Procesos y Alianzas y Recursos, ya que es en estos apartados donde se explica lo que hace la organización para conseguir sus objetivos.

Finalmente se expondrá una síntesis general relacionada con el objetivo específico relativo a este apartado de la investigación: Explicar el despliegue del modelo de gestión de la excelencia EFQM en LI y su relación con el Desarrollo Organizativo y el Liderazgo Educativo en LI.

7.1 DESPLIEGUE DE LOS CRITERIOS EFQM DESDE LAS MEMORIAS INSTITUCIONALES

El modo en que las memorias de LI explican el despliegue de los criterios y subcriterios del modelo de gestión EFQM sigue las referencias de la Guía para la Evaluación EFQM (Anexo 2) y cada apartado sigue una estructura de matriz REDER.

Más concretamente, de cada uno de los "criterios agentes" del modelo EFQM, se extraerán aquellas prácticas de LI que evidencien el enfoque y el despliegue de cada criterio agente de este modelo de evaluación: liderazgo, política y estrategia (PE), personas, recursos y procesos.

De los apartados de enfoque se extraerán aquellas cuestiones que muestren cuál es la lógica con la que se da respuesta a las necesidades del centro, como se organizan los procesos (P) del centro, las prácticas que se vinculan a la PE de LI y otras a cuestiones relevantes para el centro. De los contenidos explicados como despliegue se recogerá, el modo en que esas lógicas de centro están implantadas en la práctica y se integran en las dinámicas del centro.

7.1.1. Criterio de Liderazgo

El modelo EFQM considera que la Excelencia precisa de un liderazgo que tenga capacidad de Visión, sirva de inspiración a las personas y sea coherente con la organización.

En la práctica, el caso LI lo ejemplifica bastante acertadamente cuando describe el ejercicio directivo y por consiguiente de liderazgo, del siguiente modo:

- Los líderes se comportan como modelo de unos valores y principios que otorgan una identidad diferencial al centro. (Anexo 2: criterios de evaluación EFQM 1a, 1d)

- Garantizan un gobierno coherente que se compromete con todos los grupos de interés. (Anexo 2: criterios de evaluación EFQM 1b)

- La dirección es capaz de reorientar la organización según las necesidades sociales y por lo tanto sabe gestionar el cambio y la innovación. (Anexo 2: criterios de evaluación EFQM 1e, 1c)

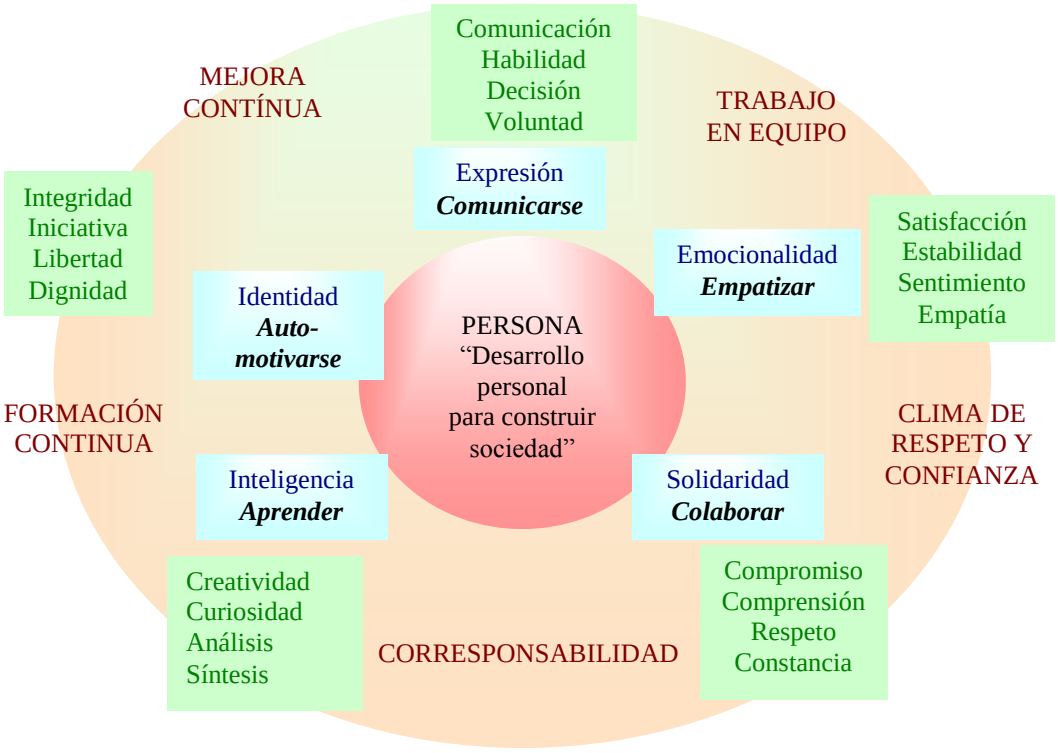
El despliegue de este criterio y sus subcriterios en LI se expondrán en torno a cuatro ejes: el modo en que se reconsidera el liderazgo y los valores del centro, como se dirige para orientarse hacia los resultados, la excelencia y la gestión de la innovación.

7.1.1.1. Liderazgo de los valores y principios del centro.

En LI se entiende que un buen ejercicio de liderazgo es condición previa y necesaria para el despliegue del modelo en su totalidad. Más concretamente se considera imprescindible que este modelo de gestión empiece con el ejemplo y el compromiso visible de sus máximos responsables: Director -a General y Equipo Directivo (Leithwood, 1998; Bass, 2000; Bolívar eta al 2014; Corbella 2014).

El Proceso de Liderazgo define y hace seguimiento de la labor de los líderes del centro y está inserto en el sistema general de gestión de las personas y sus procesos de formación Asimismo, tanto para la expansión de la Política y Estrategia como para el desempeño de las actividades de liderazgo, la Ikastola considera como referencias clave la definición de liderazgo y los valores y competencias del centro, que guardan relación directa y son coherentes con su Proyecto Educativo del Centro (PEC) y que se muestran en las figuras 42 y 43 que se hallan expuestas en las salas de reuniones del centro.

Figura 42. Coherencia entre Capacidades, Valores del PEC y Valores del Sistema de Gestión



Fuente: Memoria LI 2003

Figura 43. Definición de liderazgo en LI**:**

"Entendemos por liderazgo el conjunto de comportamientos y de actitudes de aquellas personas que sirven de referencia al resto del personal y a los equipos que conforman la Ikastola y que nos llevan a hacer realidad nuestras declaraciones programáticas de Misión, Visión y Valores".

Fuente Memoria LI 2007

La relación de actividades en que los líderes participan, incluidos en el Plan Anual de liderazgo, afectan a los siguientes **procesos y mecanismos de liderazgo** (Avolio y Bass, 1994):

- Diseño y seguimiento de la Política y Estrategia en la que los líderes, revisan y actualizan las declaraciones de Misión, Visión y los Valores de la Ikastola y despliegan, dan prioridad y dotan de recursos a las actividades de mejora.
- Transferencia de capacidad de decisión a las personas, e identificación del conocimiento de las personas para la mejora de la organización, estimulando la formación de equipos de mejora e innovación.
- Participación como responsables o como miembros de los Equipos de Gestión y Mejora (EGM) y proyectos de innovación garantizando de este modo el apoyo al desarrollo de sus propuestas.

- Reuniones de la Coordinación General del centro. En ellas se analiza la información relativa al desarrollo de los planes de innovación y a los resultados previstos en la agenda de seguimiento anual del centro. En su caso se toman decisiones de ajuste de los planes estratégicos y se evalúan las reuniones con los criterios de eficiencia y valores del centro. Un ejemplo de esto es el esquema de actas de reuniones en las que es preciso, asociar cada tema propuesto a la prioridad estratégica anual, las personas y procesos responsables de su logro.

La distribución de las personas afectadas por las definiciones y acciones de los procesos clave del centro hace considerar la existencia de varios niveles de liderazgo (L1, L2...) y por lo tanto, los criterios de evaluación de su desempeño son considerados según los niveles de alcance de sus relaciones. Estos varían según se coordinen equipos docentes más o menos extensos y/ o proyectos estratégicos. En función de lo dicho se identifican en LI **cinco niveles de liderazgo (**Bolívar A., López-Yáñez, J. y Torrecilla, F. J. M., 2014).

L-1. Directora Gerente (1).
L-2. Equipo de dirección (Coordinación General- 5),

L-3. Coordinadores Pedagógicos - E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Directores pedagógicos (4) • Departamentos (8)

Orientación y tutoría (2)

Asesoría Psicopedagógica (2)

Responsables de Proyectos de Innovación (según necesidades*) (12*)

L-4. Responsables de procesos (31), Tutores (53), Asesoría Psicopedagógica (6)

L-5. Profesorado (96)

Esta nueva reestructuración incorpora dos cambios en el año 2003 que fueron decisivos para llevar a cabo una dirección eficaz y eficiente de la organización:

- El primero adoptar una **clasificación de procesos** ya aplicada en otras organizaciones de carácter industrial o de servicios. Esto es, señalar cuáles de las actividades que tienen lugar en un centro educativo responde a objetivos relacionados con la dirección y gestión estratégica, el apoyo a planes estratégicos o a fines operativos y los procesos operativos propiamente dichos. Éstos últimos en educación se corresponden con los Procesos de Enseñanza Aprendizaje.

- Una segunda transformación fue **concebir la coordinación pedagógica como un proceso PDCA** (Planificar, Desplegar, Evaluar, Resultados) de la labor pedagógica en las aulas. Asignando dichas funciones por el mismo orden a las

programaciones, sesiones lectivas de aula, proceso de evaluación del alumnado y tutorización.

Estos cambios hacen que la estructura de procesos adquiera mayor funcionalidad ya que permite una coordinación trasversal de los procedimientos pedagógicos, de apoyo o de gestión a la vez que facilita el seguimiento de los cambios, su relación con los resultados y la toma de decisiones ágil y coherente.

Especialmente relevantes en el ejercicio del liderazgo educativo son tres equipos concretos: el de coordinación general formada por el Equipo Directivo y las dos coordinaciones pedagógicas (Murillo, 2005):

- En el primer caso la **Coordinación General**, integrada por las seis personas del Equipo Directivo, lleva a cabo reuniones semanales para realizar el seguimiento del desarrollo del Plan Anual de mejoras y revisa los resultados que se van obteniendo a lo largo del año académico. Su función referente es la dirección estratégica y la gestión de la innovación. La dirección estratégica (nivel 2 de liderazgo) se lleva acabo con el diseño cuatrienal del Plan Estratégico y su revisión anual, que incluye el análisis de 62 fuentes de información, entre ellas los resultados de los indicadores el centro. Los proyectos de innovación nacen de este análisis y cada miembro del Equipo Directivo participa activamente en estos equipos. De esa forma responden de los resultados de todos los procesos del centro y de su funcionamiento eficaz y eficiente.

- Existen otros dos equipos claves para el liderazgo pedagógico en el centro. Son los **dos equipos de coordinación pedagógica** (nivel 3 de liderazgo): uno de Educación Infantil y Primaria y otro equipo de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, compuestos cada uno por 10 o 12 personas, dependiendo de las coordinaciones de proyectos que se estimen necesarias en cada curso. Además de los dos directores y directoras de etapas, (1 por etapa), forman parte de los mismos los responsables de Departamentos (4), de procesos de Programación, Sesión Lectiva, Evaluación y tutorías (4), de la Asesoría Psicopedagógica (1) y de Proyectos de innovación pedagógica (según curso).

Para que la coordinación pedagógica pueda llevar a cabo su labor con eficacia es preciso que el resto de equipos del centro hagan un seguimiento del funcionamiento correcto de los procesos educativos y desplieguen las mejoras e innovaciones pedagógicas. En LI el quehacer de los equipos representados en la coordinación pedagógica aparece bien descrito en las memorias:

- Los **Departamentos** coordinan la progresión adecuada del currículo en los distintos niveles. Esto es realizan programaciones, deciden metodologías, evaluaciones etc. en las diferentes asignaturas.

- La coordinación de las **tutorías** relaciona los objetivos del currículo con las necesidades concretas de cada grupo de alumnos o alumno-a, para garantizar en

cada caso que los ajustes educativos necesarios se realizaran de modo coherente por los equipos docentes.

En ambos equipos, tanto en Departamentos como en tutorías, se realizan análisis de resultados académicos para proponer ajustes y mejoras educativas en la coordinación pedagógica.

3. El equipo de **Asesoría Psicopedagógica**, compuesto por el profesorado de pedagogía terapéutica y los orientadores, estimula y apoya a los equipos docentes en la implantación de mejoras educativas y en las actividades de seguimiento y refuerzos educativos al alumnado (Lobato, 2013; Nicastro, 2014).

4. Además los **responsables de los Proyectos de Innovación** educativa participan y/o informan de su labor, según cada caso de forma continuada o puntualmente, en las reuniones de coordinación pedagógica y al claustro.

7.1.1.2. Innovación, liderazgo y saberes de acción

En LI no se quieren incorporar innovaciones sin haber realizado previamente un análisis profundo de resultados, necesidades y expectativas de los grupos de interés del centro. Por esto tras el análisis estratégico se intenta evitar la incorporación de cambios de un modo improvisado y sin un sentido coherente con la organización. Se trata de que los nuevos aprendizajes de la organización no acaben diluyendo el proyecto diferencial de LI, así se considera que cada innovación y/o mejora ha de responder a una necesidad prioritaria extraída de un buen diagnóstico y ha de contribuir a la evolución y desarrollo de las señas de identidad de la comunidad educativa en la que se inserta.

Es por eso que el ED en sus Planes Estratégicos trata de identificar en primer lugar, los cambios, tanto internos como externos y que afectan a todos los grupos de interés. Algunos de los más significativos se señalan a continuación:

- Fenómenos externos: nueva legislación educativa, innovaciones en la gestión (modelo EFQM), globalización y enseñanza plurilingüe, consejos de la UE sobre educación en valores, nuevas tecnologías y utilización de herramientas informáticas en las aulas y en la gestión educativa, diversidad de comportamientos familiares (cambios en sus necesidades y expectativas), sensibilización social respecto a determinados problemas (violencia juvenil, disciplina en aulas, consumo de drogas...), evolución de la competencia ...

- Fenómenos internos. En los empleados: relevo generacional, nuevas demandas de formación, de motivación y de mayor participación, técnicas de trabajo en equipo, etc. En los proveedores: compartir objetivos y sistemas de gestión, implementación del sistema de procesos, mecanismo de gestión de la documentación, etc.

7.1.2. Criterio de Política y Estrategia (PE)

Si consideramos que el despliegue de la Estrategia es lo que constituye en sí misma la organización, hemos de pensar que su implantación muestra la existencia de un proyecto común con unas características específicas para todo el centro.

En el año 1996 tras una encuesta de expectativas de familias reales y potenciales se toman decisiones respecto a elementos esenciales del centro como:

- Redefinir la Misión, Visión y Valores (MVV).
- Decidir las claves diferenciales y esenciales del modelo educativo de LI.

Por ello, sus Planes Estratégicos, desde 1996, se basan en la revisión y concreción de la Misión, Visión y Valores del centro, los cuales se han definido y adecuado progresivamente teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los diferentes grupos de interés: familias, alumnado, personal, proveedores y sociedad. Ello hace que el centro redefina los objetivos educativos del Proyecto Educativo de Centro, ya que éste documento recoge los objetivos, visibles y evaluables de LI, que se gestionan teniendo en cuenta unos valores clave que rigen tanto la gestión de las personas como las relaciones con todos los grupos de interés y el diseño del propio proyecto educativo.

Figura 44. Valores de LI

Valores; Concepción de la persona como el potencial más preciado del centro, generadora de iniciativa, creatividad e innovación; Mejora continua, Trabajo en equipo. Corresponsabilidad. Formación continua. Clima de respeto y confianza. Y Coherencia entre la acción y los documentos programáticos

Fuente: Memoria LI, 2001

Estos Planes estratégicos se renuevan cada cuatro años tras revisar la información pertinente a cada grupo de interés y la Visión. En el enfoque y despliegue de este criterio de Política y Estrategia en LI, podemos extraer varias claves que estructuran sus actuaciones:

- La selección y gestión de la información para la elaboración del Plan Estratégico. (Anexo 2, subcriterio 2a)
- Tratamiento de la información y generación de conocimiento en LI. (Anexo 2 , subcriterio 2b)
- Elaboración, despliegue y revisión de los Planes Estratégicos. (Anexo 2 , subcriterio 2c)
- Las prácticas de comunicación y gestión de las reuniones en el centro. (Anexo 2 , subcriterio 2d)

7.1.2.1. La selección y gestión de la información para la elaboración del Plan Estratégico.

Desde su inicio, la consideración de los valores ha sido el eje de referencia para el diseño y gestión del Proyecto Educativo. Por esto, los Planes Estratégicos desarrollados en la Ikastola han mostrado una preocupación por la coherencia, adecuación y revisión permanente de su oferta en este sentido (Mintzberg, 1994; Porter, 2009).

El logro de este objetivo ha precisado de la identificación de los grupos de interés y las fuentes de información asociadas. De esta manera, los responsables de la revisión de la Política y Estrategia, esto es el Equipo Directivo (ED), disponen de la información pertinente y actualizada que ayuda a reevaluar el ámbito educativo, comprender y anticipar las necesidades y expectativas de familias, alumnado, personal, sociedad y restantes grupos de interés.

Con este fin se sistematiza un mecanismo de recogida y análisis de la información que se utiliza anualmente para ajustar y/o renovar las directrices estratégicas y su consiguiente despliegue. Las fuentes y procesos de información implicados para tal fin incorporan la lectura y valoración de 26 fuentes de información internas y 39 externas.

Cada fuente se considera según la información que aporta a la organización, cuál es el proceso que capta el dato y el uso de esa información. Las diferentes informaciones están clasificadas en tres áreas (Pérez- Montoro, 2008):

- Grupos de interés: familias cooperativistas, alumnado, personal no docente y profesorado, proveedores y sociedad en general.
- Actividades de evaluación y aprendizaje, resultados del centro, actividades de revisión de aprendizaje en el centro, proyectos y prácticas de innovación y expectativas de la administración.
- Otras fuentes externas de interés: cambios sociales o del sector educativo, otras ofertas y la situación de los competidores (otros centros del entorno).

Se pueden destacar los mecanismos más significativos utilizados en cada ámbito de captación según grupos de interés:

FAMILIAS: las necesidades de los padres y madres son recogidas por medio de sistemas que permiten tanto acceder a una valoración de los servicios recibidos y su calidad, como la incorporación de sugerencias o tratamiento de quejas. Estas fuentes son:

- Encuestas anuales, que además de los ítems de satisfacción, incorporan apartados para la recogida de quejas y sugerencias,

- Reuniones de todos los padres del aula con el tutor-a a comienzos de curso en el que se explican los objetivos educativos y prioridades educativas del grupo

- Tras la primera evaluación inicial, en las entrevistas con cada familia (mínimo dos por curso) también se recogen sugerencias de mejora por parte de las familias para coordinar la relación familia-escuela.

- Además en las reuniones mensuales con la Junta Rectora, que dado el carácter cooperativista de la organización son clientes y prescriptores, no solamente se informa sobre planes y resultados sino que estas personas aportan información y sugerencias de mejora tanto sobre la sistemática de gestión como sobre la calidad de los servicios que ofrece el centro.

ALUMNADO: existen varios mecanismos que permiten conocer rápida y eficazmente las necesidades y percepciones que los alumnos tienen del centro:

- Entrevistas periódicas del tutor y los profesores con el alumnado para hacer el seguimiento de cada proceso de aprendizaje.

- Semanalmente una sesión de tutoría con cada grupo de alumnos-as para revisar las necesidades, incidentes quejas o sugerencias del alumnado sobre la marcha del curso.

- Anualmente una encuesta de satisfacción general sobre todos los servicios del centro educativos, extraescolares, comedor, etc.,

- Bienalmente todo el alumnado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, evalúa la labor docente de todo su profesorado por medio de un cuestionario con 60 ítems que da como resultado un perfil de posibles mejoras a cada profesor y también por Departamentos y niveles.

PERSONAS: se recogen las informaciones a través de diferentes canales, tanto formales como informales. Entre los mecanismos formales más destacables cabe señalar:

- Encuestas de satisfacción, evaluación del nivel de estrés psicosocial, necesidades y expectativas de formación y participación en el centro,..

- Informes de evaluación y memorias de los equipos.

- Actas de las reuniones periódicas (ver mapa de reuniones del criterio 3 Personas),

- Actas de las reuniones mensuales del Equipo Directivo (ED) con los equipos docentes.

- Entrevistas del ED con todas las personas del centro.

Tabla 101. Relación de áreas tratadas para la elaboración de la Política y estrategia en LI

	Información	**Fuentes (Internas y Externas)**	**Captada en**	**Uso**
Familias cooperativistas Alumnado	Satisfacción con los servicios recibidos Necesidades de usuarios Expectativas de clientes Identificación de logros y necesidades de mejora Seguimiento y cooperativistas.	Índice general e Ítem relativo a satisfacción de familias (anual) Encuesta de expectativas de cooperativistas (según el caso) Índice general e Ítem satisfacción del alumnado, (anual) Evaluación del alumnado respecto a la labor docente (bienal) Reuniones de tutoría con las familias (anual) Valoración líneas educativas del centro (familias y alumnado) Expectativas de líneas de innovación didáctica (familias y alumnado) Sesiones de tutoría con el alumnado (semanal) Reuniones del Equipo Directivo (semanal) Coordinación pedagógica (semanal) Junta Rectora (mensual) Asamblea de Cooperativistas (anual)	Equipos de procesos y Proyectos Tutorías Departamentos Coordinación pedagógica Equipo Directivo Junta Rectora Asamblea de Cooperativistas	Definir prioridades estratégicas
Personal Profesorado	Necesidades de empleados Satisfacción con la labor de liderazgo y dirección. Sugerencias y reclamaciones Identificación de logros y áreas de mejora Necesidades de formación Experiencias de innovación educativa	Análisis de la plantilla y previsiones de futuro para el personal Entrevistas de la Dirección con todas las personas	Equipos de procesos y/o proyectos. Departamentos Coordinación pedagógica Equipo Directivo Junta Rectora	Adecuar la Política y Estrategia a necesidades de los empleados
Proveedores	Satisfacción con los servicios recibidos Necesidades de usuarios	Reuniones con proveedores de comedor, transportistas, editoriales, material escolar, asesorías de gestión y pedagógicas, asesores y proveedores de recursos TIC.	Coordinadores del SDP de Recursos	Conocer y prever necesidades y expectativas
Sociedad	Expectativas y necesidades de la sociedad Tendencias de futuro Percepción y valoración social de la IL	Estudios sociológicos: Eustat. Informes: UNESCO, Consejo Escolar de Euskadi y España, ISEI_ IVEI, Fundaciones (ej. la Caixa, la OCDE 2011, BBVA, Conclusiones Euskalit, etc.) Investigaciones sobre resultados escolares en Europa: Informe PISA y datos del INCE ...	Coordinación general (ED) Coordinación pedagógica	Conocer necesidades y expectativas del entorno.

Fuente: Memoria LI 2007

PROVEEDORES: anualmente se realizan encuestas de satisfacción y captación de sugerencias de mejora a todos los proveedores. Además con los proveedores clave se establecen reuniones sistemáticas para fijar objetivos de mejora para ambas organizaciones.

SOCIEDAD: Se señalan junto con otras actividades de captación de información las que afectan a factores como: innovaciones en gestión, educación y TIC-s, tendencias de mercado, o prácticas de los competidores. Pero son también de especial importancia aquellas relacionadas con la creatividad y la innovación que afectan a: Procesos de enseñanza aprendizaje, Nuevas Tecnologías, Medio Ambiente, Gestión y servicios Complementarios.

7.1.2.2. Tratamiento de la información y generación de conocimiento en LI.

Toda la información recogida se convierte en conocimiento para el centro a través de unos mecanismos de identificación, captura, almacenamiento y transferencia de la información en los diferentes grupos y niveles de liderazgo del centro (Benavides y Quintana, 2003).

Identificación de áreas clave del conocimiento e información

Tras el análisis de los indicadores de rendimiento y otras informaciones pertinentes para la elaboración del Plan Estratégico cuatrienal se hace un análisis DAFO con el que se definen oportunidades y riesgos de la organización a medio y largo plazo. Esta observación tiene en cuenta aspectos como demografía, situación del entorno y los competidores, o prácticas de otras organizaciones excelentes. Este análisis de información permite prever las necesidades de conocimiento y del impacto de las nuevas tecnologías (Educativas, TIC-s o de Gestión) desde el punto de vista de la Visión lo que facilita la toma de decisiones de forma alineada con los objetivos estratégicos.

Desde el Proceso de Coordinación General el ED realiza un seguimiento sistemático de los resultados lo que permite recoger las necesidades de conocimiento a corto plazo y, en su caso, ajustar los planes de formación y aprendizaje del centro.

Captura y Generación de conocimiento

Los datos e informaciones referidas al funcionamiento del servicio educativo, de la gestión del personal o de procesos de apoyo o gestión, se recogen en los Procesos de Coordinación pedagógica y Coordinación General.

Con la información recibida, los equipos conocen las reflexiones de las actividades de aprendizaje entre iguales y participan activamente en la búsqueda de respuestas y

fuentes de aprendizaje de la organización, generándose, de este modo, un clima de innovación y creatividad en toda la organización.

Las conclusiones de los equipos de coordinación o de procesos sirven también para identificar las características que deban tener las alianzas con organizaciones que vayan a proveer conocimiento al centro y en coherencia con lo recogido se diseñan los Planes de formación de centro.

Tabla 102. Despliegue integral de la Gestión del Conocimiento en allí

Despliegue integral de la Gestión del Conocimiento en la LI (Adaptado de Benavides Calvo A. 2003) Incluido en la Memoria 2007		
PROCESOS CLAVE	CRITERIOS EFQM	FUNCIONES
Coordinación General	Política y estrategia	Identificación de Áreas de conocimiento
Coordinación pedagógica	Liderazgo	Captura y generación de conocimiento
Equipos de procesos y proyectos	Procesos	
Alianzas y relaciones externas. Gestión de Recursos	Alianzas y recursos	Almacenamiento y acceso al conocimiento
Gestión Personas	Personas	Transferencia, aplicación e integración del conocimiento
 Indicadores de resultados. Cuadro de Mando 		

Fuente: Memoria 2007

Almacenamiento y acceso al conocimiento y la información

Toda la información sobre los indicadores de resultados, funcionamiento de procesos y otras documentaciones, se almacena tanto en archivos físicos como electrónicos a los que se accede siguiendo unos criterios de uso y acceso para todas las personas del centro.

Transferencia, Aplicación e integración del conocimiento y la información

Todos los mecanismos mencionados se utilizan para el despliegue de las prioridades estratégicas a través de las personas. Son éstas las que aplican las innovaciones y por lo tanto también es importante para el centro gestionar las políticas de organización y comunicación, ya que a través de las mismas se dispone de una información eficaz.

7.1.2.3. Elaboración, revisión y despliegue del Plan Estratégico.

Aunque, desde su origen tanto, la dirección como la Junta Rectora del centro han desarrollado actividades para dirigir la organización y alinearla con unos fines, desde 1996, paralelamente a la incorporación del Modelo EFQM, este proceso se sistematiza de un modo más eficaz.

LI considera el esfuerzo de mejora en la elaboración y despliegue de Planes Estratégicos uno de los aspectos clave del éxito logrado en la andadura de calidad. Sobre todo por la sencillez y agilidad con que diseña y se elabora en cuatro niveles de concreción.

Son especialmente relevantes los siguientes aspectos:

• La estructuración del Plan Estratégico y todas sus actividades se alinean con la Visión de la organización y se definen y despliegan en cuatro niveles de concreción.

• Los significados de la Visión se describen operativamente en varios objetivos, para poder relacionarlos con los factores críticos de éxito asociados y los objetivos estratégicos.

a) Nivel I de despliegue

En primer lugar se realiza un análisis de situación del centro para un período estratégico (de cuatro años), basándose en la observación de datos obtenidos de diversas fuentes internas y externas investigadas, con las que se describe el escenario actual externo e interno del centro para con ello concluir los principales retos de este período estratégico.

Los apartados analizados son:

- Marco de referencia (contexto).Se reflexiona sobre datos de las expectativas y necesidades de la sociedad actual y futura, cuáles son las tendencias de futuro en educación y cuál es la percepción y valoración social que pueda tener Lauaxeta Ikastola.

- Principales riesgos e incertidumbres. Se revisa la situación de los competidores, del mercado, de la Administración y del entorno general para extraer algunos elementos de inseguridad a los que hacer frente.

- Puntos fuertes y oportunidades específicas de Lauaxeta Ikastola. Con la situación descrita en los apartados anteriores se refieren algunas fortalezas que caracterizan a LI como un proyecto seguro y de futuro.

Con toda esa información se realiza un análisis DAFO y se seleccionan las capacidades y desafíos de LI. Con las conclusiones se revisa la Visión y, en su caso, se modifica. Posteriormente se elabora el Plan Estratégico con la Visión como eje, sus objetivos se describen operativamente y se relacionan con los procesos afectados.

Por cada elemento de la Visión se describen unos apartados y a cada uno de ellos se le asignan unas prioridades estratégicas y dos factores críticos de éxito (FCE), uno causa y otro efecto. Aquellos considerados como causa son indicadores que se utilizan para el seguimiento de funcionamiento de procesos encargados de algún indicador de resultados finales (efecto) del centro. Asimismo cada FCE se relaciona con unos indicadores de evaluación, los objetivos y el proceso responsable de captar el dato, de lograr los objetivos, de fijarlos y de realizar el seguimiento de los resultados esperado.

Existe además un grupo de actividades clave que no se recogen en la Política y Estrategia, ya que este documento solamente hace mención a acciones de cambio y mejora significativos y prioritarios. Mientras las actividades básicas, no estratégicas, están sujetas a una agenda de "gestión básica" para el seguimiento de su eficacia y eficiencia.

Tabla 103. Nivel I de despliegue estratégico en LI 2000-2004

ELEMENTO DE LA VISION	**DESCRIPTOR DE LA PRIORIDAD**	**FCE (Causa /Efecto)**
Objetivo estratégico: 1. Desarrollaremos un proyecto educativo innovador con un seguimiento tutorial personalizado y con una labor docente de calidad, orientado hacia las necesidades de capacitación en el siglo XXI, alineado con las prioridades educativas de C.A.V. y las orientaciones de la U.E.:	○ Desplegar las innovaciones didácticas de nuestro proyecto educativo en las aulas. ○ Realizar una tutorización personalizada y de calidad. ○ Mejorar la eficacia y la eficiencia del SDP de Enseñanza-Aprendizaje ○ Desarrollar programas de prevención del fracaso escolar con las familias.	*Desarrollo de acciones educativas de calidad en el aula, orientadas a la convivencia y capacitación del alumnado (aprendizaje). CAUSA* Buenos resultados de aprendizaje en el alumnado. EFECTO.
Objetivo estratégico: 2. Queremos ser un equipo de personas satisfechas por su competencia profesional y alto grado de implicación en nuestro proyecto.	○ Adecuar los planes de formación de las personas a las necesidades del proyecto educativo y de la organización del Centro. ○ Mejorar la eficacia y la eficiencia del SDP de la gestión de las personas: planificación, reconocimiento y liderazgo. ○ Aumentar la implicación de las personas en la gestión del Proyecto de un modo equilibrado en todo el Centro: docentes y no docentes.	*Impulso de Planes Personales de Aprendizaje. CAUSA* Satisfacción e implicación profesional de las personas
Objetivo estratégico: 3. Incorporaremos medios excelentes para el desarrollo de nuestras actividades prestando especial atención al uso de las nuevas tecnologías y ofreceremos unos servicios complementarios de calidad a nuestras familias cooperativistas actuales y potenciales.	○ Implementar los proyectos de innovación. ○ Priorizar proyectos relevantes para nuestro entorno cercano y Europeo. ○ Utilizar las Tics para enriquecer las propuestas educativas. ○ Estar actualizados en los nuevos avances tecnológicos. ○ Aplicar avances tecnológicos para la mejora de la eficiencia y eficacia de los servicios complementarios. ○ Mejorar la gestión de la oferta del tiempo libre. ○ Mejorar la organización y la calidad del servicio de transporte. ○ Desarrollar programas de educación alimentaria y hábitos de conducta en el comedor.	Gestión de los procesos estratégicos y de los recursos. CAUSA Dotación de recursos excelentes y desarrollo de servicios complementarios de calidad. EFECTO.
Objetivo estratégico: 4. Seremos un centro orientado hacia los cooperativistas y comprometido con la sociedad colaborando con nuestro entorno cercano e instituciones de relevancia social.	○ Planificar incrementando la participación en programas y campañas sociales del entorno cercano. ○ Avanzar en nuestro compromiso con el desarrollo sostenible y la educación medioambiental. ○ Planificar las colaboraciones con instituciones: administración pública, universidades, empresas,	Conexión de nuestro proyecto con las necesidades del entorno (familias, municipios, etc.). CAUSA Reconocimiento de familias, alumnado, administración y sociedad en general. EFECTO

Fuente: Plan Estratégico de LI 2000-2004, nivel I.

b) Nivel II de despliegue

En el segundo nivel de despliegue (Tabla 104) se establecen las relaciones entre las prioridades estratégicas, los procesos implicados y los indicadores. Conjuntamente se secuencian anualmente las prioridades y señalando objetivos y límites de riesgo para la organización.

Tabla 104. Nivel II de Despliegue estratégico LI 2000-2004

NIVEL II_OBJETIVO ESTRATÉGICO				
Prioridad Estratégica	FCE	Indicadores Cuadro de Mando	Procesos afectados	Indicadores de proceso

Fuente: Elaboración propia

c) Nivel III de despliegue

En este tercer nivel de despliegue (Tabla 105), se ajustan las prioridades anuales que afectan a los procesos estratégicos para ese período cuatrienal y se decide la forma de abordar posibles riesgos, concretándose las actividades, los procesos afectados y la participación del personal, así como las actividades de mejora, proyectos de innovación y recursos necesarios.

Estas acciones previstas para el despliegue del Plan Estratégico se comunican a las personas y a los restantes grupos de interés de manera sistemática desde el año 1.996.

Tabla 105. Nivel III de Despliegue estratégico LI 2000-2004

NIVEL III_OBJETIVO ESTRATÉGICO						
FCE	Procesos	Responsable	Acciones de mejora y Proyectos			
PRIORIDAD ESTRATÉGICA						
			AÑO1	AÑO2	AÑO3	AÑO4

Fuente: Elaboración propia

d) Nivel IV de despliegue: Plan Anual

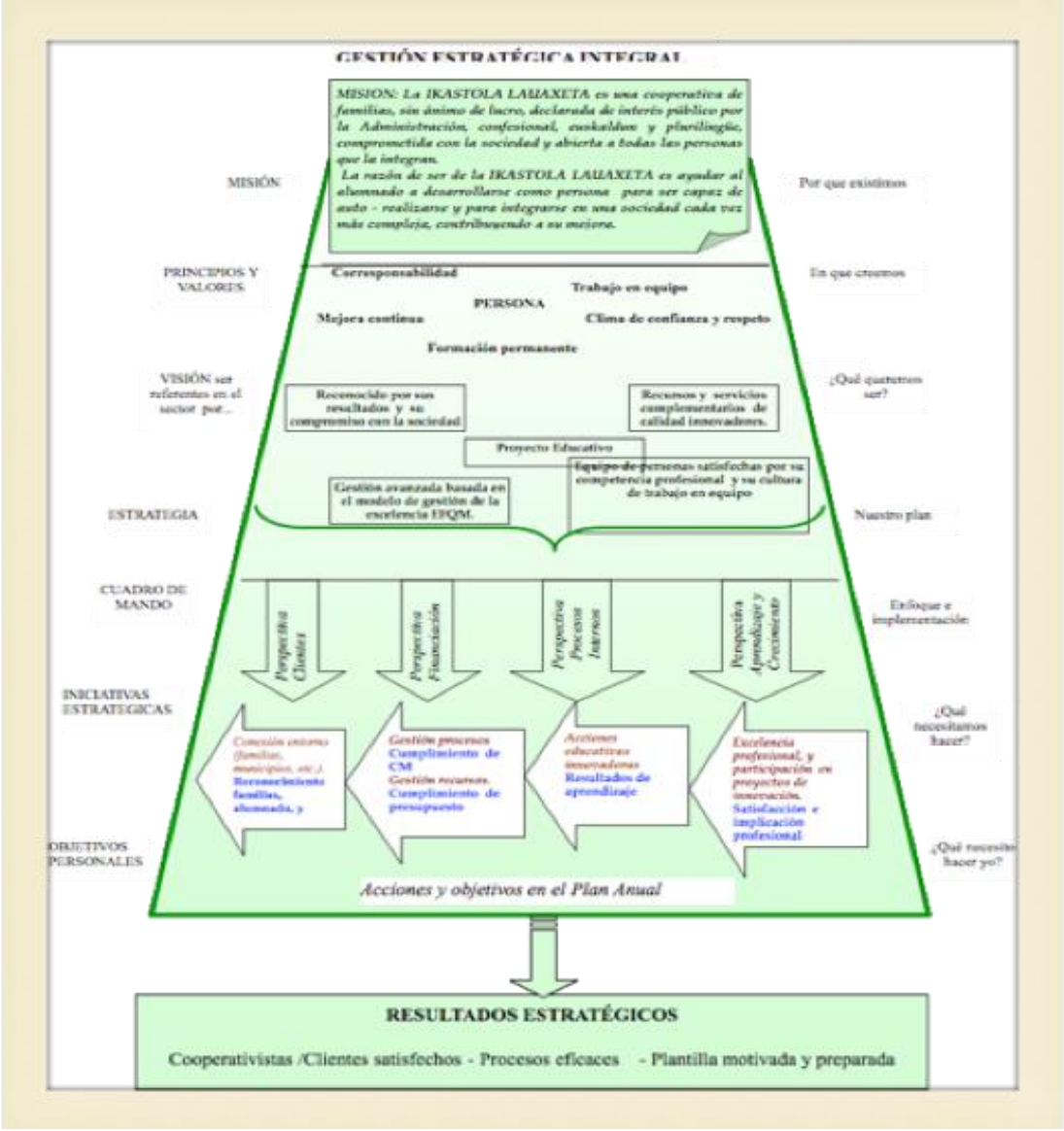
Y, finalmente, en un cuarto nivel de despliegue se genera el documento del Plan Anual, que es el compendio de los planes elaborados por cada equipo del centro, donde se recogen las actividades de mejora que las personas llevaran a cabo en cada periodo escolar y como se realizará su seguimiento y evaluación, tanto en la Coordinación pedagógica como General.

e) Cuadro de Mando (CM) y evaluación de LI

Los resultados en LI se hacen visibles y evaluables por medio del seguimiento de los resultados en los 10 Factores Críticos de Éxito – FCE, desplegados en 56 Indicadores (de causa/efecto) que figuran en el Cuadro de Mando (CM).

El CM, desde su primera configuración, durante el Plan Cuatrienal 2000-04 y siguiendo el modelo de Kaplan y Norton (2000), responde a los conceptos fundamentales de la gestión de la excelencia EFQM y los indicadores están ponderados de un modo que guarden coherencia con la Misión y la Visión de la Ikastola.

Figura 45. Modelo de despliegue del Plan Estratégico en LI. (Basado en Kaplan y Norton (2000)



Fuente: Memoria 2004

LI hace una interpretación del modelo de Kaplan y Norton y lo adapta a las necesidades de un centro educativo. Especialmente destacable es la relación causa efecto que también establece entre los FCE, de tal modo que los resultados en Personas influirán en Resultados de aprendizaje, ambos influirán en los resultados financieros y todos ellos en el reconocimiento social y demanda de las familias.

7.1.2.4. Las prácticas de comunicación y gestión de las reuniones en el centro.

Dado que la elaboración y concreción del Plan Anual, así como sus mecanismos de revisión y ajuste se hacen con la participación directa de las personas y los equipos, en realidad la implantación y la comunicación de las Políticas y Estrategias son procesos relacionados que se alimentan mutuamente.

Al inicio de cada curso, el Equipo Directivo comunica a todo el personal del centro (en un claustro específico) y a la asamblea de cooperativistas, tanto los resultados del centro como las prioridades estratégicas para cada período escolar.

Igualmente, las personas responsables de los equipos de gestión y mejora (EGM), por medio de las reuniones de Coordinación General y Coordinación pedagógica, conocen directamente la selección de prioridades que el ED comunica junto con los objetivos y planes estratégicos del curso.

Son los propios equipos, pues, quienes, tras verificar la comprensión de los mismos planifican actividades y metas específicas con las que se elaborará el posterior Plan Anual de Centro.

El despliegue de la Política y Estrategia afecta e interesa a todas las personas que trabajan en LI y a todos los procesos. Más concretamente el Nivel II de despliegue del Plan Estratégico recoge la relación existente entre los objetivos estratégicos, los FCE y los procesos afectados.

El Proceso de Comunicación de la Política y Estrategia transmite en cascada las prioridades estratégicas de forma coordinada e integrada en el Sistema de procesos de la Ikastola, las personas responsables, objetivos, las actividades implicadas y frecuencia con que se realizan recogen en la tabla siguiente.

Tabla 106. Mecanismos de difusión de las Prioridades Estratégicas y seguimiento de resultados en LI

Responsables	MECANISMOS DE DIFUSION Y SEGUIMIENTO INTERNOS	
Director	Despliegue de Prioridades Estratégicas de LI Comunicación anual al claustro y personal no docente (dos asambleas por curso: 1a semana de septiembre y última semana de Junio) Entrevistas del Director General con todo el personal para comunicar las Prioridades Estratégicas así como para recoger sugerencias y dificultades percibidas por las personas	Análisis de resultados de LI Reuniones de Coordinación General (semanal) Entrevistas personales.
ED	Despliegue de Prioridades Estratégicas de LI Exposición y análisis en los grupos de coordinación (1a semana de septiembre) Reuniones con todos los equipos docentes (mensual) Resúmenes divulgativos expuestos en la intranet de la Ikastola	Análisis de resultados el I Reuniones de coordinación general (semanal) Reuniones con todos los equipos docentes (mensual)
Coord. Pedagógica	Despliegue de objetivos y actividades de los equipos docentes de etapa Intercambio de informaciones y reflexiones con los grupos de coordinación (semanal). Agenda anual de actividades de todas las personas y equipos en la intranet. Elaboración del documento Plan Anual	Seguimiento de resultados y objetivos de las etapas Reuniones de Coordinación pedagógica (semanal)
EGM, Dptos. . Proyectos y Asesoría Psicopedagó-gica	Despliegue de actividades prioritarias y fijación de objetivos para los equipos de gestión y mejora: Elaboración del documento Plan Anual de cada equipo (comienzo de curso) Intercambio de informaciones y reflexiones en los grupos (semanal).	Seguimiento de resultados y objetivos de los equipos Reuniones de los Departamentos, EGM- s, Proyectos y Asesoría Psicopedagógica (semanal)
Tutorías	Despliegue de actividades prioritarias y fijación de objetivos para los equipos docentes de cada aula Actas de las Juntas de Evaluación (trimestral)	Seguimiento de resultados y objetivos de aula Juntas de Evaluación, Inicial, Continua y Final (trimestral)
Profesorado y Personal no docente	Despliegue de actividades prioritarias y fijación de objetivos para las personas Plantilla de expectativas e intereses de las personas (anual)	Seguimiento de resultados y objetivos de las personas Entrevistas personales del ED con las personas (anual)
Responsables	MECANISMOS DE DIFUSION Y SEGUIMIENTO EXTERNOS	
ED	Despliegue de Prioridades Estratégicas LI Reunión Junta Rectora (final y comienzo de curso) Asamblea de Cooperativistas Reuniones con proveedores clave (anual) Reuniones con aliados prioritarios (anual)Estratégicas LI Reunión Junta Rectora (final y comienzo de curso) Asamblea de Cooperativistas Reuniones con proveedores clave (anual) Reuniones con aliados prioritarios (anual)	Seguimiento de resultados y objetivos Reuniones de la Junta Rectora (mensual) Reuniones con todos los equipos docentes (mensual) Encuestas y reuniones con proveedores clave (según necesidades) Encuestas y reuniones con aliados que figuren en el PAC (anual): Ayuntamientos, Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Universidades, asociaciones etc.

Fuente: Memoria 2000

7.1.3. Criterio de Personas

Una gestión eficaz de las personas en un centro educativo, según LI, exige disponer de una sistemática que asegure el control sobre el Proyecto Educativo del Centro y los valores del mismo y que a la vez consiga armonizar e implicar a las personas y todo su potencial de conocimiento y aprendizaje en la mejora e innovación de su propuesta educativa.

Pero, sobre todo, la gestión de las personas se considera un proceso de soporte o apoyo, clave y estratégico, para el logro de todos los objetivos de la organización. Por lo tanto, de la eficacia y eficiencia de las políticas de gestión de las personas, dependerá el logro de los siguientes objetivos: asegurar el despliegue de los Planes Anuales y Proyectos Estratégicos, lograr los resultados esperados, conseguir una alta satisfacción personal y profesional y un buen clima de trabajo en equipo.

Una primera constatación es que todo lo referido a la cultura de trabajo en el centro es en gran medida un reflejo del modo en que se ejerce el liderazgo en todos los niveles, aunque existen decisiones organizativas que se ven directamente afectadas por la disponibilidad de recursos materiales (tiempo / dinero).

El despliegue del modelo EFQM en el criterio de gestión de personas según las memorias de LI siguen los subcriterios de evaluación EFQM (Anexo 3), aunque en este apartado, organizaremos las evidencias presentadas en torno a los siguientes temas:

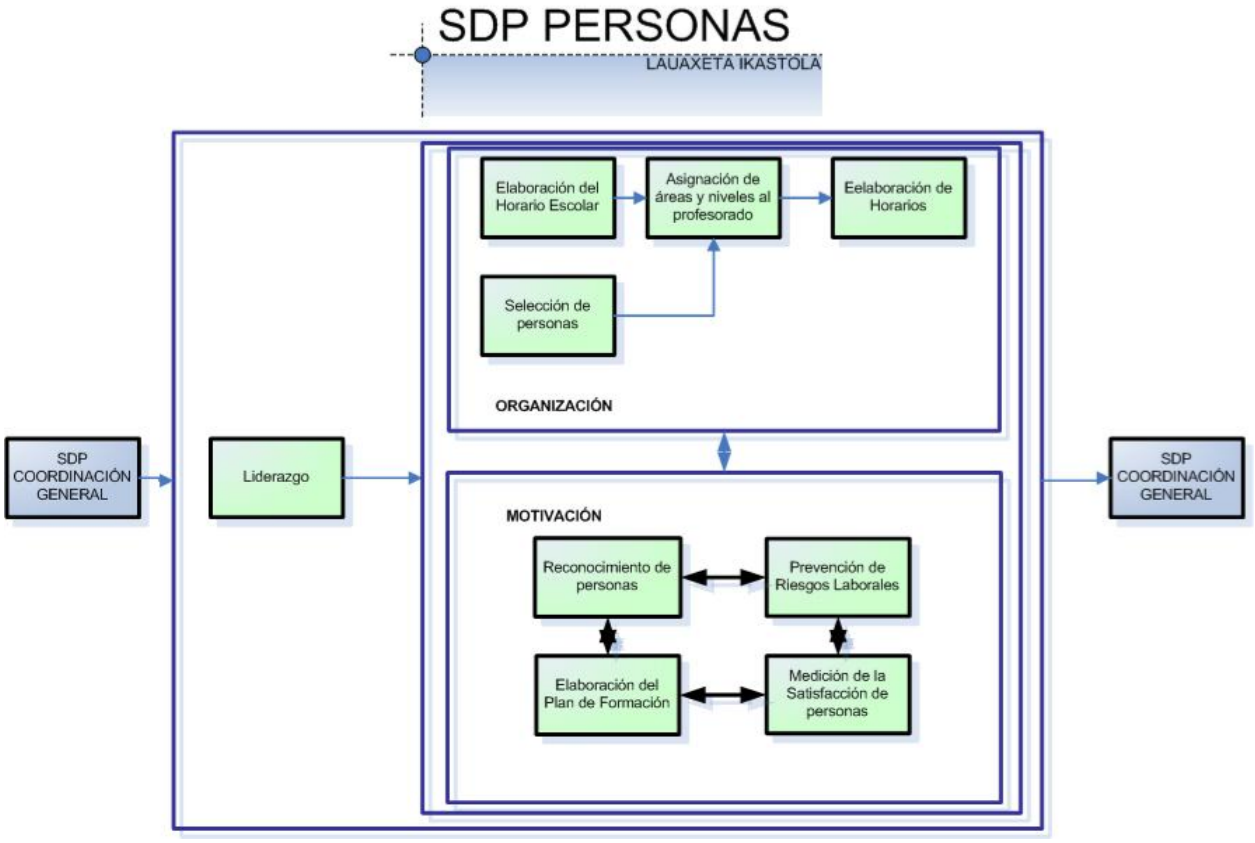
- Aseguramiento y control del Proyecto Educativo del Centro con una cultura participativa. (Anexo 2, 3a)
- Fomento de la implicación y la responsabilidad de las personas. (Anexo 2, 3b, 3c)
- Importancia del diálogo, el reconocimiento y la atención a las personas. (Anexo 2, 3d y 3e)

7.1.3.1. Aseguramiento y control del proyecto educativo con una cultura participativa

Entre las actividades que tienen lugar en la gestión de las personas, se diferencian aquéllas que influirán en la correcta adecuación de cada persona a su puesto de trabajo y al logro de las prioridades estratégicas de aquellas otras cuyo impacto será visible en el grado de motivación.

En el primer objetivo son las que se vinculan bajo el epígrafe de Organización y se refieren a las actividades de selección de personal, asignación de personas a áreas y niveles y elaboración del horario escolar y del horario laboral.

Figura 46. Sistema de Procesos (SDP**)** Personas



Fuente: Sistema de archivos de procesos de LI

En el segundo, el objetivo busca influir en el grado de satisfacción de las personas con el desarrollo de una carrera profesional marcada por la excelencia y la cultura de trabajo en equipo (Hall, 2000). Esta labor se concreta en las actividades siguientes: reconocimiento de las personas, planes de prevención de riesgos laborales, planes de formación y encuestas de satisfacción de las personas.

La lectura de varias memorias evidencia la preocupación de LI por tres cuestiones:

- La **planificación de las prioridades de formación del centro**: por un lado, buscando el equilibrio entre deseos y necesidades de las personas, por otro, armonizando los objetivos prácticos de mejora del centro y el desarrollo de nuevos proyectos e iniciativas creativas.

- La Implementación de **mecánicas para asegurar el logro de objetivos y la eficaz coordinación de variedad de procedimientos**: captación de información de las personas, implicación en el desarrollo de la PE,…

- Y los procesos de **Selección y seguimiento del personal** docente para garantizar la coherencia del modelo educativo de centro y la cultura de trabajo en equipo (Perrenoud, 2005).

Tabla 107. Ejemplos de interfaces en el despliegue de la gestión del personal en LI

Frecuencia	Acciones	Proceso responsable
Captación de la información de las personas		
Anual	Encuesta de expectativas e intereses del profesorado	P para adecuar el profesorado a las asignaturas y niveles
Anual	Encuesta de satisfacción, que incluye ítems para la recogida de sugerencias y quejas.	P para la medición de satisfacción de empleados.
Mensual	Gestión quejas y sugerencias	P Coordinación General
En cada actividad formativa	Encuesta de evaluación de los Planes de Formación	P para la elaboración del Plan de Formación.
Mensual	Reuniones con los equipos docentes por ciclos educativos para la reflexión conjunta sobre cuestiones del día a día en el desempeño o equipo de proyectos de innovación.	P Coordinación pedagógica
Implicación en el desarrollo de la P&E		
Anual	Alineación de objetivos de los Equipos docentes con los planes Estratégicos	P Elaboración del Plan Anual
Según calendario del proceso	Ciclos de mejora de los procesos en los que interviene cada empleado	Sistema de gestión de Procesos
Selección de personas desde la equidad y al coherencia		
Según necesidades	Plantillas para el desarrollo de entrevistas en la selección de nuevo profesorado.	P para la selección de nuevo personal
Según necesidades del P&E	Plantilla de revisión de necesidades del personal (formativas, jubilaciones, sustituciones, etc.)	P para la elaboración del Plan de Formación. P para adecuar el profesorado a las asignaturas y niveles. P para la adecuación de horarios. P para el reconocimiento a las personas. P Coordinación general
Estructuración y seguimiento de los equipos de trabajo		
Semanal	Reuniones de Coordinación General	P Coordinación General
Semanal	Reuniones de Coordinación pedagógica	P Coordinación pedagógica
Semanal	Reuniones de Departamentos	P Plan Anual
Semanal	Reuniones de Equipos de Gestión y Mejora de Procesos (EGM)	P. Plan Anual
Semanal	Reuniones de Equipos de Proyectos	P. Plan Anual
Trimestral	Reuniones de Claustros	P. Plan Anual

Fuente: Memoria LI 2007

Para asegurar esos objetivos, el Proceso para la Asignación de Áreas/Niveles al profesorado incide directamente en la organización del personal docente de acuerdo con las necesidades de mejora educativa y la planificación de LI. En este sentido, para mejorar la eficacia del proceso y la satisfacción de las personas se recogen anualmente las opiniones e intereses del profesorado y con dicha información se intenta garantizar la equidad e igualdad de oportunidades tanto en el Procesos de Selección de profesorado, como en el Proceso para la Elaboración de Horarios del Profesorado

Con el fin de dar respuesta a estas características de calidad y fomentar la formación, en LI se garantiza un mínimo de 30 horas anuales de formación dentro del horario laboral y, en la medida de lo posible, en el propio centro, con un horario adaptado a las necesidades de los participantes. Además y respondiendo a los intereses de formación de cada una de las personas, se atienden sus peticiones asumiendo gastos de matriculación y desplazamiento y, en su caso, realizando las adaptaciones horarias necesarias.

LI quiere transcender ese modelo tradicional de realización de "cursos de formación", para dar un valor de aprendizaje al trabajo en equipo y de ese modo generar una cultura de aprendizaje en la organización. Para ello se fomenta la creación de equipos de procesos, tanto para llevar a cabo las tareas de un modo más eficaz como para que las personas puedan intercambiar conocimientos y fortalecer la cultura de trabajo en equipo, planificando anualmente tiempos comunes para los diferentes grupos**.**

Por último, al objeto de evaluar el rendimiento de las personas y facilitar su mejora, hay una serie de procesos de medición de satisfacción entre los que podemos mencionar el Proceso (P) de Medición de la Satisfacción del alumnado de ESO y BACH con la labor docente que cierra sus actividades transmitiendo a cada profesor (de modo confidencial) y a los diferentes equipos (de nivel, área y Departamento) sus puntos fuertes y áreas de mejora como información relevante para establecer los objetivos de mejora personales y de grupos.

7.1.3.2. Fomento de la implicación y la responsabilidad en las personas.

Las actividades de liderazgo orientadas al seguimiento de resultados del centro sobre todo el análisis de resultados de aprendizaje del alumnado, son una clave importante junto al aseguramiento de la correcta aplicación de los procedimientos de enseñanza (programación, metodología, criterios de evaluación y tutoría) para ejercer un buen "control" de la tarea docente.

Para lograr una implicación, motivación y asunción de responsabilidades, esta sistemática de organización se basa en una metodología de trabajo con equipos flexibles que **pretende dar oportunidades para que las personas sean protagonistas y contribuyan a un reparto equitativo de responsabilidades en la gestión del centro** (Leitwood, 2009).

Los responsables de equipos para desarrollar sus funciones, se sirven de una serie de procedimientos y herramientas "de calidad": Brainstorming, análisis causa-efecto, histogramas, matriz de priorización, diagramas de afinidades, de relación, de árbol, de flujo, etc.

Tabla 108. Actividades y Procesos relacionados con el trabajo en equipo

Actividad	Procesos	Finalidad
Reflexión sistemática en las reuniones de coordinación y equipos de procesos y proyectos	P. Coordinación General P. Coordinación pedagógica P. Elaboración de proyectos P. para Gestión de Procesos	Desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo.
Medición de satisfacción del alumnado de ESO y BACH sobre el desempeño de la labor docente	P. para la medición de la satisfacción del alumnado con la labor docente.	Evaluación del rendimiento de las personas con objeto de proponer mejoras.
Utilización de una plantilla de controles y ajustes que incluyen unas casillas para incorporar las sugerencias de las personas intervinientes en los procesos.	P. para Gestión de Procesos	Estimular las oportunidades de aprendizaje en los equipos de procesos, partiendo de la evaluación del funcionamiento de los procesos
Utilización de una plantilla para reflexionar sobre oportunidades de mejora del proceso	P. para Gestión de Procesos	
Desarrollar un tercer nivel de Despliegue del Plan Estratégico enlazando los objetivos estratégicos con los planes de mejora de los equipos de la organización	P. elaboración del Plan Estratégico P. elaboración del Plan Anual	Alinear los objetivos de las personas y equipos con los de LI.
Asignación de un tutor a las personas que se incorporan a una nueva actividad en la organización. Por ejemplo: nuevos contratos, cambios de asignatura, etapa, nuevas responsabilidades,...	P. para la elaboración del Plan de Formación. P. para adecuar el profesorado a las asignaturas y niveles. P. para la selección de nuevo personal	Apoyar y fomentar las capacidades de aprendizaje de las personas. Estimular las oportunidades de aprendizaje.
Diseño del perfil competencial de las personas de LI basadas en las necesidades futuras de la organización.	P. para la elaboración del Plan de Formación. Proyecto para el desarrollo de Planes Personales de Aprendizaje.	Identificación y clasificación del conocimiento necesario en LI
Sistematización de la gestión de la información y el Conocimiento en LI **(Fig. 2b.2)**	Proyecto de Gestión de la Innovación	Transmitir y utilizar el conocimiento que se necesita para desarrollar la Política y Estrategia.
Revisar los indicadores y FCE		Rediseñar un CM más operativo
diseño de una sistemática para la gestión de proyectos de innovación **(5b, 5c)**		Mejorar la eficacia y eficiencia en la implantación de la innovación.
Formación de todo el profesorado para el uso del nuevo software de evaluación del alumnado	P. para la elaboración del Plan de Formación Proyecto software de gestión educativa	Desarrollo de conocimiento necesario para innovar en los procesos de enseñanza- Aprendizaje
El 100% del personal ha recibido formación en EFQM y gestión de procesos.	P. para la elaboración del Plan de Formación	
Incorporación de un módulo de gestión de personas en el nuevo software de gestión educativa de LI	Proyecto software de gestión educativa	Identificación y clasificación del conocimiento existente y necesario en LI
Readaptar el Sistema de gestión por procesos para mejorar y optimizar la participación del 100% del personal.	SDP de Funcionamiento de Procesos	Estimular las oportunidades de aprendizaje en los equipos de procesos

Fuente Memoria LI 2007

Asimismo, se establecen, en coherencia con la Visión, uno objetivos que consisten en promover actividades en las que LI coopera con otros centros o entidades del sector.

Para esto se anima a las personas de la organización a participar u organizar conferencias, actos culturales varios, etc. dentro y fuera del centro, no sólo para lograr la implicación de las personas en los procesos de mejora educativa, sino también para crear un sentido de pertenencia al centro y de satisfacción profesional.

7.1.3.3. Importancia del diálogo, el reconocimiento y la atención a las personas.

Los canales de comunicación se orientan a garantizar que los objetivos y prioridades lleguen con claridad a todo el personal, evitando ambigüedades o lagunas de información. El mapa de reuniones de LI es un ejemplo del sistema de Coordinación implantado en la ikastola y el consiguiente sistema de desarrollo de reuniones, sirven para desplegar la Política y Estrategia, recoger información y apoyar el diálogo entre las personas: exposición de las prioridades, aclaración de dudas y aportación de sugerencias, recogida de las mejoras pertinentes y archivo del material generado.

A través de estas reuniones se ejerce igualmente la capacidad de liderazgo, se hace el seguimiento de los procesos clave de la Ikastola, se resuelven problemas, se recogen las ideas creativas de las personas y se comparten las buenas prácticas y el conocimiento.

El **funcionamiento de las reuniones es, por lo tanto, un mecanismo clave para el fomento de del trabajo** en equipo como sistemática que permite compartir buenas prácticas, conocimiento y evaluar las características de calidad de los procesos en los que las personas intervienen.

Dada su importancia, las reuniones se evalúan y el resultado, así como las sugerencias de mejora, se refleja en las actas de los diferentes grupos...

Además de la cultura de trabajo en equipo y su sistemática de gestión de reuniones como mecanismo de información, comunicación y aprendizaje de buenas prácticas y conocimiento, podemos señalar otras vías importantes como son:

a) Utilización de tablones de anuncios para colocar en ellos recordatorios de comunicaciones importantes: Eco código, mapa de procesos, registro de reuniones, etc.

b) LI sostiene una política y cultura de puertas abiertas en la que cualquier persona puede acceder directamente a cualquier necesidad de información, o intercambio de conocimiento.

c) Por medio del uso de la Intranet se alcanzan también objetivos como:

    - Que las personas dispongan de toda la información que necesitan para el desarrollo de su trabajo: agenda de reuniones, prioridades estratégicas, planes de equipos, calendario de tareas, eventos, diversos instrumentos de acción educativa, etc.

- Que las personas accedan por medio del correo electrónico al intercambio de cualquier información que estime necesaria: convocatorias de reuniones, sugerencias y quejas, intercambio de prácticas y documentos, etc.

Tabla 109. Mapa de reuniones en LI

Tipo de Reunión	Frecuencia	Personas y equipos afectados
Coordinación general	Semanal	Director Equipo Directivo
Coordinación pedagógica	Semanal	Equipo Directivo Responsables de procesos Responsables de proyectos Responsables de Departamentos
Departamentos - Niveles	Semanal	Equipo Directivo Responsables de Departamentos Equipo docente
EGM	Semanal	Responsables de procesos Equipo docente y no docente
Proyectos	Semanal	Equipo Directivo Responsables de proyectos Equipo docente y no docente
Ciclo educativo	Semanal Mensual	Equipo docente
Etapas – Claustros	Trimestral	Equipo Directivo Equipo docente
Asamblea	Dos por curso	Equipo Directivo Equipo docente y no docente
Entrevista personal	Anual	Director Equipo docente y no docente

Fuente: Memoria LI 2007

En LI las personas son las que más valor aportan a la organización como dinamizadoras y gestoras del proyecto educativo. Por esto se vela para que se reconozca, recompense y atienda a las personas de la organización. Reseñar en esta línea se señala la estabilidad de la plantilla, en los 15 años anteriores a 2007.

7.1.4. Criterio Alianzas y recursos

El despliegue del modelo EFQM en el criterio de gestión de Alianzas y recursos de LI sigue los subcriterios de evaluación (Anexo 3) y en este apartado organizaremos las evidencias presentadas en torno a los siguientes temas:

- Gestión de las alianzas externas. (Anexo 2, 4a)
- Gestión de los recursos económicos y financieros. (Anexo 2, 4b)
- Gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos.(Anexo 2, 4c)
- Gestión de la tecnología y del acceso al conocimiento (Anexo 2, 4d y 4e

7.1.4.1 Gestión de las alianzas externas

En coherencia con el Plan Estratégico, desde Coordinación General, se gestiona la política de relaciones con distintos tipos de entidades ***y*** colaboraciones con organizaciones externas: otros centros y organizaciones del mundo de la educación, proveedores así como entidades y organizaciones del entorno social**.**

La evaluación de las relaciones con los colaboradores es reconsiderada por el ED anualmente en la primera quincena de Junio. Para lo cual se analizan los objetivos previos y el cumplimiento de expectativas de LI y las entidades colaboradoras.

LI identifica sus proveedores clave, sin los cuales no podrían cumplirse sus objetivos; servicios de cocina y comedor, transporte y compra y mantenimiento de equipos informáticos. Estos servicios están definidos como tales por ser imprescindibles para el desarrollo de sus actividades diarias.

Su especial ubicación geográfica fuera del entorno urbano hace necesario el transporte para todo el alumnado (26 autobuses), así como la utilización diaria del comedor (1500 comidas) y los soportes informáticos necesarios para las actividades docentes y no docentes.

Las relaciones con éstos se gestionan con el Proceso para las Relaciones con los Proveedores que anualmente, valora la satisfacción del servicio contratado mediante los criterios de precio, satisfacción de los usuarios del servicio, compatibilidad con la cultura de LI y predisposición para la mejora continua Este proceso ayuda a garantizar que dichas organizaciones mantienen una cultura similar a la de LI a la vez que ayudan a prestar un mejor servicio a sus clientes.

7.1.4.2. Gestión de los recursos económicos y financieros

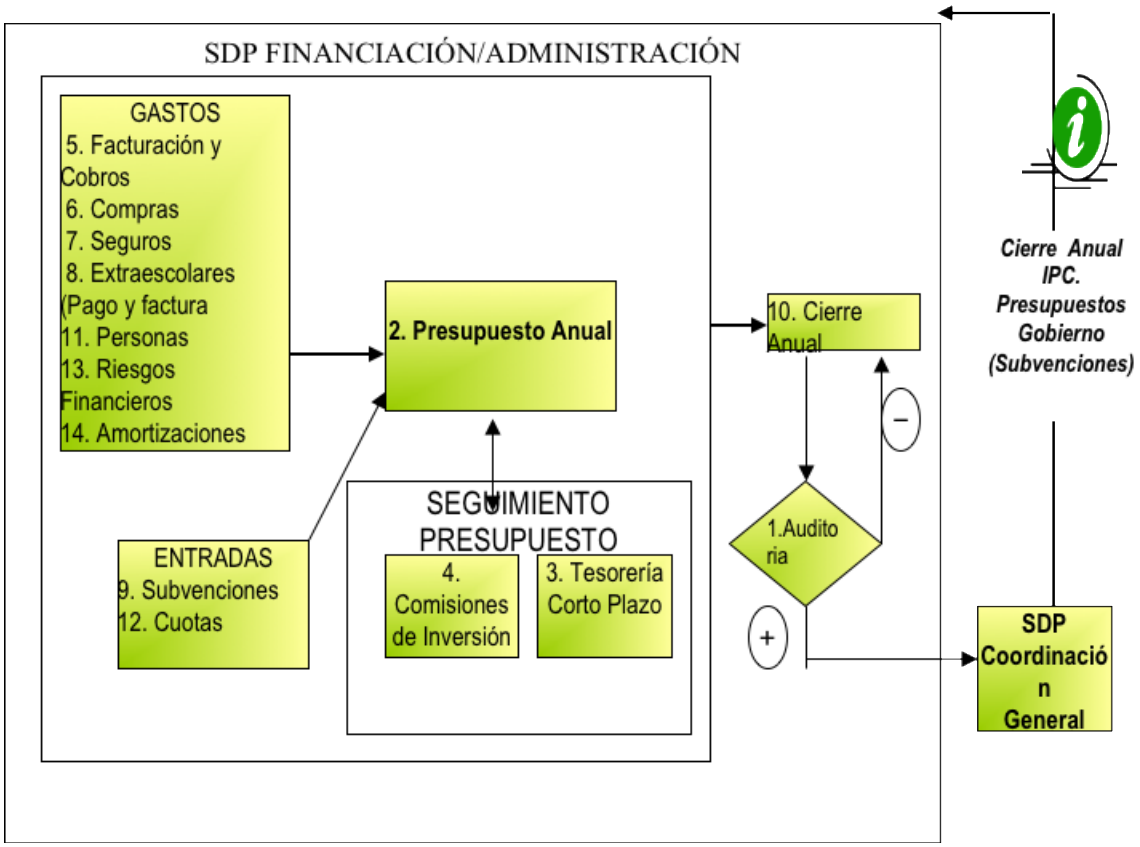
LI es una cooperativa de familias sin ánimo de lucro y como tal, tiene asumida la responsabilidad social, esto es hacer viable su proyecto educativo para las familias y cumplir su función social.

Otra característica del centro es que la totalidad de su patrimonio, en caso de suspender sus actividades educativas, sería transferida a la Administración. Asimismo la responsabilidad cooperativa de los socios de la LI y de los miembros del Consejo Rector y Director General (responden de la gestión con su patrimonio) constituyen una característica diferenciadora de iniciativa y responsabilidad social.

Por eso velan porque su proyecto educativo sea socialmente útil y económicamente viable. Para LI “sin ánimo de lucro” quiere decir que no es objetivo ganar dinero ni perderlo, por lo que se sienten obligados a que todos sus presupuestos deban responder fielmente a sus necesidades estratégicas, con el objetivo de que al final de cada curso las desviaciones presupuestarias sean mínimas.

Las sucesivas mejoras introducidas en el Proceso (P) de Presupuesto Anual, junto con la planificación y periodificación adecuada de las inversiones, el estudio anual de los riesgos financieros, la sistemática de control interno de facturas y pagos y el seguimiento de lo presupuestado se han dotado de una herramienta informática de seguimiento que permite cumplir con el objetivo de "Desviación de presupuesto tendente a cero".

Figura 47. Proceso de Financiación y Administración económica



Fuente: Memoria LI 2007

A la hora de elaborar el Presupuesto es muy importante tener lo más exactamente posible definidos los gastos que suponen el despliegue del Plan Anual y los recursos de que se disponen. Para ello se tienen cuenta:

- La sistemática de elaboración del presupuesto que contempla 204 apartados distintos en la sección de gastos y 45 apartados distintos en la sección de captación de recursos.

- El P de Riesgos Financieros garantiza que el presupuesto es asumible por la cooperativa en el capítulo de inversiones con financiación ajena y en el de costes financieros

- La fecha de elaboración de presupuestos para LI es muy importante que se date en Noviembre, porque en esta fecha se conoce al céntimo el gasto que supone desarrollo del Plan Anual en los apartados de : personas, (enseñanza-aprendizaje,

extraescolares, no docentes...), comedor (el número exacto de usuarios y el precio exacto), transporte (número exacto de viajes, viajeros y precio), amortizaciones (incidencia exacta de nuestras inversiones, incluidos los del Plan Anual), otros proveedores clave (tener precios pactados para todo el curso)… además de saber el incremento del IPC anual y las previsiones presupuestarias del Gobierno que inciden en las subvenciones.

El P. de Tesorería a Corto Plazo permite hacer un seguimiento permanente a la tesorería para periodificar los pagos y sacar un rendimiento a las puntas de tesorería (sobrante) si procediera en cada momento y a lo largo del curso. El P. de Presupuesto Anual tiene un apartado del seguimiento del mismo mediante el cual se sabe en todo momento si se realiza alguna desviación en cualquiera de los 204 apartados de gastos y los 45 de captación de recursos, incluidas las amortizaciones.

El P de Cuotas y el P. de Facturación sistemática de gestión de pedidos y facturas garantizan disponer de la tesorería pertinente en el momento periodificado para ello. La cuenta de resultados del curso, el balance económico y el presupuesto del curso siguiente se hacen públicos tanto a las familias, como a los trabajadores y a los proveedores clave para, de este modo, poder desplegar las expectativas financieras de los diferentes grupos de interés del centro.

7.1.4.3. Gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos.

La oferta de unos recursos excelentes es un elemento de la Visión y objetivo estratégico en LI. Por eso, mediante el Sistema de Procesos (SDP) de Recursos y el P. Plan de Prevención de Riesgos Laborales se ha inventariado todo el material (muebles e inmuebles), y previsto su vida útil y los riesgos del centro. Además las instalaciones se gestionan con una sistemática preventiva de mantenimiento para mejorar sus ciclos de vida.

El P. Inventario se encarga de catalogar todo lo disponible en libros, informática y mobiliario e inmuebles y de actualizar automáticamente las altas y bajas de los bienes. El equipo del P. de mantenimiento de muebles e inmuebles hace una revisión periódica de los distintos elementos según la instrucción correspondiente, la cual viene a recoger con detalle todos los componentes a observar en cada espacio supervisado. El mantenimiento de edificios, mobiliario, equipo informático y equipamiento para audiovisuales está en aplicación desde el año 1.977 y abarca al 100% de los equipos. La comunicación de averías o desperfectos, así como su seguimiento y control se lleva a cabo mediante un programa informático instalado en la intranet.

El P para la Elaboración del Plan de Prevención de Riesgos Laborales, se encarga de medir y gestionar cualquier impacto negativo en la comunidad y las personas de la organización. A modo de ejemplo, entre otros aspectos se analizan los lugares de trabajo para poder definir la planificación anual de la actividad preventiva y el

seguimiento de acciones correctoras, que corresponden al comité de prevención de riesgos laborales.

El P para la Gestión de los Residuos busca gestionar la disminución y reciclaje de residuos**.** Este proceso minimiza el impacto global adverso de los productos y optimiza los consumos. En este apartado es notable la actuación el "Comité Ekoeskola" que es un grupo de trabajo compuesto por personal, alumnado y familias, que trabaja el compromiso con la sostenibilidad. Este equipo está comprometido con el desarrollo de la agenda XXI en LI. Sus objetivos son coherentes con la estrategia de sostenibilidad medioambiental asumida por Euskadi y España en el Tratado de Río de Janeiro y que además permite el logro de algunos de los objetivos del Plan Estratégico.

Se puede señalar la evidencia de sistemáticas como el "Eco código", un documento con los criterios medioambientales del centro vivibles en todas las estancias de LI. Este texto visibiliza el compromiso de conducta medioambiental en el centro, como por ejemplo, utilizar los folios por las dos caras o utilizar únicamente el papel necesario en el comedor y en los servicios, el reciclaje de todo el aceite utilizado en la cocina, de los envases de tinta de las impresoras… Igualmente, se conservan y reciclan los recursos no renovables para minimizar los desperdicios, por ejemplo, las piezas de los ordenadores obsoletos

La inclusión en la programación de aula de temas medioambientales es otra de las sistemáticas implantadas por este comité, fruto de lo cual el alumnado participa y organiza eventos como el día del árbol, debates sobre medioambiente y haber recibido premios por sus trabajo escolares en temáticas como el uso responsable de la energía, utilización de energías limpias, reducción de impacto ambiental en empresas químicas, y participa así mismo en programas de reciclado de materiales que se usan en las aulas. Todos los productos que se utilizan para limpieza, pintura etc., tienen la acreditación de marca que colabora en minimizar el impacto medioambiental.

Se hace un seguimiento mensual del consumo de electricidad y su aprovechamiento por medio de la potencia reactiva que generamos. Así las lámparas de alumbrado en aulas y pasillos son de bajo consumo y funcionan con dispositivos de cierre temporalizados. El agua, aunque es de manantial propio, está sujeta a control de contadores y todos los grifos y cisternas de los servicios cuentan con pulsadores automáticos de cierre. Tras un estudio de contaminación ambiental la energía que alimenta el sistema de calefacción y el calentamiento de agua se ha cambiado de gasoil a gas por ser menos contaminante.

Y con objeto de optimizar el uso de transporte se facilita que nuestro personal viaje en los autobuses escolares.

7.1.4.4. Gestión de la tecnología y del acceso al conocimiento

La innovación para la mejora se detecta desde el Proceso de Coordinación General y las distintas tecnologías se aplican y evalúan según ayuden en el despliegue de tres

áreas clave del centro: Currículo y didáctica educativa, Gestión de la excelencia y TIC-s. Para ello cada vez que se decide una renovación o sustitución de tecnologías existentes se tienen en cuenta el aprovechamiento de la tecnología sustituida. También se valora que las nuevas tecnologías sean respetuosas con el medioambiente .

Toda la tecnología de TIC-s está inventariada en el P. de uso de TIC-s con sus características, lugar de ubicación y uso. Antes de implantar una nueva tecnología se hace una evaluación del efecto que esta va a tener en la existente, para según sea el resultado de la misma, validarla, reubicarla o eliminarla. Se prioriza la tecnología que ahorra energía y recursos, que reduce al mínimo residuos y emisiones y favorece el reciclaje y la reutilización.

Mecanismos de acceso a la Información y el conocimiento de LI

Toda la información de los procesos del centro dispone de un sistema de archivos para la gestión de toda la documentación del centro, tanto física (carpetas de distintos colores para diferentes tipos de información: verde para procesos, rojas registros del despliegue de procesos, azules documentación de los SDP o negras para la información referida a Proyectos de Innovación), como electrónica (intranet), a la cual se accede a través de unas claves de acceso que protegen la seguridad y validez de la información.

Se utiliza la tecnología de la información para ampliar las posibilidades de intercambio de información tanto internas como externas con las familias y ampliar el conocimiento en el centro. El correo electrónico y la página Web del centro posibilitan que los usuarios externos puedan acceder a la información y conocimiento pertinente sobre la Ikastola.

La red que gestiona los datos de evaluación del alumnado dispone de claves especiales que aseguran la privacidad y confidencialidad de dicha información.

El P. para la gestión de la Intranet garantiza que todas las personas de la organización dispongan de toda la información necesaria. Un archivo común, llamado "Información General", de acceso de lectura a todas las personas incluye: las Prioridades Estratégicas, las agendas de trabajo de equipos, calendario de evaluaciones, calendario escolar, instrucciones para el desempeño eficaz de procesos clave como Programación o Evaluación del alumnado, etc.

Del mismo modo, todo tipo de información interesante para la organización como son todas las publicaciones, boletines etc. que llegan a la Ikastola cuenta con total accesibilidad, estando centralizado y controlada para garantizar una fácil localización.

El desarrollo de nuevas tecnologías se despliega por medio del P para la realización de Proyectos de Innovación, que describimos en **siguiente apartado de gestión por Procesos. Esta mecánica facilita** un seguimiento sistemático del mismo mediante indicadores que establecemos en cada una de las tres fases que se compone todo proceso de innovación: diseño, pilotaje y despliegue.

7.1.5. Criterio Procesos

El despliegue del modelo EFQM en el criterio de gestión de Procesos de LI sigue los subcriterios de evaluación (Anexo 3) y en este apartado organizaremos las evidencias presentadas en torno a los siguientes temas:

- Diseño del sistema de procesos: estructura organizativa y eficacia. (Anexo 2, 5a)
- Procesos de mejora e innovación al servicio de las familias y otros grupos de interés... (Anexo 2, 5b)
- Diseño y seguimiento del servicio central: un Modelo Educativo propio.(Anexo 2, 5c)
- Oferta educativa y relaciones con las familias y el alumnado. (Anexo 2, 5d y 5e)

7.1.5. 1. Diseño del sistema de procesos: estructura organizativa y eficacia.

En los dos primeros años de despliegue de este modelo de gestión se hizo un esfuerzo centrado en documentar todas las actividades del centro con una sistemática común, capaz de registrar la Misión de cada actividad, así como sus características de calidad, responsables, indicadores, diagramas de flujo etc.

Este primer objetivo trata de asegurar el correcto funcionamiento de las actividades clave del centro. Es decir, conseguir coordinar adecuadamente las relaciones entre los procesos: entradas y salidas, proveedores o destinatarios de cada proceso y la coordinación de las interfaces.

A partir de la implantación de la gestión por procesos, LI ha ido reajustando su Mapa de Procesos para alinearlo con las necesidades estratégicas del centro y para adaptarlo a las exigencias del despliegue más eficaz y eficiente del modelo de gestión de la excelencia, para lo que se identifica y actualiza el inventario de los procesos, siguiendo los siguientes criterios: agrupación y clasificación.

Agrupación de procesos:

- **Macroproceso** (Mapa de Procesos) Es el sistema de procesos que representa el funcionamiento global del centro. De "facto" este Mapa de Procesos aporta una dimensión funcional al centro. Se abandona una estructura de análisis del centro basada en Departamentos o estructuras jerárquicas de responsabilidad, el clásico organigrama, para analizar la toma de decisiones desde la óptica de funcionalidad y de interacción entre los procesos afectados por los fines estratégicos del centro.
- **Sistema de procesos** (SDP) (21 grupos de actividades, reflejados en las casillas del Mapa de Procesos). Son conjuntos interrelacionados de procesos orientados a un propósito determinado.

- **Procedimientos (P)**. Son las secuencias repetitivas de actividades que suman unos 86 procedimientos incluidos en los 21 SDP.

Clasificación según su función:

- **De Gestión** (cuadros en color verde) Establecen las guías y orientaciones necesarias para que los procesos obtengan los resultados deseados. Compuestos por cuatro sistemas que procesos (SDP): Política y Estrategia, Funcionamiento de Procesos, Alianzas y Relaciones Externas y Coordinación General, los cuales coordinan y gestionan el funcionamiento de 18 procesos.
- **De Soporte** (cuadros en color azul) Son los procesos que aportan recursos a los demás, materiales, organizativos o de información, y se componen de:
    - Tres SDP de apoyo general: gestión de Personas, Recursos y Financiación - Administración., que organizan a 29 procesos.
    - Y Cuatro SDP de apoyo específicos al proceso operativo de Enseñanza - Aprendizaje: Asesoría Psicopedagógica, Servicios Complementarios, Administración del Alumnado y Percepción de Clientes., que otros 15 procesos.
- **Operativos** (cuadros en color naranja) Son aquellos que tienen contacto directo con las familias y alumnado. Integrados por dos SDP clónicos pero agrupados en dos bloques: uno para las etapas de Educación Infantil y Primaria y otro para Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Cada bloque incluye los sistemas de Programación, Sesión Lectiva, Evaluación, Tutorización y Coordinación pedagógica. Los sistemas de cada etapa a su vez abarcan a 12 procesos

El seguimiento y gestión por procesos, esto es la toma de decisiones de evaluación y mejora, se lleva a cabo en función de su importancia funcional, según sean procesos clave y/o estratégicos:

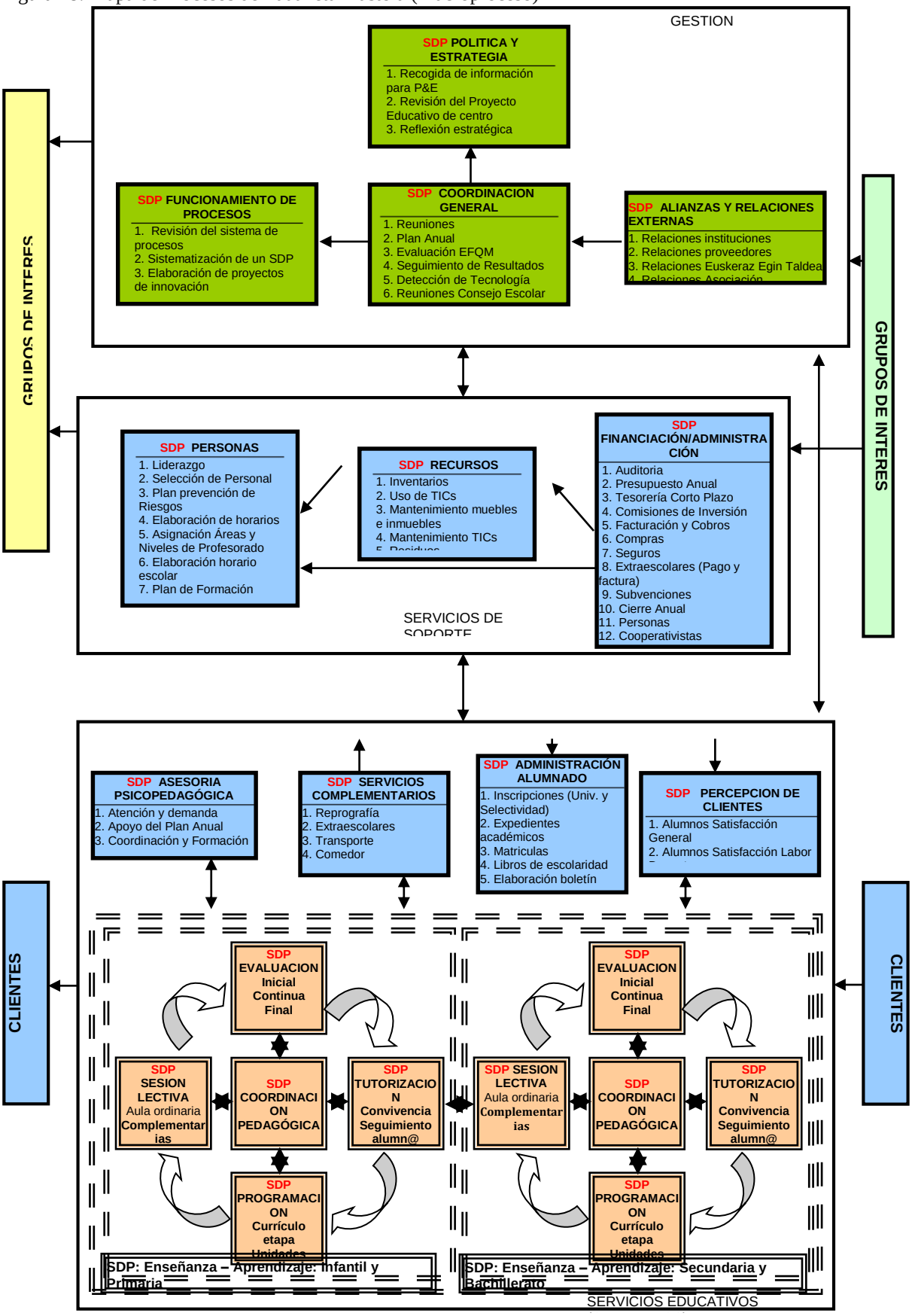
- **Clave (C)**, procesos sin los cuales LI no puede dar sus servicios educativos.
- **Estratégicos (E)** son los procesos que dan respuesta a las necesidades estratégicas de mejora preferentes para un curso o periodo estratégico concreto.

Todos los procesos del centro siguen una sistemática idéntica de documentación que permite reglamentar cualquier proceso de la Ikastola. Y esta información está soportada por una estructura electrónica y una estructura documental idéntica a la anterior. Así mismo, la intranet del centro permite, mediante clave personal, un acceso fácil y rápido a aquellos procesos de los que se es coordinador o de cuyo equipo se es miembro.

El sistema también define como se efectúan las evaluaciones relativas al centro, así como la sistemática para resolver los problemas y relaciones entre procesos.

En conclusión la gestión por procesos subraya la necesidad de gestionar y organizar las personas, los equipos y la toma de decisiones desde criterios funcionales, de tal modo que, en realidad, el mapa de procesos se ha convierta de hecho en el organigrama del centro (Murillo, 2015).

Figura 48. Mapa de Procesos de Lauaxeta Ikastola (Macroproceso)



Fuente: Memoria LI 2007

Esta sistemática de procesos está orientada a lograr una mayor eficacia operativa en el centro. Es decir **"Hacer bien las cosas"** para que los planes y actividades previstas se lleven a cabo adecuadamente, se consiga un ahorro de tiempo y esfuerzo , se evite un derroche innecesario de recursos y, sobre todo, se logren los resultados esperados.

7.1.5.2. Procesos de mejora e innovación al servicio de las familias y otros grupos de interés.

En LI se diferencia la metodología de gestión de procesos de la gestión de la innovación. Ambos objetivos aparecen claramente diferenciadas y siguen una sistemática diferente y complementaria. Ya que el enfoque de la innovación busca sobre todo, evaluar las necesidades de aprendizaje y mejora de la organización y la productividad de los procesos desde una perspectiva estratégica.

Desde, esta perspectiva de gestión, un proyecto de innovación es algo más que una nueva practica o la incorporación de una nueva tecnología. La creación de un Proyecto de Innovación surge del proceso de reflexión estratégica, aunque posteriormente se concretamente e integre en los Planes Anuales con una agenda y una sistemática para su gestión y evaluación.

Cada equipo de proyecto sigue un procedimiento común a todos los demás que contempla una primera fase de diseño, posterior implantación y soporte y siempre que se considere necesario, la realización de una prueba piloto para estudiar la idoneidad de su implantación. Además todo Proyecto de Innovación, una vez finalizado, es evaluado mediante el efecto de sus indicadores en los Factores Críticos de Éxito.

Siendo cierto que, el Equipo Directivo, por medio del proceso de Coordinación General, es el que mejor puede hacer un análisis multidimensional de los datos procedentes de todos los procesos, de las sugerencias de las personas, o de cualquier otra información y convertirlas en conocimiento pertinente para la organización en su conjunto y sus prioridades estratégicas, también lo es, que la participación de todas las personas, docentes y no docentes, con su implicación y creatividad es la que garantizará el aprovechamiento del conocimiento para la mejora del centro y el logro de resultados.

Tabla 110. Interfaces entre los procesos que componen los SDP Estratégicos.

Sistema de Procesos (SDP)	Proveedor	Procesos asociados (P)	Destinatario
PLAN ESTRATEGICO	Seguimiento de Resultados (CM) Evaluación EFQM	Recogida de información para PE	Revisión del Proyecto Educativo de Centro Reflexión Estratégica
	Recogida de información para PE	Revisión del Proyecto Educativo de Centro	Reflexión Estratégica
	Recogida de información para PE Revisión del Proyecto Educativo de Centro	Reflexión Estratégica	Comunicación prioridades estratégicas
	Reflexión Estratégica	Comunicación prioridades estratégicas	Plan Anual
COORDINACION GENERAL	Plan Anual Reuniones Junta Rectora Reuniones Consejo Escolar Detección de Tecnología	Reuniones ED-Coordinación general	Plan Anual Detección de Tecnología Seguimiento de Resultados (CM) Evaluación EFQM Reuniones Junta Rectora Reuniones Consejo Escolar
	Comunicación prioridades estratégicas	Plan Anual	Reuniones ED- Coordinación general
	Reuniones ED- Coordinación general	Evaluación EFQM	Seguimiento de Resultados Recogida de información para PE
	Reuniones ED- Coordinación general Evaluación EFQM	Seguimiento de Resultados (CM)	Recogida de información para PE
	Reuniones ED- Coordinación general	Detección de Tecnología	Reuniones ED- Coordinación general
	Reuniones ED- Coordinación general	Reuniones Consejo Escolar	Reuniones ED- Coordinación general
	Reuniones ED- Coordinación general	Reuniones Junta Rectora	Reuniones ED- Coordinación general
FUNCIONAMIENTO PROCESOS	Plan Anual	Revisión del sistema de procesos (Mapa de procesos)	Sistematización de un SDP
	Revisión del sistema de procesos (Mapa de procesos)	Sistematización de un SDP	Elaboración de proyectos de innovación Sistematización de un proceso
	Sistematización de un SDP	Elaboración de proyectos de innovación	Plan Anual
	Sistematización de un SDP	Sistematización de un proceso	Sistematización de un SDP Plan Anual
ALIANZAS Y RELACIONES EXTERNAS	Reuniones ED- Coordinación general	Relaciones instituciones	Reuniones ED- Coordinación general
	Reuniones ED- Coordinación general	Relaciones proveedores de SDP-s Soporte.	Reuniones ED- Coordinación general
	Reuniones ED- Coordinación general	Relaciones Euskeraz Egin Taldea	Reuniones ED- Coordinación general
	Reuniones ED- Coordinación general	Relaciones Asociación ex - alumnos	Reuniones ED- Coordinación general

Fuente: Memoria LI 2007

7.1.5.3. Diseño y seguimiento del servicio central: un Modelo Educativo propio.

La prestación del servicio principal, el de enseñanza, se desarrolla a través del P para la Enseñanza–Aprendizaje, que ha de ser coherente con la declaración de Misión y Visión.

Como consecuencia del análisis realizado de las necesidades actuales y futuras de la sociedad en materia educativa en los Planes Estratégicos, LI ha elaborado un **proyecto educativo basado en valores y competencias**, en continua revisión.

De este modo, el centro añade un valor al servicio educativo conforme a una premisa muy inteligente: conocer los puntos fuertes de la organización y realizar un encaje específico de los procesos para resaltarlo (Porter, 2009): "La cadena de valor es tan fuerte como su eslabón más fuerte" Porter M. (2009: 66).

A partir de sus señas de identidad y sus objetivos estratégicos, se diseñan y organizan los procesos operativos (servicio de enseñanza aprendizaje) con las actitudes y los valores como ejes de la Programación.

De especial relevancia fue la reorganización de los procesos implicados en la Enseñanza - Aprendizaje que tuvo lugar en 1996 y que entendía los procesos educativos en una relación PDCA (Planificación, Desarrollo, Control y Ajuste) que facilitara la labor de la Coordinación pedagógica en el logro de los siguientes objetivos (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2015):

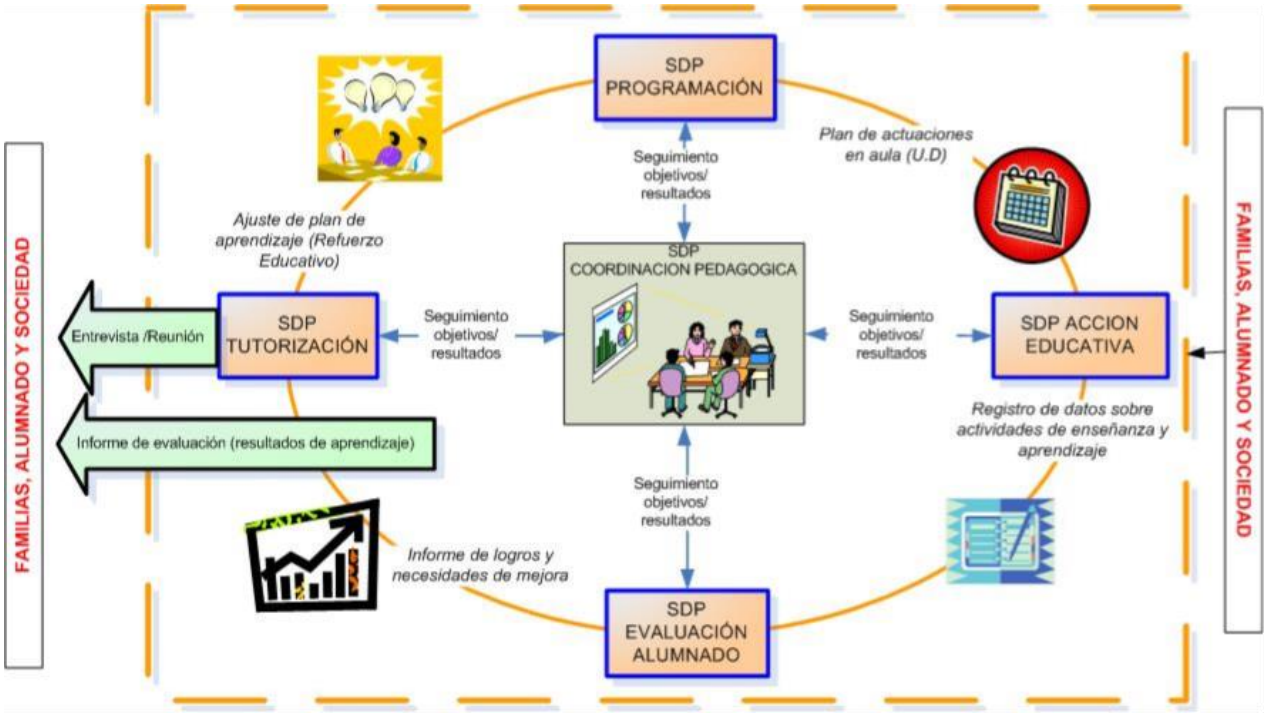
> 1- Planificación- Programación. La **coherencia** educativa entre los fines educativos, los mecanismos de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la colaboración para la mejora entre familia y centro por medio de la tutorización del alumnado.
>
> 2- Desarrollo- Acción educativa. Una **coordinación** apropiada entre los diferentes niveles educativos y las diferentes áreas del currículo. Esto es, que los objetivos educativos para los objetivos de desarrollo personal y las competencias trasversales, estén asegurados y estandarizados para todo el centro. Afectando en la misma medida a una sesión lectiva de un aula de 4 años, que a los criterios de evaluación de la ESO o al modelo de tutorización de E. Primaria
>
> 3- Control – evaluación. El control de los aprendizajes del alumnado pasa por el diseño de un sistema de evaluación coherente con los fines del centro que ayude a tomar decisiones de mejora a cada alumno-a y a las propuestas educativas del centro**...**
>
> 4- Ajuste- Tutoría. El seguimiento del clima de convivencia y las necesidades de mejora en el aprendizaje en el aula y en cada alumno-a, son condiciones necesarias para **ajustar** y coordinar las propuestas educativas por medio de acuerdos de los equipos docentes para diseñar Refuerzos Educativos y/o adecuaciones del Currículo según las necesidades del alumnado

Los servicios que componen el núcleo central de la oferta educativa se gestionan desde el SDP de Enseñanza- Aprendizaje (Figura 49), que LI define como **operativos** y que permite, hacer el seguimiento de las actividades educativas que influyen directamente en los resultados de aprendizaje en el alumnado: Programación, Sesión Lectiva, Evaluación, Tutoría y Coordinación pedagógica.

Así, la labor de la **Coordinación pedagógica a**segura un correcto alineamiento vertical (en todos los cursos) de los contenidos de aprendizaje, la metodología aplicada en las aulas y el sistema de evaluación. Es decir, controla la coherencia entre lo que se hace y los documentos programáticos del centro, a la vez que los ajustes a las características especiales de los grupos y/o alumnos derivan de la información aportada por las tutorías y el servicio de apoyo asesoría psicopedagógica (ajuste horizontal).

Estos, a su vez, se ven asistidos por tres P de Apoyo: Servicios Complementarios, Administración de alumnado y Encuestas de Percepción de clientes.

Figura 49. SDP Enseñanza- Aprendizaje



Fuente: Memoria LI 2007

Procesos de Enseñanza – Aprendizaje

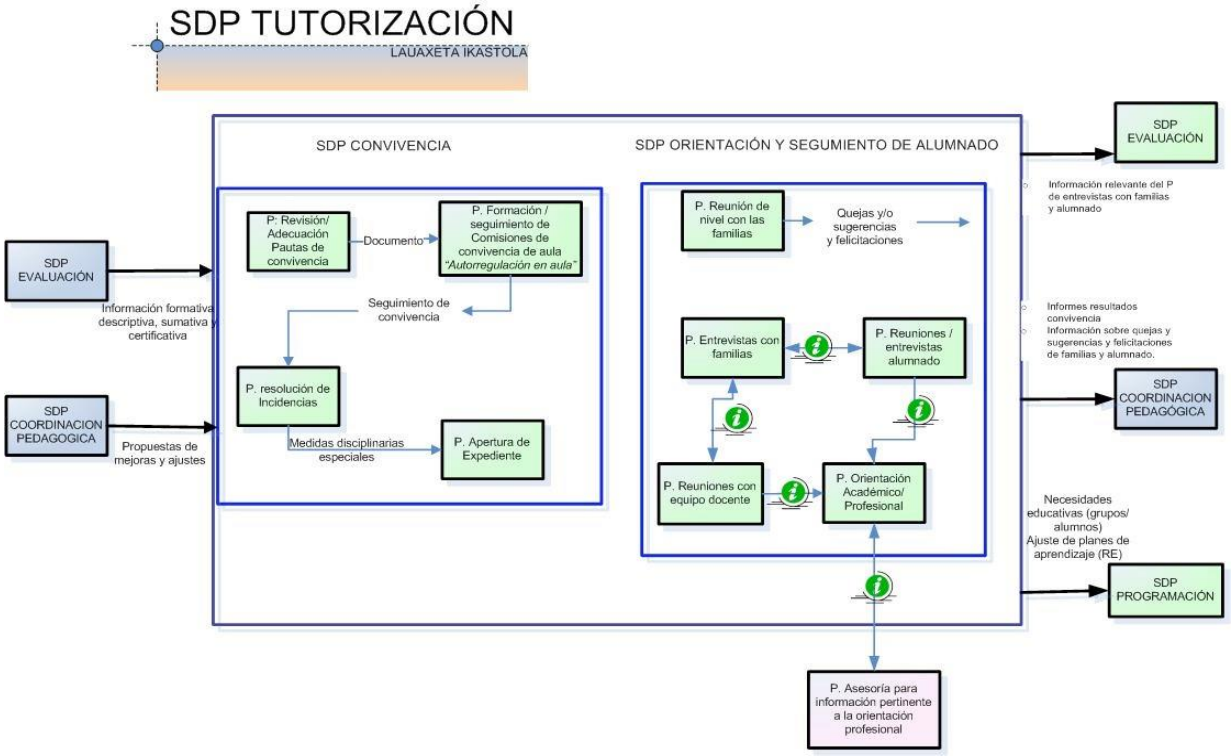
El centro no realiza ninguna selección de alumnado. Es objetivo de LI atender a la diversidad de los estudiantes y dar respuesta a toda la diversidad de necesidades que ello genere. Esto lleva al centro a estimar que la propuesta del centro, el aula y de cada alumno-a ha de estar basada en dos procesos básicos: tutoría y Evaluación, ya que ambos garantizan la conexión eficaz y eficiente sobre gestión de informaciones clave: la revisión de las necesidades específicas del alumnado (individual y como grupal) en cuanto a aprendizaje y convivencia, así como el análisis de la coherencia y pertinencia

de las propuestas educativas del profesorado en cada caso.

Un enfoque diferencial de la **tutoría en LI** es el **Seguimiento de la Convivencia**, que se implanta en el centro en el curso 1995-96, por medio de mecanismos autorregulación del alumnado en las aulas. Este modelo hace que el alumnado desde Educación Infantil hasta el Bachillerato siga unas sistemáticas para que todos de forma rotativa, pueda participar proactivamente en la resolución de conflictos en el aula y en otros espacios del centro.

El control de esta sistemática es especialmente importante para corregir y prevenir problemas de bullyng u otras conductas inadecuadas del alumnado. Pero sobre todo ayuda a que estén preparados para afrontar y resolver problemáticas presentes o futuras derivadas del incumplimiento de normas, o de las tensiones lógicas que pueden surgir entre personas que conviven en una sociedad globalizada, intercultural, en permanente cambio y por lo tanto cada vez más compleja.

Figura 50. SDP de Tutorización



Fuente: Archivo de procesos de LI

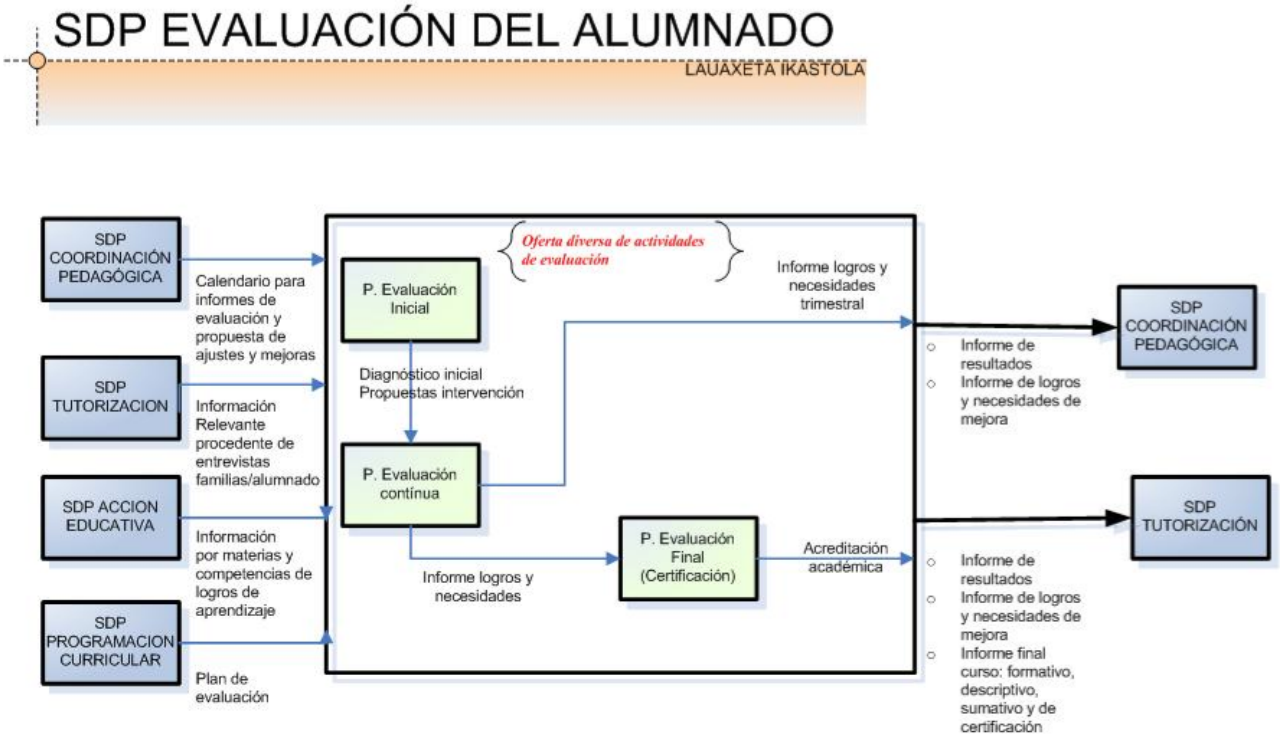
Junto con los procedimientos para hacer el seguimiento del aprendizaje y la convivencia el SDP. Evaluación (Inicial, Continua y Final) da información de las características específicas de cada alumno-a. Con esa información los tutores-as, apoyados por la Asesoría Psicopedagógica del centro, coordinan con los equipos docentes los ajustes de currículo necesarios en cada caso por medio del SDP de Programación y refuerzo.

Estos mecanismos permiten adaptar los procesos de enseñanza de una manera ágil y eficaz durante el curso garantizándonos el logro de objetivos previstos de promoción de alumnado.

Otra característica diferencial de LI afecta al modo de gestionar el proceso de **Evaluación del alumnado**, por esto considera que la calidad con que se gestione este sistema incidirá directamente en tres aspectos:

1. El seguimiento y control de la información relativa a la adquisición de aprendizajes del alumnado.
2. Las decisiones referidas, en su caso, a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de cada nivel, área o competencia.
3. El diseño del boletín de evaluación que informa a las familias de los puntos fuertes y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal de sus hijos e hijas.

Figura 51. SDP Evaluación del Alumnado



Fuente: Archivo de procesos de LI

Por esto en LI se decidió ya en el curso 2002- 03 que la información que se vaya a utilizar sobre los resultados del alumnado debe responder a los criterios formulados en los estándares de calidad internacionales para la evaluación educativa (Gullickson Arlen, 2003):

1. **Propiedad**: ¿Son tratados los alumnos- as con respeto en todas las fases del proceso de evaluación de las competencias? ¿Atiende a los efectos de la evaluación en el tipo de aprendizaje, en la autoestima y auto concepto del estudiante?
2. **Utilidad**: ¿Las evaluaciones de las competencias de los estudiantes conllevan acciones y decisiones pedagógicas que favorecen el desarrollo y

bienestar del estudiante? No se limita pues a la promoción**.**

3. **Precisión:** ¿los instrumentos, criterios y diseños de tareas de aprendizaje producen información válida sobre el aprendizaje de las competencias?
4. **Viabilidad**: ¿La evaluación de las competencias cuenta con recursos y tiempo de modo que se convierte en una herramienta que se integra con naturalidad en la enseñanza y en el aprendizaje?

En consonancia con dicho planteamiento, tanto los mecanismos y criterios de evaluación guardan relación con los valores del centro, el modelo de capacitación del alumnado. Asimismo el boletín de información que las familias reciben de sus hijos-e hijas recoge una valoración cualitativa y cuantitativa del proceso de aprendizaje en los términos que el modelo educativo del centro estima.

7.1.5.4. Oferta educativa y relaciones con las familias y el alumnado.

LI es una cooperativa de familias, por lo tanto éstas son los mismos tiempos propietarios y usuarias del centro. Esto hace que cada información, queja o sugerencia que se reciba por su parte es a la vez sugerencia de clientes y prescripción de titulares.

Por esto las relaciones del centro con los padres y madres se llevan a cabo por dos vías diferentes y complementarias:

• Como **cooperativista,** el centro está sujeto a unos estatutos que reglamentan la participación y representación de las familias por medio de una Junta Rectora elegida en Asamblea Anual, la cual ejerce el control y seguimiento de los resultados del centro, a la vez que sugiere y expone sugerencias de mejora y expectativas de futuro.

• Como **padre o madre** de un alumno-a específico el seguimiento de los servicios educativos o complementarios de los que es usuario tiene otros mecanismos que le permiten resolver y mostrar su opinión de manera ágil y directa con los responsables directos de sus hijos. En esta tarea es esencial el rol del tutor-a de cada alumno, quien es el primer responsable de coordinar las necesidades de información y formación tanto de las familias como de su alumnado.

Y si bien todos los procesos de E-A son importantes para la oferta de un servicio educativo, como se ha señalado anteriormente, el de EVALUACION y el de TUTORIZACIÓN, adquieren mayor relevancia por ser los que se perciben directamente por el alumnado y las familias como servicios principales del centro.

Por este emotivo para optimizar ambos procesos es muy importante garantizar la eficacia y la calidad con que se lleven a cabo las **entrevistas con las familias y el alumnad**o. Así se dispone de un grupo de las instrucciones y documentos de apoyo en la intranet: formación en coaching, cómo completar las lagunas de información, mejora de la comunicación familia-centro y la satisfacción de todos los implicados en el proceso educativo del centro (incluidos profesorado y dirección).

Esta forma de gestionar la información y comunicación con las familias aporta información muy relevante para el diseño y desarrollo de nuevos proyectos educativos, así como ideas para establecer nuevas alianzas y mejorar las existentes (Alavi y Leidner, 2001).

Tabla 111. Mecanismos implicados en la recogida de información de familias.

PROCESOS	ACTIVIDADES	FUNCIONES
SDP de TUTORIZACIÓN y más concretamente del SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO	Las Reuniones Anuales del tutor-a con todas las familias del alumnado de su aula para informar de los objetivos y características del curso a la vez que sirve para recoger las sugerencias, necesidades, o informaciones aportadas por las familias para y en su caso incorporarlas al Plan Anual del curso.	Implicación proactiva con familias.
	Entrevistas individuales con el alumnado y familias con el servicio de Asesoramiento para la Orientación académico- profesional. Entrevistas individuales del tutor con cada familia (con el 100%). Dispone en este proceso de una plantilla expresamente diseñada para la recogida y gestión de quejas de las familias. A modo de ejemplo de prestación de servicio de atención a las familias sobre el aprendizaje de sus hijas/os, el proceso para la entrevista Familia/tutor-ha incluido en el SDP de Tutorización mantiene informadas a las familias sobre todo lo relativo a sus hijas/os. Este Proceso presenta la siguiente secuencia de actividades: *convocar a la familia, recabar información del profesorado y otras fuentes, preparar temas a tratar con previsión de soluciones, desarrollar la entrevista en la que el tutor aporta la información prevista y recoger información de las familias sobre el alumnado y además sobre problemas y dudas relacionadas con los servicios prestados.* La dirección además está siempre disponible para la recogida de cualquier sugerencia, queja o necesidad que cualquier familia desee plantear	Aprovechar la información procedente de los contactos habituales.
	Charlas de formación de familias en las que también se aprovecha para recoger información sobre cuestiones de interés o preocupaciones a las que debemos dar respuesta desde nuestros servicios educativos.	Asesorar a los clientes para la obtención de logros comunes.
P. COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	Desde la implantación de la Reforma de la Educación Secundaria (1995) la dirección de ESO se reúne anualmente con los padres/madres del alumnado de 6º de E.P. para presentar e informar sobre las características de la nueva etapa y escuchar sus inquietudes ante el cambio y ofrecer los medios de que se dispone para atender a las necesidades planteadas. El servicio de asesoría profesional individualizada de la Ikastola desde 1995 se reúne al comienzo de cada curso con familias y alumnado de ESO y Bachillerato para coordinar la utilización de los servicios de orientación.	Implicarse con las Familias para debatir y abordar sus necesidades, preocupaciones y expectativas.
SDP PERCEPCIÓN DE CLIENTES	Con la intención de efectuar un seguimiento de la satisfacción de las familias con las prestaciones de los distintos servicios del centro, el Proceso de Medición de Satisfacción de Familias, que se ha repetido anualmente desde 1996, incluye en los últimos cinco años un apartado para la recogida de sugerencias y quejas. Desde el curso 96-97 se realiza una encuesta bianual para medir la satisfacción del alumnado de ESO y Bachillerato con la labor docente y otra anual que recoge tanto aspectos educativos como de servicios complementarios. A partir del curso 99-00 el ED se reúne en Junio con los nuevos cooperativistas, para informarles de los servicios que ofrece la Ikastola, sobre las características del inicio de curso y otros temas que les puedan interesar y además mostrar su apoyo para todo lo que necesiten así como los canales de comunicación a utilizar.	Recogida sistemática del nivel de satisfacción de las familias...
SDP COORDINACION GENERAL	Se dispone de una base de datos que nos permite captar personas idóneas para que colaboren en la Política y Estrategia mediante su participación en el Consejo Rector y la Comisión de Vigilancia.	Alianzas con clientes para añadir valor a la cadena logística.
SDP TUTORIZACIÓN	Entrevistas para el logro de acuerdos (familia/centro) para apoyar los procesos de aprendizaje del alumnado	
SDP PERCEPCIÓN DE CLIENTES	Incorporar en la encuesta de satisfacción la solicitud de sugerencias de mejora en todos los servicios que ofrece LI	Incorporar la creatividad de las familias como servicio de atención al cliente.

Fuente: Archivo de procesos de

Aprender y mejorar los Procesos en LI

Como se ha explicado en el apartado anterior, en los primeros diseños del mapa de procesos de LI, la preocupación central era trazar una cartografía del centro que incluyera y documentara todas las actividades que tenían lugar en él. Como consecuencia se documentaron hacia el año 2000 un total de 159 procesos.

Esto, que supuso un avance, pues permitió una revisión de todas las actividades que tenían lugar en la ikastola de un modo profundo y crítico, también tuvo una consecuencia inesperada y es que hizo muy complicado el seguimiento del funcionamiento del centro. El mantenimiento de toda la documentación una a una, el seguimiento del desempeño de todas las actividades, etc. dificultaba mucho la tarea.

Para resolver este problema se simplificó todo el mapa de procesos en 21 grupos de procesos que permitieran hacer un seguimiento más eficiente de la organización, haciendo que abarcara muchas de las actividades documentadas como procedimientos, de tal manera que el Equipo Directivo y la Coordinación pedagógica pudieran enfocar su tarea de mejora a aquellos procesos y objetivos que realmente necesitaban.

Este cambio en la metodología de gestión de los procesos tuvo como consecuencia un estilo diferencial en el tratamiento de la innovación y la mejora continua, entendiéndolas como dos niveles diferentes de reflexión organizativa y de gestión del cambio que afectan a diferentes niveles de liderazgo en el centro:

• Un nivel de análisis es el que realizan los equipos de procesos y proyectos, que por medio de la incorporación de mejores prácticas desarrollan una cultura de **mejora continua** en todas las actividades del centro.

• Otro mecanismo más profundo, el que se lleva a cabo desde los Sistemas de procesos y que conduce a la creación de **Proyectos de Innovación.** Éste segundo tipo de cambios tienen un sentido estratégico y a su vez afectan a mayor número de procesos, recursos y/o grupos de interés de la organización. Por lo general estas decisiones se toman en las reuniones de Coordinación General y/o Pedagógica. Este nivel de pensamiento afecta a una toma de decisiones complejas y decisivas para el futuro del centro. En ese sentido también requiere de la implicación de mayor nº de personas que ejerzan liderazgo y es por esto que generalmente proceden de las informaciones y revisiones de los 21 SDP.

En resumen, las mejoras han buscado responder a dos objetivos: mejorar la colaboración y la comunicación de la tutoría con las familias y obtener mejores resultados de aprendizaje en el alumnado.

7.2. IMPLEMENTACION DE LOS CRITERIOS EFQM DESDE LAS REPRESENTACIONES DEL DIRECTOR

Para completar esta visión más institucional/documental sobre el modelo EFQM en LI, se han recabado las representaciones del que fuera su director durante el periodo de estudio, por medio de entrevistas que recogen su visión personal, procedente de la experiencia como Director General (Anexos 9 y 11).

Desde esta perspectiva se han querido escuchar o analizar sus opiniones sobre algunas de las siguientes cuestiones: su actitud positiva o negativa hacia los modelos de dirección y liderazgo propuestos por el modelo de gestión EFQM y su trayectoria de vida e historia de aprendizaje personal en relación a la historia de la organización.

No obstante, por los motivos ya referidos recogen de un modo muy selectivo, **lo que de "verdad Importa" cuando queda poco tiempo y se quiere transmitir un conocimiento personal**.

Por lo tanto esta investigación considera estos testimonios como muy valiosos, porque hay ciertos aprendizajes que demandan largos períodos de tiempo, años, para construirse. Estas semillas de conocimiento se siembran poco a poco. No siguen normas, ni programas. Nunca son cuestiones banales. Requieren de un proceso a veces misterioso, de una relación profunda y directa entre las personas.

A veces estos saberes se transmiten entre personas que tropiezan y otras se buscan, pero se deben reconocer como merecedores de iniciar la tarea de transmisión de un legado. Y esta investigación está realizada por la actual directora de LI, compañera y amiga, que a lo largo de veinte años ha formado parte de una misma conspiración, un mismo "respirar juntos". Esta compañía y camaradería de aprendizaje de bastantes años es la que permite, en este caso, recibir un volcado de un conocimiento procedente de esa experiencia.

Si, además, esto se lleva cabo en situaciones de salud muy deficiente, durante el proceso se establecen unas exigencias de entrega interior y exterior que dotan al relato de un aura de carácter a veces espiritual y que parece conectarse con rituales culturales y etnográficos muy antiguos, que intervienen en el diálogo y requieren de tiempos de silencio y esfuerzo en la escucha.

Desde este punto de vista etnológico, con todas sus limitaciones y con una gran humildad investigadora se intentarán comprender aquellos aspectos, que desde la percepción de un sujeto significativo han sido relevantes en el proceso de expansión del modelo EFQM en LI, su director.

Los contenidos de las entrevistas se analizarán según correspondan con los cinco criterios agentes del modelo EFQM: Liderazgo, Política y Estrategia, Personas, Alianzas y Recursos y Procesos.

Y las citas se referenciaran según correspondan a una de las tres entrevistas[4] y el número de línea de la trascripción correspondiente (Anexo 9).

7.2.1. Representaciones sobre liderazgo

Este apartado es, entre los cinco criterios, el que ocupa mayor espacio y tiempo en la exposición del director. Una primera constatación que condiciona el posicionamiento profesional ante el reto de dirigir LI es su historia profesional anterior en el sector industrial y los hábitos en la dirección educativa en 1988 en la CAV.

Por otra parte el lenguaje con el que analiza tanto su labor como las características organizativas de LI, en éste y todos los otros criterios, incorpora términos habituales en Dirección y Administración de Empresas.

Tabla 112. Selección de contenidos sobre el criterio de liderazgo en las entrevistas

Palabras clave: toma de decisiones, dirección, gestión, Director, directores, Equipo Directivo, liderazgo, Junta Rectora, Consejo Rector, Consejo de Administración, Titular, poder ejecutivo, Presidente, poder, estaf, …
Referencias de las entrevistas: nº de entrevista (E1, E2 E3), nº de línea de la transcripción.
Nº de alusiones: 16 Nº de palabras: 2200

Fuente: Elaboración propia

En su exposición se evidencian las siguientes cuestiones (Anexo 11):

- La historia profesional del director en la empresa industrial guardar relación con sus creencias sobre la labor directiva.
- Uno de los primeros aprendizajes más efectivos es la elaboración de planes estratégicos, la elección de indicadores y la fijación de objetivos.
- El trabajo compartido entre la dirección y la Junta Rectora de la cooperativa de familias ha sido una clave en el despliegue del modelo EFQM en el centro.
- El despliegue del modelo de gestión tiene lugar una vez consolidado un Equipo Directivo estable y que asume su profesionalización.
- La formación en liderazgo se considera clave en el avance mejora del centro educativo.
- Son los miembros del Equipo Directivo quienes lideran la formación de otros líderes, en la Coordinación pedagógica y en los equipos de gestión y mejora.
- Existe una preocupación constante por interpretar y aplicar los criterios de gestión EFQM, desde una óptica de mejora de los resultados educativos y de la calidad de la

[4] Entrevistas: E1= entrevista Octubre 2007; E2= entrevista 10-03-2009; E 3= entrevista 13-03-2009,

educación que se oferta en el centro. Para ello se siguen planes de formación en la que participan como grupo, organizados por el ICE de la Universidad de Deusto.

- Se siguen y diseñan planes de formación en gestión de la mano de organizaciones orientadas a las empresas: más concretamente en EUSKALIT y la asesoría OVERCALL

Los contenidos y alusiones exponen los siguientes **problemas a los que había que hacer frente:**

- Gran diferencia entre el modo de ejercer la dirección en empresas en las que había ejercido como Director y en los centros educativos.
- Una fuerte sensación personal de falta de preparación en temas pedagógicos y de las culturas existentes en sistema educativo.
- Percepción de deficiencias importantes en los directores y miembros de la Junta Rectora en asuntos como: fijación de objetivos, transmisión de información, planificación, generación de ideas, gestión de personal, toma de decisiones…
- Áreas de intervención directiva limitadas solamente a aspectos como gestionar recursos, edificios, etc.

> A mí me parecía desde mi experiencia de trabajo, me pareciese un disparate. **Los directores solamente estábamos para conseguir cosas**: pizarras, que las puertas estuviesen en su sitio un…, que no hiciese frío ni calor en las aulas, en las mesas conseguir materiales,.. Contratar al personal si alguno se iba. Dar altas y bajas. **Pero no para dirigir**. (E 2, L279-283)

Como respuesta a esas deficiencias considera importantes en este proceso de **cambio y mejora las siguientes decisiones** (Alvarez, 2013):

- Creación un equipo de personas profesionalizadas y de confianza de la titularidad y del director que ejerzan un liderazgo eficaz y eficiente.
- Ampliación del ED (pasa de tres a seis personas), estabilidad del equipo y diseño de planes de formación en ámbitos de gestión estratégica y educativa.

> Y eso era una labor de tiempo y en eso me afané y en ese tiempo… y eso se ha logrado, de momento y es de lo que más orgulloso estoy porque **pienso que es la labor más importante que he hecho en la ikastola**, tener unos **buenos colaboradores en la dirección y un equipo en el Consejo Rector,** también representando a la titularidad… (E 2, L210-213)

Estas decisiones tienen l **dos consecuencias**:

- Una negativa, la resistencia y conflictividad laboral en el centro, ya que la mayoría del personal interpreta el cambio como una pérdida de poder del profesorado. Esto sobre todo en las primeras etapas del despliegue.

- Y otra muy positiva, la capacidad de la dirección para desplegar el modelo EFQM de gestión con éxito, a la vez que se ha producido una redefinición y modernización del modelo educativo de LI.

> Esta fue una **fase muy**, como he dicho, **dura** sobre todo en el tema de la dirección profesionalizada. Había que **elegir gente capaz y que quisiesen** y que fuese capaz de trabajar en equipo. Y eso **no era fácil porque era crear una nueva cultura**. Se observaban… veías a la gente y no era fácil. (E 2, L341-344)

7.2.2. Representaciones sobre Política y estrategia.

La formación de un Equipo Directivo profesionalizado y cohesionado, junto con la gestión de LI desde los Planes Estratégicos son desde la perspectiva del director dos de las causas principales del éxito en el despliegue del modelo EFQM en el centro.

Tabla 113. Selección de contenidos sobre el criterio de Política y Estrategia en las entrevistas

Palabras clave: Estrategia, política y estrategia, objetivos, estratégico, visión, centro, modelo de centro,
Referencias de las entrevistas: nº de entrevista (E1, E2 E3), nº de líneas de la transcripción
Numero de alusiones: 13 Nº Palabras: 1002

Fuente: Elaboración propia

Esta relevancia se refleja en el contenido de las entrevistas, no tanto en el número de alusiones, pero si en la extensión de las mismas. En ellas quedan claramente reflejadas las siguientes cuestiones:

- Un centro educativo es una empresa. Entendida como una organización que se orienta hacia unos fines, que ha de cumplir los objetivos con unos recursos limitados. El objeto de la organización, si esta tiene ánimo de lucro o no, para él no es lo que define a una empresa como tal.

- Los objetivos de LI, como en otras organizaciones deben estar orientados a sus clientes y sus necesidades, en este caso las familias cooperativistas.

- Los planes estratégicos permiten dirigir, es decir orientarse hacia el futuro con planes y objetivos. Esto es planificar y trasmitir objetivos tareas estas de la dirección y de la titularidad (Consejo Rector).

- Para realizar dichos planes se han de identificar las necesidades del entorno e intentar orientarse hacia un futuro deseable.

- Así mismo los Planes Estratégicos buscan conseguir ventajas competitivas, diferenciándose entre el resto de centros.
- Los Planes Estratégicos ayudan también a que se dé un ahorro de energía y una optimización de recursos en las organizaciones.

Antes de decidirse a incorporar el modelo EFQM de gestión en el centro y de definir su mapa de procesos, el Equipo Directivo hizo una reflexión sobre las siguientes cuestiones: ¿Una escuela tiene clientes? Y si es así ¿tiene un solo cliente principal? ¿Qué otros grupos de interés o destinatarios del servicio educativo se han de tener en cuenta? ¿Se ofrece un producto? ¿Productos vs servicios?

Utilizar palabras como cliente, producto, etc. generó resistencias y en algún caso reacciones negativas por asociación con el lenguaje industrial y/o los fines preferentemente economicistas de los mismos. Así pues, se opta, por asumir la orientación hacia el logro de objetivos como la clave de su similitud con el término de empresa, a la vez que se acepta la importancia de gobernar sobre la calidad de los procesos.

> En ocasiones escucho que este modelo tiene éxito en los centros educativos porque no son empresas. Yo no estoy en absoluto de acuerdo. Primero porque tendríamos que dejar clara la definición de dicho término, que a mi entender "empresa es una **organización orientada a un fin** con unos recursos limitados". Por esto en los foros de aprendizaje del modelo de gestión EFQM, nos podemos encontrar organizaciones como Nokia, Universidades de mucho prestigio, sindicatos u organizaciones como Greenpace que **quieren mejorar sus sistemas de gestión** de empresa. Según yo creo, no es solo el producto, o el beneficio económico lo que convierte a una organización en una empresa, sino la gestión de los mecanismos necesarios para **cumplir con sus objetivos.** (E1, L. 2-12)

Es desde esa decisión que su perspectiva de análisis del papel de las familias, el alumnado y otros grupos de interés afecta al diseño y seguimiento de todos los procesos del centro, pero sobre todo del modelo de Enseñanza aprendizaje. Ante este punto de partida considera importante responder claramente los siguientes aspectos:

¿Qué esperan las familias de este centro? ¿Qué ofrece LI de especial y diferente de sus competidores? ¿En qué características han tenido un éxito especial o han sido bien valorados? ¿Cómo se quieren ver y que los vean en el futuro? Las respuestas a todas estas preguntas y otras más, al igual que otras organizaciones de otros sectores, se analizan en la Política y Estrategia marcan definitivamente el modo en que se organiza y evalúa el servicio educativo y los resultados de aprendizaje.

> Nadie decía qué tipo de persona queríamos que salirse de Lauaxeta y entonces en Lauaxeta nos lo planteamos. El Equipo Directivo estaba maduro, había crecido, se había profesionalizado y decía si tenemos una herramienta que queremos aplicar pero aplicar en qué y para qué, iba más allá de lo que era promoción de nuestro alumnado. Promocionar en qué? en base a qué? en base a que le promocionamos? con que le medimos? cuál es la vara de medir? ¿**Cómo queremos que sean nuestros alumnos***? Y* ahí nos planteamos cómo serían nuestros alumnos del futuro… y es cuando **con la ayuda de toda la comunidad educativa: padres, personal, profesorado, alumnado, con orientación desde la dirección.** Porque desde la dirección había que orientar toda esta movida que voy a decir en este momento…Nos planteamos cómo queríamos que fuesen… Nos planteamos primeramente, previa observación del entorno que necesidades tenían las personas, tendría nuestro entorno al cabo de 10 o 15 años y vimos que necesitarían una persona que…. (E3, L 413-425)

Además de resituar a las familias, como cooperativa de familias en el Consejo Rector, pero también como sujeto ante quien se ha de rendir cuentas del trabajo bien hecho, y de los resultados.

> Y un **Consejo rector fuerte (representantes de las familias**), que creyese en la dirección y descargase la responsabilidad de la dirección en la dirección, que estuviese perfectamente informado. Que **aprobarse o desaprobase las estrategias planificadas, que mirase los resultados, que pidiese cuentas, que obligase a rendir cuentas a la dirección y que si se hacía mal se cargase la dirección tranquilamente y que buscara a otros mejores.** (E3, L 261-265)

Aclaradas estas premisas, LI decide sobre las áreas preferentes de innovación educativa: la educación en valores y el desarrollo de un servicio educativo gestionado con calidad que la hiciese aparecer como líder en el sector educativo.

Aunque es cierto que la gestión por procesos asegura también que en el día a día de las actividades de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en cada aula, el profesorado ha de estar especialmente atento y "escuchar" lo que el alumnado le aporte.

A la vez que se considera la voz de otros grupos de interés que influyen significativamente en el diseño de su propuesta educativa, para que ésta sea aceptada socialmente: administración, universidades, empresas, asociaciones, Ayuntamientos, etc.

7.2.3. Representaciones sobre las Personas

Cuando el relato aborda estos contenidos referidos a las Personas, se percibe el impacto emocional y profesional que tuvieron en el director, la dificultad y la tensión generada por el cambio en la selección de la dirección, la coordinación del profesorado, el seguimiento los procesos educativos y sus resultados.

> Y yo estaba acostumbrado a **gestionar personas**. Gestionar todo y hacerlo con personas, de una forma rápida. Y aquí **era muy difícil** en cuanto llegue me di cuenta…. Me di cuenta que era un disparate lo que había hecho, que yo no estaba preparado… Me hablaban de pedagogía, me decían que qué mucha gestión y poca pedagogía. **Entendían pero no sabían ni lo que era**… (E2, L212-126)

Tabla 114. Selección de contenidos sobre el criterio de Personas en las entrevistas

Palabras clave: Profesorado, profesores, comité de empresa, comité, asamblea, claustro,
Referencias de las entrevistas: nº de entrevista (E1, E2 E3), nº de líneas de la transcripción
Numero de alusiones: 15 Nª de palabras: 1338

Fuente: Elaboración propia

Las reflexiones del director resaltan la importancia de mejorar la coordinación del profesorado y hace similitudes con la necesaria organización del personal para asegurar el control de la calidad del producto en las empresas. Del mismo modo, estima necesario el control del proyecto educativo desde la gestión de los procesos en los que las personas intervienen.

Desde esa perspectiva, considera importante reducir el impacto de los intereses personales en las distribuciones de horarios y grupos o selección de contenidos y/o metodologías. Del mismo modo estima contraproducente considerar los intereses laborales como eje prioritario en la organización del personal o los planes de formación (Fernández Engita, 2007).

> La dirección me encontré, yo que había dos directores y de ellos en aquel momento era Infantil, preescolar y EGB, que es lo que puede ser en este momento Infantil y Primaria y el primer ciclo Educación Secundaria, había un director. Y para los demás niveles hasta la Universidad había otro director. Cuando me reunía con ellos, pues no me aportaban nada y tenía que dar yo las ideas además en una ikastola que desconocía,.. Y claro había otro tema y es que los directores eran transmisores de lo que iba hacer la dirección, hacia el claustro. Yo no sabía ni lo que estaba pasando, y además eran los dos representantes sindicales y me los encontraba… cuando tuve la primera reunión sindical me los encontré delante haciendo reivindicaciones. O sea que difícilmente podíamos planificar una estrategia que no estuviera contaminada y aséptica. En plan de interés general de alumnos, sobre todo., de padres que eran los dueños de la propiedad y también del personal. Pero claro se estaban contaminados serán **únicamente representantes del personal pues, la balanza estaba inclinada hacia una parte en demasía**. ¿No? "(E3; L65-79)

En coherencia, señala a la titularidad de LI (las familias cooperativistas) como máximo responsable en la toma de decisiones clave del centro, también en materia educativa y no solo de gestión de recursos y materiales.

Estos objetivos llevaron a un periodo de conflictos entre el claustro y la dirección del centro en términos de poder laboral y con una contestación sindical que se resistía al nuevo planteamiento de gestión.

> **Chocó contra una cultura que ya existía**. De muchos años que existía en el entorno. Todos los directores se elegían por votación en el claustro y sin tener en cuenta lo que suponía ser director. No lo podían hacer, no era culpa de nadie, porque no había cultura de evaluar a los directores por su forma de dirigir, sino por la forma de conseguir cosas a los profesores para que pudieran desarrollar su forma de actuar, o de dar las clases, o de relacionarse o educar a los alumnos. Eso fue bastante duro. **Creó tensión interna**. Incluso transcendió por ahí, que iba contra las leyes, que iba contra la forma de actuar en los centros educativos. Para ello hubo que adiestrar, educar, ver que no íbamos contra nada, ver simplemente que lo único que queríamos era mejorar el centro educativo, mejorar la forma de planificar la acción de las clases, desarrollo del currículum, de las relaciones con padres con alumnos o con profesores… optimiza recursos, que no íbamos contra nadie. Y **todo ese proceso de mentalización ante la propiedad, ante el Consejo Rector ante los padres y ante el profesorado fue bastante, es bastante duro.** (E3; L319-332)

Asimismo, las personas docentes del Equipo Directivo ante este nuevo planteamiento necesitaban formarse en gestión y dirección, mientras el nuevo gerente debía hacerlo en procesos educativos. Por esto se iniciaron planes conjuntos de formación que capacitaran al equipo para el despliegue del modelo EFQM de gestión y para el desarrollo de nuevos planteamientos educativos en las aulas.

7.2.4. Representaciones sobre Alianzas y Recursos.

En este criterio las mejoras se inician previamente a la decisión de utilizar el modelo EFQM como referente de gestión y esto se debe al necesario ajuste de malas prácticas de control de la contabilidad anteriores a su contratación.

Por este mismo motivo, también este ámbito que pide guardar confidencialidad sobre los detalles del problema nombres de personas, concreciones contables y/o instituciones involucradas. A pesar de no poder exponer los detalles de forma pública en este estudio, por no contar con su autorización, si se puede afirmar que dicho hito marcó sus actuaciones en este sentido. Para evitar en el futuro que algo similar pudiera ocurrir, a partir de 1990, en LI se lleva a cabo una política de transparencia y rendición de cuentas ante los cooperativistas, con la realización anual de auditorías externas que revisan la corrección de la contabilidad en LI: "… **en muy pocos meses surgió un problema económico**. De fondo, de calado, que podía afectar a la continuidad y al futuro de la ikastola y que podían afectarle tremendamente" (E3: L 99-101).

El director, en este apartado, defiende la pertinencia de gestionar los recursos con los criterios de eficacia y eficiencia de otras organizaciones.

Tabla 115. Selección de contenidos sobre el criterio de Alianzas y Recursos en las entrevistas

Palabras clave: recursos, producto, beneficio económico, ahorro de costes, gestión de edificios, captación recursos, planificar aulas, problemas económicos, errores de gestión económica, conseguir cosas, frio o calor, materiales, bienes muebles e inmuebles,
Referencias de las entrevistas: nº de entrevista (E1, E2 E3), nº de líneas de la transcripción
Numero de alusiones: 9 Nª de palabras: 281 (+ 854 ocultas) Total 1135

Fuente: Elaboración propia

Critica la tendencia en educación de asimilar la gestión a una labor de "*conseguidor*" de objetivos económicos por parte del Director: "Me di cuenta que el **Equipo Directivo**, ni yo mismo, ninguno dirigíamos. Simplemente **éramos conseguidores de cosas**" (E3.: L 271-272); "Los directores solamente estábamos **para conseguir cosas**: pizarras, que las puertas estuviesen en su sitio un, que lo hiciese frío ni calor en las aulas, en las mesas conseguir materiales…" (E3; L280- 282).

Esto afecta a la necesidad de relacionar la actividad del centro, educativa, con la correcta gestión de sus recursos (tanto personales como materiales), alinear el ahorro de costes y la gestión de los muebles e inmuebles. Esto es, no separa la gestión económica de las mejoras educativas y la reducción de errores en los procesos de enseñanza aprendizaje: "… propone un **modelo de gestión por procesos dinámico**, que bien llevado conduce a un **ahorro de costes por errores cometidos**…" (E1, L 20-21)

7.2.5. Representaciones sobre Procesos

Las referencias del director sobre procesos están relacionadas con el despliegue de estrategias y logro de objetivos y el director vincula este apartado con el símil del proceso de producción de cualquier otra empresa. Este concepto no adquiere especial relevancia por sí mismo, sino que está al servicio del despliegue eficaz de los objetivos estratégicos del centro, por lo que la gestión por procesos se relaciona con las siguientes ventajas para el centro:

- Desplegar y sistematizar las Políticas y Estrategias.
- Examen preventivo de objetivos por medio del seguimiento de indicadores.
- Conocer y definir el objetivo de las actividades llevadas a cabo en el centro.
- Evitar y prevenir errores por falta de coordinación, por ello contribuye a la eficacia y eficiencia del centro.
- Promover el trabajo en equipo y motivar a las personas dando sentido a su trabajo.

> **Definir claramente todas las actividades y procesos** que tienen lugar en un centro educativo, **ayuda primero a que las personas colaboren y trabajen de manera coordinada, eficaz y eficientemente.** Evitando el número de desviaciones y con ello se ahorre trabajo corrigiendo errores. Pero sobre todo **le da un sentido al trabajo más allá de los intereses personales**, adquiriendo un matiz que hace tener presentes los verdaderos motivos porque trabajamos todos los días. (E1, L31-37)

Tabla 116. Selección de contenidos sobre el criterio de Procesos en las entrevistas

Palabras clave: Gestión por procesos, actividades, coordinación, eficacia, sistemas, despliegue, sistematización, indicadores.
Referencias de las entrevistas: nº de entrevista (E1, E2 E3), nº de líneas de la transcripción
Numero de alusiones: 6 Nª de palabras: 233

Fuente: Elaboración propia

La preocupación del director no se centra tanto en conocer las mecánicas educativas, ni las metodologías de las aulas, sino en asegurar que los aprendizajes, en términos de resultados del alumnado, estén relacionados con los objetivos del proyecto educativo del centro y el correcto funcionamiento de los procesos implicados.

> …tener una **ikastola bien sistematizada con unos indicadores claros, saber qué objetivos tenemos que conseguir saber cuáles son los indicadores de esos objetivos a conseguir**. Y también con unos indicadores intermedios que nos dicen que podemos gestionar la ikastola antes de llegar al final del proceso, que es que promocionen, entre otros (indicadores) o no promocionen nuestros alumnos. (E3, L393-398)

7.3. SÍNTESIS

Tras el análisis de los documentos y las entrevistas, llama la atención la gran influencia de los criterios de evaluación del modelo EFQM y su lenguaje, tanto en la estructura de las memorias, como en la organización de los procesos, en la evaluación del centro.

En las representaciones del director sobre los factores del cambio de modelo de gestión éste atribuye una importancia significativa a las siguientes cuestiones: al ejercicio del liderazgo desde un nuevo enfoque, la consideración de los intereses de las familias y otros grupos de interés para el diseño y utilización de los Planes Estratégicos, a la fijación coherente y consecuente de objetivos con el modelo educativo del centro, a la gestión por procesos con una cultura de trabajo en equipo y planes de formación de centro.

El resumen de este apartado recogerá una recapitulación de los contenidos resaltados tanto, en la documentación como en las entrevistas, agrupados en torno a los cinco criterios agentes del modelo EFQM.

Liderazgo: Visión y trabajo en equipo

La experiencia de LI en este apartado resalta especialmente tres elementos clave previos al despliegue del modelo EFQM: el cambio de un modelo electivo a otro selectivo en el acceso a la dirección, el ejercicio del liderazgo en equipo, desde los valores y principios del centro, sus relaciones con los grupos de interés (familias, personas y alumnado) y el despliegue de la innovación en el centro.

Los cambios más significativos que este modelo de gestión respecto al ejercicio del **liderazgo** fueron: ejercer como referentes de los valores y objetivos educativos del centro, es decir hacer visibles las señas del proyecto del centro, coordinar y orientar los equipos hacia el control de los procesos, el proyecto educativo y los resultados del centro. Igualmente ese ejercicio de influencia se hace en varios niveles, cinco, de influencia con la incorporación de más personas a los equipos de dirección y Coordinación pedagógica con especial relevancia de las personas de asesoría psicopedagógica y atención a la diversidad.

En coherencia con los valores del centro, las personas que ejercen los diferentes niveles de liderazgo en LI han de considerarse líderes de líderes y compartir dos criterios generales de desempeño, en la línea propuesta por Hargreaves y Fink: "El liderazgo sostenible, como la mejora sostenible, empieza con un sentido sólido e inquebrantable de determinación moral" (Hargreaves y Fink, 2008, p.33):

> 1. El primero actuar desde un enfoque del **liderazgo como labor de servicio**. Ya que consideran que desplegar los fines definidos en la Misión, Visión y Valores requiere que los líderes del centro tengan unas creencias claras sobre la función social de la educación y su contribución al bien común que se plasman en el eslogan del centro "*Desarrollo personal para construir sociedad*".
>
> 2. Y actuar desde el compromiso con la Responsabilidad Social Corporativa como motor de su Sistema de gestión: "*LI quiere ser socialmente beneficiosa, económicamente viable y ambientalmente responsable*".

Política y Estrategia: dirección y coordinación del centro

La elaboración de **Planes estratégicos** como documento básico de gestión se señala como un elemento altamente significativo para, recabar sistemáticamente toda la información pertinente del centro, revisar resultados y fijar objetivos en diferentes niveles de concreción. Lo que condiciona las decisiones referidas a la priorización de planes y proyectos de innovación y planes de formación.

Este concepto de tratamiento de la información y comunicación evidencia un modelo de conocimiento basado en el tratamiento, almacenamiento y transferencia de la

información más preocupada por el control y la coordinación del conocimiento que por la generación de comunidades de aprendizaje.

Asimismo, el enfoque seguido para el diseño de los Planes Estratégicos en LI es coherentes con la preocupación de LI por llevar a cabo aprendizajes que mejoren el seguimiento eficaz de los resultados del centro, así como la fijación y logro de objetivos.

Los Planes Anuales y la revisión de los procesos se hace con la participación de todas las personas del centro por lo tanto es desde la gestión de las personas, pero sobre todo de la eficacia de las reuniones e interfaces entre equipos, desde donde se puede asegurar una buena coordinación de las actividades previstas y la participación de todas las personas en el despliegue de la Política y Estrategia.

Personas: reorganización y desarrollo profesional

La **gestión de las personas,** por otra parte, muestra una clara prioridad hacia el control y ajuste de las personas al Proyecto del Centro. Pero sobre todo parece muy importante el fomento de la participación, entendida como la asunción de responsabilidades y el desarrollo de un trabajo en equipo y de las reuniones eficaces.

Sin embargo, las resistencias a los cambios organizativos y de gestión parecen haber caracterizado un período de conflictividad laboral en el centro.

Aunque también la experiencia de LI muestra que, pasada una primera fase, muy conflictiva de resistencias por parte del profesorado y tras una época de mayor nivel de estrés laboral, se produce una mejora en los resultados de aprendizaje, en la coordinación de los procesos educativos, a la vez que las encuestas de percepción muestran un mayor nivel de satisfacción profesional en el profesorado.

O lo que es lo mismo, parece que el orden y cumplimiento de ciertas las normas fueron necesarias para crear un clima de certezas en el trabajo, por medio sistemáticas orientadas hacia la corrección de errores en las prácticas educativas del centro.

Por otra parte, los cambios en la organización y estructura de procesos instaurados en LI exigen que todo el personal, de modo casi obligado, forme parte de algún equipo que ha de realizar "su Plan Anual" alineado con las prioridades estratégicas anuales, de tal modo que la corresponsabilidad (valor del centro) se llevan a cabo en la medida en que las personas colaboran activamente en los grupos de los que forman parte.

En este punto, se señala la importancia de gestionar las reuniones con la mayor eficacia y eficiencia posibles, para lo que se dispone de un mapa de reuniones y en sus actas se registran, los temas, decisiones y sugerencias de mejora, para su posterior archivo en la intranet del centro.

Gestión Socialmente Responsable de Alianzas y Recursos

La autonomía del centro, el control sobre la gestión económica y de los muebles e inmuebles del centro, requieren que su dirección conozca y aplique las normas de eficacia y eficiencia contables.

El hecho de que anteriormente a 1988 hubiese tenido lugar una mala práctica de gestión económica, hace que el ajuste de la gestión en LI se inicie en estos procesos, dotándolos de transparencia y rigor.

Estos hechos explican el motivo por el cual en las memorias de gestión EFQM no se refieren cambios muy significativos asociados a los apartados sobre los recursos económicos y financieros, o a la gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos. Pues los mecanismos de buena gobernanza en estas cuestiones fueron establecidos con anterioridad a la adopción de este Sistema de gestión en el centro.

Por lo tanto, los **recursos** del centro se gestionan bajo la premisa de ajuste presupuestario, una política de control por medio de auditorías externas y comisiones de vigilancia de los cooperativistas. Ya anteriormente al año 2007, se evidencia un fuerte compromiso con la sostenibilidad medioambiental y el ahorro energético que afecta tanto a la gestión económica como al proyecto educativo. Y el uso de la tecnología, sobre todo las TIC, se pone a disposición del acceso a la información de las personas (intranet) como a la comunicación con las familias (página Web).

Procesos de Enseñanza – Aprendizaje y orientación a las familias

Este es un criterio esencial para el éxito de cualquier organización, pero en este caso el modo en que LI interpreta y aplica el modelo fue valorado por la fundación europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) como merecedora del Premio Europeo 2007 por la Excelencia de su "Gestión de Procesos y hechos".

La gestión por **Procesos,** en un primer momento, permitió organizar y documentar todas las actividades que tenían lugar en el centro y de ese modo definir que era "hacer bien las cosas" en LI, es decir orientarse hacia la eficacia operativa.

A su vez, se identifican dos mecanismos de aprendizaje en el centro, uno llamado de *mejora* que tiene lugar por medio de la revisión y ajuste de las actividades y rutinas diarias de personas y equipos "saberes de la práctica". Y otro, más profundo, procedente de los equipos de coordinación general y pedagógica, que desde una visión alimentada de mayor cantidad de datos y reflexiones más complejas y profundas, en la línea que sugieren Hargreaves y Fink (2008), opta por unos u otros *Proyectos de Innovación*, los cuales afectarán a mayor número de procesos, tiempos, recursos y personas .

Este criterio está especialmente vinculado a otros conceptos básicos del modelo de gestión de la excelencia como:

• La **orientación hacia los resultados**. Esto es, buscar unos resultados que satisfagan plenamente a todos los grupos de interés en la organización. La eficacia con que se llevan a cabo las diferentes actividades del centro será la causa explicativa de los mismos.

• La **orientación al cliente**. Todas las actividades del centro buscan crear un valor sostenido para el cliente en este caso, familias y alumnado. Es decir, ofrecer un servicio de calidad y/o innovador.

• Y además, la organización busca **hacer realidad los cambios y la innovación** aprovechando los aprendizajes y desafiando el *estatus quo*.

Es en este criterio también donde LI hace un esfuerzo de mestizaje entre las dos tradiciones de dirección: dirección en las organizaciones y dirección educativa.

Parece ser que previamente al despliegue del modelo de gestión por procesos en LI, la dirección actuaba mediante acciones correctoras directas de las personas y grupos, a medida que se percibían errores o dificultades. Esto es, un enfoque reactivo centrado en detectar fallos e incorporar mejoras en las diversas prácticas que tiene lugar en el centro, según se presentan. Sin embargo esta nueva sistemática aporta al centro las siguientes ventajas:

1. Asegurar la COHERENCIA en la gestión en todos los procesos y actividades que tienen lugar en el centro.

2. Mejorar la EFICACIA, dado que facilita la relación entre los objetivos de los procesos y los resultados de la organización, así como su conexión con las prioridades estratégicas.

3. Y, por último, mejorar la EFICIENCIA en los procesos, evitando derroches de tiempo, documentación y conocimiento.

Para eso, LI diseña una nueva composición y funcionamiento de los equipos de Coordinación pedagógica, como equipo de seguimiento y evaluación de los procesos de Enseñanza Aprendizaje. Con un objetivo clave: el aseguramiento de que su proyecto educativo basado en valores y convivencia como punto fuerte del centro se desarrolle en todas las aulas.

Las personas que lo componen, siguiendo los mismos criterios que en la selección del Equipo Directivo, han de asumir labores de liderazgo y seguimiento de los procesos educativos y de los resultados del alumnado. Además se incluyen la figura del orientador y los responsables de proyectos de innovación, conjuntamente con los clásicos responsables de Departamento en E. Secundaria, o de ciclos en E. Primaria.

Pero, ni las memorias, ni las entrevistas explican con tanta rotundidad cual es la forma en que todas las personas, docentes y no docentes, con su implicación y creatividad han participado en dicho diseño.

Especialmente destacable es la importancia que LI atribuye a una **cultura de evaluación gestionada con excelencia.**

Esta es una evidencia muy relevante en los documentos y entrevistas, en la que la dirección por procesos de la enseñanza- aprendizaje del centro y la implicación con las familias, al alumnado y a la sociedad en general, se caracteriza por:

- Una visión panorámica e integrada de todos los procesos educativos.
- Una metodología de observación disciplinada y unificada en el centro.
- Y una sistemática de acciones y revisiones coherentes.

A su vez, para apoyar la correcta implementación de estos procesos educativos clave, se gestiona la documentación y la comunicación para garantizar que todo el personal del centro conoce, controla y utiliza los recursos generados: programas informáticos de evaluación, instrucciones para entrevistas con familias, etc.

Por lo tanto, desde la perspectiva de LI, es la gestión por procesos, al igual que en cualquier otra organización que desee obtener resultados excelentes, lo que garantizará que el modelo educativo del centro cumpla con unos estándares de calidad e incorpore más fácilmente las innovaciones necesarias sin perder de vista las señas de identidad del centro.

La importancia otorgada al papel de las familias, como no podría ser de otra manera en una cooperativa de familias, alumnado y sociedad, no ofrece lugar a dudas y lleva a que las relaciones se hagan desde una doble vertiente: como cooperativista, sujeto a reglamentaciones de participación según los estatutos y otra, como padre y/o madre con unos mecanismos de relación y colaboración con las tutorías y el profesorado, más centrados en el procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Modelo EFQM en LI, Liderazgo Educativo y Desarrollo Organizativo.

Todos los cambios señalados en documentos y entrevistas que se han relacionado con el nuevo modelo de gestión implementado en el centro, también pueden observarse desde la perspectiva del Liderazgo Educativo y las teorías del Desarrollo Organizativo.

Desde estas perspectivas aparece que este enfoque directivo ha ayudado a LI a mejorar como organización, pues, de un modelo basado en intervenciones correctoras de la dirección se ha avanzado hacia acciones que pueden caracterizarse como de **Liderazgo Educativo**: liderar con visión, coordinar un proyecto común, ejercer un Liderazgo Distribuido y o actuar con criterios de responsabilidad social.

Tabla 117. Síntesis de Prácticas de gestión EFQM en LI y Liderazgo Educativo

Prácticas de Liderazgo Educativo	**Despliegue de Criterios de Evaluación del modelo EFQM en LI**
Liderazgo para el aprendizaje Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo) Desarrollar al personal Rediseñar la organización Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Liderar la Misión, Visión y Valores del centro. Priorizar necesidades del alumnado y las familias. Orientarse hacia los resultados y el éxito de todo el alumnado. Gestionar por procesos de enseñanza - aprendizaje Reestructuración de procesos del centro.
Liderazgo Distribuido Coordinación y estructura flexible del centro	Cinco niveles de ejercicio de liderazgo. Coordinación estratégica: metas y planes. Mapa de reuniones y actas de equipos de coordinación y proyectos.
Liderazgo para la Justicia Social Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional, son la máxima prioridad. Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Promover la colaboración entre la escuela y la familia, Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas	Ideario del centro centrado en la construcción social y la educación para la convivencia. Planes de Formación alineados con la P&E y el desarrollo profesional del profesorado. Cooperativa de familias, y gestión socialmente responsables: auditoria público de cuentas (sin ánimo de lucro), Política de sostenibilidad medioambiental.

Fuente: Elaboración propia

Por otra, parte en cuanto a su **Desarrollo Organizativ**o, si bien se percibe un avance desde un centro fragmentado, con intervenciones individuales y un modelo educativo tradicional de mera transmisión de conocimiento, hacia la incorporación de un Proyecto Educativo de Centro basado en valores y mejoras educativas en convivencia, sistemas de evaluación formativa o programas de educación medioambiental y coeducación. Esto parece tener lugar por medio de sistemáticas en las que las actuaciones se dirigen a ordenar el centro y asegurar una buena coordinación del proyecto con un nivel de participación alto en grupos, equipos y reuniones, pero con un nivel de autonomía medio.

Así, parece que el uso de un modelo de gestión procedente de una cultura industrial o el uso de lenguajes típicos de dichas organizaciones, no ha impedido avanzar en LI hacia ciertos aspectos deseables para lograr escuelas que aprendan y direcciones que ejerzan un Liderazgo Educativo.

CAPITULO 8: ANALISIS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LI

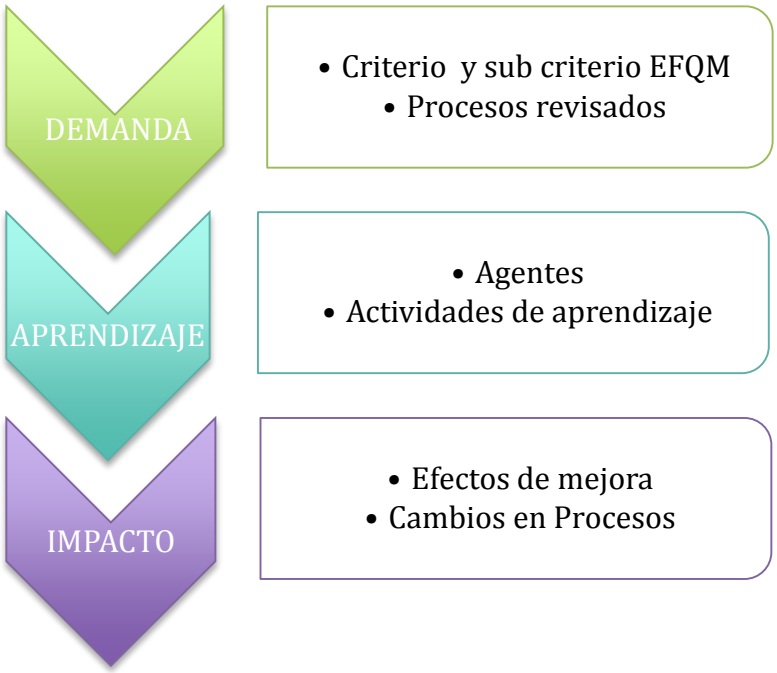
La historia de aprendizaje de LI se analiza tomando como referencia todas las actividades que se mencionan como significativas en las memorias EFQM de LI, preferentemente las del 2004, 2006 y 2007. En ellas se señalan aquellas acciones que han tenido un efecto de mejora en LI y las necesidades a las que dichos cambios respondían. En los textos estos hitos de avance no aparecen como valoraciones sino en tablas que asocian hechos y datos referidos tanto a las necesidades de mejora como a los cambios generados en el centro (Anexo 12).

En las memorias de LI aparecen las actividades de aprendizaje relacionando los siguientes aspectos: año en que las actividades tuvieron lugar, motivo de "la revisión" que en sus documentos citan como necesidades de mejora, criterio y subcriterio del modelo EFQM al que se asocian: los agentes y actividades llevadas a cabo e hitos de mejora incorporados al centro, en clave de decisiones o cambios significativos en el funcionamiento de algún proceso del centro.

Esto implica la existencia de un mecanismo de identificación estratégica de agentes y temas de aprendizaje para responder a necesidades detectadas, a la vez que facilita que se elijan y utilicen mejor las distintas oportunidades que se presenten (Porter, 2009).

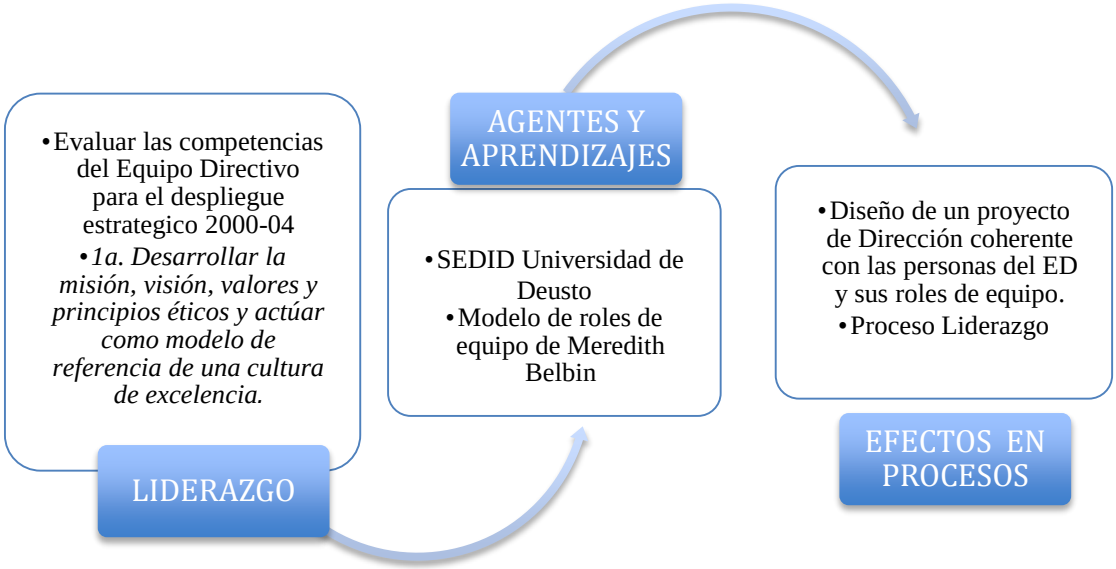
El esquema de análisis del estudio seguirá este mismo patrón, analizando el origen de las demandas de aprendizaje para comprender los mecanismos de identificación y captura de agentes y aprendizajes, así como los efectos de dichas actividades en los cambios y mejoras del centro.

Figura 52. Relaciones entre criterios EFQM, agentes de aprendizaje y efecto de mejora



Fuente: Elaboración propia

Figura 53. Ejemplo de relación entre criterios, sub criterios del modelo EFQM, necesidad de revisión y mejora, agentes y contenidos de aprendizaje y efecto de las acciones de formación (1999).



Fuente: Elaboración propia a partir de la memoria de LI 2007

Las necesidades de aprendizaje en las memorias, unas veces, se explican como una necesidad de mejora proveniente de una evaluación de proceso y otras, como consecuencia de las reflexiones de algún equipo, pero en todos los casos se asocian a algún criterio de evaluación del modelo de gestión EFQM. Salvo alguna excepción las acciones de estudio que se citan han tenido lugar en el periodo 1996-2007. Hay que señalar que la última memoria del 2007 fue escrita y entregada en Bruselas en Marzo de 2007, por lo que es lógico que se señalen menos eventos en este último año.

De la historia de aprendizajes que LI registra en las memorias se van a considerar las siguientes cuestiones (Anexo 12):

- El número de actividades planteadas por subcriterio del modelo de gestión nos indicará la importancia atribuida a dichos elementos del modelo. Para eso se analizará el porcentaje que supone respecto a todas las actividades señaladas en el criterio.

- El tipo de agentes y/o fuentes de aprendizaje con mayor presencia mostraran su significatividad en la mejora de diferentes ámbitos de gestión y mejora.

- Las mejoras aplicadas en el centro y los procesos específicos en los que han influido indicarán las aportaciones del aprendizaje en relación al despliegue del modelo EFQM en un centro educativo.

- La relevancia de las acciones también se valorarán por su momento de aparición en el periodo de estudio 1996- 2007: al comienzo del período de estudio, indicarán su influencia en el inicio del despliegue del modelo EFQM y a partir del año 2001, sugerirán los aprendizajes que tienen lugar tras cierta madurez en la aplicación del modelo.

Asimismo existen temas de aprendizaje procedentes del contexto educativo general, esto es, derivados de nuevas normativas legales, propuestas de instituciones externas, o de tendencias de cambio en el sistema educativo. Pero en este caso, lo especial del caso de LI consiste en el modo en que estas cuestiones, son integradas en el modelo de interpretación EFQ, y en una sistemática de despliegue influida por sus Planes Estratégicos y la gestión por procesos.

En un primer acercamiento se considerarán en detalle las actividades de aprendizaje según se han asociado en las memorias de LI a cada criterio agente del modelo EFQM: liderazgo, PE, Personas, Alianzas y Recursos y Procesos. A continuación se mostrará una visión de carácter general, en la que se tendrán en cuenta los mismos criterios de análisis.

El modo de recoger y clasificar las actividades, por criterios y subcriterios, hace que no coincida el número de actividades total, con la suma de mecanismos de formación relacionadas con los agentes, ya que en algunos casos una acción de aprendizaje implica a uno o varios agentes, y, a la inversa, en varias actividades solamente se recurre a una mismo agente de formación.

8.1. APRENDIZAJE Y MEJORA EN LIDERAZGO

El análisis de las actividades de formación y aprendizaje que se citan en las memorias de LI nos lleva a considerar la importancia de las experiencias orientadas a reformular y considerar el papel de la dirección y el liderazgo como modelos de referencia en un centro educativo. Concretamente se mencionan treinta y seis necesidades de aprendizaje, o motivos de revisión, que conducen hacia el desarrollo de treinta y cuatro actividades diferentes, que se agrupan en tres bloques de interés:

- Las que se centran en la gestión eficaz y eficiente de una organización que se orienta hacia la obtención de buenos resultados.
- Las relacionadas con la implicación personal de los líderes para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del Sistema de gestión de la organización.
- Y las experiencias de aprendizaje con otros agentes externos e instituciones que mueven al centro hacia la innovación y la mejora.

Entre los años 1996 y 2001 se concentra el mayor número de actividades de aprendizaje relacionadas con el liderazgo y se recurre en mayor medida a agentes externos (76; 47%).

En la siguiente tabla, las columnas recogen el número de actividades relacionadas con el liderazgo, según subcriterio y en cada año del intervalo de estudio. Al final de cada fila (Σ), sumando todos las actividades de los subcriterios se recogen el número de actividades llevadas a cabo en ese año por criterio y el peso relativo de las actividades

de ese año, (en porcentaje %), respecto al número total de actividades de aprendizaje referidas al liderazgo en el período de estudio (1996- 2007)

Tabla 118. Necesidades de aprendizaje en liderazgo

Año	1a	1b	1c	1d	1e	∑	%
1996	1	2	1		1	5	13,89
1997	0	2	0	0	0	2	5,56
1998	1	0	0	0	0	1	2,78
1999	1	0	1	0	0	2	5,56
2000	0	0	1	1	0	2	5,56
2001	1	0	1	4	0	6	16,67
2002	2	0	2	0	0	4	11,11
2003	2	1	0	0	1	4	11,11
2004	1	0	1	0	0	2	5,56
2005	1	0	0	0	2	3	8,33
2006	4	0	0	0	0	4	11,11
2007	1	0	0	0	0	1	2,78
∑	15	5	7	5	4	36	
%	41,67	13,89	19,44	13,89	11,11		

1a. Desarrollar la Misión, Visión, Valores y principios éticos y actuar como modelo de referencia de una cultura de excelencia.
1b. Implicarse personalmente para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del Sistema de gestión de la organización.
1c. Interactuar con clientes partners y representantes de la sociedad.
1d. Refuerzan una cultura de excelencia entre las personas de la organización.
1e. Definen e impulsan el cambio en la organización". Modelo EFQM de Excelencia (2003)

Fuente: Elaboración propia

Este criterio, junto con el de Política y Estrategia, adquirió mayor relevancia en los primeros años de despliegue del modelo EFQM en LI. Más concretamente el subcriterio 1b (Implicarse personalmente para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del Sistema de gestión de la organización) lo que denota la necesidad de conseguir que el Equipo Directivo se comprometa y ejerza su liderazgo con una sistemática para fijar objetivos de mejora de un centro educativo.

En cuanto a las **actividades** asignadas a cada subcriterio en un primer momento en el año 1996 (13,89%) en el subcriterio 1b los procesos de formación del Equipo Directivo, se orientan hacia la incorporación del modelo EFQM, a aplicar sistemáticas para comprender las expectativas y necesidades de los clientes (que LI define como familias) y a la fijación de objetivos en LI.

Otro momento en el que se destacan necesidades de mejora en liderazgo es en el año 2001 (16,67%) afectando a varias áreas: por un lado mejorar los seguimientos del despliegue del Plan Estratégico y sus resultados, por otro utilizar eficazmente los reconocimientos a las personas e incorporar en los objetivos de LI las percepciones y

sugerencias de las personas por medio de las encuestas de satisfacción.

La tabla 119, recoge los **agentes que han provisto de aprendizajes** a LI y los procesos implicados en los mismos. En su mayoría son agentes externos y entre ellos destacan significativamente los Seminarios para Equipos Directivos (SEDID) organizados por el ICE de la Universidad de Deusto (26, 5% de las actividades señaladas). Y, aunque la Universidad de Deusto acompaña a LI durante casi todo el período de estudio en otros aspectos, es en el criterio de liderazgo donde aparece como primer agente.

Tabla 119. Agentes de Aprendizaje y mejora: Criterio Liderazgo

Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio LIDERAZGO				
	Agente	Proceso	Σ	%
1996	SEDID Universidad de Deusto,	Formación	9	26,5
1996	Formación del ED en el modelo EFQM en Euskalit.	Formación	4	11,8
2002	Visitas y relaciones con organizaciones avanzadas en gestión EFQM	Formación	4	11,8
2001	Asesoría OVERCALL	Formación	2	5,9
2001	P. satisfacción de personas	Satisfacción de personas	2	5,9
2002	Asesoría IBERMATICA	Formación	2	5,9
1996	Formación del Gerente en la Federación de Cooperativas de Euskadi sobre el modelo EFQM.	Formación	1	2,9
1996	Consultoría Pedagógica Internacional de Begoña Salas	Formación	1	2,9
1999	Análisis de la oferta de Asesorías para la gestión según el modelo EFQM.	Relación proveedores	1	2,9
2002	Funcionamiento de procesos	P&E	1	2,9
2002	Tutoría	Formación	1	2,9
2003	Ajuste PE	P&E	1	2,9
			34	

Fuente: Elaboración propia

El hecho de que a estas sesiones mensuales durante casi 10 años, la mayoría de las veces acuda todo el Equipo Directivo y/o los implicados en los procesos afectados por las propuestas de formación, pudo contribuir a lo que el director menciona como una necesidad importantísima: crear un "equipo" que asegure el desarrollo de la Misión Visión y Valores del centro (Bass, 2000), a la vez que se hace cada vez mejor profesional (Álvarez, 2013).

Otra característica que ha podido influir en la permanencia de este modelo de formación a lo largo de todo el período de estudio, es que el Seminario de Equipos Directivos se organizaba en función de los intereses presentados por sus asistentes, lo que permitía que LI incorporara sus necesidades de formación en los programas que se diseñaban (Pereda, 2013; Villa, 2013).

Como en el resto de criterios, los informes procedentes de los equipos de evaluación

EFQM son la segunda fuente de aprendizaje. Y, en tercer lugar, se nombran la Fundación Vasca para el fomento de la calidad en la gestión Euskalit y las visitas a organizaciones externas al centro. En el primer caso, los aprendizajes estaban enfocados hacia la mejora de la dirección de procesos educativos y hacia el ejercicio de Liderazgo Educativo y en los otros al logro de una mayor eficacia y eficiencia de la gestión como organización.

Las **mejoras del aprendizaje** se vinculan con treinta y cinco cambios que han afectado de manera diferente a la eficacia y eficiencia en quince procesos, que tienen consecuencias principalmente en el ejercicio del liderazgo (28,6%) seguido por los programas de formación del equipo directivo en gestión EFQM. En tercer lugar se señala el efecto en los mecanismos de reconocimiento a las personas y a los líderes, así como en el aprendizaje del ejercido de la dirección y del liderazgo en otras organizaciones (en su mayoría no educativas).

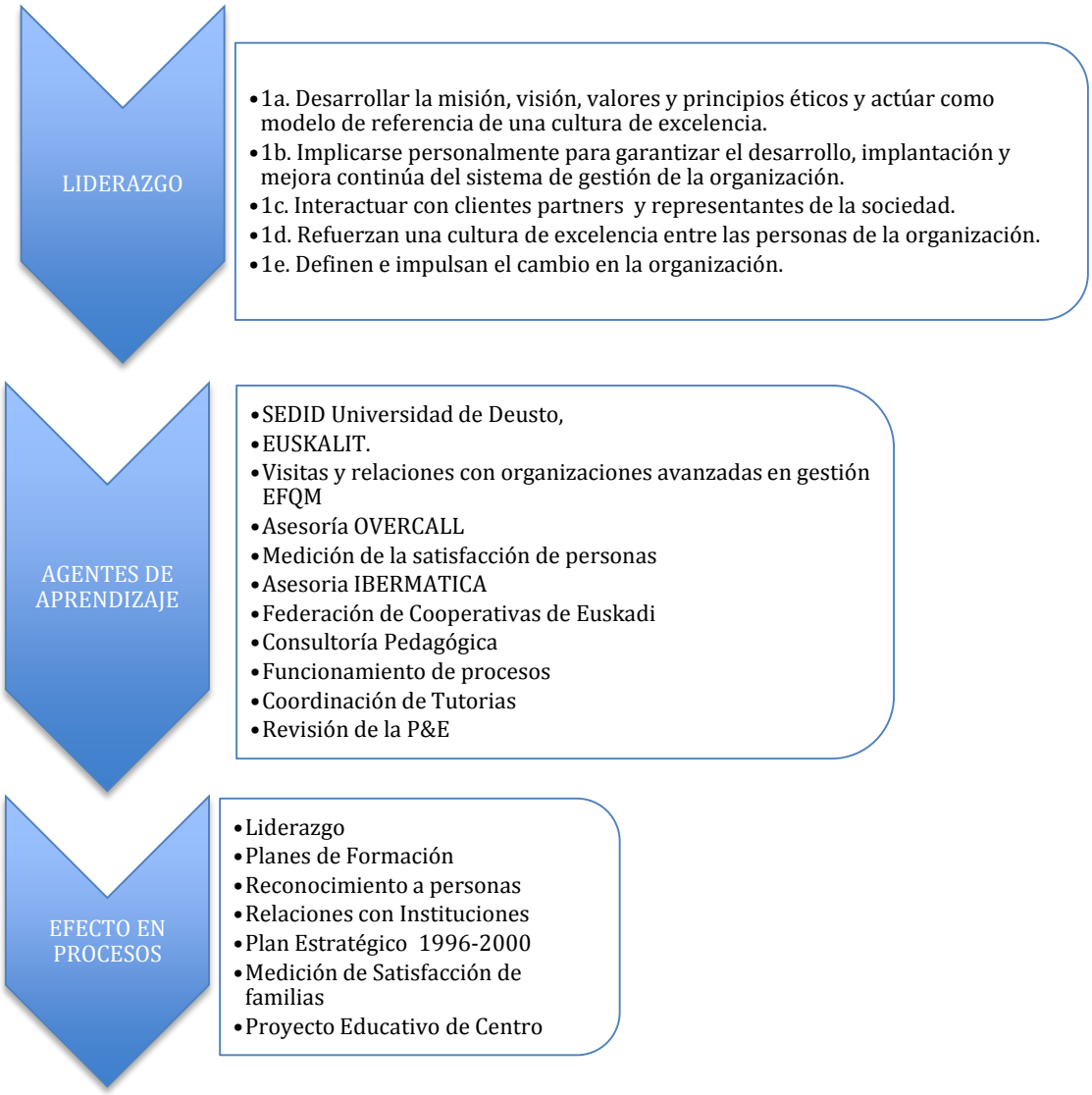
La tabla 120 recoge el año y el número de mejoras que han tenido lugar y describe brevemente algunos de los efectos y los procesos en los que han influido. Al final de cada fila se indican la cantidad de actividades que se han realizado en el año, así como su peso relativo o porcentaje sobre todas las mejoras registradas en el período de estudio.

Tabla 120. Efectos de Aprendizaje y mejora: Criterio liderazgo

Efectos de Aprendizaje y mejora : Criterio LIDERAZGO				
AÑO	Efectos de Mejora	Proceso	Nº	%
1996	Compromiso del ED con el modelo de Calidad EFQM. Liderazgo del ED y los Equipos de Coordinación pedagógica. Definición de Misión, Visión y Valores con la participación de toda la comunidad educativa.	Liderazgo	10	28,6
	Evaluación del ED en el SEDID del ICE de la Universidad de Deusto: diseño de plan de gestión y reparto de roles en el ED siguiendo el modelo de Meredith Belbin. Presentación que la publicación: "Un proyecto de dirección coherente con las personas y sus roles equipos" Diseño y sistematización del proceso de liderazgo.			
	Uso de documento "doce desafíos del liderazgo" para la evaluación del liderazgo en LI. Diseño de un código ético de uso de la información del centro. Entrevistas personales de los líderes de equipos y compromisos de ayuda mutua.			
	Responsabilidad del ED de impulsar equipos de coordinación desde los sistemas de gestión de procesos			
2001	Formación en Euskalit de tres personas del ED como evaluadores EFQM y participación en equipos de grabación. Diseño del proyecto para desarrollar los planes personales de aprendizaje. El ED coordina y dirige actividades de formación en gestión de procesos a los equipos. Formación en competencias para comunicación y resolución de conflictos para todos los líderes de equipos.	Formación	5	14,3
2001	Sistemática para que el ED realice reconocimientos orales y escritos. Reconocimiento de líderes tras logro Q oro. Revisión plan de reconocimiento de personas. Entrevistas personales del director con todo el personal	Reconoci-miento	4	11,4
2002	Charlas sobre gestión de la convivencia del alumnado en Berritzegune de Álava y otros centros educativos. Participación en eventos y encuentros EFQM (especialmente Club 400. Convención Sevilla). Participación en eventos y encuentros EFQM. Euskalit Gestión de la innovación. J.J. Goñi. Convenio para el benchmarking con EKINTZA ikastola	Relaciones Instituciones	4	11,4
1996	Elaboración del Plan. Estratégico 1996-2000 por parte del ED. Primer Plan Estratégico cuatrienal, centrado en inversiones e infraestructuras. PE 2000-2004, se comunica y está disponible par coordinadores y EGMs	PE 1996-2000	2	5,7
1996	Medición de expectativas de los cooperativistas	Sat. familias	1	2,9
1996	Elaboración de un nuevo proyecto educativo basado en valores.	PEC	1	2,9
1997	Primera auto- evaluación EFQM	Evaluación EFQM	1	2,9
1997	Nuevas sistemáticas para la elaboración y seguimiento de los Planes Anuales del Centro e incorporación de las prácticas de gestión en los mismos.	Plan Anual	1	2,9
1998	Inicio de Mediciones de percepción del personal sobre liderazgo, cuyos resultados se tienen en cuenta para la mejora del liderazgo.	Satisfacción de personal	1	2,9
1999	Asesoría y formación de OVERCALL al ED para el despliegue del Sistema de gestión por procesos	Proveedores	1	2,9
2002	Hacer seguimiento y ajustes de los procesos por medio de los SDP desde el ED.	Funciona-miento de procesos	1	2,9
2003	P Gestión de la innovación. Modelo Capital Innovación	Proyectos innovación	1	2,9
2005	Comparaciones en resultados con otras organizaciones europeas	Seguimiento de resultados	1	2,9
2006	Mapa de contenidos e información disponibles en el centro	Coordinación General	1	2,9
			35	

Fuente: Elaboración propia

Figura 54. Síntesis del aprendizaje en liderazgo, agentes de Aprendizaje y efecto en procesos.



Fuente: Elaboración propia

8.2. APRENDIZAJE Y MEJORA EN POLÍTICA Y ESTRATEGIA

Este criterio, junto con el de liderazgo adquirieron mayor relevancia en los primeros años de despliegue del modelo EFQM en LI, más concretamente el diseño de Planes Estratégicos como sistemática para fijar objetivos de mejora de un centro educativo, como práctica pionera que posiblemente marcó el modelo de dirección y liderazgo del centro, así como las mecánicas de seguimiento de resultados y el despliegue del funcionamiento de todos los procesos del centro.

Tabla 121. Actividades de aprendizaje referidas al Criterio Política y Estrategia del modelo EFQM

Actividades de aprendizaje referidas al Criterio Política y Estrategia del modelo EFQM						Mecanismos de aprendizaje		
Año	2a	2b	2c	2d	∑	Internos	Externos	∑
1996	2	2	0	0	4	0	3	3
1997	0	1	2	0	3	1	3	4
1998	0	0	1	0	1	0	1	1
1999	1	1	0	0	2	0	2	2
2000		1	2	2	5	1	4	5
2001	1	1	0	1	3	1	2	3
2002	0	1	1	1	3	2	1	3
2003		1	1	1	3	0	3	3
2004	1	1	1	2	5	1	4	5
2005	2	1	0	1	4	0	4	4
2006	1	0	1	0	2	0	2	2
2007					0			0
∑	8	10	9	8	35	6	29	35
%	22,9	28,6	25,7	22,9		17,14	82,86	

"2a. Se basa en las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés
2b. Se basa en la información de los indicadores de rendimiento, la investigación el aprendizaje y las actividades externas.
2c. Se desarrolla, revisa y actualiza.
2d.Se comunican y despliega mediante un esquema de procesos clave" Modelo EFQM de Excelencia (2003)

Fuente: Elaboración propia

En este apartado se señalan treinta y cinco necesidades de aprendizaje, entre las actividades asignadas a cada subcriterio en los años 1996-97. El análisis de las expectativas y necesidades de las familias y el alumnado concentraron los esfuerzos de aprendizaje y mejora en LI (2a; 20%).

Sin embargo, a partir del año 2000, el número de acciones que se asocian a diferentes necesidades denota el interés por realizar un control y seguimiento eficaz del rendimiento de LI (2b; 28,6%) y también por hacer revisiones y ajustes en los Planes Estratégicos y mejorar su eficiencia (2c; 25,7%).

Si, se considera el origen de los aprendizajes los **agentes externos** son más frecuentes (82,86%). En cuanto a los 12 agentes implicados en 51 actividades, hay cuatro que aparecen como los responsables del 68,62% de los aprendizajes vinculados al criterio de PE del modelo EFQM por LI.

En primer lugar, las evaluaciones de equipos evaluadores externos EFQM y sus informes consiguientes aparecen como el mecanismo más importante en este periodo de estudio. En segundo, se mencionan las visitas e intercambios de experiencias y buenas prácticas en Política y Estrategia, en su mayoría a organizaciones no educativas

(industria, investigación, sanidad, etc.). Y en tercer lugar, se constata la relevancia de dos empresas de consultoría y auditoría, Ibermática y OVERCALL. Y mientras la primera aporta conocimiento de tecnología aplicada a las necesidades estratégicas de LI, la segunda ayuda en la formación en el modelo EFQM, aunque esta última, a pesar de su relevancia, solamente se le menciona entre 1999 y 2003.

Tabla 122. Agentes de Aprendizaje y mejora: Criterio Política y Estrategia

Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio POLITICA Y ESTRATEGIA				
Año	Agentes	Proceso	nº	%
1999	Auto evaluación EFQM +Informes de las evaluaciones externas (Euskalit y MEC, EQA)	Evaluación EFQM	12	23,52
1998	Visitas e Intercambio de buenas prácticas en el Club 400 (empresas acreditadas con más de 400 puntos en el modelo EFQM) Euskalit.	Formación	8	15,68
1999	Planes de formación en centro para el despliegue del modelo EFQM con la consultoría OVERCALL	Formación	6	11,76
1999	Informe sobre despliegue de nuevas tecnologías en el centro elaborado por IBERMATICA	Uso de Tics	6	11,76
1996	Curso de formación en el Seminario de Equipos Directivos organizados por el ICE de la Universidad de Deusto (SEDID)	Formación	5	9,80
1996	Asistencia a programas de formación en el modelo EFQM con Euskalit desde 1996	Formación	4	7,84
2001	Lectura de memorias de organizaciones premiadas en Europa y Q-oro y Bibliografía sobre P&E	Formación	4	7,84
1997	Documentación aportada por la Inspección Educativa del Gobierno Vasco. Reuniones con el Consejero de Educación Y el director de renovación pedagógica del Gobierno Vasco	Relaciones con Instituciones	2	3,92
2002	Reflexión del ED	Formación	2	3,92
1996	Asesoría de la consultoría pedagógica internacional de Begoña Salas	Formación	1	1,96
2004	Acuerdo de benchmarking con EKINTZA Ikastola.	Relaciones con Instituciones	1	1,964
		Total	51	

Fuente: Elaboración propia

La Universidad de Deusto, más concretamente las actividades llevadas a cabo por el ICE en el Seminario de Equipos Directivos (SEDID), parecen en cuarto lugar en cuanto número de aprendizajes para la PE y sobre todo en contenidos asociados al subcriterio 2a (la Política y Estrategia se basa en las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés) y acompaña a LI a lo largo de todo el periodo de estudio.

La decisión de LI de recurrir a tres agentes de aprendizaje no relacionados con organizaciones educativas es lógica, si consideramos la práctica inexistencia en los años 1999 del uso de Planes Estratégicos en las direcciones educativas.

Como es de esperar, si analizamos las cuarenta y seis mejoras que han tenido lugar durante diez años, el criterio que recibe más mejoras asociadas es el de Política y Estrategia, desde su primer diseño y elaboración en 1999, pasando por las revisiones y cambios para hacerlo más eficaz y eficiente, hasta incluir mecanismos de seguimiento de resultados y objetivos en 2003.

El ejercicio de liderazgo y el funcionamiento de la Coordinación General son los procesos que se benefician en mayor medida de la disponibilidad de la PE.

Y, en tercer, lugar se subraya el impacto positivo en los mecanismos de comunicación y en las relaciones con dos grupos de interés preferentes:

- Aportaciones de las familias y alumnado, incorporando las encuestas de satisfacción y recogida de quejas y sugerencias de ambos de un modo sistemático como fuentes de información para la mejora del centro.
- Alianzas con otras instituciones educativas, empresariales y sociales para crear redes de aprendizaje e intercambio de buenas prácticas.

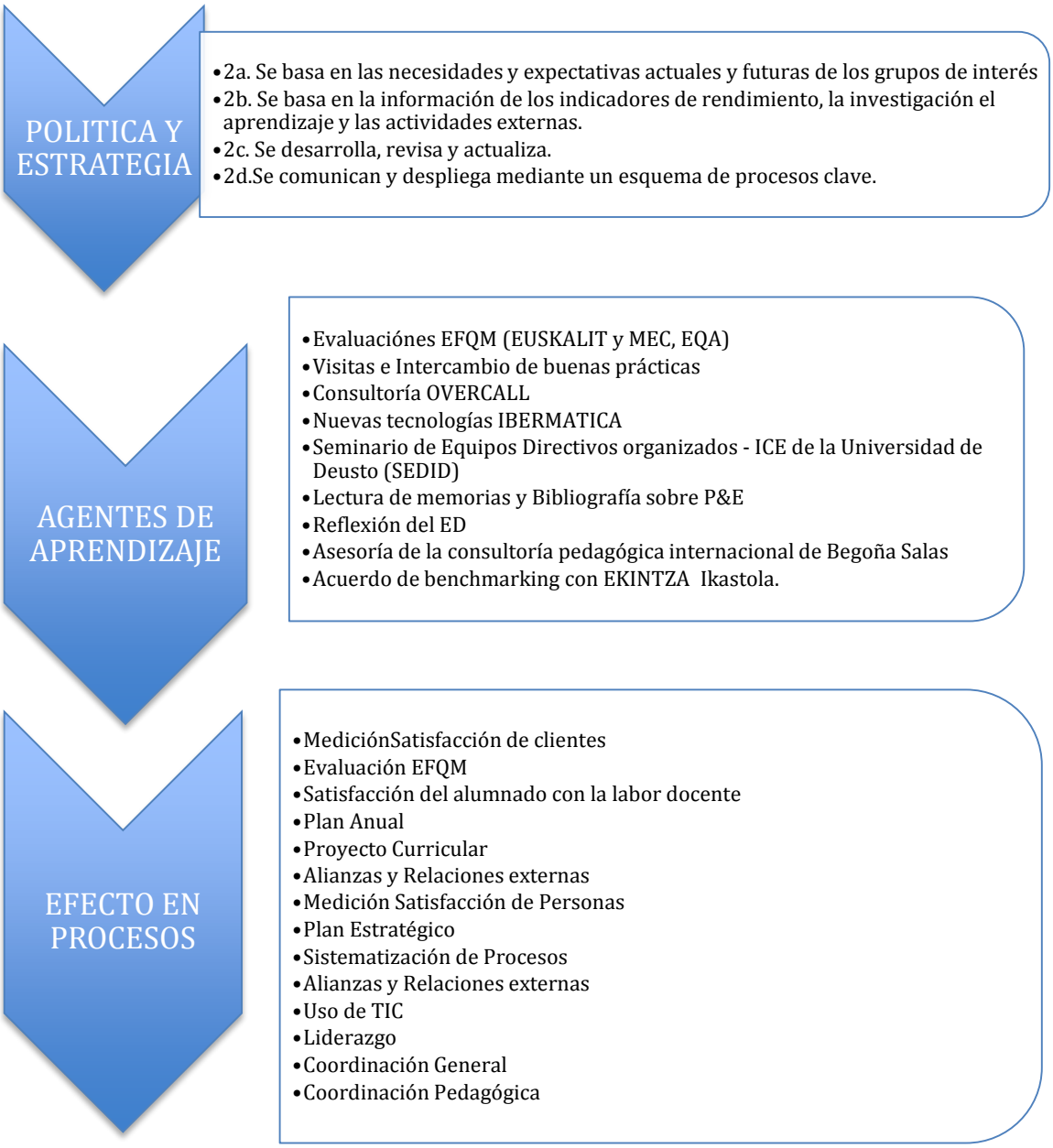
De entre los doce procesos que se han visto influidos por los aprendizajes, hay cinco procesos que reciben el 71,74 % del impacto del aprendizaje señalado en este criterio EFQM: medición de la satisfacción de clientes, evaluaciones EFQM, medición de la satisfacción del alumnado con la labor docente, el Plan Anual y el Proyecto Curricular.

Tabla 123. Efectos del Aprendizaje: Criterio PE

Efectos del Aprendizaje : Criterio POLITICA Y ESTRATEGIA			
1996	Mejora	Proceso	Nº de mejoras
1996	Encuesta a todos los cooperativistas - familias y al alumnado para la identificación de expectativas y medición de satisfacción.	Satisfacción de clientes	4
1997	Auto-evaluaciones que desarrollamos siguiendo las directrices del modelo de la EFQM desde 1996-97	Evaluación EFQM	2
1997	Mediciones bienales de la satisfacción de todo el alumnado de ESO y Bachillerato con la labor docente.	Sat. Del alumnado con la labor docente	1
	Diseño sistemático del Plan Anual de Centro (PAC) por todos los equipos de trabajo del centro:	Plan Anual	3
1998	Participación del 100% del personal del centro en la elaboración del eje de valores y actitudes de LI	Proyecto Curricular	1
1999	Crear una sistemática de identificación de alianzas ventajosas, por medio del Proceso de Relaciones con Instituciones y del Proceso de Coordinación General.	Alianzas y Relaciones externas	1
1999	Mediciones anuales de la satisfacción del personal	Sat. Personas	1
1999	Diseño y elaboración de Planes Estratégicos	P&E	9
1999	Sistemáticas de recogida de información del funcionamiento de los EGM a través del Sistema de gestión por procesos EKKS.	Sistematización de Procesos	3
2000	Intercambio de información de los tres evaluadores del Equipo Directivo con otras organizaciones.	Alianzas y Relaciones externas	1
2000	Ampliación de acceso a Internet y más puestos de correo electrónico en el centro.	Uso de Tics	1
2001	Comunicación y despliegue de PE	Liderazgo	4
2001	Seguimiento de resultados	Coordinación General	7
2003	Intercambio de buenas prácticas con otras organizaciones avanzadas en la gestión de la excelencia.	Alianzas y Relaciones externas	1
2004	Conocer y desplegar el Modelo Capital Innovación para la Gestión de la Innovación	Coordinación general	2
	Mejora de la sistemática de comunicación con proveedores	Alianzas y Relaciones externas	1
2005	Mejora de la sistemática de uso de intranet.	Uso de TICs	
2006	Iniciar un Plan de adaptación a las nuevas previsiones educativas en el entorno europeo.	Coordinación Pedagógica	1
2006	Entrevistas del Director con todas las personas.	Liderazgo	3
	Adaptarse e intervenir proactivamente en las previsiones de cambios en el sistema educativo.	Alianzas y Relaciones externas	1

Fuente: Elaboración propia

Figura 55. Síntesis de Aprendizaje y Mejora en PE



Fuente: Elaboración propia

8.3. APRENDIZAJE Y MEJORA EN PERSONAS

Se señalan en detalle cuarenta y ocho necesidades de aprendizaje y de ellas el 45,83% revelan muy claramente la importancia de dos criterios; la existencia de un diálogo entre las personas y la organización la recompensa, el reconocimiento y la atención a las personas de la organización.

Tabla 124. Actividades de aprendizaje en Personas

Actividades de aprendizaje en Personas									
	Actividades de aprendizaje y mejora						Mecanismos de aprendizaje		
Año	3a	3b	3c	3d	3e	∑	Internos	Externos	∑
1996	0	0	0	0	1	1		2	0
1997	1	0	0	0	1	2	1	1	2
1998	0	0	1	0	0	1	0	1	1
1999	0	1	0	0	0	1	0	1	1
2000	1	1	1	1	1	5	2	3	5
2001	1	1	1	1	1	5	1	4	5
2002	1	1	1	1	1	5	1	4	5
2003	1	2	1	1	1	6	2	4	6
2004	1	1	1	3	1	7	4	4	8
2005	2	1	1	3	2	9	4	5	9
2006	1	1	1	1	0	4	1	3	4
2007	0	0	0	1	1	2	1	1	
	9	9	8	12	10	48	16	32	46
%	18,75	18,75	16,67	25	20,83		34,78	69,57	
"3a.Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos. 3b.Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas de la organización. 3c. Implicación y asunción de responsabilidades por parte de las personas de la organización 3d. Existencia de un diálogo entre las personas y la organización. 3e. Recompensa, reconocimiento y atención a las personas de la organización" Modelo EFQM de Excelencia (2003)									

Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran, en el primer caso, una preocupación por la mejora de la comunicación y el funcionamiento de los equipos y en el segundo, por reconocer y atender a las personas, lo que en LI se concreta en usar las encuestas de satisfacción, recogida de sugerencias y elaboración de planes de seguridad e higiene en el trabajo entre otras. Esta preocupación es coherentes con, querer suavizar el clima de resistencia y los conflictos con parte del personal que no aceptaba este nuevo modelo de dirección y gestión.

Tabla 125. Agentes de Aprendizaje y mejora: Criterio Personas

Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio PERSONAS				
Año	Fuente	Proceso	Nª	%
1999	Auto evaluación + Evaluaciones externas (Euskalit, MEC,EQA)	Evaluaciones EFQM	11	20,4
2002	Reflexiones en las reuniones del ED.	Coordinación General	9	16,7
2001	Seminario de equipos directivos del ICE de la Universidad de Deusto. (Tema: competencias profesionales)	Formación	6	11,1
2002	Sugerencias del personal en las encuestas de satisfacción: coordinar y conocer el trabajo de todas las personas del centro.	Satisfacción Personas	4	7,4
1996	Cursos de formación en prevención de riesgos laborales.	Formación	3	5,6
2000	Asesoría para la gestión de OVERCALL	Formación	3	5,6
2005	Reflexión sobre mejores prácticas de organizaciones premiadas en Europa: ASLE, Euskalit, St. Mary´s College	Relaciones con instituciones	3	5,6
1997	Asesoría de expertos en informática (COSPA, Lankidego, Informática Euskadi)	Relaciones con proveedores	2	3,7
1998	Planes de formación de Euskalit	Formación	2	3,7
2000	Intercambio de mejores prácticas de los equipos de trabajo del centro.	Formación	2	3,7
2003	Curso sobre Gestión de la Innovación con IBERMATICA.	Formación	2	3,7
2004	Benchmarking con EKINTZA.	Relaciones con instituciones	2	3,7
1997	Lectura de revistas y publicaciones como por ejemplo “Mutua Vizcaya Industrial” y Praxis.	Formación	1	1,9
1999	Programas de formación e información de la Inspección Educativa, Hobetuz, ...	Formación	1	1,9
2001	Reuniones anuales y debates con expertos en el área de formación, como son la empresa MAVI y el Berritzegune del Duranguesado.	Formación	1	1,9
2001	Reflexión Estratégica 2000-04	PE	1	1,9
2005	Revisión y Ajuste del SDP de Enseñanza-Aprendizaje.	Coordinación pedagógica	1	1,9
			54	

Fuente: Elaboración propia

Se empiezan a registrar acciones significativas a partir del año 2000, de la mano de los Planes Estratégicos y del despliegue de Planes Anuales, encaminadas a mejorar la eficacia y eficiencia del trabajo en equipo y a evitar que cada grupo tenga unos criterios diferentes no coherentes con la cultura y el logro de resultados de la ikastola.

Entre los años 2003 y 2005 (este último es el año con más registros) hay un incremento de necesidades de formación orientadas hacia la incorporación de las ideas y buenas prácticas del profesorado como fuentes de innovación y mejora de la

didáctica en el aula. Asimismo, se quieren potenciar las relaciones entre todo el personal docente y entre éste y la gerencia.

Los agentes más significativos son los mecanismos internos y, entre ellos, las auto-evaluaciones, reflexiones del Equipo Directivo y sugerencias de las personas, en los que han participado diez y ocho agentes diferentes con cincuenta y cuatro actividades, pero un 68,5 % de esas acciones significativas se agrupan en siete agentes internos. Y entre los agentes externos vuelven a señalarse las evaluaciones externas EFQM y los Seminarios de Equipos Directivos de la Universidad de Deusto (SEDID).

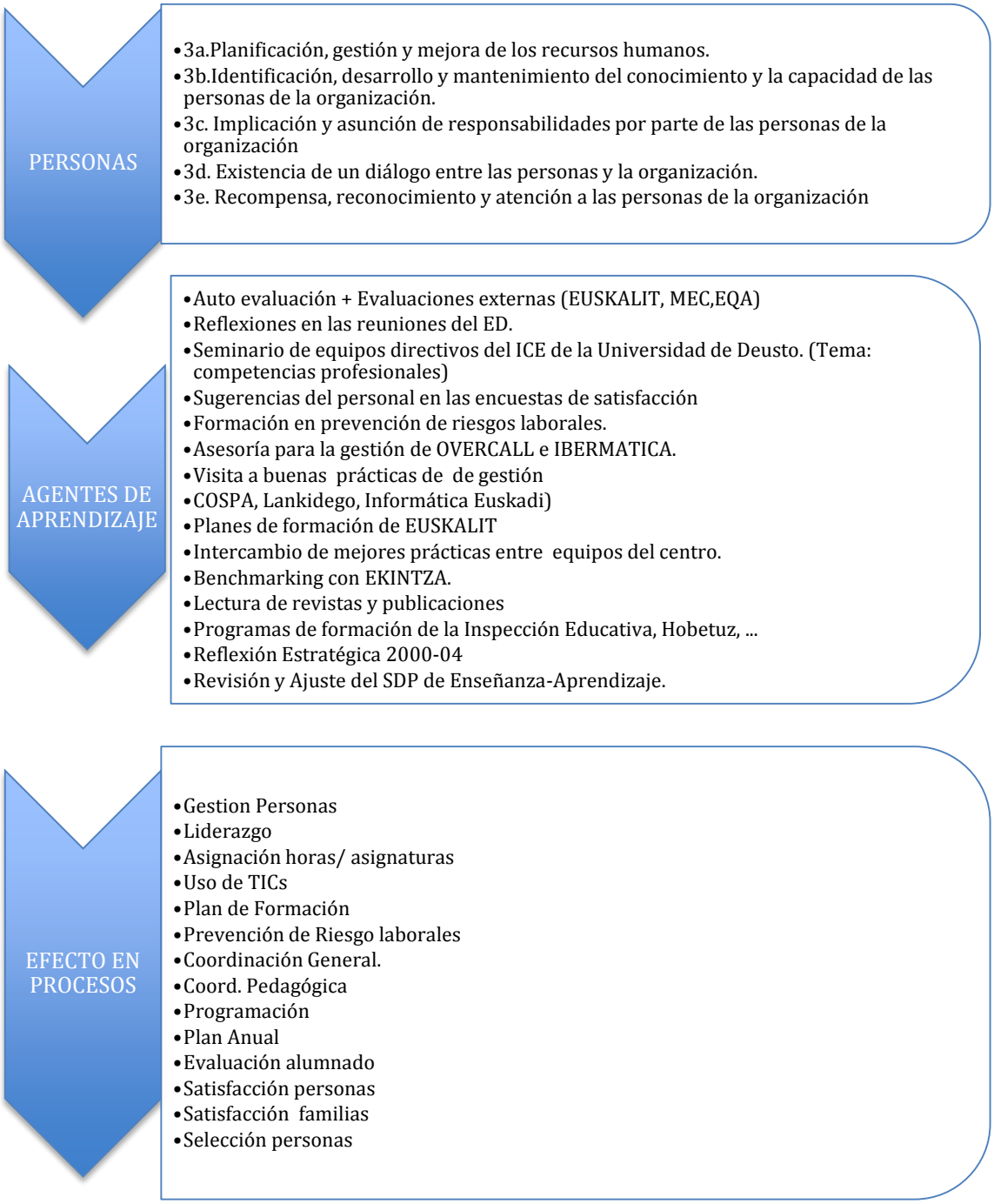
Estos aprendizajes en las memorias se enlazan con cincuenta y unas mejoras que han afectado de manera diferente a la eficacia y eficiencia de doce procesos, mientras el 68,62 % de sus efectos recaen en cinco procesos: gestión de personal, liderazgo, asignación de asignaturas/niveles, uso de TICs y Planes de Formación. Todos ellos relacionados con la eficacia de la organización de las personas, el ajuste de los planes de formación a las necesidades del centro y sus objetivos estratégicos.

Tabla 126. Efectos del Aprendizaje y mejora: Criterio Personas

Efectos del Aprendizaje y mejora : Criterio PERSONAS				
año	Mejora	Proceso		%
2000	Diseño P. de Reconocimiento. Formación de Equipos de Gestión y Mejora (EGM). Análisis de necesidades de plantilla (formativas, jubilaciones, sustituciones, etc.)	Gestión Personas	12	23,52
2006	Mejoras en comunicación. Entrevistas del Director con todo el personal. Sesiones formativas, lideradas por el ED, sobre el proyecto educativo y sobre el Sistema de gestión al personal nuevo o de sustitución. Se sistematizan mensualmente tiempos para que la dirección y los distintos equipos docentes puedan reunirse informalmente. Planes de formación en competencias para el ejercicio del liderazgo: comunicación y manejo de conflictos.	Liderazgo	8	15,68
1997	Se aplica el programa informático Kronowin, con una reducción del 70% del tiempo.	Asignación horas asignaturas	5	9,80
2002	Se instala una red local (Intranet) y correos electrónicos a todo el personal. Se pone en marcha un programa informático para el control de presencia del personal en el centro…	Uso de TICs	5	9,80
2003	Inicio del Proyecto para el diseño del Proceso para la gestión de los Planes Personales de aprendizaje. Se presenta un plan de formación en el centro específico para nuestro centro en Hobetuz. Sesiones de presentación de buenas prácticas desarrolladas en la organización. Planes de formación en el centro sobre didáctica con la ayuda de la Universidad de Deusto.	Formación	5	9,80
1996	Se crea el Comité de Prevención de Riesgos Laborales de la Ikastola y se hace una primera Evaluación de riesgos de los lugares de trabajo. Se mejoran los accesos para la evacuación del centro (eliminado puertas , escaleras ...) Primer Plan de riesgos laborales	Prevención de Riesgo laborales	4	7,84
2000	Se crea una instrucción que permite a los diferentes equipos de trabajo autoevaluar la eficacia de sus reuniones. Buzón de quejas y sugerencias en el comedor del personal	Coordina-ción General. Coord. Pedagógica	3	5,88
2000	La elaboración de unidades didácticas basadas en el nuevo proyecto educativo en Educ. Infantil y Primaria. Proyectos de Innovación: en programación. Proyecto de revisión de Unidades Didácticas para incluir ideas innovadoras en las aulas.	Programa-ción	3	5,88
2000	Modificamos el proceso para la elaboración del Plan Anual de Centro	Plan Anual	2	3,92
2001	Proyectos de Innovación: evaluación del alumnado	Evaluación alumnado	2	3,92
1998	Se crean los primeros EGM para la medición de la satisfacción de familias y de empleados	Satisfacción personas Satisfacción familias	1	1,96
2001	Se mejoran varias instrucciones del Proceso de Selección del Personal.	Selección personas	1	1,96
			51	

Fuente: Elaboración propia

Figura 56. Síntesis del Aprendizaje y mejoras en Personas



Fuente: Elaboración propia

8.4. APRENDIZAJE Y MEJORA EN ALIANZAS Y RECURSOS

Este criterio es el único del que las memorias recogen datos anteriores a1 1996, lo que parece indicar la importancia otorgada a decisiones previas en materia de gobernanza económica. Por este motivo siguiendo los datos de LI, se analizarán de dos modos, uno con todos los datos recogidos en las memorias desde 1982 y otro con la información posterior a 1996.

Desde el año 1982, LI enumera cincuenta y dos necesidades de aprendizaje, aunque si consideramos los datos entre 1996 y 2007, las necesidades de aprendizaje se reducen a cuarenta y uno, que se relacionan con sesenta y seis mejoras que han afectado de manera diferente a la eficacia y eficiencia de otros dieciséis procesos.

Tabla 127. Actividades de aprendizaje en Recursos y Alianzas desde 1982

Actividades de aprendizaje en Recursos y Alianzas									
	Actividades de aprendizaje y mejora						Mecanismos de aprendizaje		
Año	4a	4b	4c	4d	4e	∑	Internos	Externos	∑
1982				1		1		1	1
1984				1		1	1		1
1988				1		1		1	1
1989		1		1		2	1	1	2
1990					1	1	1		1
1991		1				1		1	1
1992		1	1			2	1	1	2
1995				1	1	2	1	1	2
1996			1			1		1	1
1997	1		1	1	1	4	1	3	4
1998	1	1	1			3	1	2	3
1999	1	1				2	1	1	2
2000	1	1	1	1	1	5		5	5
2001	1		1		1	3	1	2	3
2002	2		1	2		5	1	4	5
2003	1	2				3		3	3
2004	1	1	1	1	1	5	1	4	5
2005	1		1	1	1	4	1	3	4
2006	1	1	1	1	1	5	3	2	5
2007				1		1		1	1
∑	11	10	10	13	8	52	15	37	52
%	21,15	19,23	19,23	25	15,38		28,8	71,2	

Fuente: Elaboración propia

Considerando todas las actividades anteriores a 1996, el área con más demanda de aprendizaje está relacionada con el subcriterio 4d e indica el interés de LI por

cuestiones relacionadas con la Gestión de la tecnología para hacer realidad la estrategia. Sin embargo, si consideramos el período 1996-2007 el subcriterio con más actividades asociadas es el 4a y se refiere a la administración y relaciones con partners y proveedores para obtener un beneficio sostenible**.**

Tabla 128. Actividades de aprendizaje en Recursos y Alianzas desde 1996

Actividades de aprendizaje en Recursos y Alianzas									
Actividades de aprendizaje y mejora							Mecanismos de aprendizaje		
Año	4a	4b	4c	4d	4e	∑	Internos	Externos	∑
1996			1			1		1	1
1997	1		1	1	1	4	1	3	4
1998	1	1	1			3	1	2	3
1999	1	1				2	1	1	2
2000	1	1	1	1	1	5		5	5
2001	1		1		1	3	1	2	3
2002	2		1	2		5	1	4	5
2003	1	2				3		3	3
2004	1	1	1	1	1	5	1	4	5
2005	1		1	1	1	4	1	3	4
2006	1	1	1	1	1	5	3	2	5
2007				1		1		1	1
∑	11	7	8	8	6	41	10	31	41
%	26,82	17,07	19,5	19,5	14,6		24,3	75,6	

4a. Gestión de alianzas externas.
4b. Gestión de los recursos económicos y financieros.
4c. Gestión de los edificios, equipos y materiales.
4d. Gestión de la tecnología.
4e. Gestión de la información y del conocimiento
Modelo EFQM de Excelencia (2003)

Fuente: Elaboración propia

Si consideramos los agentes implicados en el criterio de Alianzas y Recursos, en el intervalo del período de estudio (1996- 2007), los cambios más importantes son la disminución de actividades de aprendizaje aunque el número de agentes citados sin embargo, no disminuyen tanto y pasan de 26 a 22. Asimismo, entre los agentes mencionados con anterioridad a 1996, solamente dos no se repiten posteriormente, los procesos de reflexión interna para la renovación del PEC y la participación en los proyectos de implantación de la reforma educativa de Secundaria (REM) coordinados por la Inspección de Educación en 1982.

Los aliados de aprendizaje que más se reducen son los asignados al subcriterio **4d,** Gestión de la tecnología, sobre todo en aquellos aspectos referidos a relaciones con proveedores, aunque siguen siendo un agente principal de aprendizaje y mejora en LI.

La mayor concentración de actividades /agentes externos está relacionada con el uso de tecnologías para la gestión y la educación (23,2 %; y 16% en el período de estudio), mientras el segundo lugar lo ocupan en el análisis desde 1982 las visitas a ferias, los datos, mientras que a partir de 1996 la Asesoría Psicopedagógica pasa del tercer al segundo. Luego éste cambio indica una nueva tendencia en la que se otorga un mayor peso a las reflexiones pedagógicas en el ámbito de la gestión de recursos y de la tecnología, además de considerar a este Departamento interno como una fuente importante de aprendizaje y mejora en LI, con gran influencia en la innovación educativa está el equipo de asesoría psicopedagógica de LI.

Tabla 129. (1984 – 2007) Agentes de Aprendizaje: Criterio Alianzas y Recursos

Agentes de Aprendizaje: Criterio Alianzas y Recursos				
	Fuente	Proceso	nº	%
1984	Asesoría informática de LANKIDEGO, IBERMATICA. INFORMATICA EUSKADI	Relaciones con proveedores.	16	23,2
1988	Visitas a ferias especializadas en TIC.	Relaciones con proveedores.	10	14,5
1990	Asesoría psicopedagógica del centro	Asesoría psicopedagógica	8	11,6
1991	Intercambio de experiencia con centros similares (EIB). Varias reuniones al año	Relaciones instituciones	7	10,1
2004	Visita org. avanzadas en gestión: Hospital de Zumárraga (premio EQA 2005)	Relaciones instituciones	3	4,3
1998	Asistencia a cursos de formación sobre temas financieros (nóminas, etc.)	Formación	2	2,9
1998	Auto - evaluaciones según modelo EFQM, evaluación europea	Evaluación EFQM	3	4,3
2001	Reuniones con los responsables municipales	Relaciones instituciones	2	2,9
1982	Delegación e Inspección educativa del Gobierno Vasco y el MEC.	Relaciones con instituciones	1	1,4
1989	Informes de los auditores contables	Relaciones con proveedores	1	1,4
1997	Estudio de necesidades de la Diputación Foral de Vizcaya y reuniones con sus representantes.	Relaciones instituciones	1	1,4
1997	Cursos de formación sobre Seguridad e higiene en el trabajo	Prevención de riesgos laborales	1	1,4
1997	Iniciativa y capacidad innovadora de las personas del centro, Reflexión conjunta de los equipos docentes de la etapa. SDP Enseñanza aprendizaje	Coordinación pedagógica	3	4,3
2000	Reuniones con el Consejo Rector de la Federación Cooperativas de Enseñanza de Euskadi.	Relaciones instituciones	1	1,4
2000	Reuniones con el Dpto. de la Seguridad Social	Relaciones instituciones	1	1,4
2000	Compañías de seguros y empresas de vigilancia.	Relación proveedores	1	1,4
2000	Planes de aprendizaje en Euskalit y en el centro.	Formación	1	1,4
2001	Cursos de formación en mantenimiento de	Formación	1	1,4

	instalaciones.			
2002	Reuniones con la Federación de fútbol y responsables del Club Athletic de Bilbao	Relaciones instituciones	1	1,4
2002	Reunión del ED con responsable de P. De gestión de Proveedores clave	Relaciones con proveedores.	1	1,4
2002	Evaluación externa en torno al tema medioambiental el curso 2001-2002	Relaciones con proveedores.	1	1,4
2004	ROBOTIKER Centro Tecnológico especializado en energías renovables,	Relaciones con proveedores.	1	1,4
2005	Asesoramiento externo (CEIDA)	Relaciones instituciones	1	1,4
2006	Control y ajuste del proceso Presupuesto Anual	Presupuesto Anual	1	1,4
			69	

Fuente: Elaboración propia

De todas formas, salvo la excepción señalada, el resto de elementos generadores de aprendizaje se mantienen en este criterio de gestión EFQM, tanto si consideramos "el período extendido 1982- 2007" que LI considera en sus memorias, como en el intervalo del resto de criterios 1996- 2007, lo que parece dar a entender que el despliegue de este modelo de gestión no ha supuesto un cambio en el resto de los aliados para el aprendizaje y mejora del centro.

En las memorias, los **efectos de mejora** de los aprendizajes se vinculan con ochenta y un mejoras desde 1982 que han afectado a dieciocho procesos y que, a partir de 1996, pasan a treinta y seis mejoras relacionadas con dieciséis procesos, a su vez, en este apartado se muestran muchas y muy variadas mejoras, aunque los aspectos que más destacan son los referidos a: usos de la tecnología en gestión y educación y la elaboración y seguimiento del presupuesto y gestión de recursos muebles e inmuebles. Si se comparan los años anteriores al despliegue del modelo EFQM en este criterio con lo que sucede tras 1996, el cambio más significativo de mejora es que, frente a la gestión de compras y proveedores de tecnología adquiere mayor protagonismo la gestión de los usos de las TIC. Mientras, los criterios referidos a cuestiones financieras y de mantenimiento apenas si se señalan, probablemente porque las reflexiones de mejora sobre estas cuestiones de"buena gobernanza" económica ya se habían realizado.

Tabla 130. (1996-2007) Agentes de Aprendizaje: Criterio Alianzas y Recursos

(1996-2007) Agentes de Aprendizaje: Criterio Alianzas y Recursos				
	Fuente	Proceso	nº	%
1996	Asesoría informática de LANKIDEGO, IBERMATICA. INFORMATICA EUSKADI	Relaciones con proveedores.	7	16
1996	Asesoría psicopedagógica del centro	Asesoría psicopedagógica	6	13
1996	Intercambio de experiencia con centros similares (EIB). Varias reuniones al año	Relaciones instituciones	5	11
2004	Visita organizaciones avanzadas en gestión: Hospital de Zumárraga (premio EQA 2005)	Relaciones instituciones	3	7
1998	Auto - evaluaciones según modelo EFQM, evaluación europea	Evaluación EFQM	3	7
1997	Iniciativa y capacidad innovadora de las personas del centro, Reflexión conjunta de los equipos docentes de la etapa. SDP Enseñanza aprendizaje	Coordinación pedagógica	3	7
1998	Asistencia a cursos de formación sobre temas financieros (nóminas, etc.)	Formación	2	4
2001	Reuniones con los responsables municipales	Relaciones instituciones	2	4
1989	Informes de los auditores contables	Relaciones con proveedores	1	2
1997	Estudio de necesidades de la Diputación Foral de Vizcaya y reuniones con sus representantes.	Relaciones instituciones	1	2
1997	Cursos de formación sobre Seguridad e higiene en el trabajo	Prevención de riesgos laborales	1	2
2000	Reuniones con el Consejo Rector de la Federación Cooperativas de Enseñanza de Euskadi.	Relaciones instituciones	1	2
2000	Reuniones con el Dpto. de la Seguridad Social	Relaciones instituciones	1	2
2000	Compañías de seguros y empresas de vigilancia.	Relación proveedores	1	2
2000	Planes de aprendizaje en Euskalit y en el centro.	Formación	1	2
2001	Cursos de formación en mantenimiento de instalaciones.	Formación	1	2
2002	Reuniones con la Federación de fútbol y responsables del Club Athletic de Bilbao	Relaciones instituciones	1	2
2002	Reunión del ED con responsable de P. De gestión de Proveedores clave	Relaciones con proveedores.	1	2
2002	Evaluación externa en torno al tema medioambiental el curso 2001-2002	Relaciones con proveedores.	1	2
2004	ROBOTIKER Centro Tecnológico especializado en energías renovables,	Relaciones con proveedores.	1	2
2005	Asesoramiento externo (CEIDA)	Relaciones instituciones	1	2
2006	Control y ajuste del proceso Presupuesto Anual	Presupuesto Anual	1	2
			45	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 131. (1984 – 2007) Efectos del Aprendizaje y mejora: Criterio Alianzas y Recursos

Efectos del Aprendizaje y mejora : Criterio Alianzas y Recursos				
Año	Efecto	Proceso	%	
1984	Aulas de informática en ESO. Talleres y tecnología en la ESO. Montaje del aula de audiovisuales	Compras	23	28
	Montaje del aula de lenguas de ESO y Bachillerato para el inglés y el francés. Acceso a correos electrónicos desde todos los puestos de trabajo. Diseño de la 1ª página Web. Instalación de planta solar fotovoltaica y sistema de monitorización. Colocación de letreros luminosos en los exteriores …	Relaciones con proveedores.		
1990	Diseño de software para la lectura y escritura en E. Infantil (4-5 años)	Uso de TICs	20	25
	Usos informáticos en todas las aulas de E. Primaria.			
1998	Presupuestos ajustados al curso escolar con ajuste de recibos desde primeros de año. Auditorias económicas anuales. En mayo de 2.000 se comienzan a enviar los TC2 a la seguridad social por Internet. P Identificación y gestión de Riesgos Financieros. Prescindimos de ayuda externa para la gestión de nuestros datos económicos.	Administración Financiera	8	9,9
2000	Instalación de cámaras de vigilancia de los exteriores y pasillos. Adecuación de las instrucciones sobre revisiones de instalaciones y equipos.	Mantenimiento muebles e inmuebles	5	6,2
2000	Diseño de una intranet para, entre otras cosas, facilitar la gestión de procesos	Funcionamiento de procesos	4	4,9
2005	Se creó “Ekoeskola”, un grupo de trabajo para desarrollar la sensibilidad medioambiental. Realización de un diagnóstico medioambiental y diseño de actuación que responde a las necesidades detectadas en base a la sistemática propuesta por la AGENDA XXI.	Proyecto Agenda XXI	4	4,9
1997	Campamentos de verano en Lauaxeta financiados por la Diputación Foral de Vizcaya. Acuerdo de colaboración con el Club Athletic de Bilbao:	Extraescolares	2	2,5
2000	Formación de los líderes al resto de personal en gestión por procesos según el modelo EFQM. Y lo mismo para formación en programación y educación en valores	Liderazgo	2	2,5
2004	Incorporación sistemática en los Planes de Formación de cursillos sobre el trabajo en equipo, aplicación de nuevas leyes,	Formación	2	2,5
1991	Aplicación de nueva metodología de lecto -escritura con soporte informático en E. Infantil. Experiencia piloto de implantación de páginas Blog en secundaria	Sesión Lectiva	2	2,5
2000	Formar parte del Consejo Rector de la Federación Cooperativas de Enseñanza de Euskadi. Participar en la planificación y despliegue de actividades relacionadas con la cultura, lengua (euskera) y juventud de la zona.	Relaciones instituciones	2	2,5
1982	Aplicación de nuevos programas curriculares y selección como centro piloto para el despliegue de la reforma educativa.	Programación	1	1,2
1996	Renovación de todo el modelo educativo del centro basado en valores.	PEC	1	1,2
1997	Evaluación de los posibles riesgos en los diferentes puestos de trabajo	Prevención de riesgos	1	1,2
1998	Mejora en los menús específicamente en casos de dietas.	Comedor	1	1,2
1999	Adecuación de itinerarios de autobuses a las demandas de las familias.	Trasporte	1	1,2
2002	Mayor control en las mediciones de ahorro energético y reciclado de residuos	Gestión de residuos	1	1,2
2003	Comunicar las Prioridades Estratégicas en lo que concierne a los proveedores clave.	PE	1	1,2
			81	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 132. (1996- 2007)Efectos del Aprendizaje y mejora: Criterio Alianzas y Recursos

(1996- 2007)Efectos del Aprendizaje y mejora : Criterio Alianzas y Recursos				
Año	Efecto	Proceso	nº	%
1996	Presupuestos ajustados al curso escolar con ajuste de recibos desde primeros de año. Auditorias económicas anuales. En mayo de 2.000 se comienzan a enviar los TC2 a la seguridad social por Internet. P Identificación y gestión de Riesgos Financieros. Prescindimos de ayuda externa para la gestión de nuestros datos económicos. Usos informáticos en todas las aulas de E. Primaria.	Uso de TICs	13	35,14
1998	Instalación de cámaras de vigilancia de los exteriores y pasillos. Adecuación de las instrucciones sobre revisiones de instalaciones y equipos.	Administración Financiera	8	21,62
2000	Diseño de una intranet para, entre otras cosas, facilitar la gestión de procesos	Mantenimiento muebles e inmuebles	5	13,51
2000	Se creó “Ekoeskola”, un grupo de trabajo para desarrollar la sensibilidad medioambiental. Realización de un diagnóstico medioambiental y diseño de actuación que responde a las necesidades detectadas en base a la sistemática propuesta por la AGENDA XXI.	Funcionamiento de procesos	4	10,81
2005	Campamentos de verano en Lauaxeta financiados por la Diputación Foral de Vizcaya. Acuerdo de colaboración con el Club Athletic de Bilbao:	Proyecto Agenda XXI	4	10,81
1997	Formación de los líderes al resto de personal en gestión por procesos según el modelo EFQM. Y lo mismo para formación en programación y educación en valores	Extraescolares	2	5,41
2000	Incorporación sistemática en los Planes de Formación de cursillos sobre el trabajo en equipo, aplicación de nuevas leyes,	Liderazgo	2	5,41
2004	Aplicación de nueva metodología de Lecto-escritura con soporte informático en E. Infantil. Experiencia piloto de implantación de páginas Blog en secundaria	Formación	2	5,41
1991	Formar parte del Consejo Rector de la Federación Cooperativas de Enseñanza de Euskadi. Participar en la planificación y despliegue de actividades relacionadas con la cultura, lengua (euskera) y juventud de la zona.	Sesión Lectiva	2	5,41
2000	Aplicación de nuevos programas curriculares y selección como centro piloto para el despliegue de la reforma educativa.	Relaciones instituciones	2	5,41
1996	Evaluación de los posibles riesgos en los diferentes puestos de trabajo	PEC	1	2,70
1997	Mejora en los menús específicamente en casos de dietas.	Prevención de riesgos laborales	1	2,70
1998	Adecuación de itinerarios de autobuses a las demandas de las familias.	Comedor	1	2,70
1999	Mayor control en las mediciones de ahorro energético y reciclado de residuos	Trasporte	1	2,70
2002	Comunicar las Prioridades Estratégicas en lo que concierne a los proveedores clave.	Gestión de residuos	1	2,70
2003		PE	1	2,70
			37	

Fuente: Elaboración propia

Figura 57 Síntesis del Aprendizaje y mejoras en Alianzas y Recursos



Fuente: Elaboración propia

8.5. APRENDIZAJE Y MEJORA EN PROCESOS

En este criterio se indican cuarenta necesidades de aprendizaje que se incrementaran de un modo progresivo mostrando un período más intenso entre 2001 y 2005 y los subcriterios más señalados son:

- el 5c, Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes,
- y 5e, Gestión y mejora de las relaciones con los clientes, que en el caso de LI como cooperativa de familias, tiene que ver con los procedimientos para incorporar las expectativas y necesidades de las familias en las prácticas del centro y de reorientar el diseño de los procesos educativos, así como su seguimiento y control a ese fin.

Tabla 133. Actividades de aprendizaje y mejora en Procesos

Actividades de aprendizaje y mejora en Procesos							Mecanismos de aprendizaje		
Año	5a	5b	5c	5d	5e	∑	Internos	Externos	∑
1996									
1997									
1998			1			1		1	1
1999				1	1	2		2	2
2000	1		1	1		3		3	3
2001	1			1	2	4		4	4
2002	2	1	1	1		5	4	1	5
2003	1	2	1	2	2	8	6	2	8
2004	1	2	2		1	6	4	2	6
2005	1	1	2	1	2	7	5	2	7
2006		1	1	1	1	4	3	1	4
2007									0
	7	7	9	8	9	40	22	18	40
%	17,5	17,5	22,5	20	22,5		55	45	

5a. Diseño y gestión sistemática de los procesos.
5b. Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y otros grupos de interés generando cada vez mayor valor.
5c. Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes.
5d. Producción, distribución y servicio de atención, de los productos y servicios.
5e. Gestión y mejora de las relaciones con los clientes.
Modelo EFQM de Excelencia (2003)

Fuente: Elaboración propia

Los aprendizajes en la gestión por procesos se han llevado a cabo con veinte y dos **agentes de formación** diferentes, pero el 62,50% de las acciones se desarrollan de la mano de cuatro agentes, tres de ellos de carácter interno.

En clara coherencia con el criterio de orientación al cliente del modelo EFQM y la identidad cooperativa de familias, los más relevantes son: las sugerencias recibidas en las entrevistas y reuniones con familias (bien en grupos de nivel o en reuniones de Junta Rectora o Asamblea de cooperativistas), y los resultados y sugerencias recibidas de las encuestas de satisfacción a familias.

En segundo lugar aparecen las reflexiones que los equipos de Coordinación general (Equipo Directivo) realizan tras el análisis de información y resultados, procedentes en su mayoría de los equipos de Coordinación pedagógica.

En tercer y cuarto lugar están la asesoría externa de OVERCALL como proveedora de conocimiento sobre el modelo EFQM y la gestión por procesos y que influyen en el proceso de tutoría en temas referidos a la prevención del fracaso escolar y seguimiento de los resultados del alumnado.

Tabla 134. Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio Procesos

Agentes de Aprendizaje y mejora : Criterio PROCESOS				
año	Actividades	Proceso	nº	%
2002	Sugerencias recibidas en entrevistas y encuestas a familias y reuniones de nivel.	Sat. Familias	8	16,67
2003	Coordinación General sobre procesos pedagógicos y Diagnóstico y Plan de acción para el desarrollo de la Responsabilidad Social Corporativa	Coordinación General	7	14,58
2000	Asesoría de Overcall sobre gestión por procesos.	Formación	5	10,42
2002	P. Tutoría. Curso sobre técnicas de entrevista ofertado dentro del Plan de formación del Personal 00/01. ADEYP Orientación profesional personalizada	Tutoría	6	12,5
2002	Formación a través de Euskalit	Formación	3	6,25
2005	Revisión del despliegue del Plan Estratégico	P&E	4	8,33
2001	Asesoría de expertos en informática (COSPA, Lankidego, Euskadi Informática)	Relaciones con Proveedores	2	4,17
2004	SDP Asesoría Psicopedagogía	Asesoría Psicopedagogía	2	4,17
1998	Consultas a expertos en diseño y remodelación de espacios exteriores	Relaciones con Proveedores	1	2,08
1999	Cursos en torno a la utilización de correo electrónico e Intranet/internet, incluidos en los planes de formación de los años posteriores.	Formación	1	2,08
1999	Formación sobre el Modelo de la Pentacidad con Begoña Salas	Formación	1	2,08
2002	EGM del SDP de gestión de los procesos Sistematización de Procesos	Funcionamiento de Procesos	1	2,08
2002	Informática Euskadi	Relación con proveedores	1	2,08
2003	Revisión del Proceso de Sesión Lectiva	Sesión Lectiva	1	2,08

2003	Visitas y reuniones con Premios Europeos: Hospital Zumárraga, Euskalit, ASLE	Alianzas y relaciones externas	1	2,08
2004	Planes de formación	Formación	1	2,08
2005	Visitas a centros de E Primaria, E. Superior en Finlandia y la Universidad de formación del profesorado d Helsinki. Reuniones con centros, ayuntamientos y representantes de sindicatos de profesores Finlandia	Alianzas y relaciones externas	2	4,17
2006	Proyecto Agenda XXI	Proyectos	1	2,08
			48	

Fuente: Elaboración propia

Tanto las actividades como los agentes, se vinculan con cincuenta y una **mejoras** que han afectado de manera diferente a la eficacia y eficiencia de otros diecinueve procesos. Como más significativas se evidencian las mejoras en el diseño del mapa de procesos, las plantillas y calendarios para hacer el seguimiento de objetivos y resultados por los equipos, seguimiento del Plan Anual y el diseño y seguimiento de los proyectos de innovación. Todas ellas orientadas al seguimiento y control del proyecto educativo y los resultados.

Las mejoras en el uso de TICs para la comunicación y la gestión de información y seguimiento de resultados, igualmente son importantes en las transformaciones, en el ejercicio de la tutoría, los refuerzos educativos y la coordinación con familias para la atención a la diversidad.

Tabla 135. Efecto del Aprendizaje y mejora: Criterio Procesos

Efecto del Aprendizaje y mejora : Criterio Procesos				
	Mejora	Proceso		%
2000	Mapa de procesos según modelo diseñado con OVERCALL. Sistematización de P., de SDP,.. Auditorías internas de procesos,	Funciona-miento Procesos	10	19,61
1999	Manejo de herramientas informáticas para la comunicación de manera más ágil. Diseño de una intranet para la gestión de los procesos. Gestión evaluación alumnado. Administración de cooperativistas	Uso de TICs	7	13,73
2000	Se sistematiza el proceso de entrevistas familia/tutoría. reuniones con familias, charlas formativas, de orientación profesional, agendas de seguimiento del alumnado y familias,	Tutoría	7	13,73
2002	Nuevo informes de evaluación del alumnado	Evaluación del alumnado	4	7,84
2003	Oferta de refuerzos educativos específicos para distintas problemáticas del alumnado:	Refuerzos educativos	3	5,88
2002	Inclusión en la encuesta de satisfacción de las familias de un apartado para expresar quejas y sugerencias, elegir día de asamblea,	Sat Familias	2	3,92
2002	Diseño de un Cuadro de Mando para el seguimiento de resultados del centro.	Seguimiento de Resultados	2	3,92
2002	Incorporación de responsables de Proyecto y procesos a la Coordinación pedagógica, seguimiento de resultados,	Coordinación pedagógica	2	3,92
2003	Nueva Sistematización de los Proyectos de Innovación y su liderazgo desde el ED. Entrevistas con dirección,	Liderazgo	2	3,92
2003	Ampliación del equipo de Asesoría Psicopedagógica, coordinación docente para la anexión a la diversidad,	Asesoría Psicopedagógic a	2	3,92
2005	Control sostenible de recursos y participación de familias y profesorado	Agenda XXI	2	3,92
1988	Proyecto de adecuación de los espacios exteriores	Mantenimiento de muebles e inmuebles	1	1,96
1999	Programación de todas las asignaturas y niveles incluyendo capacidades.	P Programación.	1	1,96
2001	Mejora de la atención personalizada a familias y clientes potenciales en los periodos de solicitud de matriculaciones.	Matriculación	1	1,96
2001	Nueva encuesta para recoger la opinión del alumnado sobre aspectos no pedagógicos.	Sat Alumnado	1	1,96
2003	Benchmarking con EKINTZA. Diseño del perfil de capacitación para las personas de LI	Alianzas y relaciones externas	1	1,96
2004	Incorporación de una sistemática de gestión de la información y el conocimiento adaptada al modelo EFQM	P&E	1	1,96
2004	Utilización de arneses individuales en el transporte del alumnado de E. Infantil	Transporte	1	1,96
2004	Enseñanza del inglés desde los cuatro años.	Sesión lectiva	1	1,96
			51	

Fuente: Elaboración propia

Figura 58. Síntesis del Aprendizaje y mejoras en Procesos

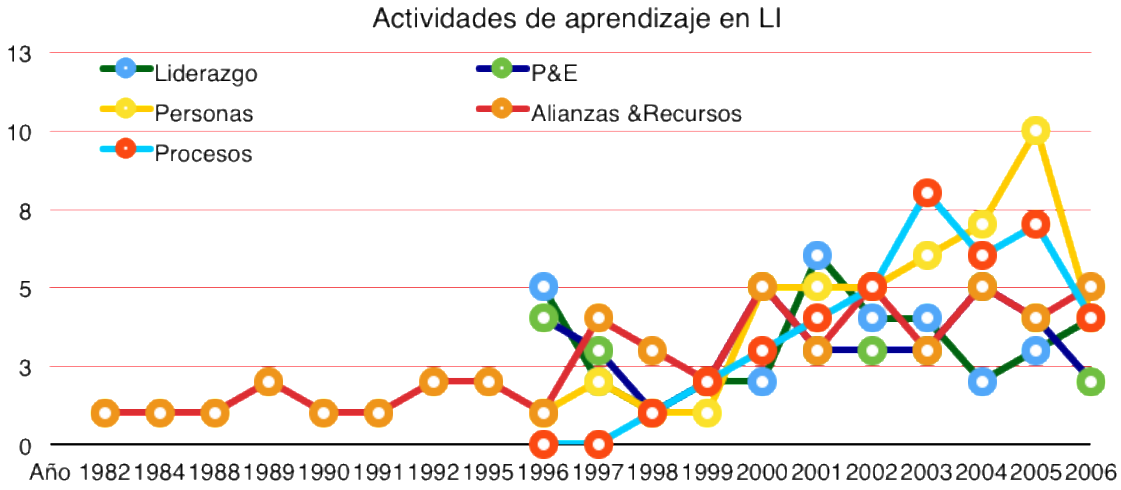


Fuente: Elaboración propia

8.6. SÍNTESIS

Antes de analizar lo sucedido después de 1996, tanto en las memorias como en las entrevistas con el Director, se citan varios factores clave que hacen referencia al modo en que LI crece y con ello su gestión y organización se hace más compleja. Algunos de estos factores parecen haber influido en la necesidad de afrontar un cambio en los métodos de gestión económica del centro, motivo por el cual se registran aprendizajes anteriores a1 996 en el criterio de gestión de recursos.

Figura 59. Frecuencia de actividades de aprendizaje en LI y criterios agentes del modelo EFQM



Fuente: Elaboración propia

Por frecuencia de actividades y su aparición como primeros hitos significativos en la historia de aprendizaje en LI aparecen en 1996 las asociadas al criterio de liderazgo, seguidas por las de Política y Estrategia. Asimismo, la primera necesidad de aprendizaje asociada al despliegue del modelo EFQM data también del año 1996, asociada al criterio de Política y Estrategia:

- Necesidad: Mejora la eficacia y eficiencia de la gestión del centro.
- Agente de aprendizaje: Federación de Cooperativas de Euskadi organiza un encuentro con la Fundación Euskalit.
- Consecuencia: Adopción del modelo EFQM de gestión y primer diseño de un Plan Estratégico desde sus criterios.

La siguiente tabla recoge el número de actividades de aprendizaje que LI cita en sus Memorias atendiendo a los objetivos o necesidades del centro, que a su vez se vinculan con los criterios y subcriterios del modelo EFQM.

Tabla 136. (1982 – 2007) Actividades de Aprendizaje en las memorias de LI

Actividades de Aprendizaje en las memorias de LI							
Año	Liderazgo	PE	Personas	Alianzas y Recursos	Procesos	∑	%
1982				1		1	0,47
1984				1		1	0,47
1988				1		1	0,47
1989				2		2	0,94
1990				1		1	0,47
1991				1		1	0,47
1992				2		2	0,94
1995				2		2	0,94
1996	5	4	1	1	0	11	5,19
1997	2	3	2	4	0	11	5,19
1998	1	1	1	3	1	7	3,3
1999	2	2	1	2	2	9	4,25
2000	2	5	5	5	3	20	9,43
2001	6	3	5	3	4	21	9,91
2002	4	3	5	5	5	22	10,38
2003	4	3	6	3	8	24	11,32
2004	2	5	7	5	6	25	11,79
2005	3	4	10	4	7	28	13,21
2006	4	2	4	5	4	19	8,96
2007	1	0	2	1	0	4	1,89
∑	36	35	49	52	40	212	
%	**16,98**	**16,51**	**23,11**	**24,53**	**18,87**		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 137. (1996 – 2007) Actividades de Aprendizaje en las memorias de LI

Actividades de Aprendizaje en las memorias de LI							
Año	Liderazgo	PE	Personas	Alianzas y Recursos	Procesos	∑	%
1996	5	4	1	1	0	11	5,47
1997	2	3	2	4	0	11	5,47
1998	1	1	1	3	1	7	3,48
1999	2	2	1	2	2	9	4,48
2000	2	5	5	5	3	20	9,95
2001	6	3	5	3	4	21	10,45
2002	4	3	5	5	5	22	10,95
2003	4	3	6	3	8	24	11,94
2004	2	5	7	5	6	25	12,44
2005	3	4	10	4	7	28	13,93
2006	4	2	4	5	4	19	9,45
2007	1	0	2	1	0	4	1,99
∑	36	35	49	41	40	201	
%	**17,91**	**17,41**	**24,38**	**20,40**	**19,90**		

Fuente: Elaboración propia

Entre todas las actividades que se recogen destacan dos hechos:

- Que el criterio de Alianzas y Recursos es el que aglutina el mayor número de actividades de aprendizaje y mejora en las memorias (24,76%). Esto se debe a que es el único criterio en el que las memorias citan como claves de mejora y aprendizaje anteriores a 1996, más concretamente desde 1982. El hecho de que en todas las memorias se mantenga esta excepción, hace que en este estudio también se recoja y se valore su relevancia. Aunque si se considera, como en los demás criterios, desde 1996, su importancia queda en un 20,49 % y pasaría a quedar en segundo lugar tras el criterio de Personas.

- Otro resultado relevante es la importancia del aprendizaje y mejora en el criterio de Personas, con un 24,38%, sobre todo por el incremento de las acciones formativas que tienen lugar a partir del año 2000.

Asimismo, si se examina el impacto de estas actividades formativas a lo largo del tiempo podemos concluir que en los primeros años del período de estudio (1996-97) los criterios de liderazgo, Alianzas y Recursos y PE son los que adquieren más preeminencia en cuanto número de referencias. Ello es coherente con el enfoque y despliegue del modelo de gestión de LI, así como con las creencias del director sobre la necesidad de ejercer una dirección profesionalizada y la importancia otorgada a la eficacia y eficiencia en la gestión de recursos económicos.

Igualmente, desde la perspectiva de los criterios de evaluación EFQM evidencian la preocupación de LI por las siguientes cuestiones:

- La capacitación de la dirección en sistemáticas de buena gobernanza
- El diseño de políticas y estrategias que permitan dirigir por objetivos y con una visión de futuro
- El despliegue de una gestión eficaz y eficiente de los recursos.
- El compromiso de la dirección con la Visión, Misión y Valores del centro
- Y su responsabilidad de rendir cuentas de su labor de gerencia ante las familias cooperativistas.

Sin embargo, es entre los años 2000 y 2005, cuando tienen lugar el 66,19% de las acciones de aprendizaje que se señalan, lo que indica un incremento de actividad de aprendizaje tras la adopción de este modelo de gestión en LI, siendo el último año del período de estudio el que mayores registros acumula, sobre todo en el criterio de Personas.

El año 2001 coincide con la primera vez que se decide recibir a un equipo de evaluadores externos en LI, lo que parece influir en las numerosas actividades de aprendizaje y mejora que tuvieron lugar a partir del año 2000 (Appelbaumy Gallagher, 2000).

A partir de ese año y hasta 2005, LI es sujeto de otras cinco evaluaciones externas: dos del Ministerio de Educación y Ciencia en 2002 y 2003, otra de Euskalit en 2003 y dos de la Fundación Europea EFQM en 2004 y 2006. Esto hace suponer la existencia de una relación entre las tensiones generadas en el centro por estos procesos de auditoria y observación y los planes de aprendizaje y mejora puestos en marcha en el centro. De tal manera que las dinámicas de evaluación del centro parecen incidir en la gestión y organización del aprendizaje de las personas en el año 2005. Sin embargo las dos últimas evaluaciones europeas, en los años 2006 y 2007, no conllevan más formación, sino menos.

Agentes de aprendizaje y mejoras asociadas

Respecto a los agentes implicados en el aprendizaje, según estos procedan de personas del centro o de organizaciones o de personas externas a LI podemos constatar lo siguiente: las que tiene lugar con agentes externos al centro son la mayoría (67,62%) y el criterio de Procesos es el único en que los aprendizajes procedentes de reflexiones internas son superiores a los externos, lo cual indica la importancia otorgada a las reflexiones internas y aprendizajes entre iguales en la mejora de los procesos, sobre

todo en los de enseñanza aprendizaje y en las relacionadas con las familias (encuestas, entrevistas y reuniones).

Tabla 138. Agentes internos y externos de aprendizaje

Agentes internos y externos de aprendizaje			
criterio	Necesidades	Internos	Externos
LIDERAZGO	36	7	29
PE	35	6	29
PERSONAS	48	16	32
ALIANZAS Y RECURSOS	45	20	25
PROCESOS	40	22	18
Total	204	71	133
Porcentaje		**34,80**	**65,19**

Fuente: Elaboración propia

Diez agentes de aprendizaje de los cuarenta y ocho que aparecen en las memorias, agrupan el 67,1% de las actividades que han tenido lugar en LI en el período de estudio.

Las mejoras asociadas se vinculan a las siguientes áreas: dotación de recursos TIC para el aprendizaje y la gestión eficaz del centro, dirección estratégica eficaz y eficiente orientada a resultados y a los clientes (en LI las familias), aprendizaje y despliegue, del modelo de gestión de la excelencia EFQM, seguridad en el transporte, nuevas prácticas de liderazgo en el desempeño del Equipo Directivo y de la Coordinación pedagógica, Planes de formación del personal, sistemáticas de información y comunicación, proyecto educativo basado en valores y convivencia, cambios en los procesos de Enseñanza –Aprendizaje (rediseño de unidades didácticas, tutorías, atención a la diversidad y evaluación del alumnado).

Respecto a los agentes concretos implicados en el aprendizaje en LI se resaltan seis que se relacionan a su vez con ciento treinta y seis actividades de aprendizaje de diferente tipo: asesorías informáticas, evaluaciones y auto-evaluaciones EFQM, visitas a otras organizaciones, Seminario de Equipos Directivos de la Universidad de Deusto, asesorías de gestión (Overcall e Ibermática) y Euskalit.

También son reseñables tres fuentes de aprendizaje internas que por separado no se señalan con tanta frecuencia pero que sí son muy significativas por las mejoras generadas: reflexiones del Equipo Directivo, propuestas del equipo de Asesoría Psicopedagógica y sugerencias de las familias.

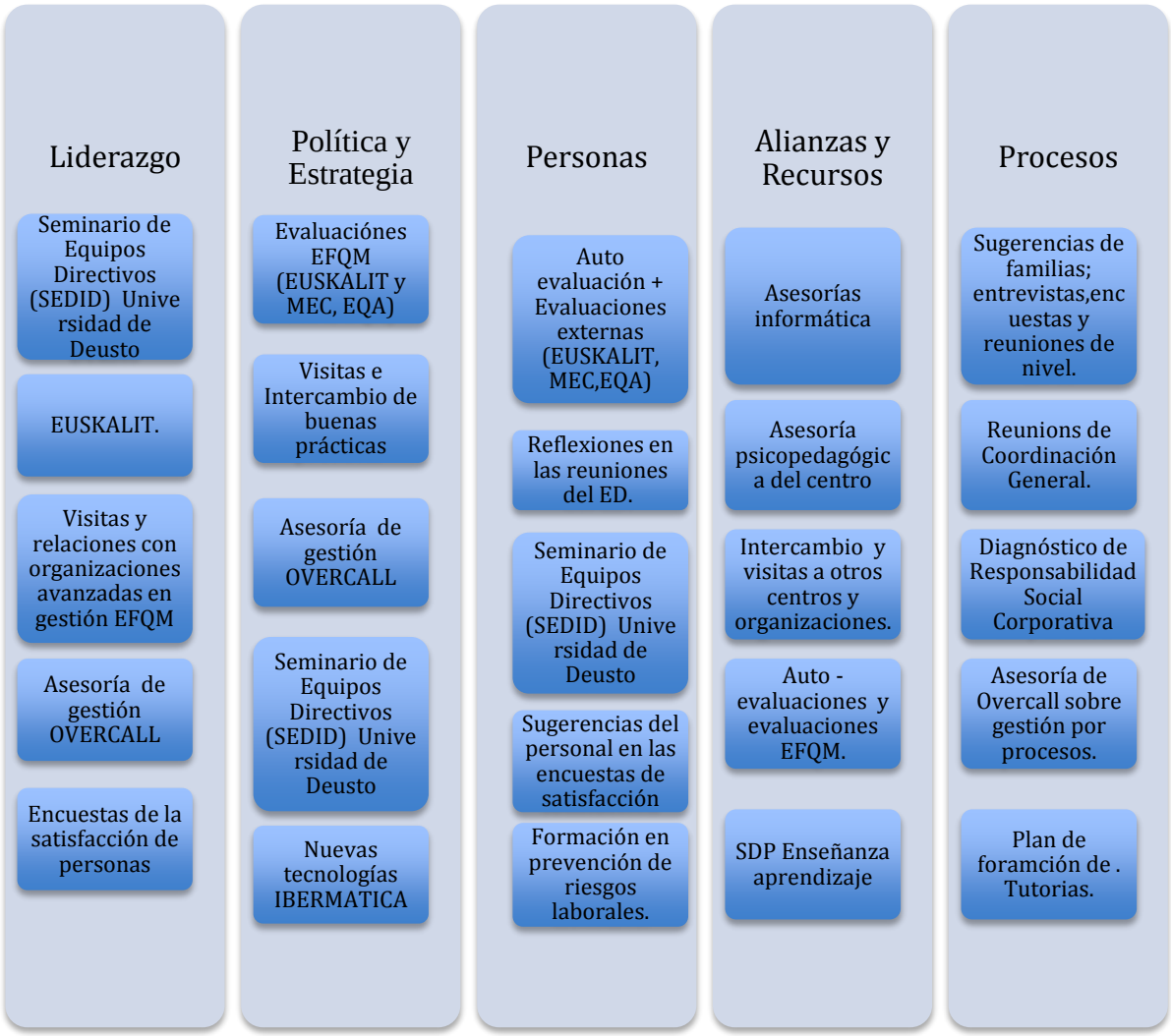
Tabla 139. Agentes de aprendizaje y número de actividades en LI

Agentes de aprendizaje y nº de actividades en LI				
	Agentes de aprendizaje en LI	**Proceso**	Nº	%
1997	Auto evaluación y Evaluación EFQM (Euskalit y MEC, EQA)	Evaluación EFQM	25	10,96
2002	Visitas y relaciones con organizaciones avanzadas en gestión EFQM y educación	Formación	24	10,53
1996	SEDID Universidad de Deusto,	Formación	20	8,77
1996	Asesoría informática de LANKIDEGO, IBERMATICA. INFORMATICA EUSKADI	Relaciones con proveedores.	19	8,33
2001	Asesoría OVERCALL, + IBERMATICA	Formación	18	7,89
1997	Euskalit	Formación	13	5,70
1990	Asesoría psicopedagógica del centro	Asesoría psicopedagógica	10	4,39
2002	Reflexiones en las reuniones del ED.	Coordinación General	9	3,95
1997	Sugerencias recibidas en entrevistas y encuestas a familias y reuniones de nivel.	Sat Familias	8	3,51
2003	Coordinación General sobre procesos pedagógicos y Diagnóstico y Plan de acción para el desarrollo de la Responsabilidad Social Corporativa	Coordinación General	7	3,07
2002	P. Tutoría .Curso sobre técnicas de entrevista ofertado dentro del Plan de formación del Personal 00/01. ADEYP Orientación profesional personalizada.	Tutoría	7	3,07
2002	Sugerencias del personal en las encuestas de satisfacción: coordinar y conocer el trabajo de todas las personas del centro.	Satisfacción Personas	6	2,63
2005	Revisión del despliegue del Plan Estratégico	P&E	6	2,63
1997	Reflexión conjunta de los equipos docentes de la etapa. Revisión y Ajuste del SDP de Enseñanza-Aprendizaje (3). Revisión del Proceso de Sesión Lectiva. Intercambio de mejores prácticas de los equipos de trabajo del centro.	Coordinación pedagógica	6	2,63

Fuente: Elaboración propia

Igualmente se pueden establecer ciertas relaciones entre los diferentes agentes de formación y su impacto en las mejoras del centro desde la perspectiva de los criterios agentes del modelo EFQM.

Figura 60. Relación entre agentes de aprendizaje y mejoras criterios de gestión EFQM en LI.



Fuente: Elaboración propia

Si se tienen en cuenta la frecuencia relativa de actividades llevadas a cabo con los diferentes agentes y las mejoras consiguientes podemos ordenarlos del siguiente modo:

1. **Auto evaluación y Evaluación EFQM (EUSKALIT y MEC, EQA) (25 actividades, 10,96%)**

Una fuente de aprendizaje importante en LI son los procesos de autoevaluación y evaluación externa llevados a cabo de la mano de Euskalit, MEC y EQA y sobre todo de los informes resultantes (Nonaka, Takeuchi, y Kocka, 1999; Massingham, y Diment, 2009). Este mecanismo aparece como primer agente de impacto en la Política y Estrategia (23,52%) y Personas (20,4%) y las mejoras más significativas atribuidas a esos mecanismos se asocian con los siguientes objetivos:

- Dirigir con coherencia y una visión de futuro; Redefinición de la Misión, Visión y Valores., Alineamiento de las Prioridades Estratégicas con la Visión e identificación de los Procesos Clave (Hall, 200).

- Fijar objetivos y expectativas y asegurar la consecución de logros: Incorporación de información de los grupos de interés para la elaboración del Plan Estratégico cuatrienal 2000-04, elaboración del Plan Estratégico 2000-04 (en tres niveles de concreción), mejora de la Plantilla del Nivel II de la PE con registros cuantitativos que permitan el seguimiento cuatrienal, redefinición de los FCE y los indicadores en base a una relación causa–efecto entre los mismos, revisión y simplificación del cálculo de algunos indicadores, seguimiento del Equipo Directivo a las acciones de mejora y a los resultados de la organización desde los Sistemas de Procesos, realización de reuniones sistemáticas con proveedores clave para comunicar prioridades estratégicas.

- Mejora del liderazgo y desarrollo de las personas: impulso de equipos de coordinación desde los sistemas de gestión de procesos, uso del documento "doce desafíos del liderazgo" para la evaluación del liderazgo en LI, revisión del plan de reconocimiento de personas, entrevistas personales para comunicar y recibir información, entrevistas personales del ED con todas las personas.

2. Visitas y relaciones con organizaciones avanzadas en gestión EFQM y educación (24 actividades, 10, 53%)

Las visitas y encuentros con otros equipos directivos (9 de ellos de centros educativos) ocupan el segundo lugar en la PE (15,68%) y el tercero en liderazgo (11,8%). Este tipo de aprendizaje se asocia con mejoras en la eficiencia en el logro de resultados de LI, por ejemplo, en el uso de comparaciones con resultados de otras organizaciones educativas y no educativas europeas y con el ejercido del liderazgo en cuestiones como: entrevistas personales del director con todo el personal, encuentros informales del Equipo Directivo con todos los equipos de profesorado, coordinación y dirección del Equipo Directivo de las actividades de formación en gestión de procesos a los equipos (Teah, Pee y Kanakanhalli, 2006) y elaboración de una plantilla con las descripciones y perfiles necesarios para los diferentes puestos de trabajo en el proceso de Asignación de Áreas y niveles de profesorado.

3. SEDID de la Universidad de Deusto, (20 actividades, 8,77%)

Las memorias le mencionan desde 1996 hasta el 2007 aparece como agente en tres criterios, y en los tres de forma destacada: en primer lugar en el criterio de liderazgo (26,5%), tercer lugar en el criterio personas (11,1%) y en cuarto lugar en la Política y Estrategia (9,80%). En todos los casos se le asocia a la formación de su Equipo Directivo, pero también a la de los coordinadores y el profesorado. Algunas de las mejoras asociadas se comparten con las atribuidas a las autoevaluaciones y evaluaciones EFQM: en lo referido a la dirección desde una visión de centro y en el ejercicio de una dirección eficaz y orientada hacia los resultados. Más concretamente se

asocian expresamente a la influencia de estos seminarios en un liderazgo orientado hacia el aprendizaje y el liderazgo distribuido (Bolívar, López-Yáñez, y Murillo, 2013):

- Liderazgo: sistemáticas para la elaboración y seguimiento de los Planes Anuales del centro e incorporación de las prácticas de gestión en los mismos, Evaluación de los roles del Equipo Directivo y diseño de plan de gestión y reparto de roles en el Equipo Directivo siguiendo el modelo de Meredith Belbin (1981), elaboración de un mapa de contenidos e información disponibles en el centro, diseño de un código ético de uso de la información del centro, realización de entrevistas personales de los líderes de equipos y compromisos de ayuda mutua y formación en competencias para comunicación y resolución de conflictos para todos los líderes de equipos.

- Política y Estrategia: Mediciones bienales de la satisfacción de todo el alumnado de ESO y Bachillerato con la labor docente, creación de una sistemática de identificación de alianzas ventajosas por medio del Proceso de Relaciones con Instituciones, del Proceso de Coordinación General y diseño de un plan de adaptación a las nuevas previsiones educativas en el entorno europeo (Bolonia).

- Personas: mejoras en varias plantillas del Proceso de Selección del Personal, comunicación a todo el claustro por parte de los responsables de equipos al inicio de curso de los objetivos de cada equipo, sistemática de trabajo desarrolladas y resultadas, invitación a mayor número de personas a participar en foros educativos exponiendo sus buenas prácticas.

4. **Asesoría informática de LANKIDEGO, IBERMATICA, INFORMATICA EUSKADI (19; 8, 33%) y Visitas a ferias especializadas en TICs (10 actividades, 53%)**

Las asesorías y relaciones con proveedores de TICs constituyen uno de los agentes protagonistas del aprendizaje en LI. Aparece en primer lugar en el criterio de Alianzas y Recursos con un (23,2%), si nos atenemos al período extendido (1982- 2007) y sin embargo, en el periodo de estudio (1996- 2007) tiene un porcentaje del 16%, seguida, en segundo lugar, por las visitas a ferias de tecnología educativa (7%).

Estas asesorías aparecen en cuarto puesto en el criterio de Política y Estrategia (11,76%) y apenas se les considera en los criterios de Procesos y Personas (entre un 4 y 3%) y en liderazgo no se menciona ni una vez.

La mayoría de las mejoras atribuidas a estas actividades tienen relación con la implementación de tecnologías para el aprendizaje en las aulas: talleres, aulas de informática, diseño software para el aprendizaje de la lecho escritura en Educación Infantil o para la evaluación del alumnado, etc. Y en menor medida para la administración económica, los servicios complementarios y la información sobre procesos y resultados.

5. **Asesoría OVERCALL, IBERMATICA (18 actividades, 7,89%)**

La alianza de la asesoría de OVERCALL con LI se inicia en 1999 y acaba en 2003. Adquiere relevancia en el criterio de Política y Estrategia en el que se le considera en tercer lugar (11,76%). Sus aportaciones de mejora se centran en cuestiones como: diseñar el segundo PE 2000-04, en el que se añaden elementos de despliegue por niveles de concreción, selección de Factores Críticos de Éxito e indicadores asociados, así como el diseño del primer Mapa de Proceso y las sistemáticas de gestión de la documentación de los mismos. También diseñan, junto con el Equipo Directivo, la primera memoria de evaluación EFQM, que se presenta a una evaluación externa.

Ibermática por otra parte, aporta, durante dos años 2003 y 2004, mejoras en la gestión de los procesos de formación de las personas y en la gestión de los proyectos de innovación.

6. Euskalit (13 actividades, 5,7%)

Euskalit aparece en los cinco criterios y durante todo el período de estudio, aunque en mayor medida en liderazgo (segundo lugar, con un 14,7%), en quinto lugar en Política y Estrategia (8,69%) y Procesos (6,25%) es el octavo agente de formación en personas (8%) y el décimo sexto en Alianzas y recursos (1,4%). Se le atribuyen los siguientes objetivos y mejoras:

- Compromiso del Equipo Directivo con el modelo de Calidad EFQM: despliegue de dicho modelo de gestión en la organización, elaboración de su primer Plan Estratégico 1996-2000, centrado en inversiones e infraestructuras, primera auto- evaluación EFQM, participación en eventos y encuentros EFQM, reuniones del Equipo Directivo con todo el personal para dar a conocer resultados de la organización y Prioridades Estratégicas, cuatrienales y anuales para exponer las necesidades de mejora….

- Incorporación de la Medición de expectativas de los cooperativistas, las percepciones de familias, alumnado, personas y otros agentes de interés como información sistemática y pertinente para la elaboración de PE y evaluación del centro.

- Participación de las personas en la coordinación y mejora del centro.

7. **Otros tres agentes internos (11,85%)**

Los agentes que se recogen en este apartado si bien no acumulan muchas actividades, éstas adquieren una especial relevancia por el impacto de sus mejoras en el centro (Richer, 1998; Elkjaer, 2004): las Reflexiones del Equipo Directivo (primer lugar en criterio de Personas; 16,7%), las aportaciones de la Asesoría Psicopedagógica del centro (tercer lugar en el criterio de Alianzas y Recursos 11,16%) y las sugerencias de las familias (primer lugar en el criterio de Procesos, 16,67%). Las tres fuentes aportan aprendizajes procedentes de reflexiones y procesos internos del centro y son generadores de la reflexión de otros agentes y otras mejoras de amplio alcance (Gherardi, 1999).

La Asesoría Psicopedagógica, Departamento de orientación, del centro se señala por su incidencia en iniciativas de mejora en los procesos de innovación didáctica de LI (Lobato, 2013; Nicastro, 2014). Su intervención se vincula a cambios relevantes como (4,39%):

- Renovación del PEC (1992-1996): este Departamento de orientación coordina el proceso de renovación del Proyecto Educativo del Centro (PEC), incorporando las expectativas de las familias cooperativistas, centrándolo en valores y capacidades consensuados por todo el profesorado y siguiendo el modelo propuesto por Antúnez eta al (Antúnez, Carmo, , Imbernou, Parcerisa, Zabala, 1991). Como consecuencia, se elige el nuevo lema del centro "Desarrollo personal para construir sociedad", que pretende recoger dos referencias: por un lado, la influencia de la psicología positiva y el constructivismo en la educación y el aprendizaje y, por otro, un enfoque coeducativo y de responsabilidad social.

- Enfoque educativo de la intervención psicopedagógica en el centro y de atención a la diversidad.

- Uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje en el aula: Diseño de software para la lectura y escritura en Educación Infantil (4-5 años), usos informáticos en todas las aulas de Educación Primaria, un aula específica para la enseñanza del inglés en Educación Primaria, …

- Diseño de nuevas plantillas, para la elaboración de Unidades Didácticas con los criterios recogidos en el PEC (contenidos actitudinales, criterios de evaluación comunes,).

- Selección de criterios de evaluación comunes para todo el centro y diseño de unas sistemáticas, instrumentos, software específico, e informes del alumnado coherentes con los valores de LI.

- Coordinación de planes de formación de familias para afrontar las áreas de mejora que se exponen en los informes de evaluación del alumnado (Educación Infantil y Educación Primaria).

Las Reflexiones del Equipo Directivo se asocian con mejoras en las prácticas de liderazgo y gestión de personas (3,95%):

- Gestión de la información y la comunicación: Mejorar el calendario de reuniones, adecuar la intranet para permitir un acceso fácil a sus diferentes apartados, poner a disposición de las personas un programa en la intranet para informar sobre fallos al proceso de mantenimiento de inmuebles y material informático y para recibir información puntual sobre lo requerido, y un buzón de quejas y sugerencias en el comedor del personal.

- Distribución de responsabilidades en el ejercicio del liderazgo Incorporación de responsables de proyectos y procesos clave a las reuniones de Coordinación pedagógica, Plantilla anual de actividades de motivación, etc.

- Impulso de planes de formación (Bolívar, 2000; Gairín, 2009): Sesiones formativas, lideradas por el ED, sobre el proyecto educativo y sobre el Sistema de gestión al personal nuevo o de sustitución, coordinación de planes de formación en el centro con la Universidad de Deusto. (formación competencias para líderes coordinadores).

- Las **sugerencias de las familias** (3,51%) son la primera fuente de información y mejora en los proceso del centro en las siguientes mejoras de Procesos:

  - Enseñanza aprendizaje: Diseño y aplicación de un guion común para todas las reuniones de nivel anuales con familias, seleccionando los contenidos necesarios para informar en todas las etapas, diseño de informes de evaluación del alumnado con más información para familias (nuevos boletines de evaluación), charlas formativas para familias, agendas personales del alumnado para seguimiento del aprendizaje, refuerzos educativos específicos, orientación académica profesional personalizada para todo el alumnado de secundaria y bachillerato, ingles desde los 4 años, actividades dirigidas a la integración de la diversidad: diversidad de modelos familiares, programas de acogida a niños de otras culturas, ayudas para la integración de minusvalías.

  - Transporte: uso de arneses por los alumnos-as de E. Infantil en los autobuses, charlas para todas las familias de Educación Infantil y Educación Primaria para ayudar a las familias a utilizar los informes de evaluación del alumnado para la mejora de sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal.

  El resto de agentes se mencionan de manera más dispersa, pero se puede resaltar las mejoras procedentes de las reflexiones sobre la acción de otros equipos de procesos (Dewey, 1996, Gherardi, 1999) y de lecturas no educativas:

  - Reflexiones procedentes de los equipos de Enseñanza - Aprendizaje (13; 5,4%), más concretamente de las tutorías y de la Coordinación pedagógica.

  - Revisiones de gestión Financiera (6; 2,5%) en las auditorias anuales, las reuniones con la Seguridad Social o la revisión y ajuste de los Presupuestos Anuales.

  - Lecturas varias sobre temas tan diversos como memorias EFQM de otras organizaciones, legislación educativa o revistas de seguridad e higiene en el trabajo.

  Igualmente elocuente es la ausencia de aprendizajes individuales como indicador de la importancia de las actividades orientadas a objetivos comunes, a pesar de no señalarse la existencia de redes de aprendizaje ni de equipos de fomento de creatividad o proyectos espontáneos de innovación.

CAPITULO 9: CONCLUSIONES

"…permitidme justificarme de antemano **concluyendo con una leyenda japonesa:**

En un antiguo monasterio el monje jardinero llevaba varias semanas preocupado. Había anunciado su visita el abad de otro cenobio cuyo jardín era reputadísimo, e importaba no desmerecer ante sus ojos. Para eso el monje venía perfeccionando el pequeño microcosmos de su jardín, repasando las ondas de arena finísima que representaban el océano, tallando el boj delimitador, aclarando el musgo y los líquenes que envejecían la roca central, símbolo de la montaña sustentadora del cielo. La víspera de la anunciada visita su propio abad acudió a felicitarle, pero el monje se sentía inquieto ante su jardín: algo faltaba.

De pronto tuvo una inspiración. Se acercó al cerezo que descollaba entre los arbustos y sacudiéndolo con cuidado logró desprender de una rama la primera hoja del otoño. La hoja osciló despacio en su caída y se convirtió en una mancha amarillenta sobre el verdor impoluto del césped.

El monje sonrió: el jardín perfecto quedaba completado con la imperfección. Ahora sí representaba el cosmos.

Quisiera poder desempeñar aquí, al menos, la misma función que aquella hoja." (Sampedro, 1991, p. 32, 33)

CONCLUSIONES

A partir de la década de los 90, los modelos de gestión de la calidad fueron surgiendo en la Comunidad Autónoma Vasca como una oportunidad para la mejora de los centros educativos, a la vez que comenzaron también las críticas por su origen empresarial y sus posibles limitaciones y/o riesgos para la educación. Como respuesta a tal realidad este estudio quiere comprobar en qué medida las teorías de la Gestión de la Calidad y del Desarrollo Organizativo son compatibles y contribuyen a la mejora e innovación de los centros educativos.

Las teorías sobre el Desarrollo Organizativo se han manejado más como un constructo dinámico que como unos niveles o grados óptimos a alcanzar. En esa medida, será una referencia que ayude a, ordenar la observación de un proceso de desarrollo y cambio y a determinar, en qué medida los hitos de cambio del caso de estudio denotan avances hacia la construcción de una escuela que aprende.

Entre las cuestiones investigadas están los factores favorecedores o limitantes y los contextos externo e interno del caso de estudio, los procesos de transformación de algunas dimensiones culturales, como su proyecto educativo, la estructura organizativa y sus prácticas directivas. Y a fin de comprender mejor los efectos derivados de la implementación del modelo EFQM de gestión, también se han analizado las prácticas de aprendizaje que han tenido lugar durante dicho periodo.

Por otra parte, dado que en la CAV esta teoría de calidad en la dirección y gestión se ha aplicado en mayor medida en la red concertada, la posición de este estudio ha sido comprender las bondades y limitaciones percibidas en un caso que puede considerarse singular por su grado de avance excepcional en la aplicación de estos modelos de gestión, Lauaxeta Ikastola.

Asimismo los datos extraídos de esta situación concreta, a pesar de las limitaciones para su generalización, no obstante, pueden aportar la mirada de un contexto "natural" tal y como la han registrado sus documentos y los testimonios de personas relevantes en su expansión. Estas voces pueden revelar el contraste de los ideales propuestos desde dos perspectivas procedentes de dos mundos con lenguajes y fines muy diferentes, que en muchos estudios se han descrito como enfrentados.

A su vez se pone de manifiesto hasta qué punto dos visiones sobre la dirección y el liderazgo, ambas mistificadoras, por un lado, de la eficiencia y la tecnocracia como referentes de la calidad y la profesionalidad y, por otro, de la construcción de ambientes colaborativos idílicos con líderes trascendentes, son realmente antagónicas.

La cuestión, por lo tanto, será conocer si estos supuestos se estudian desde la pragmática que guía la realidad de un centro. ¿Se encontrará la incompatibilidad que se

prevé en algunos estudios? ¿O los centros son capaces de gestionar equilibradamente sus necesidades de eficacia y su Misión social?

El marco de interpretación de este estudio de caso, sin duda, está muy relacionado con ciertas características, como el hecho de ser un centro concertado, de carácter cooperativo, sito en una Comunidad Autónoma con un buen nivel de gasto en educación (más alto en el período de estudio en el que aún no se habían aplicado los recortes del año 2010), una distribución casi simétrica del alumnado entre la red concertada y pública, con unos resultados educativos que le sitúan en la media de la OCDE. Por lo que deberá evitarse transferir automáticamente estas conclusiones a la red pública, a otras Comunidades Autónomas, con contextos sociales, económicos, geográficos, y/o s regulaciones y culturas diferentes.

A pesar de lo cual, en los siguientes cuatro apartados que responden a los objetivos específicos de la tesis, se destacarán de forma especial las conclusiones que se consideren hipotéticamente extensibles a otros centros educativos.

En el quinto apartado se construirán hipótesis para investigaciones posteriores sobre un modelo de relaciones entre el ejercicio directivo, los modelos de calidad, el Aprendizaje Organizativo y el Desarrollo Organizativo.

Y finalmente se expondrán algunas reflexiones sobre las limitaciones de este estudio y nuevas preguntas y líneas de estudio.

El contexto importa

El primer elemento facilitador que ha de considerarse será el contexto de la CAV, como escenario externo al centro y que, a día de hoy, se ha convertido en una referencia europea por la expansión de estos modelos en su territorio. Al mismo tiempo que no se deben obviar ciertos factores internos que parecen caracterizar a los centros que han logrado reconocimientos por sus prácticas avanzadas en la gestión de la calidad.

Marco externo

El movimiento a favor de la gestión de la calidad total (TQM) en Euskadi se debe estudiar en relación a un marco general, el europeo, caracterizado por una sociedad cada vez más compleja donde las organizaciones compiten en un mercado global e interrelacionado. Como consecuencia, en la CAV, a mediados de los 90, diferentes estamentos de la Administración apuestan de forma decidida por la promoción de la gestión de la calidad, más concretamente por el modelo EFQM de gestión de la excelencia, en todos los sectores de producción y servicios de sus ámbitos competenciales.

Para este cometido se creó la Fundación Euskalit, dependiente del Gobierno Vasco, que ha sido sin lugar a dudas la que más fuertemente ha liderado esta iniciativa y también la más reconocida por sus logros en Euskadi, el Estado y Europa. Esto se debe al gran número de organizaciones vascas, centros de enseñanza incluidos, que con su ayuda han

sido reconocidos y/o premiados por su nivel avanzado en la aplicación del modelo EFQM de gestión.

Las causas de este éxito o del valor aportado por Euskalit a la expansión de este modelo de gestión, han de conectarse con un contexto caracterizado por:

1. El liderazgo inicial, desde el propio inicio hasta la actualidad, del Gobierno Vasco en el despliegue de esta cultura de la calidad en la gestión en la CAV.

2. La existencia de una cultura anterior en la CAV, de alto compromiso con programas dirigidos a la mejora de la dirección y las organizaciones en los sectores industrial, educativo y sector público (administración foral, municipios, sanidad, policía, etc.). Es una cultura con una fuerte implantación en el sector productivo industrial y caracterizada por la existencia de un tejido de organizaciones de carácter cooperativo, desde la década de los años 60, también en sectores de servicios públicos como la educación.

Esta Fundación presenta ciertas características diferenciales respecto a otras organizaciones análogas en España y Europa. Especialmente reseñables es el alto compromiso de la sociedad civil en su labor, concretándose en la disponibilidad, de manera altruista, de una red de más de 1600 evaluadores acreditados, que llevan a cabo las evaluaciones y elaboran los informes de mejora para las organizaciones. Entre ellos se encuentran un alto porcentaje de personas que trabajan en la educación.

Otra de sus peculiaridades de Euskalit es el desarrollo de unas políticas de promoción basada en un enfoque de compromiso social, fundamentadas en la gratuidad de los procesos de evaluación y concebidas como ayudas a la mejora más que como actividades de certificación.

Como consecuencia de estos programas de fomento y tras el éxito de la propuesta de Euskalit entre los centros concertados, en la siguiente década, hacia 2002, el Departamento de Educación adapta el modelo EFQM a las necesidades de la red pública e inicia un programa denominado "Kalitatea Hezkuntzan".

De esta manera se fue generando una socialización de la cultura de la calidad en la CAV que ha contribuido a crear una actitud favorable entre las direcciones y titulares de los centros, sobre todo en los centros concertados y algunos centros públicos, hacia la incorporación de estos sistemas de gestión y el consiguiente logro de algún reconocimiento por su "buen hacer" en este ámbito.

Paralelamente, a comienzos de la década de los 90, también ocurren otros cambios en la *política educativa* como la implementación de nuevas *leyes educativas*, las cuales tienen una incidencia en el caso de estudio, y en el sistema educativo vasco: la reforma educativa asociada a la LOGSE (1990), la Ley de la Escuela Pública Vasca (1993), La LOPEG (1995), lo que entre otros efectos en el caso concreto de LI se evidencia en los siguientes cambios: exigencia de rediseñar el Proyecto Educativo de Centro y reordenar los centros con nuevas estructuras, ciclos… De tal manera que este marco normativo

también tensiona a los centros hacia cambios necesarios, no solamente en aspectos educativos, sino también organizativos.

En el mismo periodo en la educación vasca además, conviven otros dos factores que elevan la competitividad entre los centros:

- Un fuerte descenso de la natalidad, entre el año 1975 y 2003, con un descenso de casi un 50% a mediados de los años 90 y que, en la actualidad, tras una breve recuperación, de nuevo en los años 2012 y 2013 vuelve a iniciar otro ciclo de descenso.

- Obligatoriedad del euskera en la oferta educativa de todo el sistema educativo vasco, peculiaridad diferencial durante bastante tiempo de las ikastolas.

- Una distribución de la matrícula del alumnado en torno a un 50% del alumnado entre las redes pública y privada, dándose el caso de que la práctica totalidad de la red privada es concertada, con un peso específico muy alto de las cooperativas de enseñanza (con 64.682 alumnos-as en el año 2014, un 21% de la matricula concertada).

Asimismo en la misma época, los marcos teóricos y la investigación educativa sobre eficacia escolar y mejora de las escuelas influyen en los planes de formación y las reflexiones de los directores y de los responsables de educación.

En resumen, estos datos dibujan un contexto externo con variedad de elementos influyentes en los centros, como el incremento de la competitividad entre centros, sobre todo entre centros concertados, la existencia de tensiones por los cambios legales que demandan un cambio educativo y organizativo en las escuelas, las propuestas teóricas, de formación e investigación orientadas hacia la eficacia y la mejora, junto a unas intensas políticas de fomento de los programas de gestión de la calidad total, más concretamente del modelo EFQM, por parte del Gobierno Vasco, por medio de la Fundación Euskalit.

Circunstancias internas

En opinión de observadores y protagonistas del fenómeno de la gestión de la calidad en los centros educativos de la CAV se constatan asimismo, algunas características facilitadoras relacionadas con los contextos internos de los colegios y que coinciden con algunos de los factores facilitadores mencionadas en la investigación sobre escuelas que aprenden:

- La importancia de la existencia de direcciones estables.
- La preferencia de la titularidad de los centros y/o de los propios directores, por capacitarse para el ejercicio directivo según el modelo EFQM.
- La participación en redes y asociaciones que incluyen alianzas con asesorías

o agentes externos de formación y aprendizaje.

- El desarrollo de planes de formación-acción, por parte de asociaciones educativas, patronales, etc. como redes de colaboración para el aprendizaje y el intercambio de conocimiento

Además, los efectos positivos que han tenido lugar en los centros pioneros, han influido en la creación de un clima favorable a la expansión de este modelo de gestión en el resto del sistema educativo. Entre otros se mencionan como los más significativos:

- La identificación de necesidades de mejora y cambio en el centro, como sistemática para favorecer los procesos de reflexión y la toma de decisiones, en base a evaluaciones y auto-evaluaciones del mismo.
- Beneficios para el despliegue de un buen Proyecto Pedagógico (la Misión del centro).
- Uso de Planes Estratégicos para gestionar por procesos, considerando las necesidades de las familias y el alumnado.
- Fomento de la participación, la colaboración y la acción ordenada de las personas.
- Mejora de imagen externa.
- Ayuda para los centros que están atravesando dificultades.

Podemos concluir, por tanto, que esta cultura de evaluación y mejora continua de los centros educativos desde los conceptos básicos de la gestión de la calidad, hasta la fecha de este estudio, más si se tienen en cuenta la permanencia de algunos elementos externos (bajada de natalidad, y crisis económica), no parecen haber sido una moda pasajera en la CAV, sino una línea de actuación que ha aportado valor sobre todo a los centros concertados, al parecer no solamente en la gestión sino en la sistematización de algunos procesos educativos claves del centro.

Si bien es cierto, como se ha explicado en el capítulo cinco, que muy pocos centros han superado el umbral de los 400 puntos, por lo cual sería interesante entender sus causas, e intentar evitar trasladar sin más las conclusiones de este estudio, que proceden de un centro puntuado entre los 750 y los 800 puntos del modelo EFQM, al resto de centros que hayan optado por esta modalidad de gestión. Será necesario, pues, esperar a los resultados de otros estudios y experiencias, para poder evaluarlas y comprender este fenómeno con más datos que aporten indicios al debate actual sobre la validez de estos modelos en el sistema educativo.

La historia del centro y el camino hacia la mejora

En la medida en que este estudio busca comprobar el cómo y el porqué de incorporar estos modelos de gestión, analizar la historia del centro desde sus documentos institucionales y las entrevistas a su director, ha permitido conocer los hitos de cambio más significativos en el devenir histórico desde la perspectiva de LI. Cuestiones que aportan indicios para comprender si se producen avances hacia una escuela que aprende, entendida como una noción versátil pero de utilidad para estudiar su evolución en relación a los cambios en su cultura, las mejoras consideras y la implementación de un modelo EFQM de gestión.

Transformaciones previas a la EFQM

El análisis de los documentos y testimonios realizados resalta algunas experiencias de cambios previos, al parecer necesarios, a la aplicación del modelo EFQM de gestión en LI:

- El cambio de titularidad, de centro religioso a una cooperativa de familias de enseñanza concertada, parece haber sido significativa en relación a la incorporación del Modelo de gestión de la excelencia EFQM en el centro. Sobre todo por la actitud favorable, hacia su implantación, de las familias que constituyen en aquel momento la Junta Rectora de LI

- La elaboración de un nuevo Proyecto Educativo de Centro (PEC) basado en valores, con la participación de todo el profesorado y los representantes de las familias supuso una redefinición de los objetivos educativos en el centro.

  Este logro se describe asociado a un proceso basado en el debate y el consenso con toda la comunidad educativa para la selección de los valores y principios del PEC, que dio lugar al lema del centro "Desarrollo personal para construir sociedad". Este hito se señala como determinante para, construir un esquema mental explícito del centro y priorizar un proyecto común que transcendiera las individualidades. Aun así, este proceso, que se alargó durante casi tres cursos, fue liderado por un nuevo Equipo Directivo ampliado y parcialmente seleccionado.

La voz y la memoria del director atribuyen mucha importancia a otros cambios relacionados con la Dirección:

- Cambios en el mecanismo de acceso, a favor de la selección al Equipo Directivo y su profesionalización y ampliación de sus componentes (de tres personas se pasa a formar un equipo de seis).

- Nuevo perfil competencial de los miembros del ED: cinco de los seis componentes son licenciados con postgrados, dos de ellos ingenieros industriales, una psicóloga y un psicopedagogo.

- La estabilidad de los directores en sus cargos, durante todo el periodo de

implantación del nuevo modelo de gestión (12 años).

- La actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del ED, que realiza programas sistemáticos de formación en equipo durante los doce años de observación de este estudio y alineados con las necesidades estratégicas de LI.

- Las creencias favorables hacia la incorporación en la ikastola de herramientas de gestión aplicadas en la empresa, por parte de su Director con experiencia en dirección de empresas y de los miembros de la Junta Rectora.

Sin embrago también se evidencian *dificultades y tensiones* anteriores a la decisión de implementar el modelo de gestión de la calidad:

- Resistencias a introducir cambios en las aulas consecuentes con las premias del nuevo PEC, en algunos casos, explícitamente expresadas y en su mayoría, como defensa de rutinas y modelo educativos tradicionales.

- Y una consiguiente percepción negativa del nuevo ED y de sus teorías pedagógicas, con un rechazo de una parte importante del profesorado, mostrado a través de sus representantes sindicales.

Estas observaciones confirman la importancia de ciertas transformaciones previas como facilitadoras de la implantación exitosa del modelo EFQM de gestión, a la vez que la existencia de obstáculos y resistencias: profesionalización del Equipo Directivo, diseño colaborativo y consensuado del PEC y barreras para la implantación de cambios en las aulas.

Cambios en el centro, cambios en la gestión

La insatisfacción ante los escasos cambios en metodologías y procesos de aulas producidos tras los debates y acuerdos generados entre el profesorado y las exigencias y demandas de las familias y la sociedad a mediados de los noventa parecen haber sido también factores favorables a la decisión de formarse e implementar el modelo EFQM de gestión en LI.

En esta línea, los documentos estudiados no dejan duda sobre la relevancia de algunos cambios en la cultura del centro relacionados con el despliegue del modelo EFQM**:**

- Análisis sistemático de necesidades y expectativas de las familias, el alumnado y profesorado como fuente de información para la mejora.
- Elaboración de Planes Estratégicos y fijación de objetivos de resultados de centro.
- Seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados del alumnado en los equipos de Coordinación pedagógica.
- Incorporación de procesos de autoevaluación y evaluación externa del centro.
- Planes de formación del profesorado alineados con las necesidades de mejora

Por consiguiente, la implantación del modelo de gestión se lleva a cabo paralelamente a la expansión de acciones en las aulas, coherentes con el PEC y describe básicamente un centro que, a medida que incorpora un estilo de gestión determinado, se permite reflexionar y actuar más allá de los problemas del día a día y de las amenazas a corto plazo, al mismo tiempo que las necesidades de familias y el alumnado pasan a ocupar, no pasivamente, sino con su voz (encuestas, reuniones, recogida de sugerencias, participación activa…) un lugar importante en los planes y objetivos del centro.

A su vez, si analizamos los cambios que han tenido lugar a lo largo de su historia y usamos la metáfora del viaje, pareciera que los cambios y mejoras en LI se realizan desde un enfoque de gestión basado en la escuela típica de la década de los noventa. Desde esa perspectiva LI considera que los cambios organizativos tendrán un efecto en los proceso de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, en las aulas.

En ese periodo se citan como innovaciones educativas la incorporación de sistemas de autorregulación y convivencia en las aulas con la participación del alumnado, los programas de educación y gestión comprometidos con la sostenibilidad medioambiental y el diseño de un sistema de evaluación del alumnado de carácter formativo.

Se concluye, pues, que el despliegue del modelo EFQM, en el caso de estudio, ha permitido avanzar de una cultura individualista y/o fragmentada, hacia una cultura que coordina tanto el proyecto educativo como los procesos para la mejora de la escuela. Se mencionan expresamente el seguimiento del Plan Estratégico y las evaluaciones del centro como mecanismos clave para la fijación de objetivos comunes y como mecanismos de mejora del centro. También parecen evidenciarse algunos ámbitos colaborativos en el desarrollo curricular, la gestión directiva y el despliegue de algunas innovaciones

A la vez, se confirman resistencias al cambio por parte del profesorado, con conflictos sindicales que describen un escenario difícil y de grandes esfuerzos para las personas que constituían el ED. Luego, las tensiones internas, lejos de mostrar un contexto idílico, parecen ser parte del decorado del cambio. Lo que no se puede aclarar con los datos recabados, es en qué medida dicha resistencia se asocia a la intervención de la dirección en las propuestas de aula, a las modificaciones en el reparto de poder y a la representación del profesorado en el centro o a ambas.

Igualmente se destacan como muy importantes dos factores previos a la implantación de la nueva sistemática de gestión: la constitución de un Equipo Directivo, como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, con una identidad y formación específicas y el diseño de un proyecto educativo común y consensuado como contexto básico del análisis de resultados de los procesos y los resultados educativos.

Este concepto de dirección educativa guarda cierta relación en su dinámica con el modelo escandinavo, donde los candidatos, generalmente externos al centro, presentan y evalúan proyectos que dependen de una administración local. En el caso de LI el ED presenta sus planes y los resultados de sus indicadores (educativos y económicos) mensualmente ante la Junta Rectora, compuesta por representantes democráticos de las más de 900 familias cooperativistas y anualmente se aprueban y revisan los ejercicios ante la Asamblea de cooperativistas. Esto es, se sigue una sistemática de rendición democrática de cuentas por un Equipo Directivo profesional.

Aunque en los documentos del curso 2006-2007 no se observe una implicación mayoritaria del profesorado como una comunidad Profesional de Aprendizaje, ni evidencias de las características de una organización que genera conocimiento, sin embargo si se analizan los cambios hacia la mejora, o su Aprendizaje Organizativo orientado a la acción y el cambio en las prácticas de las aulas, se descubren progresos hacia la construcción de una escuela que aprende. De tal manera que la trayectoria histórica de LI prueba su capacidad para avanzar y construir caminos, si bien de manera irregular, en "la buena dirección" que sugiere la teoría del Desarrollo Organizativo.

La implantación del modelo de gestión EFQM en LI

Otro objetivo importante de este estudio es conocer como se ha trasplantado este modelo de gestión en un centro educativo, pues no olvidemos que LI fue uno de los centros pioneros que hizo el esfuerzo de leer intencionadamente un modelo de evaluación organizativa procedente del mundo industrial.

LI decide implantar el nuevo enfoque de dirección y gestión en el curso 1996- 97 y sus reflexiones, registradas en actas de su Equipo Directivo y de la Junta Rectora, muestran el cuestionamiento de algunos términos como cliente, producto, etc. que les generan resistencias y reacciones negativas por asociación con el lenguaje industrial y/o los fines preferentemente economicistas de los mismos.

Estas primeras tensiones se resuelven distanciándose de la consideración del ánimo de lucro como finalidad primordial de organizaciones de carácter mercantil. A la vez que se opta por considerar que toda escuela, como organización que es, es una institución orientada hacia un fin con recursos limitados, con las familias y el alumnado como destinatarios principales. Y es a partir de esa declaración que se decide utilizar una mecánica de gestión por procesos y la fijación de objetivo evaluables como un modus operandi útil en la enseñanza.

Documentos Estratégicos

El inicio de una cultura de Planes Estratégicos se relata desde 1996 y desde entonces existe una sistemática formal para su elaboración cuatrienal, basada en la Misión y la consideración de una Visión a largo plazo que definen donde se quiere estar en un futuro y que se revisa periódicamente. A partir de este momento el centro se rige por dos documentos claves, que la investigación asocia con culturas organizativas de escuelas que aprenden:

- **El Proyecto Educativo de Centro**, basado en valores con una apuesta decidida por la educación para la convivencia y la atención a la diversidad, orientado hacia un Modelo educativo que dé respuesta a las necesidades educativas de las personas en el s. XXI. Como ejemplos se pueden señalar la constitución de los equipos de Eco –Eskola, las comisiones de convivencia en el aula con participación de todo el alumnado y los programas de coeducación.

- Y el **Plan Estratégico** que se estructura, de tal modo que hace que esas características diferenciales de su Proyecto Educativo, se desplieguen y combinen operativamente de una manera peculiar y se potencian mutuamente. Un ejemplo de esto es el mecanismo con el que LI recoge la información y el modo en que usa ese conocimiento para la elaboración y revisión de sus Planes Estratégicos.

Reflejo de esta cultura son las siguientes prácticas estratégicas que, asume la dirección del centro y denotan en qué medida el ED se va constituyendo como una comunidad profesional que aprende:

1. La disposición a ser pioneros en la aplicación de experiencias novedosas de gestión en el sector educativo. Algunos ejemplos desde 1996 son: la Participación desde su inicio en la CAV en el despliegue del modelo EFQM en la gestión educativa (1996), la evaluación del profesorado desde el punto de vista de todo el alumnado (1997) o la aplicación de modelos de autorregulación de la convivencia con participación del alumnado en todas las aulas del centro (1996)

2. Y la rápida incorporación de aprendizajes significativos en sus Planes Estratégicos: la aplicación el año 2000 de los conceptos de roles funcionales de equipo de Meredith Belbin en la distribución de responsabilidades del Equipo Directivo, la creación del Cuadro de Mando de LI, según modelo Kaplan y Norton (2000) para la evaluación de resultados de la organización desde el año 2002, la combinación de los criterios de Gestión del Conocimiento en la PE y la sistemática de gestión de procesos de LI, siguiendo las aportaciones de Benavides C. en el año 2004.

Directamente relacionada con el logro de los objetivos estratégicos, está la sistemática de **gestión por procesos** en LI, que con el fin de lograr una mayor eficacia operativa en el centro diseña un Mapa de Procesos que incluye todas las actividades que tienen lugar en el centro. A partir de esa "reestructuración funcional", se puede concluir que LI intenta restar relevancia al organigrama, para resaltar el valor funcional de los equipos y personas en el centro, a la vez que muestra una preocupación por "hacer bien" las cosas entendida como:

1. Que los planes y actividades, previstos se lleven a cabo adecuadamente.
2. Se consiga un ahorro de tiempo y esfuerzo.
3. Se evite un derroche innecesario de recursos.
4. Y sobre todo se logren los resultados esperados.

Como consecuencia la función de **liderazgo** que ejerce el Equipo Directivo se efectúa desde una doble óptica:

- Siguiendo una agenda operativa para optimizar las prácticas y liderar la mejora continua en las actividades del día a día. Esto es, convertirse en supervisores de actividades. Es decir, gobernar como sinónimo de coordinar.
- Y diseñando y cumpliendo una agenda estratégica que orienta la toma de decisiones del ED hacia:
    - La evitación de distracciones de la organización respecto de sus objetivos y necesidades y de su singularidad e identidad.
    - Saber cuándo negarse a las presiones que intentan suavizar los planes de innovación y cambio.

- Resistirse a las tendencias del centro a parecerse a sus competidores.
- Y decidir sobre el empleo de recursos siempre desde la óptica de reforzar el modelo educativo diferencial del centro.

Todo lo dicho define la función directiva como el gobierno del centro en una dirección, de tal manera que por medio de la gestión de los procesos, se enfoque coherentemente el centro y se aporte valor al servicio educativo. Podemos concluir, pues, que junto a los elementos del modelo de gestión como la utilización de los Planes Estratégicos y la gestión por procesos, ha sido importante, asimismo, la fijación y el seguimiento de objetivos de mejora del centro, incluidos los resultados de aprendizaje del alumnado.

Dirigir y liderar los procesos educativos

Como ya se ha explicado, el modelo EFQM se inicia por el compromiso del Equipo Directivo con los fines educativos del centro, la definición del concepto del liderazgo desde cinco niveles de influencia y su responsabilidad en el seguimiento de todos los procesos del centro y el logro de objetivos previstos.

Este modelo de ejercicio del liderazgo es el que responde del despliegue del modelo de gestión EFQM en LI y afecta en mayor medida a los criterios de gestión por Procesos, que se llevan a cabo por medio de una nueva configuración de los equipos de Coordinación pedagógica. Es especialmente importante el cambio que supone la nueva Misión y composición de estos grupos que se guían por la búsqueda de la mejora y el perfeccionamiento de ciertas prácticas de las aulas coherentes con el PEC.

Las prácticas de dirección y liderazgo evidencian que el despliegue de responsabilidades del centro se define en cinco niveles que influyen a diferentes ámbitos y procesos del centro, lo que parece indicar el desarrollo de un Liderazgo Distribuido que se extiende desde la dirección general, los directores pedagógicos (5), los responsables de equipos de procesos y proyectos, los coordinadores de Departamentos hasta el ejercicio tutorial.

Pero en los casi 12 años de la implementación del modelo de gestión, los cambios e innovaciones educativas son el resultante del procesos de innovación del PEC, previo a la implantación del modelo de gestión y no se datan iniciativas creativas asociadas a este cambio estructural, salvo la importancia atribuida a los procesos de evaluación en el centro. Parece concebirse pues la mejora como un sinónimo de precisión, que se

consigue con repeticiones cada vez más eficaces y eficientes, en los procesos educativos, para el logro de resultados esperados en el alumnado.

Asimismo la política de Responsabilidad Social Corporativa de LI, se evalúa en el modelo de gestión EFQM desde tres vertientes:

- La Utilidad social entendida como aportación de buen aprendizaje, atención a la diversidad y resultados de promoción en alumnado.
- La Viabilidad económica con un ejercicio contable honesto, sujeto a auditorías externas y con seguimiento de los representantes de la cooperativa de familias.
- Conciencia medioambiental que comprometa a la gestión de los procesos internos, modelo educativo y relaciones con socios y proveedores.

Se puede concluir, por tanto, la existencia de una preocupación por el desarrollo de algunos elementos de la justicia social como la atención a la diversidad o el compromiso medioambiental.

Coordinación y gestión de personas

A pesar de que la nueva estructura de procesos y de gestión por objetivos estratégicos afecta directamente al profesorado, en la medida que refuerza el trabajo en equipo y orienta la Coordinación pedagógica hacia el seguimiento y control de procesos y resultados de aprendizaje y el diseño de planes de formación, sin embargo en la gestión de las personas, no se observan grandes cambios en las políticas laborales y administrativas posteriores al año 1996.

Este enfoque de gestión del profesorado empleado en LI, guarda una gran relación con los componentes que el modelo de Eficacia Docente que atribuye a la escuela principios de eficacia coherencia, cohesión, constancia y supervisión:

- Calidad educativa, que incluyen reglas y acuerdos sobre la enseñanza en el aula, política de evaluación/sistema de evaluación.
- Calidad organizativa, que afecta a la política de coordinación, supervisión, profesionalización , cultura escolar que lleve a la eficacia
- Existencia de normas sobre uso de tiempo, horarios y entorno tranquilo.
- Coherencia en el currículo escolar, consenso sobre la Misión, normas y acuerdos sobre cómo implementarlo.

Estas prácticas respecto al profesorado nos llevan a concluir la importancia que el control y la coordinación por parte del ED y de la coordinación pedagógica tiene para LI. Se cita este mecanismo como un elemento favorecedor del cambio, entendido como la implantación de nuevas conductas y rutinas entre el profesorado, que denotaban una defensa del estatus quo y de resistencia a la innovación por parte de unos docentes

contratados bajo otras premisas y expectativas relacionadas con otros hábitos de funcionamiento educativo tradicional, en las que el profesorado básicamente trabajaba en "su aula" y elegía a los directores pedagógicos y los coordinadores.

Por lo que, si bien es cierto que esta dinámica de gestión no ha evidenciado una cultura de fomento de la creatividad o de los proyectos cooperativos en el profesorado, sí que ha ayudado a implementar nuevas formas de gestionar la convivencia, la evaluación formativa del alumnado o la educación medioambiental.

Aunque según algunos autores las teorías sobre el D.O. proponen lograr cambios hacia una cultura cooperativa de una escuela que aprende entre el profesorado, la realidad de algunos centros, como parece ser éste, está muy lastrada por conflictos entre las inercias muy conservadoras bajo estructuras mentales profundas del profesorado de la educación básica que se defienden de los cambios y las tensiones hacia la mejora de la escuela exigidas por parte de la sociedad y de las titularidades de los centros.

Luego, el reto de la implantación de este modelo de gestión en LI parece haber sido, lograr un cambio en los hábitos y usos de su profesorado que en muchos casos vive y actúa en "su aula", con una idea profesional/laboral rodeada de coartadas cognitivas, creencias, etc. de argumentos de larga tradición.

En resumen, pues, el despliegue del modelo de gestión EFQM parece haber incorporado varias características del Liderazgo Educativo, como el Liderazgo Distribuido, preocupación por los procesos de aprendizaje y los resultados del alumnado, así como un interés por cuestiones sociales como la sostenibilidad, la diversidad o la educación para la convivencia. Todo ello parece haber convivido con una preocupación por la eficacia y la coordinación del profesorado más que con la creación de culturas colaborativas características de los marcos teóricos de las Escuelas que Aprenden y del Desarrollo Organizativo.

Aprendizaje para la acción

El esquema de aprendizaje en LI muestra el uso de una sistemática para analizar su propio aprendizaje, de forma coherente con el modelo de gestión EFQM y que se plasma en sus Memorias. En estas, las diferentes actividades llevadas a cabo se explican desde la identificación de una necesidad de mejora o revisión de algún criterio o sub criterio del modelo EFQM, a partir de lo que se inicia un aprendizaje que se aplicará en algún ámbito del centro. Esta metodología indica un tipo de aprendizaje firmemente orientado hacia la acción y que se institucionaliza en todo el centro.

Del análisis de las actividades de aprendizaje durante los doce años de implementación del modelo EFQM se puede concluir que, en los primeros años, los criterios de Liderazgo y Política y Estrategia concentran los esfuerzos de aprendizaje y es el ED quien reúne casi todas las actividades reflexivas y de aprendizaje profundo (de doble ciclo) como se evidencian en las Memorias del centro.

Demuestran la actitud hacia el aprendizaje del ED, actividades realizadas en equipo, sistemáticamente alineadas con las necesidades del centro y entendidas como una obligación profesional, en la que además de otros agentes institucionales (U. Deusto y Fundación Euskalit) el intercambio de experiencias, las visitas a otros centros y equipos directivos también tienen mucha relevancia. Se diría que, en este periodo, es la dirección como equipo el que se configura como una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Como consecuencia de dichas actividades se introducen cambios en la arquitectura del centro y los equipos de coordinación, en sus reuniones (actas), también incorporan la reflexión sobre resultados y procesos de enseñanza aprendizaje. Esto cambia una cultura de Aprendizaje Organizativo en la que los equipos se ven estimulados a repensar sus prácticas y a aprender para alcanzar objetivos. Más concretamente son los procesos de autoevaluación y evaluación externa del centro los que movilizan los aprendizajes y los cambios.

Es así que, a partir del año 2001, pasados cinco años desde el inicio del nuevo modelo de gestión, en el centro, los aprendizajes de los criterios de Personas y Procesos se convierten en una fuente importante de mejoras en las prácticas. No obstante el proyecto conjunto de acción, a pesar de las aportaciones de varios equipos de coordinación, como información y reflexión, recae en el Equipo Directivo y los Planes Estratégicos.

LI adopta asimismo una perspectiva de Gestión del Conocimiento, con la que se deciden las prioridades para la formación del equipo docente y se diseñan programas colectivos de formación. Su sentido es básicamente asegurar que ciertos saberes explícitos y de contenido conceptual sean de conocimiento común, en muchos casos explicados con la ayuda de agentes externos.

Este enfoque operativo del Aprendizaje Organizativo parece tener dos desarrollos prácticos diferentes, a la vez que complementarios:

- Uno se orienta hacia la movilización de las estructuras, el cambio y la mejora de las prácticas del centro basado en la reflexión sobre la práctica e implica a todo el personal del centro.
- Y otro, de carácter estratégico, que busca definir las líneas prioritarias de conocimiento e innovación del centro y que se fundamenta en la gestión y análisis de datos sobre procesos y resultados en los que interviene preferentemente la dirección .

Agentes de aprendizaje y criterios EFQM

El estudio documental permite relacionar algunos agentes, con distintas áreas de mejora y también con diferentes mecanismos de aprendizaje. Durante todo el periodo de estudio, doce años, el mayor volumen de aprendizajes y mejoras proceden de reflexiones de agentes internos, los equipos y personas de LI y están relacionados con las auto-

evaluaciones, evaluaciones, los mecanismos de recogida de sugerencias de las familias (encuestas, entrevistas y reuniones) y las revisiones para la mejora de procesos, en su mayoría de enseñanza - aprendizaje.

Sin embargo, en áreas como la mejora de los mecanismos de para la captación de información y el diseño de los Planes Estratégicos, la mayoría de las actividades de aprendizaje se llevan a cabo en colaboración con organizaciones y personas externas al centro (treinta y tres evidencias documentadas) en comparación con otros mecanismos internos empleados. Estos sobre todo tienen lugar en los primeros cinco años de implementación del modelo de gestión, desde 1997 - 2002, cuando son importantes las colaboraciones con consultorías externas y sobre todo la ayuda recibida por parte de la Universidad de Deusto y la Fundación Euskalit. Y, si en el primer caso son los Seminarios de Equipos Directivos de la Universidad de Deusto (SEDID), los que sobresalen como agente de aprendizaje en liderazgo, en la gestión de las personas y en algunos aspectos del diseño de la Política y Estrategia. La Fundación Euskalit destaca por su influencia en el diseño de los Planes Estratégicos y la implantación de sistemáticas de evaluación externa.

Estas opciones de aprendizaje del ED de LI no coinciden con las opciones más generalizadas en las CCAA españolas, en las que generalmente es la Administración la proveedora principal de la formación de los ED

Así mismo, la mayoría de las propuestas de aprendizajes de estos dos agentes, SEDID y Euskalit, se han llevado a cabo en reuniones con Equipos Directivos de otras organizaciones y visitas a otras empresas (educativas y no educativas) avanzadas en la gestión del modelo EFQM. Lo que pone de manifiesto el valor de la transferencia de conocimiento entre centros y entre directores. Un indicador, asimismo, de la importancia de crear un colectivo de directores que actúen como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, cuyas preferencias formativas combinen el conocimiento explicito aportado por los agentes externos y la reflexión sobre las propias prácticas directivas entre iguales.

Entre los contenidos trabajados, LI resalta la influencia positiva en el centro de la identificación de roles de equipo de Meredith Belbin en el ED y las competencias docentes y de los equipos directivos. Lo que indica su preocupación por desarrollar el liderazgo por medio de la configuración de equipos, en coherencia con la distribución de tareas y la gestión de las competencias de las personas.

En el ámbito de Alianzas y Recursos, las inquietudes más frecuentes son aquellas relacionadas con el uso de TICs y con proveedores, para la mejora de la comunicación entre los equipos del centro y la organización de la documentación y el seguimiento de los procesos. En este mismo criterio y en relación al impulso de la innovación, se enfatiza el papel jugado por la Asesoría Psicopedagógica del centro como generadora de aprendizajes y cambios en varios procesos educativos del mismo, especialmente en los ámbitos de convivencia, tutorías y atención a la diversidad.

Tras los cinco primeros años de implementación del modelo de gestión, a partir del año 2001, pasan a tener mayor protagonismo los aprendizajes procedentes de la revisión de los Procesos. Esto vuelve a reforzar la conclusión de que los agentes (Coordinación pedagógica, y asesoría psicopedagógica) y actividades de aprendizaje en este criterio se relacionan con procedimientos internos de gestión y reflexión, similares a las comunidades de práctica, a diferencia de los criterios de liderazgo y Política y Estrategia en los que se citan preferentemente elementos externos al centro (Universidad, Asesorías, e intercambio de experiencias entre direcciones), con mayor relevancia en la etapa inicial.

El número de actividades de aprendizaje ubicados en los diferentes subcriterios, nos muestra que el criterio referido a la **"**Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y otros grupos de interés generando cada vez mayor valor" (5b), parece el más relevante. Esto se concreta en el esfuerzo por mejorar e innovar aspectos como la comunicación y la colaboración entre las familias y la tutoría, para realizar un seguimiento y acompañamiento más eficaz al alumnado.

A partir del año 2002 se siguen dos dinámicas que confirman la importancia creciente otorgada a la opinión de las familias en el diseño de los planes estratégicos y de las actividades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera es la captación de sugerencias de las familias por medio de mecanismos como las encuestas de satisfacción de familias, las entrevistas realizadas con éstas y las reuniones de nivel anuales. Y, en segundo lugar, como dispositivo interno para que, en las reuniones de Coordinación General (ED), se puedan conectar las sugerencias de las familias con la concreción de los planes estratégicos anuales y las reflexiones que tienen lugar en la Coordinación pedagógica.

Además, algunas **prácticas de aprendizaje asociadas al liderazgo** han sido especialmente adecuadas para responder a una variedad de demandas en LI:

• El aprendizaje entre iguales, en la medida en que los ED de centros diferentes se reúnen para intercambiar buenas prácticas y construir redes de intercambio de experiencias, asisten a encuentros en seminarios de formación, visitan centros o se auto organizan como asociación.

• El reparto de funciones de equipo y la creencia de que para que un Equipo Directivo sea eficaz necesita distribuir responsabilidades. De tal modo que las funciones, procesos y consiguientes actuaciones o intervenciones con las personas, han de distribuirse teniendo en cuenta las tendencias de comportamiento más arraigadas en cada uno de sus miembros. Lo que conduce a la identificación de cinco niveles de liderazgo en función de la funcionalidad e influencia en los procesos en los que intervenga cada persona del

centro.

• La creación de una visión común sobre el aprendizaje y los modelos de gestión, como ideas rectoras clave de LI. La eficacia de los equipos que deseen trabajar como tal en LI exige de ellos una coherencia cultural mínima entre la titularidad, sus equipos directivos y la coordinación pedagógica. De manera que el objetivo central que comparten es la capacidad de dar respuesta a las necesidades y expectativas del alumnado, familias y profesorado.

Entre los **agentes externos** más destacados por frecuencia e influencia en el cambio de LI aparecen tres:

- Los cursos de formación del SEDID de la Universidad de Deusto y las consecuentes reflexiones internas del ED han repercutido en mejoras significativas en el ejercicio del liderazgo en procesos educativos y la gestión del profesorado.
- Las auditorias de gestión y Euskalit han contribuido a los planes de formación del ED y coordinadores en el modelo de gestión EFQM y en la elaboración de los primeros dos planes Estratégicos (1996- 2000; 2000-2004).
- Y las evaluaciones EFQM y los informes consiguientes han ayudado a mejorar los Planes Estratégicos y el ejercicio de la dirección desde el seguimiento de resultados y la orientación hacia los clientes, en este caso las familias.

De especial relevancia son las evaluaciones externas que tienen una doble función de mejora en el centro. La primera, la generación de un debate y reflexión profundos sobre el desempeño de todas las personas y la segunda, la recepción de informes completos y de alta calidad sobre los puntos fuertes y áreas de mejora de la organización, de gran utilidad para los coordinadores de equipos y los directores.

Sin olvidar que cada vez que el centro se somete a un proceso de evaluación externo, ya antes de recibir las visitas, en el proceso de auto – evaluación, así como durante la escritura de las Memorias se genera una tensión importante en las personas de manera más acentuada en los líderes. Luego, se produce un estrés organizativo que los documentos valoran como constructivo, en la medida que hace tomar conciencia de errores y necesidades de mejora, que en otras situaciones pasan desapercibidas o se consideran sin importancia, a la vez que somete al centro a un sobre-esfuerzo no siempre deseable ni comprendido por el profesorado.

Efectos de los aprendizajes en la mejora

Los agentes que intervienen de manera relevante en los primeros años de este estudio (1996- 2001) influyen sobre todo en la mejora de los siguientes procesos: planes de

formación para el liderazgo y las personas, la gestión/organización de las personas, el diseño de Planes Estratégicos y el uso de TICs para la gestión y la comunicación.

La primera consecuencia de estos aprendizajes fue constatar la importancia de tener una sistemática de gestión de la información que LI interpreta como Gestión del Conocimiento que facilitase la toma ágil y bien fundamentada decisiones estratégicas, ayudase a enfocar y dirigir LI de una forma coherente con la Misión, la Visión y Valores y que fuera útil para elaborar planes estratégicos.

En este sentido, las auto evaluaciones y las evaluaciones realizadas por equipos externos al centro, según los criterios del modelo EFQM, han jugado un papel relevante para la mejora de casi todos procesos, sobre todo a partir del año 2001, año en que el Sistema de gestión del centro ya había sido reconocidos con la Q de Plata (más de 400 puntos en una escala de mil).

Los efectos de estas actividades de aprendizaje se hacen notar sobre todo en una mayor operatividad en la toma de decisiones en la Coordinación General y el desempeño del liderazgo en todos los niveles.

Las **mejoras en los procesos** se incrementan notablemente a partir del año 2001 y las consecuencias de estos aprendizajes guardan mayor relación con innovaciones y mejoras en los siguientes aspectos:

1. Orientación hacia las familias:

    - En el Proceso de tutoría se mejoran: las entrevistas con familias mediante el diseño de una guía con instrucciones comunes para todo el profesorado del centro y disponible en la intranet; y las reuniones con familias que siguen unos programas de formación específicos en diferentes niveles, con guiones y protocolos comunes para las reuniones con los grupos de familias de aula.

    - En el Proceso para la Medición de satisfacción de familias y alumnado: incorporación de apartados para aportar quejas y sugerencias en las encuestas, reuniones y/o entrevistas y realización de una evaluación de la labor docente desde la perspectiva del alumnado de ESO y Bachillerato.

2. Orientación hacia los resultados:

    - Con la finalidad de mejorar el seguimiento de los resultados se diseña un Cuadro de Mando, se elaboran agendas personales de seguimiento del alumnado, se establecen diferentes accesos y usos de TICs en intranet y se realizan visitas a centros educativos de Finlandia.

    - Se interviene, asimismo, en la mejora del proceso de Evaluación del alumnado con el diseño de un software para la elaboración de boletines y seguimiento del alumnado que funcionen como informes descriptivos y personalizados para todo el alumnado, con indicadores cualitativos coherentes con el modelo

educativo basado en valores.

3. Procesos de Enseñanza Aprendizaje:

- El equipo de Asesoría Psicopedagógica interviene en la elaboración de programas de autorregulación y gestión de la convivencia entre iguales en las aulas, atención a los refuerzos educativos en Secundaria y a la diversidad en todo el centro.

- Por otra parte, el Proyecto Educativo del Centro incorpora la enseñanza del inglés desde los cuatro años y el desarrollo del proyecto Agenda XXI.

Se puede concluir que las mejoras han respondido a dos objetivos: mejorar la colaboración y la comunicación de la tutoría con las familias y obtener mejores resultados de aprendizaje en el alumnado, ambos elementos señalados como característicos del modelo de Liderazgo Educativo.

Asimismo, en los cuatro primeros años de desarrollo del modelo EFQM en LI, las actividades más significativas de aprendizaje están relacionadas con la formación del Equipo Directivo y con la intervención de agentes externos en competencias educativas y de gestión (U. Deusto; Euskalit y Asesorías de formación). Aunque esta disposición hacia el aprendizaje es constate durante los doce años de observación, lo que describe unos directores que gustan de aprender, que lo hacen en equipo y en coherencia con las necesidades del centro.

De igual forma, a partir del quinto año de despliegue del nuevo modelo de gestión, las reflexiones internas de los equipos de Coordinación pedagógica y de equipos de procesos son las fuentes de aprendizaje que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje, especialmente en la educación para la convivencia y la evaluación formativa del alumnado

Sin embargo, no se constatan cambios significativos e innovadores en las prácticas de aula, más allá de las primeras líneas de trabajo señaladas a finales de los años 90: reforzar las tutorías y el trabajo en educación en valores y actitudes, desarrollar un modelo de educación para la convivencia con la participación activa del alumnado y diseñar un sistema de evaluación formativa que recogiera las señas de identidad del Proyecto Educativo del Centro.

Tampoco se mencionan en los documentos, como relevantes, los aprendizajes individuales, ni se señala el crecimiento de equipos de proyectos o de innovación como sistemas de organizar redes de aprendizaje o el desarrollo profesional entre iguales.

Por lo tanto, sí parecen darse algunas mejoras, en cuanto que se señalan y planifican aprendizajes desde una perspectiva estratégica y global del centro, que se llevan a cabo por la influencia del ED y otros líderes intermedios que actúan de forma dinamizadora y como formadores de sus iguales, principalmente el equipo de orientación Psicopedagógica del centro y algunas personas de los equipos de Coordinación

pedagógica.

Se puede resumir que, tanto los diferentes agentes de aprendizaje como la diversidad de mecanismos, se han mostrado de diferente utilidad según el momento y las necesidades manifestadas en el centro:

- Agentes externos y reflexiones sobre teorías sobre dirección y liderazgo en la formación de los ED parecen ser facilitadores del diseño y despliegues posteriores de programas de innovación.
- Y actividades de reflexión internas en los equipos de trabajo con el apoyo de líderes intermedios que actúan como guías y formadores para generar la mejora de las prácticas docentes y/o la implantación de programas de innovación.

Desarrollo Organizativo, Liderazgo Educativo y Modelo EFQM de Gestión

Establecer una relación entre el movimiento de Desarrollo Organizativo o la construcción de escuelas que aprenden y los modelos de gestión de la calidad, más concretamente el modelo EFQM, requiere apelar a sus orígenes.

Las teorías sobre las escuelas que aprenden y el D.O. surgen de un deseo de fomentar la mejora en los centros educativos, para lo que se diseñan casi de manera prescriptiva una serie de elementos, factores facilitadores y niveles de desarrollo.

Igualmente, el modelo EFQM, surge de la investigación sobre los factores de éxito de las organizaciones en Europa, en términos de logro en los objetivos que su Misión Visión y Valores definan. Para lo que también se diseña un modelo de evaluación que bien pudiera usarse como guía para la mejora, como criterios de auto – evaluación o como evaluación de la organización.

Uno de esos primeros factores facilitadores para generar un cambio hacia la mejora, común en ambos modelos, es el necesario ejercicio del liderazgo. Y a pesar de que se plantea como una necesidad para cualquier organización, en este caso existen investigaciones que asocian el modelo transformacional y las propuestas de liderazgo de los modelos de calidad.

Por otro lado, en el caso de la educación, en coherencia con su Misión universal, hoy se le plantean al menos tres retos clave: la orientación hacia el aprendizaje del alumnado, el Liderazgo Distribuido y el compromiso con la justicia social.

A lo largo del estudio de caso, se han evidenciado varias prácticas directivas avanzadas en gestión del modelo EFQM asociadas al ejercicio del **liderazgo**:

- La consideración de las necesidades y expectativas del alumnado y sus familias como prioridades estratégicas.

- La fijación de objetivos de enseñanza aprendizaje y de resultados del alumnado como metas comunes y evaluables para todo el centro.

La gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje en base a la revisión de datos y evidencias, para avanzar hacia su mejora.

- La dirección, o el liderazgo de los equipos docentes desde las señas de identidad del centro, su Misión, Visión, Valores y Proyecto Educativo de Centro.
- El liderazgo en cinco niveles de influencia en el centro: dirección general, Equipo Directivo, Coordinación pedagógica, coordinación de proyectos y/o procesos y el ejercicio de la tutoría.
- La consideración de la coordinación estratégica y la evaluación de metas y planes.
- El compromiso de los líderes con el desarrollo eficaz (actas y criterios de calidad) de un mapa de reuniones que garanticen la reflexión y la revisión de las prácticas del centro.
- El diseño de un ideario de centro y un proyecto educativo comprometido con la paz y la convivencia, el desarrollo medioambiental sostenible, la diversidad y la coeducación.
- La gestión del centro siguiendo los criterios cooperativos de sus estatutos y con el compromiso por ser:
    - Una organización viable y responsable económicamente, sin ánimo de lucro, que audita sus cuentas y las somete a revisión de una comisión de vigilancia y asamblea de familias cooperativistas.
    - Un centro que obtiene y mejora los resultados de aprendizaje de su alumnado.
    - Una ikastola que gestiona sus recursos y alianzas según unos criterios de sostenibilidad medioambiental.

Todo lo comentado parece demonstrar un ejercicio directivo coherente con el Liderazgo Educativo en cuanto que se lidera el proyecto educativo desde una Visión, se coordina un proyecto común, se ejerce un Liderazgo Distribuido y se actúa en algunas dimensiones de justicia social.

Una de las preocupaciones que motivan el despliegue de este modelo en el centro es la disonancia entre los valores y creencias pedagógicas declaradas por el claustro en el diseño colaborativo del PEC que tuvo lugar entre los años 1992- y 1995 y los escasos cambios posteriores en las aulas. Es decir por la ausencia de coherencia entre los valores declarados y los valores pedagógicos en uso en el centro.

Quizás por ese motivo, a lo largo de los diez años de implementación del nuevo modelo de gestión, el interés del centro se orienta hacia el aprendizaje basado en la acción, la eficacia y la evaluación del centro, por medio de prácticas como las siguientes:

- El modelo educativo se va concretando en procesos definidos y evaluables y

comunes para todo el centro.

- Se diseñan Planes Estratégicos en torno a la Misión y Visión que se despliegan, revisan y evalúan.
- Se dispone de planes de formación para todo el centro (según necesidades y prioridades institucionales).
- El centro se orienta hacia los resultados de objetivos que se han planificado, revisado, evaluado y posteriormente ajustado.

Y como consecuencia de esa política de gestión basada en la acción, se detallan ejemplos concretos de cambios significativos en su cultura:

- **Nuevas propuestas de enseñanza aprendizaje:** nuevas **p**rogramaciones de tutorías y de educación para la convivencia; diseño de nuevas unidades didácticas sobre un eje de actitudes y contenidos trasversales; elaboración de un sistema de criterios de evaluación para el alumnado, incluyendo contenidos transversales, consensuados para todo el centro; y el uso de TICs en aulas.

- **Estructura Institucional:** cambio de estatutos de la cooperativa para declararse de interés público, elaboración del Primer Plan Estratégico cuatrienal (1996) con la incorporación de expectativas de las familias en dos ejes; educación en valores, e instalaciones deportivas; seguimiento de Prioridades Estratégicas cuatrienales y Planes Anuales coordinados; y gestión de la comunicación.

- **Dirección:** elaboración de Memorias de gestión, informes de puntos fuertes y áreas de mejora y gestión de un contexto interno de conflictividad laboral y tensiones entre la dirección y el comité de empresa.

La evolución de sus características culturales se pueden resumir como un centro en el que el Equipo Directivo coordina y evalúa la eficacia y eficiencia de los proceso del centro (de gestión, de apoyo y de enseñanza-aprendizaje). Mientras las dinámicas educativas y de relaciones entre el profesorado avanzan hacia una cultura colaborativa en algunos elementos de organización del currículo, de las mejoras o del profesorado y una cultura de coordinación del clima relacional y de las creencias pedagógicas.

Es necesario resaltar asimismo, en la medida en que estos procesos de reflexión y cambio son promovidos por la dirección, que si bien consiguen transformar algunas prácticas directivas y educativas en el centro, también generan una resistencia al cambio constatable en protestas desde la acción sindical del comité de empresa.

Se puede observar igualmente como el cambio en la estructura organizativa (sistema de selección de directores, coordinación por procesos) y las nuevas sistemáticas de evaluación y reflexión sobre las prácticas docentes, generan una tensión hacia el cambio del estatus quo del profesorado, que es interpretada como una amenaza a sus derechos por parte de los docentes. Esto se percibe, a juzgar por los testimonios analizados, como una dificultad importante para el despliegue eficaz del cambio hacia un centro como organización que aprende.

Si analizamos estos datos desde la teoría del D.O., podríamos concluir que LI ha avanzado hacia una escuela que aprende en cuestiones como: el desarrollo de propuestas educativas coherentes con el contexto y las necesidades del alumnado y las familias, un funcionamiento basado en el cambio y la evaluación y el ejercicio directivo, desde la coordinación de equipos de trabajo orientados hacia los resultados de aprendizaje.

Pero, sin embargo, no ha sido capaz de negociar una estructura de centro con la colaboración y participación del profesorado por consiguiente, le ha sido difícil conseguir una cultura colaborativa con una red de relaciones de aprendizaje entre iguales como fuente generadora de creatividad y transformación.

Por lo tanto, se puede concluir que la experiencia de LI muestra un Desarrollo Organizativo que evoluciona desde un centro con prácticas educativas tradicionales y de Aprendizaje Organizativo individualistas, hacia el desarrollo de culturas colaborativas que fomentan el diseño innovador de su proyecto educativo y la posterior implantación de sistemas operativos de gestión, modelos de calidad, orientados hacia la eficacia, la mejora y el cambio en las prácticas de aula.

Lo que muestra una interpretación de la calidad no solo como un resultado del centro, sino sobre todo como un proceso para la gestión del cambio y la mejora y un mecanismo sistemático y colectivo que entiende el aprendizaje en el puesto de trabajo, como la revisión de las prácticas y los resultados en las aulas desde la perspectiva de objetivos estratégicos comunes.

Se describe asimismo un proceso de cambio acompañado de tensiones y resistencias por parte del profesorado y los representantes sindicales, que conviven con otros elementos facilitadores claves como: un contexto externo e interno partidarios de las teorías de la calidad y la existencia de una dirección profesionalizada que ejerce un Liderazgo Distribuido y orientado hacia el aprendizaje.

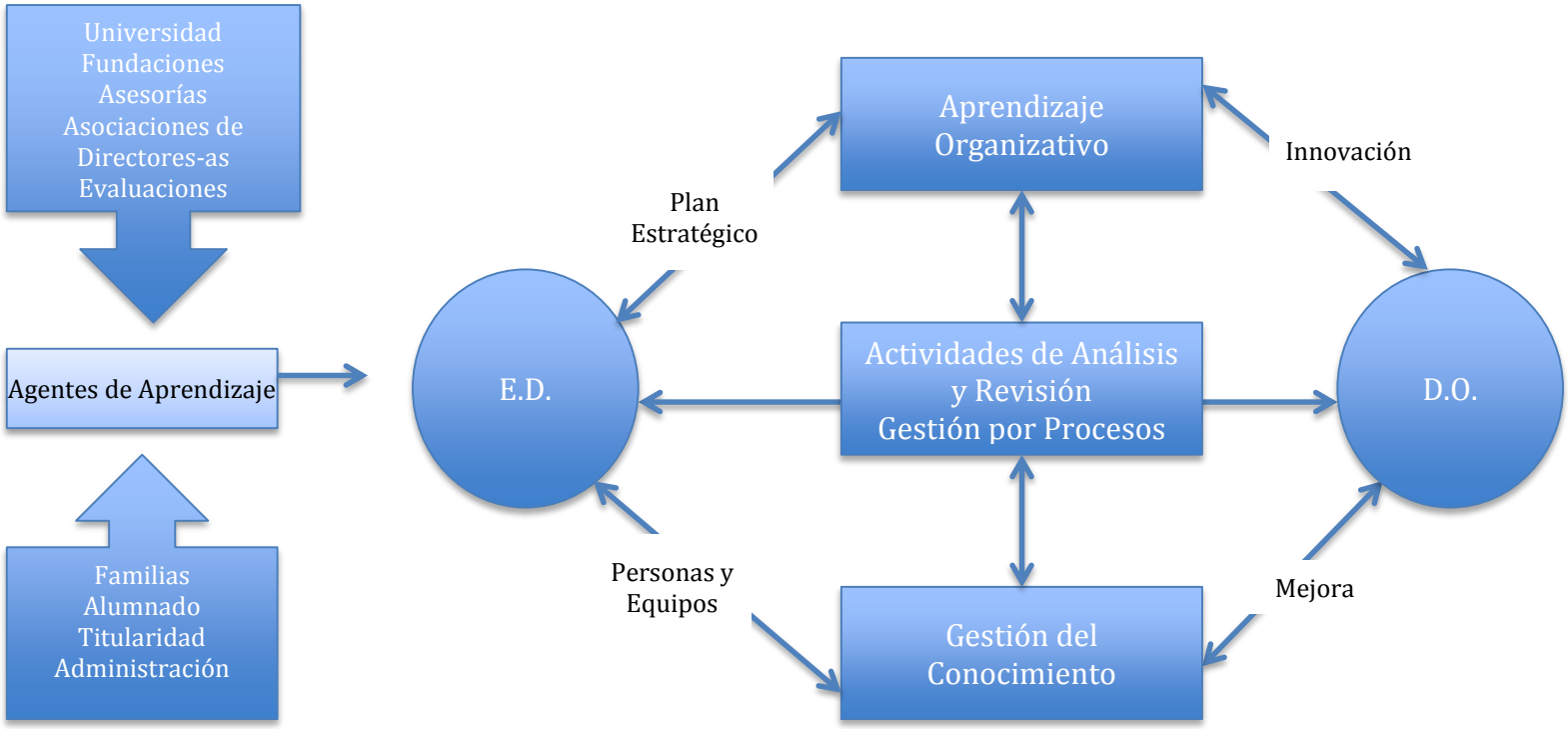
De todo lo cual se pueden extraer algunas implicaciones sobre las relaciones entre los conceptos utilizados en esta investigación, que pueden considerarse como hipótesis para investigaciones posteriores:

- Cuando se dan unas condiciones en un centro de altos niveles de compromiso con la excelencia en la gestión junto con el ejercicio de un Liderazgo Educativo, es probable que en el centro se den procesos de Desarrollo Organizativos avanzados típicos de una escuela que aprende.
- Consiguientemente, esto denota la posibilidad de que, en ciertos contextos, ambas perspectivas, la del Desarrollo Organizativo y las del modelo EFQM de gestión, no sean modelos incompatibles, sino perspectivas que pueden convivir en dos planos funcionales diferentes y complementarios: el estratégico y el operativo.
- Algunas actividades, contenidos y agentes de aprendizaje pueden, en la misma medida, ser más pertinentes, según el grado de D.O del centro y los objetivos de

los destinatarios para la definición de nuevas líneas de innovación o para su implantación.

- Ciertos agentes de aprendizaje como las Universidades y Asesorías externas a los centro, con actividades como la reflexión y el auto diagnóstico y el intercambio de buenas prácticas, son relevantes para la capacitación de los ED y la definición de líneas estratégicas y de innovación.
- Y complementariamente, las actividades de revisión y mejora de los procesos del centro, llevadas a cabo por los distintos agentes de la comunidad educativa (la dirección, equipos de coordinación, Departamento de orientación, familias, inspección,…) son más idóneas para la implementación de cambios en las aulas.

Figura 61. Conclusión: hipótesis sobre un modelo de relaciones entre dirección, Gestión de la calidad, Aprendizaje Organizativo y Desarrollo Organizativo.



Fuente: Elaboración propia.

Límites de la investigación y nuevas preguntas

Es conveniente, antes de sugerir nuevas líneas de investigación, considerar algunas limitaciones de este estudio que podrían subsanarse en otros posteriores.

En primer lugar el contenido reducido de las entrevistas del director del centro, que no pudieron seguir haciéndose por motivos de salud, no ha permitido profundizar o aclarar algunos detalles. Esto se suplió o complementó con la entrevistas de otras personas que en el mismo período tuvieron responsabilidades en la expansión del modelo de gestión EFQM en educación. En cualquier caso, sería conveniente confrontar estos testimonios con una muestra más amplia y representativa de directores-as.

Por otra parte, el análisis de los contenidos documentales no se ha contrastado con la percepción de otros componentes de la comunidad educativa, como pueden ser el resto del Equipo Directivo, el profesorado o las familias. Por lo que esta información ha de aceptarse como una percepción parcial del fenómeno. Por este motivo se ha interpretado como la "voz" institucional, o declarada, de la dirección, y así, se ha considerado como una evidencia parcial, no sólo de la gestión y dirección en LI, sino también del estilo de su liderazgo formal.

De igual forma, el hecho de que éste haya sido un estudio de caso, plantea muchas reticencias, incluso hace imposible generalizar sus conclusiones, por lo que sería importante trabajar las mismas cuestiones con una amplia muestra de centros educativos de la CAV.

Asumiendo, pues, estas limitaciones a considerar en posteriores investigaciones o en la interpretación de ésta, igualmente durante la redacción de los resultados, las conclusiones y las referencias teóricas expuestas en el documento además han ido apareciendo otras cuestiones para el debate y la investigación. Algunas de ellas pueden sugerir nuevas líneas de trabajo para conocer con más profundidad el impacto de los modelos de gestión de la calidad en educación.

Sobre la expansión del modelo EFQM en centros educativos.

A pesar del éxito de este enfoque de gestión en la educación de la CAV, aún son más numerosas las escuelas en las que estos conceptos no han tenido influencia. Así mismo, entre las escuelas acreditadas (en el modelo EFQM y Kalitatea Hezkuntzan), son mayoría las que alcanzan un nivel determinado (alrededor de los 400 puntos del modelo), pero apenas un grupo pequeño decide evolucionar hacia niveles más avanzados. Lo que parece sugerir que este esquema de dirección y gestión ha sido útil para lograr un primer objetivo de ordenar los procesos y las mejoras.

¿Cuáles pueden ser las causas explicativas?

¿Se pueden estudiar la presencia o ausencia de algunos factores observados en

este estudio y con ello determinar su valor e influencia con una muestra amplia?

¿Se ha alcanzado el techo de expansión o en la próxima década seguirá extendiéndose esta tendencia en la CAV?

¿Y qué nuevos retos se afrontan en las escuelas avanzadas en este modelo de gestión?

¿Tras el logro de los reconocimientos más altos, cuáles son las tendencias en los centros? ¿Qué factores de gestión y/o educación se siguen desarrollando o se desatienden?

Sobre el ejercicio del Liderazgo Educativo y el Desarrollo Organizativo

Estos procesos que han tenido lugar en LI también nos muestran ejemplos de cambios como: composición de equipos directivos, modelos de gestión, planes de formación para la dirección, formas de coordinación, concepción de los equipos de trabajo, etc., que parecen haber tenido una influencia significativa. Pero estas evidencias dejan abiertas otras dudas.

¿En una muestra más amplia se observarían los mismos cambios y características en el ejercicio directivo?

¿Y esos cambios en el ejercicio directivo se pueden relacionar con el despliegue del modelo de gestión EFQM en otros centros de la CAV que no han optado por dicho modelo?

¿Existen diferencias entre las motivaciones y representaciones iniciales sobre dichos aspectos en los equipos directivos y otros agentes educativos?

Entre las evidencias estudiadas no se encuentran comentarios explicativos sobre otras cuestiones como las mejoras en el aprendizaje del alumnado y otras cuestiones.

¿Las necesidades de mejora, líneas de innovación detectadas serian diferentes según se apliquen o no estos modelo de gestión en los centros?

¿Los niveles de madurez y desarrollo organizativo de los centros se pueden relacionar con el grado de avance en la aplicación de este modelo de gestión?

¿Existe relación entre los criterios agentes estudiados en esta investigación y la posible mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado?

Sobre los programas de formación y agentes de aprendizaje

Se han podido constatar el protagonismo diferencial de diferentes elementos sistemáticas y agentes de formación en LI. Respecto a este ámbito también se podrían considerar las siguientes cuestiones:

¿Existen características diferenciales entre los equipos directivos que hayan participado en los mismos programas de formación del SEDID (Universidad de Deusto) y que puedan relacionarse con el éxito posterior en la implementación de mejoras?

¿Si el grado de avance del centro en el modelo EFQM guarda relación con su aprendizaje, es esperable que existan diferentes modelos formativos más coherentes con una cultura colaborativa?

Es de esperar que éste y otros estudios sucesivos respondan a estas preguntas y a las hipótesis planteadas en estas conclusiones y aporten ideas para el diseño de un marco de intervención en el Aprendizaje Organizativo en los centros educativos, con el fin de: alinear las necesidades de aprendizaje de los Equipos Directivos y el Desarrollo Organizativo de los centros, optimizar los programas y agentes más idóneos y fomentar la implantación de los procesos de mejora e innovación en escuelas que aprenden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aaijaz, N., Salleh, S. e Ibrahim, M. (2012), Cooperative social responsibility: the gap model approach and empirical derivation to member's satisfaction. *Actas del Congreso Innovation and Sustainable Competitive Advantage: from regional Development to world Economies*, (p. 2092-2112). Istanbul, Turkey. Recuperado de http://umkeprints.umk.edu.my/295/1/IBIMA%20-%20Paper%201.pdf.

Alas, R. (2007). Organizational Change from Learning Perspective. *Problems and Perspectives in Management*, 5(2), 43-50.

Alavi, M. y Leidner, D. E., (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *Mis Quarterly*, 25(1), 107-136.

Alcázar M, Ferreiro P. (2002). *Gobierno de las personas en la empresa.* Barcelona: Ariel.

Álvarez, J., de la Cruz, M., Vila, M. y Fraiz, J. A. (2014). Dependence relationship between the Critical Quality Factors and Social Impact. *RAE: Revista De Administração De Empresas*, *54*(6), 692-705.

Álvarez, J. S. y Caballero, B. O. (2013). Modelo EFQM y creación de valor: una aproximación teórica1. *Anáhuac Journal*, 13(1), 31-54.

Álvarez, M., Hué, C., López, J., Lorenzo, M., Pérez D. y Pumares, L. (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid. Ministerio de Educación.

Álvarez, M. (2013). Otra alternativa, el liderazgo profesional. En A. Villa (Ed.) *Liderazgo en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. *Actas VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp.375-410). Bilbao: Universidad de Deusto.

Amponsem, H. (1991). *Organizational Learning Through Internal Systems, Strategic Alliances and Networks*. (Tesis Doctoral). Kingston. (Canadá): Queen's University

Amy, A. (2008). Leaders as Facilitators of Individual and Organizational Learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 212-234.

An Y.J., Reigeluth, C. M. (2005). A Study of Organizational Learning at Smalltown Hospital. *Performance Improvement*, *44*(10), 34-48.

Antúnez, A. (2004). *Organización escolar y acción directiva.* México: BAM

Antúnez, S. (1994). «¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesores y profesoras?». *AULA de Innovación Educativa,* 28-29, 49-52.

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras factor de calidad, necesidad y problema: El papel de los directivos escolares. *Educar*, *24*, 89-110.

Antúnez, S. (2011). *Los directivos como agentes de cambio y el liderazgo escolar.* Material del Curso de Formación de Directivos escolares del Ministerio de Educación de Chile. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

Antúnez, S., Del Carmo, LI. M., Imbernou, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula.* Barcelona: Graó.

Aparicio, J. E. V. (2014). Aprender a liderar: la formación de la dirección como factor clave en la mejora de la calidad de las organizaciones educativas. *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*, 133-146.

Appelbaum, S. H. y Gallagher, J. (2000). The Competitive Advantage of Organizational Learning. *Journal of Workplace Learning, 12* (2), 40- 56.

Aramburu Goya, N. (2000). Un estudio del aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio: implicaciones estratégicas y organizativas. San Sebastián: Universidad de Deusto.

Aramburu, N., y García, V. (2011). La capacidad de aprendizaje organizativo como variable estratégica en el Siglo XXI. *AECA: Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas, 96,* 3-5.

Aramendi, P., Teixidó, J. y Bernal, J. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía, 246, 313-33.*

Argyris, C. y Schön, S. (1978). *Organizational Learning: a Theory in Action Perspective*. New York: Addison-Wesley.

Argrys, C. (1990). *Overcoming Organizational Defense: Facilitating Organizational Learning.* Needham, MA: Allyn & Bacon

Arraut, L. C. (2010). La gestión de calidad como innovación organizacional para la productividad en la empresa. *Revista EAN*, *69*, 24–41.

Arrizabalaga, C. y Landeta, J. (2008). Eficacia y satisfacción en la aplicación del modelo EFQM en los centros educativos preuniversitarios del País. En Coord. por De Castro y Díaz , *Universidad, Sociedad y Mercados Globales* (pp. 467-483). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). Salvador de Bahía.

Aswathappa, K. (2002). *Human Resource and Personnel Management*. New Delhi: Tata McGraw-Hill.

Axelrod, R. (2004). *La complejidad de la cooperación. Modelos de cooperación y colaboración basados en los agentes.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Badaracco, J, (2000). *La disciplina de fortalecer el carácter.* Bilbao: Harvard Business Review Deusto.

Baldrige Program. Recuperado de http://www.nist.gov/baldrige/qe/

Bapuji, H. y Crossan, M. (2004). From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*, *35*(4), 397-417.

Bass, B. y Avolio, B. J. (1994). Shatter the glass ceiling: Women may make better managers. *Human resource management*, *33*(4), 549-560.

Bass, B. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En Villa A. (Coord.) Liderazgo y organizaciones que aprenden. ICE Deusto, *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.*Bilbao: Universidad de Deusto.

Bass, B. M., Waldman, D. A., Avolio, B. J. y Bebb, M. (1987). Transformational leadership and the falling dominoes effect. En *Group & Organization Management*, 12(1), 73-87.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK). Philadelphia. Open University Press.

Batanaz, L. B. (2006). La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (4), 4.

Batanaz, L. (2007). *¿Porque no existe una dirección profesional en los centros docentes públicos de España?* Ponencia desarrollada en las VI Jornadas de la asociación de directivos de la educación pública de Cataluña (AXIA). Recuperado de: htpp://www.axia.cat/18jornades07/docs/batanaz.doc.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books. Papers Conscious Purpose vrs. Nature y Social Planning and the Effects of Deutero -Learning. Chicago.University of Chicago.

Bauman, Zygmunt (2002). *La cultura como praxis.* Paidós: Barcelona.

Beare, H., Millikan, R. H. y Caldwell, B. J. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad: nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.

Beauchamp, L. y Parsons, J. (2012). Instructional Leadership in Alberta: Research

Insights from Five Highly Effective School. *Journal of Scholarship and Practice* 8(4), 1-23.

Belbin, M. (1981). *Roles de equipo en el trabajo*. Bilbao: Belbin Associates.

Beltrán, R, Bolívar, A., Rodríguez M. , Rodríguez J, Sánchez S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza, 22,* 35-76.

Benavides, C. y Quintana C. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total.* Madrid: Díaz de Santos.

Bendikson, L., Robinson, V. y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers, 1,* 2-8.

Bennett, J.K. y O'brien, M.J. (1994). The Building Blocks of the Learning Organization, *Training*, 31(6), 41-49.

Bennis, W., Spreitzer, G. M. y Cummings, T. G. (2001). *The future of leadership.* San Francisco: CA.

Berends, H., Boersma, K., and Weggeman, M. (2003). The Structuration of Organizational Learning. *Human Relations*, *56*(9), 1035-1056.

Berry, L.; Zeithaml, V. y Parasuraman, A. (1990). MIT Sloan Management. *Review, 31,* (4) (Summer).

Blake, R. R., Mouton, J. S., Barnes, L. B. y Greiner, L. E. (1964). Breakthrough in organization development. *Harvard Business Review*, *42*(6), 133-155.

Blanchard, K.H., Zigarmi, P. y Zigarmi, D. (1985). *Leadership and the one minute manager*. New York: William Morrow.

Blanchard, K. (Coord.). (2007). *Liderazgo de máximo nivel*. Barcelona: Granica.

Blase, J. y Kirby, P. C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz*: *Cómo motivar, inspirar y liderar.* Madrid: Narcea.

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

Bolívar, A. (2000a). Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa, 51*(17). Universidad de Sevilla.

Bolívar, A. (2000b). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden promesa y realidades.* La Muralla. Madrid.

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital De Investigación y Nuevas Tecnologías,18*,1-11.

Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, *171* (675).

Bolívar, A. (2003). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. *18*. 1-11.

Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade, 26*(92), 859-888.

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 1* (2), 56-74

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *1*(1), 9-45.

Bolívar, A. (2014). Construcción De Capacidades De La Escuela: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación. *Management, 2*, 2.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006a). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitive Social Research, 7* (4).

Bolívar, A. y Moreno J.M. (2006b). Between Transaction and transformation: The role of School Principals as education Leaders in Spain. *Journal of Educational Change. 1-2* (7), 19-31.

Bolívar, A., de la Cruz Fernández, J. M. y Segovia, J. D. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Universidad de Granada.

Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Torrecilla, F. J. M. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, *14*, 15-40.

Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, *14*, 15-60.

Bolívar, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros?. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa 7*, 9-12.

Bolman, L. G. y Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bonilla, E. et al. (2005). *Más Allá del Dilema de los Métodos.* Bogotá. Norma.

Boulter, L., Bendell, T., Abas, H.,Dahlgaard, J., Singhal,V. (2005). *Impacto de la implantación efectiva de EFQM en los resultados claves empresariales*. Documento de trabajo del Centre of Quality Excellence. Leicester: The University of Leicester.

Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance.* Nueva York: Wiley.

Branch, G., Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter. *Education Next*, *13*(2), 62-69.

Bratianu, C. (2007). Thinking patterns and knowledge dynamics. *Comunicación presentada en la ECKM 2007: 8th European Conference on Knowledge Management 2007.* Barcelona: Consorci Escola Industrial de Barcelona, 6-7.

Brookover, W. B. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference.* Michigan. Praeger Publishers.

Brown, M. G. (2013). *Baldrige Award Winning Quality--: How to Interpret the Baldrige Criteria for Performance Excellence*. Boca Ratón: CRC Press.

Bueno, E. (2007). *Organización de Empresas. Estructura, Procesos y Modelos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Bushardt, S. C, Lambert, J, Duhon, L. (2007). Selecting a Better Carrot Organizational Learning, formal Rewards and Culture – A Behavorial Perspective. *Journal of Organizational Culture, Comunications and Conflict*, 11 (2), 67-79.

Camelo, C. (1999). El estudio de la estrategia de diversificación desde la teoría basada en el conocimiento. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, *8*(4), 33-54.

Camisón, C., Boronat, M., Villar, A. y Puig, A. (2009). Sistemas de gestión de la calidad y desempeño: importancia de las prácticas de gestión del conocimiento y de I+ D. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 18*(1), 123-134.

Camisón, C., Camisón, C., Fabra, E., Florés, B. y Puig, A. (2009). ¿Hacia dónde se dirige la función de calidad? La visión de expertos de un estudio Delphi. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 18*(2), 13–38.

Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas.* Madrid: Pearson Educación.

Campo, A. (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos retos pendientes. *ICE Universidad de Oviedo, 88*, 201-216.

Canela, J. R. (2004). *La gestión por Calidad Total en la empresa moderna*. Madrid: Alfa Omega.

Cangelosi, V.E. y Dill, W.R. (1965). Organizational Learning: Observations Toward a Theory. *Administrative Science Quaterly*, *10*, 175-203.

Canós, F. C. (2012). *Aplicaciones prácticas de Modelo EFQM de Excelencia en Pymes*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Cantón, I. (2001). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. *Bordón, 53*(2), 201-217.

Mayo, I. C. (2005). Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de educación*, (336), 313-351.

Cantón, L. y Mayo L.C. (2009). *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora.* León: Universidad de León.

Cantón, I. y Arias A. R. (2008). La dirección y el Liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*. 345, 229-254.

Cantú, H. (2001). *Desarrollo de una Cultura de Calidad.* Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana.

Carballo, R. (2006). *Innovación y gestión del conocimiento.* Madrid: Díaz de Santos.

Carbonell, E. (2006). Hominización y humanización: homo sapiens. Cursos sobre el Patrimonio Histórico 10. *Actas de los XVI Cursos Monográficos sobre el Patrimonio Histórico*, *10*, 17. Reinosa

Carbonell, E.y Hortolà, P. (2013). Hominización y humanización, dos conceptos clave para entender nuestra especie. *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social (1138*, *9435*(15), 7-12.

Casadesús, M., Heras, I. y Merino, J. (2005). *Calidad práctica*. Madrid. Editorial Prentice Hall- Financial Times.

Casado, P. C. y Legaz, S. G. (2010). Tipos de premios a la calidad y efectos sobre la rentabilidad de la empresa. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 39(148), 637-654.

Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

Cervilla de Olivieri, M. A. (2005*).* Excelencia operacional mediante la innovación y el mejoramiento continuo de los procesos: experiencias en la industria venezolana de autopartes. *Revista Latinoamericana de Administración*, *34*, 47–61.

Cespedes, J., Jerez, P. y Valle, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of business research, 58*(6), 715-725.

Chang, S. y Lee, M. (2007). A Study on Relationship Among Leaderships, Organizational Culture, the Operation of Learning Organization and Employee's Job Satisfaction. *The Learning Organization*, *14*(2), 155-185

Clementes, R. B. (2000). *Guía completa de las normas ISO 14000*. Barcelona: Gestión.

Climent, S. (2010). ISO 9000 vs EFQM en las empresas certificadas en las normas ISO 9000 de la Comunidad Valenciana. Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, *852*, 169-187.

Climent, S. (2003). Los costes de calidad como estrategia empresarial: evidencia empírica en la Comunidad Valenciana. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.

Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.

Collinson, V. y Cook, T. F. (2006). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications Inc.

Consejo Escolar de Euskadi. (2010). *Nuevo estudio sobre la Dirección en los centros Públicos de Euskadi 2009*. Gasteiz: Consejo Escolar de Euskadi.

Consejo Escolar de Euskadi, (2014). *La educación en Euskadi. Informe 2012-2013.* Gasteiz: Consejo Escolar de Euskadi.

Corbella, M. R. (2014). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores de la Educación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 14*, 85-104.

Creemers, B. P. y Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and school Improvement, 7*(3), 197-228.

Creemers, B. P. M. (2001). Las organizaciones que aprenden: Mejora para conseguir eficacia. *Organización y Gestión Educativa*, (1), 8-12.

Cuevas, M., M., Díaz, F. e Hidalgo, V. (2007). El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores. *Revista Española de Pedagogía*, *237*, 295-316.

Cyret, R. M. y March, J.G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. . Prentice-Hall.

Daft, R. (2006). *La Experiencia del Liderazgo.* Mexico: CENGAGE Learning.

Dale, R. (2008). La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales. *En Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal* (pp. 121-14 2). Akal.

Dalin, P., Rolff, H. G. (1993). *Changing the School Culture*. Londres: Cassell.

David, W. y Porter, C. (2003). *Habilidades de dirección.* Madrid: Thomson.

Day, C. (2013). Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada. En A.Villa (Coord.) *Liderazgo en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. Actas VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.* Bilbao: Universidad de Deusto.

De Geus, A. (2002). *The living company*. Harvard: Business Press

Delgado, M. L. (2011). *Organización de centros educativos: modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

Delgado, P. S. y Miguel, J. C. R. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, *54*(5), 6.

Desmarets, G. (1995). *Relación existente entre Aseguramiento de la calidad y Gestión de Calidad Total*. Madrid: Club Gestión de Calidad.

Dewey, J. (1996). *Theory of the moral life*. New York: Ardent Media.

Dibbon, D. (1999). *Stages of growth in the organizational learning capacity of schools* (Doctoral dissertation). Toronto: University of Toronto).

Dibbon, D. (2000). *Diagnosing the extent of organizational learning in schools. Understanding schools as intelligent systems*. Stamford (CO): Jai Press.

Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Learning*, 14(3), 375-394.

Domínguez, G. y Lozano, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la Sociedad del Conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que asegura la calidad). *Revista Complutense de Educación 1* (16), 57-93.

Dorronsoro, I, García, C., González, M., Lezamiz, M., Matey, J., Moso, M. y Unzueta, M. (2001). *El modelo de gestión de la PYMEs vascas de éxito.* Bilbao: Cluster del Conocimiento.

Drucker, P. (1991) en Palom F.J., Tort Ll. *Management en organizaciones al servicio del progreso humano.* Madrid: Espasa Calpe.

Drucker, P. (2003). *La empresa en la sociedad que viene*. Madrid: Empresa Activa.

Drucker, P. (1978). *Nuevos esquemas aplicables a las organizaciones modernas.* Bilbao: Harvard Business Review.

DuFour, R. y DuFour, R. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work.* Solution Tree Press.

Duncan, R. B. y Weiss, A. (1979). Organizational Learning: Implications for Organizational Design. En *Research in Organizational Behavior*. Greenwich: JAI Press, pp. 75-123.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo " Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661466/REICE_11_2_5.pdf?sequence=1

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, *37*(1), 15-24.

Eikenberry, A. M. y Kluver, J. D. (2004). The marketization of the nonprofit sector: civil society at risk?. *Public administration review*, 132-140.

Elkjaer, B. (2004). Organizational learning the 'third way'. *Management learning*, *35*(4), 419-434.

Elmore, R.F.; Peterson, P. L., MCarthey, S. L.(2003) *Restructuring in the classroom: teaching, learning, and school organization.* San Francisco: Jossey-Bass.

Escudero, T y Correa A. D. (Coords.) (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes.* Madrid: La Muralla

Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?* Ariel: Barcelona.

Escudero, J. M. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, *22*, 139-158. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Estruch, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación, 329*, 77-90.

Etxague, X., Huegun, A., Lareki A., Sola J. C. y Aramendi P. (2009). Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de acreditación de calidad. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3* (7), 1-6.

Euskalit (2004). *Calidad Total.* Recuperado de: http://www.euskalit.net

Evans, W. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the pathgoal relationship. En *Organizational Behavior and Human Performance. 5*, 277- 298.

Fa, M. C., de Cerio, J. M. D. y Saizarbitoria, I. H. (2005). *Calidad práctica: una guía para no perderse en el mundo de la calidad*. Pearson Educación.

Fajardo, M., Cano, L. y Tobón, M. C. (2012). The impact of quality management systems on organizational structure and innovation in the Colombian sugar industry. *Estudios Gerenciales*, *28*(SPE), 317-338.

Fard, H., Rostamy, A. y Taghiloo H. (2009). How Types of Organisational Cultures Contribute in Shaping Learning Organisations. *Singapore Management Review*, *31*(1), 49-61.

Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, *24*, 83-102.

Fernandez, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. *14* (3), 17-32.

Fernández Engita, M, (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de educación*. *344*. 511-532.

Fernández, L. (1995). *Instituciones educativas*. Barcelona: Paidós.

Fiedler, F. E. (1978). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.

Fiedler, F. E. (1984). El estudio del liderazgo: el modelo de la contingencia. En *J.R. Torregrosa, y Crespo, E.(Comp.). Estudios Básicos de Psicología Social.* 623-667. Barcelona: Hora.

Fiol, M. C. y Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.

Fleishman, E. A., Mumford M. D., Zaccaro S. J., Levin K., Korotkin L. A., Hein M., (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quart*. *2*, 245-287

Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. España: Herder.

Freed, J. E. y Klugman, M. R. (1996). Higher education institutions as learning organizations: The quality principles and practices in higher education. Comunicación presentada en la *ASHE (Association for Study of Higher Education) Annual Meeting Paper,* Memphis, Tennessee.

Fundación EFQM (2003) Modelo EFQM de Excelencia. Recuperado de: www.efqm.org.

Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma.* Madrid: Akal.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio.* Madrid: AKAL.

Fullan, M. (2007). Understanding change. En *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 169-182). San Francisco: CA: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista digital de Investigación Lasaliana, 3*, 31-35.

Fullan M. y Hargreaves, A. (2009). *La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar.* España: Amorrortu.

Galiana, E. I., Centeno, J. M. S. y Lequericaonandia, B. V. (2015). El cooperativismo en la educación/ The cooperative movement in education. *REVESCO : Revista De Estudios Cooperativos, 118*, 122-147.

García-Miranda, C. E. y Montoussé, L. E. (2012). La calidad y sus reconocimientos: de la certificación ISO 9000 a los Sellos de Excelencia. *Revista Icade. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales, 73,* 197-224.

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

Gairín, J. G. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos: Revista de educación, 1*, 125-154.

Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. *Lorenzo Delgado. y otros (Coords.): Enfoques comparados en Organización y Dirección de instituciones educativas*, 47- 92 Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gairín, J. (2000) Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar***,** *27*, 31-85. Barcelona: UAB.

Gairín, J. (2005). *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones.* Organizacíon escolar, profesión docente y entorno comunitario. Madrid: Akal, 129-165.

Garín, J. y Castro, D. (2013). Retos en la gobernanza de las universidades españolas. *Perspectiva Educacional*, *52*(1), 4-30.

Gairín, J. y Martín, M. (2002). Aportaciones al debate sobre calidad. *Temáticos de Escuela Española de Octubre, 6*, 10-12.

Gairin, J., Moreno, J. L. M. y Gómez, D. R. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales,* 15(4).

Gairin, J. y Rodríguez, D. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación, 24*(46), 73-90.

Ganga, F. y Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Gaceta Laboral*, *19*(1), 52- 77.

García -Miranda, C. E. y Montoussé, L. E. (2012). La calidad y sus reconocimientos: de la certificación ISO 9000 a los Sellos de Excelencia. *Revista Icade. Publicación de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales, 73*, 197-224.

García, J. A. (2008). Las competencias y su implicación conceptual: un reto para el espacio europeo de educación superior. En García, J.A. y Sabán, C. *(Coords.). Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.

García, V. J., (2005). Análisis de las barreras del aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos", *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, *31*, 46- 63.

García, A. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. En J. Gairín (Coord.) *La dirección de centros educativos en Iberoamérica,* 41- 95 Santiago de Chile: Santillana.

García, A., Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Clave pedagógica*, *8*, 13- 34.

García, C. Q., Velasco, C. A. y Benavides C., (2005). Proceso y sistemas organizativos para la gestión del conocimiento: el papel de la calidad total. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española, 2838*, 37-52.

García, V. (2002): *Aprendizaje Organizacional y Capacidades Estratégicas: Un Modelo Causal para la Determinación de los Antecedentes y Consecuencias del Aprendizaje Organizacional en las Empresas Españolas*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.

Garrat, B. (1990). *Creating a Learning Organisation: A Guide to Leadership, Learning and Development*. London: Director Books.

Garvin, D. A. (1984). What does product quality really mean. *Sloan management review*, *26*(1).

Garvin, D. A. (1987). Competing on the 8 dimensions of quality. *Harvard business review*, *65*(6), 101-109.

Garvin, D.A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 78-91.

Garzón C, A. (2012). *La mejora continua y la calidad en instituciones de formación profesional.* (TesisDoctoral).Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar.* Barcelona: Graó.

Gherardi, S. (1999). Learning as Problem-driven or Learning in the Face of Mystery?. *Organization studies, 20*(1), 101-123.

Ginès Roca, (2014). *En Internet hemos vivido nuestro Mayo del 68.* Recuperado de: http://www.jotdown.es/2014/02/genis-roca-en-internet-hemos-vivido-nuestro-mayo-del-68-pero-ya-esta-apagandose/

Goh, S. C. (2001). The Learning Organization: An Empirical Test of Anormative Perspective. *The Learning Organization, 4*(3), 329-355.

Goh, S. C. (2003). Improving Organizational Learning Capability: Lessons from Tow Case Studies. *The Learning Organization,10*(4), 216-227.

Gómez Delgado, A.M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía.* Huelva: Universidad de Huelva.

Gómez, A. M., Oliva, N. y López, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 12*(5), 135-150.

Gómez, G., Pin, J. R. (1994). *Dirigir es educar.* Madrid: McGraw Hill.

Goñi, Zabala, J. J. (1999). *El cambio son personas: la dirección de los procesos de cambio*. Madrid: Díaz de Santos.

Graham, C. y Nafukho, F. (2007). Employees' Perception Toward the Dimension of Culture in Enhancing Organizational Learning. *The Learning Organization, 14*(3), 281-292.

Gullickson, A. R. (2003). *The student evaluation standards: How to improve evaluations of students*. Corwin Press.

Guo, Q. y Zhang M. (2009). Multiagent-based scheduling optimization for Intelligent Manufacturing System. *International Journal of Advanced Manufacturing Technology, 44*, 595–605.

Gutiérrez, P., Vázquez, J. L. y Cuesta, P. (2010). Valorización de los factores determinantes de la calidad del servicio público local: un análisis de la percepción de los ciudadanos y sus repercusiones sobre la satisfacción y credibilidad. *INNOVAR, 20*(36), 139–156.

Gutiérrez, L. G., Torres, J. T. y Morales, V. J. G. (2010). Un estudio empírico del impacto de las iniciativas actuales de gestión de la calidad sobre la innovación

y flexibilidad organizativa. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, *39*(148), 677-709.

Hall, B. P. (2000). El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden. En VVV, *Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden.* pp.27- 53. Bilbao: Mensajero.

Hall, G.E. (2013.) Evaluating change processes: Assessing extent of implementation (constructs, methods and implications). *Journal of Educational Administration*, *51*(3), 264-289.

Hallinger, P. y Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, *30*(2), 95-110.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., Fink D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores.* Madrid: Morata

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. *Teachers' professional lives*, (1), 27.

Hedberg, B. (1981). How Organizations Learn and Unlearn. *Nystrom, P.C. y Starbuck, W.H., Handbook of Organizational Design*, *1*, 3-27

Hendricks, K. B. y Singhal, V. R. (2001). Firm characteristics, total quality management, and financial performance. *Journal of operations management*, *19*(3), 269-285.

Heras-Saizarbitoria, I. (2011). ¿Qué fue de la isomanía? ISO 9000, ISO 14000 y otros metaestándares en perspectiva*/ What happened to the ISOmania? ISO 9000, ISO 14000 and other metastandards in perspective. *Universia Business Review*, *29*, (6)6.

Heras, I., Arana G., Camisón C., Casadedeus M., Martiarena A. (2008). *Gestión de la calidad y competitividad de las empresas de la CAPV.* Bilbao: Publicaciones Deusto.

Hernández, A. R. (2009). Gestión de la calidad y gestión del conocimiento. *Boletín Científico Técnico INIMET*, *2*, 28–33.

Hernández, I. M., Mosqueda, M. T., Acosta, M. A. y García, G. R. (2015). Relación entre cultura – liderazgo: evidencias en una institución de educación superior. *Revista Internacional Administración yFinanzas* (RIAF), *8*(4), 77-91

Hersey, P. y Blanchard, K.H. (1977). *The management of organizacional behavior*. New Jersy: Prentice Hall.

Hingel, A. (2001). Education policies and European governance. *Brussels: European Commission– Directorate-Generale for Education and Culture*. Recuperado de: *(http://europa. eu. int/comm/governance/areas/group12/contribution_education_en. Pdf.)*

Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, *27*(4), 459-475.

House, R. J. (1971). A pathgoal theory of leadership effectiveness. En *Administrative Science Quarter ly, NY: Ithaca*. *16*, 321-339.

Huber, G.P. et al. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and Literature. *Organization Science*, *2*, 88-115.

Huy, Q. N. y Mintzberg, H. (2003). The rhythm of change. En *MIT Sloan Management Review*, *44*(4), 79-84.

Huysman, M. (2000). An Organizational Learning Approach to the Learning Organization. *European Journal of work and organizational psychology*, *9*(2), 133-145.

Ibarzabal, E. (1995). *La Pasión de Mejorar*. Madrid: Díaz de Santos.

Intxausti, N., Joaristi, L. y Lizasoain, L. (2015). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque County (Spain). *Educational Management Administration and Leadership*.

Jabaloyes, J., Carot, J. M., Miróimartinez, P.; Martínez, M. y Carrión,A. (2002). *Sistemas de Gestión de la Calidad: Modelos ISO – 9000 y EFQM*. Valencia: Servicio de Publicaciones UPV.

Jansen, J. D. (1995). Effective schools*? Comparative education*, *31*(2), 181- 200.

Janz, B. D., Prasarnphanich, P . (2003). Understanding the Antecedents of Effective Knowledge Management: The Important of a Knowledge-Centered Culture. En *Decision Science*, *34*(2), 351-384.

Joaristi, L., Lizasoain, L. y Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco

mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación*, 2737-61.

Juaneda, E.; González L.; Marcuelo C. (2013). El reto de la calidad para el Tercer Sector Social. Análisis de casos de implantación del modelo EFQM. *Cuadernos de Gestión 13* (2) 111-126.

Kaplan, R. S. y Norton D. P. (1997). *Cuadro de mando integral*. Barcelona: Editorial Gestión. 2000.

Kaplan, R. S. y Norton D. P. (2001). *Cómo utilizar el cuadro de mando integral*, Barcelona: Editorial Gestión 2000.

Katz, R. L. (1955). *Habilidades para una administración efectiva.* Bilbao: Biblioteca Harvard

Kim, D. H. (1993a): *A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning: Applications in TQM and Product Development*. (Tesis Doctoral). Massachusetts. Massachusetts Institute of Technology..

Kim, D. H. (1993b). The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review, 35*(1), 37-50.

Kotter, J. (1990). *El factor Liderazgo.* Madrid. Díaz de Santos.

Kotter, J. P. (1992). *Una fuerza para el cambio: en qué se diferencian liderazgo y dirección*. Madrid: Díaz de Santos.

Kotter, J. P. y Heskett, J. L., (1992). Corporate culture and performance. *Business Review, 2*, 83-93.

Kouzes, J. y Posner, B. (2012). *The Leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *9*(1), 65-83

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica.* Barcelona: Paidós.

La Orden, A. (1988). La calidad de la Educación. *Revista Bordón, 40*(2), 149-161.

La Orden, A., et al. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, *3*(1).

La Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *ESE. Estudios sobre educación*, *16*, I7-36.

Labein, (1994). *Análisis de la situación internacional de la gestión de calidad en centros de enseñanza.* Recuperado de: www.euskalit.net

Laiken, M, (2003). Models of Organizational Learning: Paradoxes and Best Practices in the Post Industrial Workplace, Models of Organizational Learning. *Paradoxes and Best Practices in the Post Industrial Workplace*, *21*(1), 8-19.

Landín, G. A., Saizarbitoria, I. H. y Fa, M. C. (2005). Conclusiones de un estudio tipo Delphi: resultados de la implantación de la norma ISO 9000 y el Modelo EFQM. *Forum Calidad 16*(158), 32-40.

Landín, G. A., Saizarbitoria, I. H., Laburu, C. O. y Martínez, J. M. A. (2014). Incidencia de la gestión de la calidad en los resultados de las empresas: un estudio para el caso de las empresas vascas. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, *1*(11).

Lank y Mayo, E. (2003). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión..

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.* Barcelona: Paidós.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leithwood, K (Ed.). (1999). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford: JAI Press

Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Laboratory for Student Success (LSS), The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.

Leithwood, K. A. y Louis, K. S. (Eds.). (1998). Organizational learning in schools. *Swets and Zeitlinger Publishers*.

Leithwood, K. y Louis, K.S. (Eds.) (2011). Linking Leadership to Student Learning. *San Francisco: Jossey-Bass.* En A. Bolívar, J. López-Yáñez y f. J. Torrecilla,. (2014). *Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, *14*, 15-40.

Leithwood, K. y Stager, M. (2009). *Competencia de los directores en la solución de problemas. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago: Fundación Chile.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2009). Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: eliminar el ego del sistema. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? *Aportes desde la investigación, 97*. Chile. Fundación CAP.

Leithwood, K. y Mascall, B. (2009). Efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? *Aportes desde la investigación*, 59. Chile. Fundación CAP.

León, R., Tejada, E. y Yataco, M. (2014). Las organizaciones inteligentes. *Industrial Data*, *6*(2), 082-087.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio*. *Organización Panamericana de la Salud. Washington. BVS Biblioteca virtual em saúde*. BIREME–OPS–OMS. Recuperado de; http://inteligenciacolectiva. bvsalud. org [agosto de 2010].

Limpibunterng, T. y Jhori, L. (2009). Complementary Role of Organizational Learning Capability in New Service Development (NSD) Process. *The Learning Organization*, *16*(4), 326-348.

Llano, A. (1997). Organizaciones inteligentes en la sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, *61*, 2-19.

Llano, C. (2010). *Ser del hombre y hacer de la organización.* México: Ruiz.

Lloréns, F. y Fuentes, M. (2000). *Calidad Total: Fundamentos e implantación.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Lobato C. (2013) Competencia del orientador: contribuciones al liderazgo pedagógico de los centros. En a. Villa (Coord.) *Liderazgo en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. *Actas VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Locke, E. A. and Jain V. K. (1995). Organizational Learning and Continuos Improvement. *The International Journal of Organization Analysis*, *3*(1), 45-68.

Löffler, E. (2003). Defining and measuring quality in public administration. J. Caddy, y M. Vintar, M. (Eds.). *Building Administration for the Public: case Studies from Central and Eastern Europe*. Bratislava/ Slovakia: NISPAcee Publications, *2002*. 15- 34.

López-Yáñez, J. (2011). ¿A dónde va la teoría de la organización?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *10*, 2, 1-28.

López- Yáñez, J., García Jiménez, E., Oliva Rodríguez, N., Moreta Jurado, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. *12*.5, 61-78.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: Cengage Learning *21*, 166.

Maden, Á. L. R. y Ramírez, J. G. (2014). El desarrollo de la capacidad de dirección del directivo educacional y las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Innovación Tecnológica*, *20*(2).

Malaver Rojas, M. N., Cardona Madariaga, D. F. y Rivera Rodríguez, H. A. (2010). La implementación de las tecnologías de gestión de calidad y su relación con la innovación. *Pensamiento y Gestión*, *29*(1), 104–123.

Malerba, F. (1992). Learning by Firms and Incremental Technical Change. *The Economic Journal*, *102*, 845-859.

Malone, et al. (2009). Harnessing Crowds: Mapping the Genome of Collective Intelligence. *MIT Sloan Research Paper*, 4732-09.

Malone, T. W., Bernstein, A. y Klein, M (2012). Programming the global brain. *Communications of the ACM*, *55*(5), 41-43.

March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, *2*, 71−87.

March, J.G. y Olsen, J.P. (1976). Organizational Learning and the Ambiguity of the Past. *Ambiguity and Choice in Organizations*, 54-68.

Marchesi, A. (2010). Estrategias para el cambio educativo. *Revista de Pensamiento Iberoamericano.*

Marengo, L. (1991). *Knowledge, Coordination and Learning in an Adaptive Model of the Firm. (*Tesis Doctoral). Sussex: University. Sussex. U.K.

Marina, J. A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Madrid: Anagrama.

Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill.

Marquardt, M. J. y Reynolds, A. (1994). *The global learning organization*. New York: McGraw-Hill.

Marshall, S. G. (2014*).* Cambio en el liderazgo educativo intermedio en Nueva Zelanda: El jamón en el sándwich. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(4), 163-189.

Martín, J., De la Iglesia, J. M. y Carrere, J. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Teoría De La Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, *14*(2), 292-315.

Martínez Domínguez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios Sobre Educación*, *27*, 169-191.

Martínez-Costa, M., Martínez-Lorente, A. R. (2003). *Effects of the ISO 9000 certification on the firm´s performance: a vision from the market. Total Quality Management & Business Excellence, 14*(10), 1179-1191.

Martínez, C. y De la Cuesta, M. (2003). Responsabilidad social de la empresa. Concepto, medición y desarrollo en España. *Boletín Económico de ICE, Información Comercial Española, 2755*, 7-20.

Martínez, C., Rioperez, N. (2005). El modelo de Excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI, 8,* 35- 65.

Maslow, A. H., Frager, R. y Cox, R. (1970). *Motivation and personality* (Vol. 2). J. Fadiman y C. McReynolds (Eds.). New York: Harper y Row.

Massingham, P . y Diment, K. (2009). Organizational Commitment, Knowledge Management Interventions, and Learning Organization Capacity. *The Learning Organization*, 16, (2), 122-142.

Mateus, S. R., Álvarez, A. O. y García, J. J. (2011). *La transformación de la gestión directiva en una institución educativa de básica y media: un estudio de caso.* Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/1434.

Matías, G. (2005). La Estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: la nueva economía. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*. *820*,169-194.

Matthies, C., Arcelay, A., Cantero, D., Colina, Alonso, A., García, M., González, R. M., ... y Dabouza, S. (2014). Is organizational progress in the EFQM model related to employee satisfaction? *BMC Health Services Research*, *14*(1), 468.

Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. En *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4* (4)

Mayo, I. C. (2001). *Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento*. León: Universidad de León.

Mayo, A. y Lank E. (1994). *Las organizaciones que aprenden. The power of learning.* Barcelona: Gestión 2000.

Mc.Gregor, D. (1960). *The Human side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco:Jossey-Bass.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Mestre, M. (1996). The Coming shape of organisation. *Human Resource Management Journal, 6*(3).

Mihi, A. (2008). Un análisis de la gestión de la calidad total y de la gestión del conocimiento como fuente de ventajas competitivas. *Universidad & Empresa, 7*(14), 163–177.

Miles, R.H. and Randolph, W.A. (1980). Influence of Organizational Learning Styles on Early Development. *The Organizational Life Cycle*, 11-82.

Miller, D. (1996). A Preliminary Typology of Organizational Learning: Synthesizing the Literature. *Journal Management, 22*(3), 485-505.

Ministerio de Educación, *LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE, núm. 187).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1980) LOECE: *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, del Estatuto de los Centros Escolares* (BOE de 27 de junio, núm. 154).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1985) *LODE***:** *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (BOE de 4 de julio, núm. 159).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990) LOGSE: *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE de 4 de octubre, núm. 238).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1995) LOPEGE *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la participaci6n, la evaluaci6n y el gobierno de los centros docentes*. (BOE de 21 de Noviembre 1995, núm. 278)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) *LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (BOE de 24 de diciembre, núm. 307).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006) LOE: *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE de 4 de mayo, núm. 106).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) LOMCE *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre para la mejora de la calidad educativa* (BOE de 10 de Diciembre, núm. 295)

Mintzberg, H. (1984) *La estructura de las organizaciones.* Ariel: Barcelona.

Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning.* New Jersey: Simon and Schuster.

Mintzberg, H. (2005). *Directivos, no MBAs.* Bilbao: Deusto.

Mitchell, C. y Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *19*, 394-398.

Mitchell, C. y Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. New York: Taylor and Francis.

Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo Access to school management in the Spanish educational system. Difficulties in defining a model. *Revista de Educación*, *347*, 275-298.

Mollà, N. y Ojanguren, M. T. (2005). El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, 184-202. Barcelona: Graó.

Moral, C., y Amores, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de educación secundaria. (Spanish). *Bordón*, *66*(2), 121-138.

Muñoz, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez- Albo, M. J. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar. *Revista española de Pedagogía*, *59*(218), 69-84.

Muñoz Repiso M., et al. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación.* Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural.* Madrid: Octaedro.

Muñoz, F. J. y Velarde, J. (2000). *Compendio de epistemología.* Madrid: Trotta.

Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21* (19), 319- 359

Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre la eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el cambio: del Liderazgo transformacional al Liderazgo distribuido. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4e* (4), 1-10.

Murillo, F.J., Martínez Garrido, C.A. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 6-27.

Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*, 97-120.

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *RELIEVE, 21* (1).

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 3(1), 69-102.

Murphy, J. F., Hallinger, P., (1986). The social context of effective schools. *American Journal of education*, 328-355.

Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(5), 119-133.

Nieves, C. y Mc.Donnell, L. R. (2006). Comparación entre los Modelos de Gestión de Calidad Total: EFQM, Gerencial de Deming, Iberoamericano para la Excelencia y Malcom Baldrige. Situación frente a la ISO 9000. En *X Congreso de Ingeniería de Organización*. Valencia.

Nonaka, H. Takeuchi (1993). *The knowledge creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.* New York-Oxford. Oxford University Press.

Nonaka, L., Takeuchi, H. y Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management, 11*(7-8), 833-845.

Nonaka, I., Takeuchi, H. y Kocka, M. H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación* (61-103). México DF: Oxford University Press.

Nyhan, B., Cressey P., and Tomassinin, M. (2004). European Perspectives on the Learning Organization. *European Perspectives on the Learning Organization*, *28*(1), 67-92.

O.C.D.E., (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza.* Barcelona: Paidós.

O.C.D.E., (2009). First results from TALIS. *Teaching and Learning International Survey, OECD*.

Ojanguren M.T., y Carretero R., (2004). Historias de OPNIS. En C. MOnereo (Coor.) *La práctica psicopedagógica en educació formal* (pp. 25-44). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ojanguren M.T., (2010). *Dirección y modelo de gestión de la excelencia EFQM, en los centros educativos de la comunidad autónoma vasca. Creencias de los Directores-as del Duranguesado, sobre funciones directivas, conceptos básicos del modelo EFQM y usos de la Evaluación*. Bilbao:Universidad de Deusto.

Palom, F. J. y Tort, L. (1991*). Management en organizaciones al servicio del progreso humano. Universidades, hospitales, colegios.* Calpe: Ciencias de la dirección.

Paniagua, E. yMartin F. (2004) *Sistemas basados en el conocimiento de las organizaciones*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.

Páramo, P. (2008). *La Investigación en las Ciencias Sociales.* Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1985). A conceptual Model of Service Quality and its implications for future research. *Journal of Marketing, 49*, 41-50.

Parasuraman, A.; Zeithaml, V. Y Berry, L. (1988). Servqual: A Multiple-Item Scale for a measuring consumer perception of service quality. *Journal of Retailing, 64*, (1).

Pena, A. C. y Soares, T. M. (2014). Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,12*(5), 43-59.

Peña, H. (2010). *Aprendizaje organizativo y perdurabilidad empresarial: Un estudio de los factores determinantes en las empresas de la región de Monterrey (México)* (Tesis doctoral). San Sebastián: Universidad de Deusto.

Pereda, V. (2013). Formación Inicial y continua para la dirección escolar. En A. Villa (Ed.) *Liderazgo en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. *Actas VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (275-312). Bilbao: Universidad de Deusto.

Pereda, V., Poblete M. P. y Garcia, A.. (2008). Representaciones, motivaciones y necesidades de formación de directivos y directivas de los centros educativos de Bizkaia: Proyecto Remoandi. En A. Villa (Coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. Actas V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 809-838). Bilbao: Universidad de Deusto.

Pérez, M. (2005). La Mejora Continua, una necesidad de estos tiempos. *Perú: Ilustrados. com*.

Pérez, R. (2005). Calidad de la Educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*. *8*(1), 11-33. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.8.1

Pérez, M. (2008). *Gestión del conocimiento en las organizaciones. Fundamentos, metodología y praxis.* Gijón: TREA.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI, 23*.

Perrenoud, P. (2010): Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. En M. Gather y O. Maulini (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-427). Barcelona: Graó.

Peters, J. y Snowden, K. (2008). Video killed the radio star, but has Google killed the learning organization?. *The Learning Organization, 15*(6), 449-453.

Pham, N. T. And Swierczek, F. W. (2006). Facilitators of Organizational Learning in Design. *The Learning Organization, 13*(2), p.186-201.

Pool, S. W. (2000). The learning organization: motivating employees by integrating TQM philosophy in a supportive organizational culture. *Leadership & Organization Development Journal*, *21*(8), 373-378.

Pooper, M. and Raana, L. (2000). Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibility. *Management Learning*, vol. 31, no 2, p. 181-196.

Porter, M, (2009). *Ser competitivo.* Bilbao: Deusto.

Probst, G. y Büchel, B. (1995). *La pratique de l'entreprise apprenante.* París: Les éditions d'organisation.

Probst, G. y Büchel, B. (1997). *Organizational Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2009). *Aprendizaje servicio.* Educación y compromiso cívico. Barcelona. Graó.

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, *9*(127).

Quinn, R. E. y Cameron, K. (1983). Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: Some preliminary evidence. *Management Science*, *29*(1), 33-51.

Rait, E. (1995). Against the current: Organizational learning in schools. *Images of schools: Structures and roles in organizational behavior*, 71-107.

Reeves, C. Y Bednar, D. (1994). Defining Quality: alternatives and applications. *Academy of Management. Academy of Management Review, 19,* (3).

Revilla, E. (1995). *Factores Determinantes del Aprendizaje Organizativo: Un Modelo de Desarrollo de Productos*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Reynolds, D., Teddlie, C., (Eds.). (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.

Ribbens, B. A. (1997). Organizational Learning styles: Categorizing Strategic Predispositions from Learning. *The International Journal of Organizatioanl Analysis*, vol. *5*(1), 59-73.

Richter, I. (1998). Individual and Organizational Learning at the Executive Level Towards a Research Agenda. *Management learning*, 29(3), 299-316.

Rivas, J. I., Herrera D., Jiménez R., Leite A.E. (2009) Experiencias de innovación docente universitaria: En a. García-valcalcer (Coord.). *I Congreso Internacional de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente Universitaria*, 507-512.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(4), 13-40.

Rodriguez, J. M. *et al*., (2008). Conocimiento y Aprendizaje en las Grandes Cadenas Hoteleras Españolas en Iberoamérica: Internet como Herramienta de Aprendizaje Organizativo. *Cuadernos de Turismo*, *21*, 135-157.

Rodriguez, O. y Martinez, A. R. (2014). Influencia de la corrupción en la implantación de la ISO 9001. *Universia Business Review*, *42*, 52-67.

Rodríguez, M.J. y Nieto, S. (Coords.). (2009). *Investigación y evaluación educativa.* Salamanca: Aquilafuente.

Roldán, J., Leal-Rodríguez, A. y Leal, A. (2012). The influence of organizational culture on the Total Quality Management programme performance. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, *18*, 183–189.

Rowley, J. y Gibbs, P. (2008). From learning organization to practically wise organization. *The learning organization*, *15*(5), 356-372.

Rubio, E. (2009). Nuevo "rol" y paradigmas del Aprendizaje, en una Sociedad Global en RED y Compleja: la Era del Conocimiento y el Aprendizaje. *Arbor*, *185*(Extra), 41-62.

Ruiz-Olabuenaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz-, A. J., Ayala, J., Alomoto, N. y Acero, J. L. (2015). *Revisión de la literatura sobre gestión de la calidad: caso de las revistas publicadas en Hispanoamérica y España.* Estudios Gerenciales.

Rutter M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. y Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Saavedra, J., | Clemente, G. y Serra, J. (2005). *The EFQM model used like a continuous improvement tool, for a wine cooperatives system of Valenica Regulatory Council, Spain***.** Valencia**:** ProQuest Dissertations and Theses.

Sáenz, O. y Debón, S. (1997). El deterioro de la dirección escolar. Estudio de algunos factores. En M. Lorenzo, F. Salvador, et al. (Coords.*): Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Perspectivas actuales*. *Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos. Granada: Grupo Editorial Universitario.*

Saiz, J. M. y Olalla, B. (2010). Gestión del conocimiento y sistemas de calidad en los clusters de empresas familiares. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, *68*, 70-85.

Sáiz, A. (2013). *Las historias de vida como dispositivos de investigación y formación docente: redefiniendo los roles del investigador y de los participantes.* Santander: Universidad de Cantabria.

Sampedro, J. L (2005). *Escribir es vivir.* Madrid: Mondadori.

Sampedro, J. L. (1995). *Desde la frontera.* Madrid*:* Crisolín.

San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, *356*, 41-60.

Sánchez, S. y Yáñez, J. L. (2013). Buenas prácticas de gobierno y gestión en la universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *25*(1), 125-148.

Sánchez, M. y Hernández, R. (2014). Otros tiempos, nuevas visiones del liderazgo educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(5), 5-8.

Sangüesa, M, Mateo, R. e Ilzarbe, L. (2006). *Teoría y práctica de la calidad.* Madrid: Thomson.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M.A. (2015) *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar.* Barcelona: Graò.

Santos Guerrra, M. A. (2002). No hay calidad que valga sin equidad. En J. Gairín, y Martín.(2002) *Aportaciones al debate sobre calidad. Temáticos de Escuela Española de Octubre*, *6*, 10-12.

Santos, M. y Álvarez, L. (2008). Efectos de la gestión de calidad total en la transformación en la Innovación Tecnológica y Administrativa. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, *37*, 33–65.

Saumeth, K. T., Afanador, T. R., Ospino, L. S. y Barraza, F. M. (2013). Una mirada hacia los modelos de gestión de calidad. *Investigium IRE*, *4*(1), 216-233.

Schein, E. H. (1993). On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, *22*(2), 40-51.

Schein, E. H. (1999). Empowerment Coercive Persuasion and Organizational Learning: Do They Connect?. *MCB University Press*, *6*(4), 163- 172.

Senge, P. (1990). The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*, *32*, 7-23.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina.* Argentina: Gránica.

Senge, P. M. (1995). *La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente*. Argentina: Grupo Editorial Norma.

Senge, P. (2000). *La Danza del Cambio: El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden*. Bogotá: Gestión 2000.

Serrano, S. C. (2010). ISO 9000" vs" EFQM en las empresas certificadas en las normas ISO 9000 de la Comunidad Valenciana. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, 852*, 169-187.

Shrivastava, P. (1981): *Strategic Decision Making Process: The Influence of Organizational Learning and Experience*. (Tesis Doctoral). Pittsburgh: Pittsburgh University.

Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici M. *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Slater, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2014). Presentación: Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(4), 5-12.

Slater, S. F. y Narver, J. C. (1995). Market Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing*, *59*, 63-74.

Slee, R. y Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar".* Madrid: Akal.

Solís., B.E, Hernández, P. (2006). Acercamiento al análisis de contenido como técnica para estudiar la formación. *Hemera: revista de ciencias bibliotecológica y de*

la información, *7*, 32-63.

Song, J., Kim, H. y Kolb, J. (2009). The Effect of Learning Organization Culture on the Relationship Between Interpersonal Trust and Organizational Commitment. Y *Human Resource Development Quarterly*, *20*(2), 147-167.

Spender, J. C. (2008). Organizational Learning and Knowledge Management: Whence and Whither? *Management Learning*, *39*, 159-176.

Spillane, J., y Hunt, B. (2010). Days of their lives: a mixed-methos, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies, 42 (3),* 293-331.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso.* Madrid: Morata.

Stenhouse, 1L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Steven, Appelbaum y Gallagher, (2000). The competitive advantage of organizational learning. En *Journal of Workplace Learning,* 12 (2), 40 – 56.

Stewart, R. (1976). Contrast in management. Maidenhead, Berkshire. UK: McGraw-Hill.

Stoll, L; Bolam, R; McMahon, A; Wallaces, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Education Change,* 7, 221-258.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Octaedro.

Stroh, U. (2007). An alternative postmodern approach to corporate communication strategy. *The future of excellence in public relations and communication management: Challenges for the next generation, 199-220. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.*

Ströh, U. y Jaatinen, M. (2001). Change management and complexity. *Journal of Communication Management*, *6*(2).

Sun, J. y Leithwood, K. (2012*).* Transformational school leadership effects on student achievement. *Journal of Leadership and Policy in Schools*, *11*(4), 418-451.

Suñé, Torrents, A. (2004). *El impacto de las barreras de aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995). *La Organización que Aprende.* Buenos Aires: Addison-Wesley Iberoamericana.

Taboada, L. R., Benavent, F. B. y Cano, A. R. (2012). Principios cooperativos y aplicación del modelo EFQM: efectos en el proceso estratégico de la

cooperativa de enseñanza "La Nostra Escola Comarcal". *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, *76*, 228-259.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.* Barcelona: Paidós.

Teah, H. Y., Pee, L. G. y Kankanhalli, A. (2006). Development and application of a general knowledge management maturity model. *PACIS 2006 Proceedings*, *12*.

Teixidó, J. (2008). La escuela respira calma. *Actas XIX Jornadas de reflexión del Consejo Escolar de Cataluña. El centro educativo: compromiso e innovación.* Manresa.

Tejedor, F., Tejedor, G., Muñoz, A., González, R., Pórtela, J. M. y Pastor, A. (2011). Relaciones causales en el Modelo Europeo de Excelencia. *DYNA - Ingeniería E Industria*, *86*(6), 656-661.

Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2).

Tintoré, M. (2010). *Las universidades como organizaciones que aprenden. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Todman, T. J., Constantinides, G. A., Wilton, S. J., Mencer, O., Luk, W. y Cheung, P. Y. (2005). Reconfigurable computing: architectures and design methods. *IEE Proceedings-Computers and Digital Techniques*, *152*(2), 193-207.

Todnem, B. y, R. (2005). Organisational change management: A critical review. *Journal of Change Management*, *5*(4), 369-380.

Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y Actuar.* Madrid: La Muralla.

Torres, C. E. T. (2014). Inteligencia colectiva: enfoque para el análisis de redes. *Estudios Gerenciales*, *30*(132), 259-266.

Trujillo, J. C. (2005): *Propuesta de un Modelo de Organización que Aprende: un Estudio Comparado en el Ámbito Universitario*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Thuy Pham, N. y Swierczek, F. W. (2006). Facilitators of organizational learning in design. *The Learning Organization*, *13*(2), 186-201.

Uribe, M. (2005*).* El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. *Revista PRELAC Proyecto regional de Educación para América latina y Caribe*, *1*, 107- 115.

Vadillo, M. T. P. y Teresa, M. (2008). *El perfil competencial del puesto de director/a de marketing en organizaciones de la Comunidad de Madrid*. Madrid: ESIC Editorial.

Vadillo, M. T. P. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC Editorial.

Valls, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2006). La caja de Pandora de la Dirección de Centros Educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4e* (4), 99-112.

Vázquez, D. G., Hernández, M. Isabel S. y Polo, F. C. (2015). Marco teórico y metodológico para la validación cualitativa de un modelo explicativo de la responsabilidad social en sociedades cooperativas *REVESCO : Revista De Estudios Cooperativos, 118,* 86-121.

Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educar: revista de Educación/nueva Época, 16,* 1-29.

Vera, F. S. (2014). Educación, cibercultura e inteligencia colectiva. *Gazeta de Antropología*, *30*(1).

Villa, A. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden.* En A. Villa (coord.) *III Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Villa, A. (2013). Competencias de liderazgo en equipos directivos. En A. Villa (coord.) *Liderazgo en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. Actas VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 329-368). Bilbao: Universidad de Deusto.

Villa, A. y Solabarrieta, J. (2000). Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden . En A. Villa, (Ed.): *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero.

Villa, A., Troncoso, Patricio; Díez, Fernando. (2015). Estructura y dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(1), 65-82.

Villa, A. y de Yániz, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *3*(1), 45-68.

Villaverde, M. N. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, 1,* 195-217.

Villegas, y González .(2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*. *10*(2).

Villegas, R. V. y Varela, R. (2001). *Innovación empresarial: arte y ciencia en la creación de empresas*. Colombia: Pearson Education.

Vinod, S. y Kevin H. (2001). The structural relationships between TQM, competitive advantage and bottom line financial performance: an empirical study of Malaysian manufacturing companies. *VI TQM World Congress*. Saint Petersburg.

Vroom, V. H. y Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision making.* London: University of Pittsburg Press

Watkins, K. E. y Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wiig, K. M (1993). *Knowledge management foundations: thinking about thinking – how people and organizations create, represent, and use knowledge*. Arlington, TX: Schema Press.

Wiig, K.M. (2000). Knowledge Management: An emerging disicpline rooted in Long History. En C. Despres y Cahuvel, *D. Knowledge Horizons. The present and de promise of knowledge Mangement.* Boston: Buterworth- Heinemann. Boston.

Wiilliams, A. (2001): *A Belief-focused Process Model of Organization Learning.* USA: Blackwell Publishers.

Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones.* Madrid: Prentice Hall

Zagorsek, H, Domovski, V. y Skerlavaj, M. (2009). Transactional and Tranformational Leadership Impacts on Organizational Learning. *JEEMS*., 144-165.

Zapata, E. L., Muiña, F. E. G. y Moreno, S. M. G. (2012). De la organización que aprende a la organización ambidiestra: evolución teórica del aprendizaje organizativo. *Cuadernos de Administración, 25*(45), 11-37.

Zárraga, M., Suárez, M. F., Jaca, C., Álvarez, M. J. y Viles, E. (2014). Information capability under different quality management approaches. *Revista De Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, *8*(3), 33-44.

Zubieta, G. A. y Rodríguez, J. L. (2008). Eficacia y satisfacción en la aplicación del

modelo EFQM en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. *Universidad, Sociedad y Mercados Globales* (pp. 467-483). Madrid: *Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).*