





Revista Digital de suscripción gratuita del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)

Periodicidad Semestral

Edición

Agosto 2017, Vol. 4, No. 2

Dirección Ejecutiva

Julio Leonardo Valeirón Ureña

Consejo Editorial

Dinorah de Lima Jiménez

Julián Álvarez Acosta

Luis Camilo Matos De León

Corrección de estilos

Luis Emilio Segura

Coordinación General

Dilcia Armesto Núñez

Diseño y Diagramación

Natasha Mercedes Arias

ISSN: 2409-1553

IDEICE

Calle José Andrés Aybar Castellanos

No.79 (Prolongación México),

La Esperilla, Santo Domingo, D.N.

Teléfono: +1 (809) 732-7152

www.ideice.gob.do

Santo Domingo, Rep. Dom.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional



PRESENTACIÓN

El Instituto de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) presenta la siguiente edición de *REVIE*, la cual contiene cuatro artículos donde se recogen temas diversos, pero que responden al estado de investigación actual, sirviendo como soporte científico en la aportación de evidencias y de conocimientos pertinentes en la toma de decisiones de la realidad educativa.

Dicha edición se inicia con el estudio realizado por Piña del Rosario quien analiza las estrategias didácticas implementadas por los formadores de formadores de matemática en los programas de licenciatura en educación inicial y primaria de cuatro recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). De igual manera se presenta la investigación de la autora López y colaboradores a través del estudio, *¿Cómo mejoran los Centros Educativos? Análisis de los procesos de mejora escolar en centros de nivel primario del Distrito 15-04*, donde se exponen los resultados más relevantes que identifican aquellos procesos y dinámicas institucionales que les permiten a los centros educativos desarrollar planes efectivos de mejora escolar.

El tercer artículo corresponde a Valerio Peña, con el *seminario de buenas prácticas. La búsqueda de la competencia, orientación a la calidad en el Recinto Emilio Prud'Homme del ISFODOSU*. Esta autora nos describe cómo se evalúa la práctica docente de manera individual y colectiva teniendo como compromiso la mejora de la calidad en la educación.

Por último, presentamos la investigación sobre *habilidades cognitivas, capital humano y desarrollo comparado: Herramientas para el seguimiento del impacto de la política educativa con los resultados de pruebas internacionales* del autor Morales Romero, donde a través de estimaciones y simulaciones se analizan los niveles de desarrollo comparado y el crecimiento económico que puede tener la República Dominicana si aumentara de manera significativa sus habilidades cognitivas.

Esperamos que las investigaciones y reflexiones puestas a su disposición sean un aporte que nutra su conocimiento acerca de la educación y sus procesos.

Julio Leonardo Valeirón Ureña
Director Ejecutivo

4

FORMACIÓN DE DOCENTES EN MATEMÁTICAS. CASO DE LAS LICENCIATURAS EN INICIAL Y PRIMARIA EN UNA UNIVERSIDAD DE REPÚBLICA DOMINICANA

Marcelina Piña

24

¿CÓMO MEJORAN LOS CENTROS EDUCATIVOS? ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE MEJORA ESCOLAR EN CENTROS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO 15-04

*Altagracia López
Paulina Murillo
Wilfrido Hernández-Valerio*

42

SEMINARIO DE BUENAS PRÁCTICAS. LA BÚSQUEDA DE LA COMPETENCIA, ORIENTACIÓN A LA CALIDAD. RECINTO EMILIO PRUD'HOMME, ISFODOSU.

Ana Teresa Valerio Peña

50

HABILIDADES COGNITIVAS, CAPITAL HUMANO Y DESARROLLO COMPARADO: HERRAMIENTAS PARA EL SEGUIMIENTO DEL IMPACTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA CON LOS RESULTADOS DE PRUEBAS INTERNACIONALES

Daniel Morales Romero



ALTAGRACIA LÓPEZ

altagracia.lopez@intec.edu.do

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).

PAULINO MURILLO

paulino@us.es

Universidad de Sevilla.

**WILFRIDO
HERNÁNDEZ-VALERIO**

wilfrido.hernandez@intec.edu.do

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).

¿CÓMO MEJORAN LOS CENTROS EDUCATIVOS? ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE MEJORA ESCOLAR EN CENTROS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO 15-04

RESUMEN

El presente estudio recoge los resultados más relevantes de una investigación que identifica aquellos dispositivos, procesos y dinámicas institucionales que les permite a los centros educativos desarrollar planes efectivos de mejora escolar. El estudio se realizó en 34 centros educativos, del Nivel Primario, del Distrito 15-04. Se siguió una metodología mixta de profundización con dos fases claramente diferenciadas. Una primera fase cuantitativa, extensiva, con un posterior análisis de resultados de los que se ha originado la segunda fase, cualitativa, intensiva en los centros seleccionados como estudio de casos. En la primera fase participaron los 34 centros educativos del Nivel Primario donde se analizaron documentos elaborados por el centro educativo como parte del proceso de mejora y se aplicaron tres cuestionarios diferenciados (directores, equipo de mejora y profesores no participantes en el proceso). El análisis de la información en el programa SPSS dio paso a la segunda fase del estudio, que consistió en un análisis en profundidad de seis casos representativos de los centros participantes en la fase extensiva. Los casos fueron seleccionados de acuerdo a criterios previamente establecidos en función de los resultados de la primera fase. Se realizaron 23 entrevistas en profundidad a informantes cualificados (director, coordinador pedagógico, docente implicado o comprometido con el plan de mejora y docente menos implicado con el mismo). Los principales resultados encontrados indican que, fruto de la implementación de los planes de mejora, los centros educativos han mejorado la práctica docente y los resultados de aprendizajes de los alumnos. Además, desde los centros, se percibe una mayor organización en los procesos de gestión institucional y pedagógica, así como cambios en la cultura de trabajo y en el liderazgo ejercido. Las dificultades señaladas, principalmente en los inicios de su implementación, se relacionan con la falta de tiempo y experiencia en la elaboración de planes de mejora, entre otros.

PALABRAS CLAVE

Mejora escolar; Planes de mejora; Práctica docente; Cultura institucional; Liderazgo; Poder; Conflictos; Acompañamiento.

ABSTRACT

The present study gathers the most relevant results of an investigation that identifies those devices, processes and institutional dynamics that allow schools to develop an effective improvement plans. The study was conducted in 34 Primary Schools of the 15-04 District. A mixed deepening methodology was followed with two clearly differentiated phases. A first quantitative, extensive phase, with a subsequent analysis of the results from which the second phase, qualitative and intensive, originated in the selected centers as a case study. In the first phase, the 34 educational centers of the Primary Level participated, in which documents prepared by the schools were analyzed as part of the improvement process and three different questionnaires were applied (to principals, improvement team and teachers not participating in the process). The analysis of the information in the SPSS program gave way to the second phase of the study, which consisted of an in-depth analysis of six representative cases of the participating centers in the extensive phase. The cases were selected according to previously established criteria's based on the results of the first phase. Twenty-three in-depth interviews were conducted with qualified informants (director, pedagogical coordinator, teacher involved or committed to the improvement plan and teacher less involved with it). The main results indicate that, as a result of the implementation of the improvement plans, the educational centers have improved the teaching practice and the learning results of the students. In addition, from the centers, it is perceived a greater organization in the processes of institutional and pedagogical management, as well as changes in the culture of work and in the leadership exercised. The difficulties mentioned, mainly in the beginning of its implementation, are related to the lack of time and experience in the elaboration of improvement plans, among others.

KEYWORDS

School improvement; Improvement plans; Teaching practice; Institutional culture; Leadership; Power; Conflicts; Accompaniment.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra inmersa en una dinámica de vertiginosos cambios que están suponiendo nuevas y continuas demandas hacia el sistema educativo. Cada vez es más imperante la necesidad de formar a las nuevas generaciones para la sociedad del conocimiento, lo cual requiere una forma distinta de pensar sobre el currículo, la escuela, la gestión, la enseñanza y el papel de los profesores.

Consciente de esta realidad, el Sistema Educativo Dominicano se ha inclinado, en los últimos años, a impulsar un proceso de transformación. El marco legal de la mejora en los centros educativos de la República Dominicana se encuentra sistematizado en diversos documentos. La Ley Orgánica de Educación (Ley No. 6697) dedica un capítulo a los aspectos vinculados a la calidad de la educación. Por su parte, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030 (END), otorga especial interés hacia objetivos y metas para lograr una educación de calidad para todos. De igual manera se persigue elevar el desempeño de los estudiantes en la prueba LLECE/UNESCO (Congreso Nacional, 2012). Todo esto implicó la construcción de consenso de los diferentes actores y sectores de la nación en torno a las demandas y los desafíos para la educación. En ese marco nace el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030).

Fruto de las demandas que los sectores sociales, políticos y educativos han planteado para el mejoramiento del sistema educativo, de forma que se aseguren aprendizajes de calidad a lo largo de la vida, surge la estrategia de focalizar la calidad educativa en la escuela y en los planes de mejora escolar. El Marco de Formación Continua del Docente (INAFOCAM, 2013), representa una perspectiva articuladora para una escuela de calidad y traza las pautas de lo que es la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE). Esta perspectiva de formación continua articula el desarrollo profesional docente con el desarrollo y mejora del centro educativo. El proceso integral de mejora del centro educativo se

articula a través de la formulación y ejecución de planes de mejora como instrumento estratégico (INAFOCAM, 2013).

Como antecedentes de los conocimientos científico-técnicos relacionados con el tema de investigación se debe hacer referencia a los estudios de finales de los años setenta, después de la crisis de los modelos tecnológicos de mejora educativa, que nos muestran las sucesivas “olas” sobre cómo lograr que la mejora escolar tenga lugar en los centros (Bolívar, 1999). En realidad, se pasa de una preocupación por saber qué estrategias metodológicas del profesorado en sus aulas conseguían más resultados en sus alumnos, a entender que es la labor conjunta del centro la que va a dar la clave de la ‘mejora’ y ‘eficacia’ del mismo.

De otra parte, se constata que los cambios de arriba hacia abajo tienen poca, por no decir ninguna, incidencia en los centros, dado que se pueden prescribir, pero sin que lleguen a formar parte de la vida de tales instituciones. Si los cambios quieren tener una incidencia real en la vida de los centros, han de generarse desde dentro. En este sentido, Escudero (1996) manifiesta que en las últimas décadas se ha ido produciendo, al menos en el plano de la reflexión y la teoría, un beneficioso proceso de inclusión y de mayor responsabilidad de la mejora hacia más sujetos, instancias y espacios sociales y contextuales.

Hopkins definió la mejora de la escuela como “un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, Ainscow y West, 1994, p.3). En este sentido, se hace especialmente importante abordar la escuela como unidad de cambio, mejora y desarrollo institucional. Si la escuela es la unidad educativa fundamental, la escuela debe también ser la unidad básica para el desarrollo o la mejora educativa (Dalín y Rust, 1983; Dalín y Rolff, 1993). Para Hopkins, Ainscow y West (1994), la enseñanza y el aprendizaje

son los primeros focos sobre los que hay que actuar en la mejora de la escuela. La mejora escolar es un proceso lento, no lineal, que no se puede entender dentro de un paradigma tecnológico y racional, pero en el que sí se pueden distinguir diferentes fases: preparación, diagnóstico, planificación estratégica, desarrollo y evaluación.

El Proyecto Internacional para Mejora de la Escuela (ISIP), patrocinado por la OCDE y estudios posteriores ilustran esta propuesta, definiéndose la mejora escolar como “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin, 1985, p.48). El concepto mejora de la escuela, por tanto, como señala Marcelo (1994), supone un compromiso de los miembros de la comunidad educativa por emprender procesos de auto revisión constante, que conduzcan al establecimiento de una cultura de cambio que propicie una mayor integración y relaciones del profesorado, así como el desarrollo de un currículo adaptado a las necesidades y características de los alumnos y del contexto.

Cualquier mejora o renovación que se ponga en marcha en un centro educativo no debe limitarse a la mejora del profesorado y/o del alumnado (que ya sería bastante), sino que debe tender a conseguir mejorar el funcionamiento del centro, y por tanto la organización de esa institución. Debemos entender, por consiguiente, que es necesario evaluar “el centro” como unidad funcional y no quedarnos en la evaluación de cada uno de sus componentes. Como indica Tedesco (1995), las exigencias futuras del cambio educativo permiten postular la hipótesis según la cual la alternativa a la reforma tradicional y a las revoluciones de diferentes signos será una estrategia de cambio por acuerdo, por consenso entre los diferentes actores sociales.

De otra parte, Reynolds y Stoll (1997) estudian los beneficios de un paradigma integrado de eficacia/mejora. Así, este movimiento integra las aportaciones de eficacia escolar y mejora de la escuela para intentar conformar un cuerpo teórico propio cada vez más sólido y definido. Uno de los aspectos más

característicos del movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar es que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Este énfasis, sin embargo, no desdeña la influencia de otras dimensiones del centro educativo.

Hargreaves y Fullan (2009) han titulado uno de sus recientes libros “Changes Wars” dando a entender que los cambios en los procesos educativos nunca son tranquilos y predecibles. La educación es un terreno abonado, se quiera o no, para el cambio. La revisión de investigaciones realizada por Anderson (2010) viene a corroborar la perspectiva evolutiva de la mejora. Es esta la idea de mejora que defiende Nicholls, (citado en Hannan, English y Silver, 2006), en el sentido en que “una mejora es una idea, objeto, o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera”. En los últimos años, gracias a los trabajos de Christensen y Eyring (2011) se ha venido popularizando una concepción más radical o “disruptiva” de la mejora. El concepto de mejora disruptiva está llegando también a los centros educativos, lo que plantea la necesidad de revisar las estructuras y procesos bajo los cuales se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Cualquier iniciativa para desarrollar procesos de mejora debe de entender que ésta no surge en el vacío. Hay que considerar el contexto, tanto interno como externo, que condiciona las posibilidades y capacidades de las instituciones y personas implicadas. Redecker, et al. (2011), refiriéndose a los cambios del contexto externo, señalan como más relevantes los demográficos, los que se suceden en el mercado de trabajo (Engeström, 2001) y los relacionados con aprender con tecnologías (Hannan, 2005).

Todo plan de mejora se desarrolla a través de una serie de procesos y fases que lo facilitan y promueven. Esos procesos requieren sus tiempos, su organización, de forma que se consigan los frutos deseados: la mejor enseñanza para nuestros estudiantes (Staley y Trinkle, 2011). Además, la investigación y los programas de mejora escolar parten de los siguientes principios comunes: todas las escuelas pueden mejorar, cada

persona en la escuela tiene una contribución que hacer, las escuelas deberían conservar su autonomía y cualquier persona en la escuela puede aprender de los demás.

De otra parte, las condiciones que se requieren para que la mejora y la innovación se transformen en un proceso natural y asociado al quehacer docente van a depender tanto de la política educativa en cuestión, como del propio profesorado. Se necesita una adecuada política de apoyo y compromiso con la mejora y la innovación, así como seleccionar, promover y motivar para la innovación docente teniendo en cuenta los “saberes comunes” del profesorado (Russell & Schneiderheinze, 2005). Igualmente, hay que poner el punto de mira en la importancia de gestionar la mejora e innovación docente con calidad, difusión adecuada y visibilidad suficiente, considerando la relevancia que tiene para el proceso el ejercicio de un liderazgo colaborativo.

Hablamos, por tanto, de mejora como un proceso que atraviesa por diferentes etapas, que según la ruta propuesta por Vaillant y Marcelo (2015) tienen que ver con el inicio y la adopción, la implantación y la evaluación e institucionalización.

El *inicio* es la fase en la cual se diseña, se planifica, se da a conocer, se decide la mejora. Esta puede tener uno o diferentes detonantes. Puede surgir de un profesor o grupo de profesores, a partir de la participación del profesorado en alguna actividad de formación o como resultado de una evaluación interna o externa (Hargreaves y Fullan, 2009). La *adopción*, por su parte, es el momento en el que las personas toman la decisión de implicarse en la aplicación de la mejora diseñada (Elton, 2003). La adopción siempre es una decisión personal mediante la cual el docente elige introducir un cambio en su propia enseñanza (Dobbins, 2009). Algunas de las condiciones que debe cumplir esta fase son (Smith, 2012): apoyo de la dirección, políticas de recompensas, disposición de recursos de apoyo, adecuada velocidad de adopción que permita que el profesorado pueda asumir los cambios, oportunidad de aprendizaje para docentes y alumnado, abordaje de problemas y necesidades sentidas, existencia de redes para facilitar la difusión y apoyo del profesorado con mayor experiencia.

La *implantación* es el momento en el cual los planes, una vez asumidos y adoptados por el profesorado, se ponen en práctica (Bentley, 2010). Es necesario prestar especial atención a la dimensión personal del cambio si se pretende que algo cambie realmente (Silver, 2010). El éxito de un proceso de implantación de una mejora reside en que se adopte un diseño de implantación flexible, no rígido, sino evolutivo (Murray, 2008), así como un continuo esfuerzo por el desarrollo profesional de los profesores (Marcelo y Vaillant, 2009).

La evaluación de la mejora va a ofrecer información relevante respecto de los procesos y resultados obtenidos como consecuencia del desarrollo de la misma. El modelo de evaluación de Kirkpatrick (1999) nos viene a indicar cinco variables sobre las cuales medir el impacto de la mejora docente: reacciones de los participantes, aprendizajes generados en los docentes, cambios en la organización, transferencia y aplicación de los aprendizajes adquiridos, mejoras en los aprendizajes de los alumnos.

Finalmente, desde nuestro particular punto de vista, partimos de la base de que analizando los procesos que ocurren en las escuelas e integrando este conocimiento con el saber acumulado por la investigación, podemos estar en la senda que permita establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que lleven hacia la calidad de los centros educativos y de los planes que se desarrollan en ellos. Con la investigación desarrollada hemos pretendido contribuir a la consecución de ese objetivo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Partimos de la consideración de que la filosofía de los planes de mejora destaca el papel de las personas como eje de las organizaciones, pone el acento tanto en los resultados como en los procesos, asume la ética de la responsabilidad ante la sociedad y promueve el dinamismo institucional. También pensamos que las características de los centros educativos tales como el liderazgo, clima institucional, cultura y proyecto institucional pueden impactar, a través de los planes de mejora y sus resultados, en la comunidad y el centro. Si concebimos, además, que estamos ante

propuestas educativas singulares y contextualizadas, nos planteamos que los centros educativos que desarrollan planes de mejora deberían alcanzar niveles de desarrollo superiores a su estado primario.

En ese sentido, atendiendo a los presupuestos anteriores, planteamos los siguientes objetivos de investigación:

- Caracterizar los planes de mejora desarrollados por los centros educacionales y contrastar la coherencia con sus necesidades reales.
- Analizar las características institucionales que poseen los centros educativos que desarrollan Planes de Mejora.
- Evaluar el impacto de los distintos planes en el funcionamiento de los centros y sus logros en relación con los objetivos que se proponen.
- Describir, analizar y comprender en profundidad, el proceso de mejora emprendido a través del estudio de casos representativos de dimensiones o conglomerados estructurales estables.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico del estudio ha sido mixto de profundización con dos fases claramente diferenciadas. Se trata de un planteamiento metodológico que se ancla en la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo. A partir de los objetivos de la investigación, el diseño de los mismos se ha desarrollado en una primera fase cuantitativa, extensiva, con un posterior análisis de resultados de los que se ha originado la segunda fase, cualitativa, intensiva en los centros seleccionados como estudio de casos.

- *Primera fase:* Intenta dar respuesta a los dos primeros objetivos de la investigación. Participaron los 34 centros educativos del Nivel Primario del Distrito 15-04. Se concentró en analizar el contenido de los Proyectos de Mejora y el análisis de opiniones de profesores y equipos directivos en relación con las características de sus centros. Dadas sus características, esta fase tomó la forma de un estudio exploratorio para

el cual se emplearon distintos tipos de datos, obtenidos a través de diversas estrategias e instrumentos, tales como análisis de documentos elaborados por los propios centros (planes de mejora, elementos diagnósticos en los que se basaron, instrumentos de recolección de datos empleados y materiales de trabajo); diseño y validación de un cuestionario, dirigido a los directores de los centros participantes en planes de mejora; diseño y validación de cuestionarios, dirigidos al equipo de mejora y al profesorado no participante en los planes de mejora; ficha sobre las informaciones generales de los centros; distribución de los cuestionarios entre los actores de los centros con planes de mejora aprobados y a una muestra representativa de profesores de dichos centros; análisis de la información en el programa estadístico SPSS.

- *Segunda fase:* Intenta dar respuesta a los dos últimos objetivos del estudio. La misma ha consistido en un análisis en profundidad de seis casos representativos de los centros participantes en la fase extensiva. El objetivo general de esta fase intensiva ha sido la evaluación del impacto obtenido por los proyectos de mejora desarrollados en los centros. Se complementó el plano de análisis nomotético, con un análisis ideográfico de los centros seleccionados, de manera que se pudieron determinar los cambios producidos en las distintas dimensiones de análisis de las organizaciones.

Los criterios utilizados para la selección de los centros, se decidieron en función de los ítems del cuestionario utilizado en la primera fase del estudio, relacionados con: a) caracterización del centro en función de la implicación de sus integrantes; b) cambios perceptibles en el centro; y c) tipo de tanda y número de profesores. En base a esos criterios, los centros seleccionados han sido:

Centro 1 (a). Dirección más implicada, profesorado menos implicado

Centro 2 (a). Dirección menos implicada, profesorado más implicado.

Centro 3 (b). Equipo directivo percibe cambios como consecuencia del plan de mejora. Equipo de mejora y profesorado menos implicado, no.

Centro 4 (b). Equipo directivo y profesorado menos implicado no percibe cambios como consecuencia del plan de mejora. Equipo de mejora, sí.

Centro 5 (c). Centro con jornada extendida.

Centro 6 (c). Centro con jornada matutina

En esta fase del diseño, se utilizó la entrevista como técnica de recolección y análisis de datos de tipo cualitativo y de orientación etnográfica. Se realizaron 23 entrevistas en profundidad a informantes cualificados (el director, el coordinador pedagógico, un docente implicado o comprometido con el plan de mejora y otro menos implicado con el mismo).

Una vez efectuada la transcripción de las entrevistas, se procesaron y analizaron mediante un sistema de codificación múltiple: descriptiva e interpretativa.

RESULTADOS

Los datos para la primera fase se levantaron en noviembre 2015 y, para la segunda fase, en febrero 2016.

RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados más relevantes según las temáticas abordadas:

	TOTALMENTE EN DESACUERDO			EN DESACUERDO			DE ACUERDO			MUY DE ACUERDO		
	EM	ED	PNP	EM	ED	PNP	EM	ED	PNP	EM	ED	PNP
EM: Equipos de Mejora ED: Equipo Directivo PNP: Profesorado No Participante.												
El profesorado del centro se implica poco en los procesos de planificación (elaboración del Plan Educativo, POA, Proyecto Curricular, etc.)	63.60%	57.14%	66.67%	21.20%	38.10%	27.27%	6.10%	4.76%	3.03%	9.10%	0.00%	3.03%
En este centro el profesorado debate y reflexiona poco sobre la calidad de la enseñanza que se proporciona al alumnado	69.70%	50.00%	66.67%	21.20%	45.45%	24.24%	9.10%	0.00%	6.06%	0.00%	4.55%	3.03%
El Plan de Mejora se entiende más bien como un documento que se nos pide y que no todo el mundo asume	45.50%	50.00%	51.52%	30.30%	25.00%	39.39%	15.20%	25.00%	9.09%	9.10%	0.00%	0.00%
En este centro cuesta trabajo iniciar nuevos proyectos e implicar al profesorado, que es reacio a cambiar	62.50%	42.86%	60.61%	28.10%	52.38%	30.30%	9.40%	4.76%	9.09%	0.00%	0.00%	0.00%

Como puede observarse en la siguiente tabla, sobre las características de los centros, la mayoría de los encuestados se muestran en desacuerdo con las afirmaciones siguientes: el profesorado del centro se implica poco en los procesos de planificación; en este centro el profesorado debate y reflexiona poco sobre la calidad de la enseñanza que se proporciona; el Plan de Mejora se entiende más bien como un documento que se nos pide y que no todo el mundo asume; en este centro cuesta trabajo iniciar nuevos proyectos e implicar al profesorado, que es reacio a cambiar; en este centro suele haber tensiones entre algunos grupos de colegas. De igual manera, la mayoría se muestra de acuerdo con las siguientes afirmaciones: las actividades de formación en las que se implica el profesorado de este centro, en general tienen mucho impacto en la práctica de clase; el equipo directivo se implica en las cuestiones pedagógicas del centro; en general, cuando introducimos una innovación solemos preocuparnos mucho de ir tomando datos que nos permitan evaluar cómo va funcionando.

a. Características de los centros

	TOTALMENTE EN DESACUERDO			EN DESACUERDO			DE ACUERDO			MUY DE ACUERDO		
Las actividades de formación en las que se implica el profesorado de este centro, en general tienen mucho impacto en la práctica de clase.	0.00%	9.52%	0.00%	6.10%	33.33%	28.13%	30.30%	4.76%	15.63%	63.60%	52.38%	56.25%
El equipo directivo se implica en las cuestiones pedagógicas del centro	0.00%	5.00%	6.06%	6.10%	35.00%	18.18%	45.50%	5.00%	6.06%	48.50%	55.00%	69.70%
En este centro suele haber tensiones entre algunos grupos de colegas, que derivan en que no nos llevemos bien	60.60%	61.90%	63.64%	24.20%	28.57%	30.30%	9.10%	9.52%	6.06%	6.10%	0.00%	0.00%
En general, cuando introducimos una innovación solemos preocuparnos mucho de ir tomando datos que nos permitan evaluar cómo va funcionando	0.00%	0.00%	0.00%	9.10%	35.00%	42.42%	51.50%	10.00%	6.06%	39.40%	55.00%	51.52%

b. Cómo surge el Plan de mejora del centro

Basado en la opinión de los integrantes de los Equipos de Mejora, la idea de elaborar el Plan surge principalmente por sugerencia del Equipo de Gestión (21.6%), por continuación de un grupo de trabajo o por actividad de autoformación (15.7%) y por propuestas del Equipo Técnico Distrital (15.7%), respondiendo principalmente a la necesidad de dar respuesta a problemas que se planteaban en la práctica (33.8%), y a las necesidades del alumnado (20.8%).

Según éstos, las personas que se implicaron en la redacción del Plan fueron principalmente las del Equipo Directivo, los profesores; en una menor proporción los alumnos y representantes de otras instituciones. En casi dos tercios de los equipos entrevistados se coincide con que la redacción se elaboró trabajando de manera conjunta.

Un 84.8% de los participantes de los Equipos de Mejora consideran que, en general, existe un buen nivel de coordinación entre el profesorado de su centro; e igual proporción opina, que las decisiones se analizan, discuten y se toman por todos en el grupo. Esto coincide con la opinión que tienen los directores sobre el nivel de coordinación. Un 79.2% del profesorado no participante opina lo mismo.

c. Estado del Plan de Mejora del Centro

En un 57.6% de las cuestiones aplicadas a los Equipos de Mejora se señala que los demás compañeros del centro conocen la existencia del Plan y han mostrado interés en recibir más información y participar en él, mientras que un 24.2% opina que conocen su existencia y está satisfecho de la experiencia que se está llevando a cabo. Por otra parte, un 54.5% de los Directores opina que sus compañeros conocen la existencia del Plan y están satisfechos con la experiencia que se lleva a cabo y un 27.3% dice que sus compañeros conocen de la existencia del Plan y han mostrado algún interés por recibir más informaciones o participar en él. Estas opiniones son congruentes con las de los profesores no participantes, donde un 54.2% afirma que conoce la temática y/o ámbito del Plan.

Un 38.0% de los integrantes de los equipos de mejora, y un 32.5% de los directores consideran que los padres y madres conocen de la existencia del Plan y están satisfechos de la experiencia que se está llevando a cabo en el Centro que asisten sus hijos.

La mayoría (71.9%) considera que el tiempo invertido en el Plan es muy productivo, apoyado por la opinión de los Directores, donde un 65.5% opina de igual manera.

Con relación a la exposición de los Planes de Mejora en otros entornos, un 43.9% opina que el Plan de Mejora se ha dado a conocer en jornadas y encuentros en los que se ha expuesto la experiencia, mientras que sólo un 12.2% opina que no lo han dado a conocer.

El nivel de participación en las reuniones tiene una valoración alta, según los Equipos de Mejora (90.6%) y los Directores (87.9%). De igual manera, el nivel de cumplimiento de los compromisos tiene una valoración alta, valor que aparece en un 71.9% en los Directores, y en un 68.8% en los Equipos de Mejora.

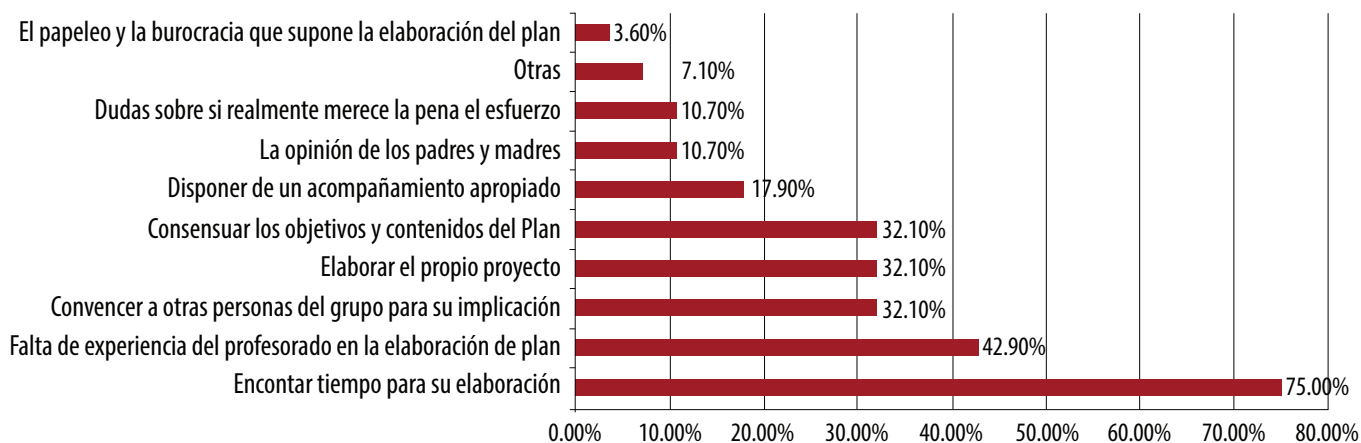
El nivel de satisfacción del Equipo respecto al Plan es "Muy satisfecho" en un 55.2% de los casos, y "Satisfecho" en un 41.4%.

d. Dificultades

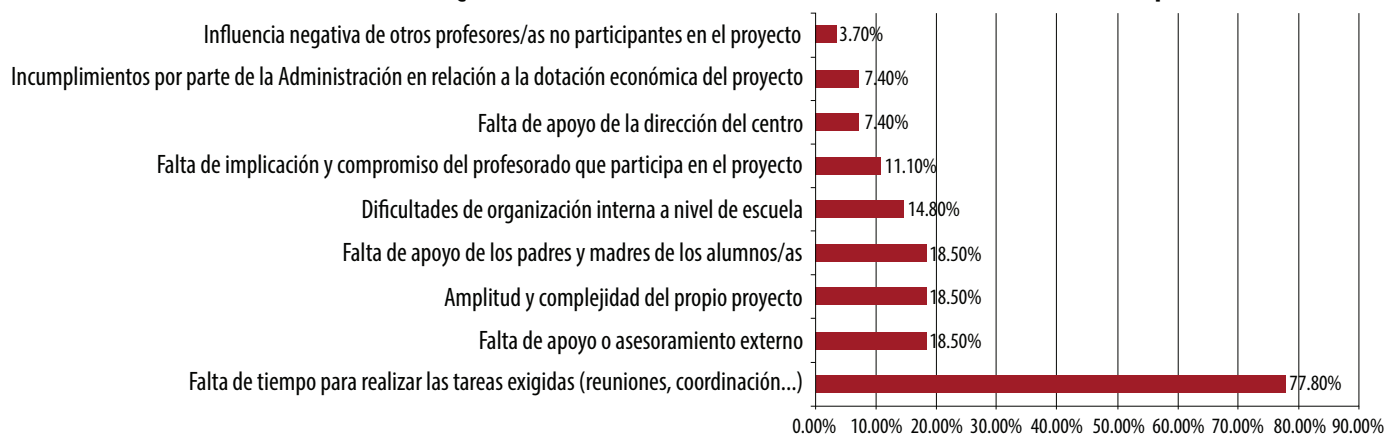
Según los Equipos de Mejora, las principales dificultades que ha supuesto la puesta en marcha del Plan de Mejora son: encontrar tiempo para su elaboración (28.4%), y la falta de experiencia en la elaboración del Plan (16.2%). En un 30.3% de los casos se han introducido cambios en los objetivos iniciales, principalmente debido a la falta de tiempo (35.0%), y al incremento del interés para el grupo de profesores (30.0%).

La opinión que tienen sobre la actitud del Equipo Directivo con relación al Plan, es en general positiva, pues más del 90% opina que éste apoya personal y materialmente; coordina y dirige el Plan, o muestra entusiasmo respecto al trabajo que se realiza.

¿Qué dificultades iniciales ha supuesto la puesta en marcha del plan de mejora?



¿Qué limitaciones se han encontrado hasta ahora en el desarrollo del plan?

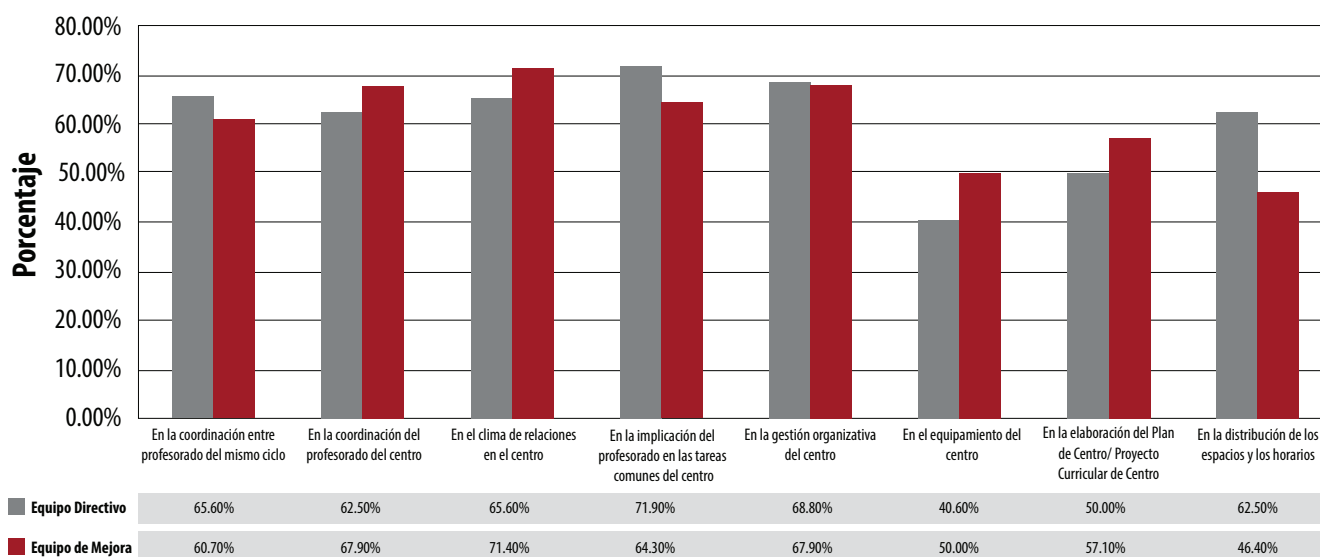


e. Logros e Impacto en los Centros

Tanto los directores, como los equipos de mejora opinan que se están produciendo cambios en la vida del centro producto de los planes de Mejora (87.9% y 81.8% respectivamente), sin embargo, los profesores no participantes no tienen la misma apreciación, pues sólo un 12.5% de éstos afirma que ha percibido esos cambios. Los principales cambios que se están produciendo en la vida del centro, según los Equipos

de Mejora se dan en el clima de relaciones del centro (14.7%), en la coordinación del profesorado del centro (14.0%) y en la gestión organizativa (14.0%). Según los directores, los principales cambios se han dado en la implicación del profesorado en las tareas comunes del centro (14.7%), y en la gestión organizativa del centro (14.1%). Según el profesorado no participante, los principales cambios se observan en la gestión organizativa del centro (14.9%) y en la Elaboración del Plan de Centro/Proyecto Curricular del Centro (14.9%).

Aspectos donde se perciben los principales cambios introducidos por el Plan de Mejora



f. Evaluación del plan de mejora

Según las entrevistas a los Equipos de Mejora, el proceso de evaluación interna, en un 39.9% de los casos, lo realiza el grupo de profesores/as junto a un acompañante externo, mientras que en un 15.2% de los casos, lo realiza la totalidad del grupo, seguido por un 12.1% que afirma que este proceso lo realiza una persona del grupo destinada a estos fines.

g. Acompañamiento

En un 28.0% de los casos, en el acompañamiento actúa el coordinador pedagógico, y en un 25.3% algún acompañante de instituciones externas. De manera general, el acompañamiento recibido tiene una alta valoración, sólo el 3.2% considera que el nivel de satisfacción es "Bajo", mientras que los demás le asignan una valoración de media (38.7%) a alta (58.1%).

A los equipos de Mejora se les preguntó sobre ¿qué tipo de asesoramiento se ha solicitado por parte del grupo y cuál se ha proporcionado por el acompañante? El tipo de asesoramiento más solicitado se relaciona con los recursos didácticos (9.1%), mientras que el tipo de asesoramiento que más se ofreció fue el de acompañamiento durante la elaboración del Proyecto (66.7%), de información y orientación (54.5%), y de orientación y aclaración de conceptos (45.5%).

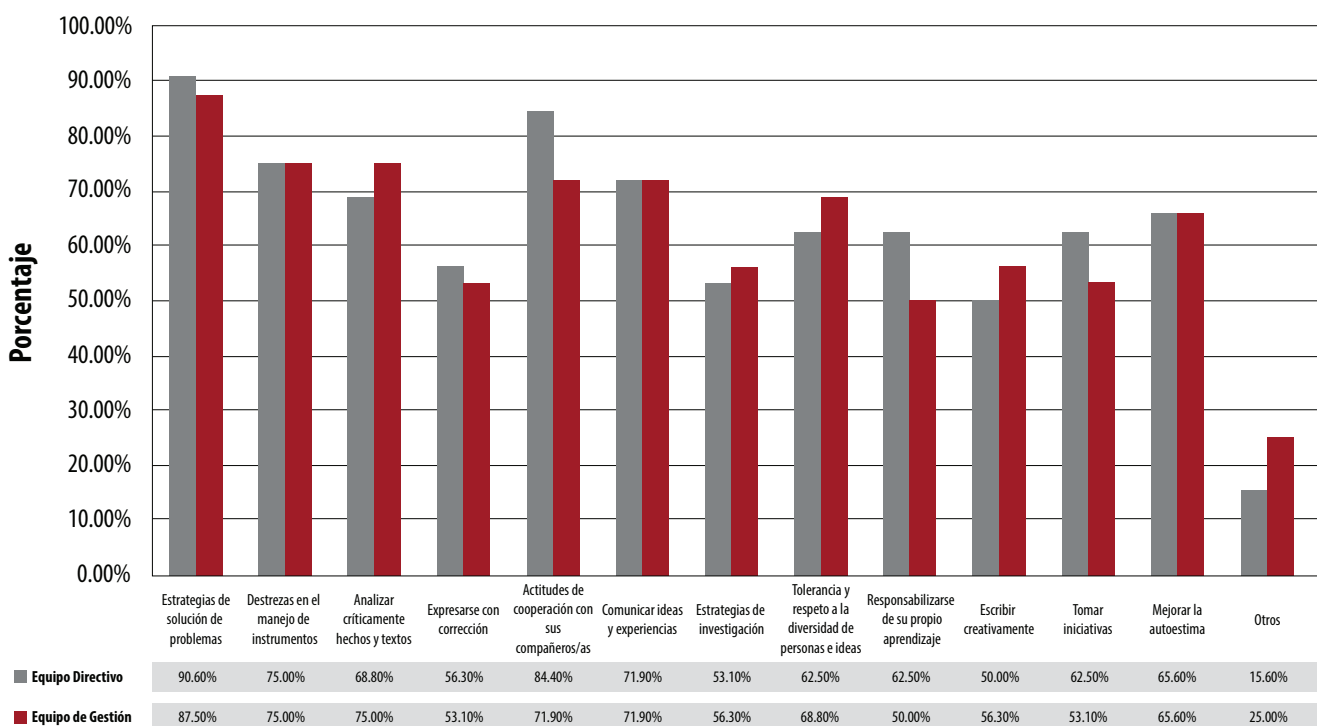
h. Aprendizajes de los alumnos

Según las cuestiones planteadas al Equipo de Mejora, los alumnos están aprendiendo, principalmente, como resultado del Plan de Mejora, a desarrollar estrategias de solución de problemas (10.8%), a desarrollar destrezas en el manejo de instrumentos (9.3%), y a analizar críticamente hechos y textos (9.3%).

Según las mismas cuestiones planteadas a los Directores, los alumnos están aprendiendo, principalmente como resultado del Plan de Mejora, a desarrollar estrategias de solución de problemas (11.1%), a mejorar su actitud de cooperación con sus compañeros (10.3%) y a desarrollar destrezas en el manejo de instrumentos (9.2%).

Según el profesorado no participante, los alumnos están aprendiendo, principalmente como resultado del Plan de Mejora, a desarrollar estrategias de solución de problemas (11.7%), a desarrollar destrezas en el manejo de instrumentos (10.3%), y a comunicar ideas y experiencias (9.7%).

¿Qué están aprendiendo los alumnos y alumnas como resultado del Plan de Mejora?



4.2. RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO¹

A continuación se presenta una síntesis de los resultados más relevantes obtenidos en la segunda fase del estudio, según las opiniones de los informantes.

La mejora de los resultados de aprendizaje, principalmente en lectoescritura y matemáticas,

así como la mayor asistencia a clase, mejora de la participación en las actividades de clase, su mayor nivel de motivación, ir convirtiéndose en responsables de sus propios aprendizajes y ganancia en tiempos de docencia, son los mayores logros que se perciben.

“Mis niños, por ejemplo los miércoles, por decirle alguna actividad, van a la biblioteca, de manera libre escogen un

1. **Centro 1:** A1Ma: Maestra del centro 1; A1Mb: Maestra del centro 1; A1C: Coordinadora del centro 1.

Centro 2: A2Ma: Maestra del centro 2; A2Mb: Maestra del centro 2; A2C: Coordinadora del centro 2; A2D: Directora del centro 2.

Centro 3: B3Ma: Maestra del centro 3; B3Mb: Maestra del centro 3; B3C: Coordinadora del centro 3; B3D: Directora del centro 3.

Centro 4: B4Ma: Maestra del centro 4; B4Mb: Maestra del centro 4; B4C: Coordinadora del centro 4; B4D: Directora del centro 4.

Centro 5: B5Ma: Maestra del centro 5; B5Mb: Maestra del centro 5; B5C: Coordinadora del centro 5; B5D: Sub-director del centro 5.

Centro 6: B6Ma: Maestra del centro 6; B6Mb: Maestra del centro 6; B6C: Coordinadora del centro 6; B6D: Directora del centro 6.

cuento, una historia y me hacen un resumen y cada día yo veo los logros (...); le puedo decir que por ejemplo el léxico de los niños, con la lectura ha mejorado bastante, la forma de leer, que sé yo, ese tipo de cosas, en las matemáticas están muy motivados, (...) en lo de la lectura, la fluidez, la capacidad de interpretación de los niños, la motivación sobre todo que es muy importante, los niños antes no les gustaban, eran enemigos de los libros” (A1Mb).

“Sí porque la asistencia docente, no; pero la asistencia de los estudiantes cuando se iniciaba el año escolar después de un periodo de un fin de semana largo o un día por el medio sin docencia, bajaba muchísimo, no aparecían y hemos creado conciencia en los padres y en el mismo alumnado y ya eso ha cambiado muchísimo...” (A1C).

“Los estudiantes están más motivados, verdad. Son más participativos, son más responsables de su aprendizaje” (A2Ma).

Por otro lado, se ha generado una cultura de trabajo colaborativo en los centros educativos. Al mismo tiempo, si el plan de mejora, en sus inicios, fue percibido como una sobrecarga de trabajo, como algo impuesto, salvo excepciones, el profesorado ha ido reconociendo las bondades del mismo.

“Hay unidad de criterio entre nosotros mismos, los mismos docentes. Hemos estado, yo diría, en cuestiones de trabajo. Que si yo te necesito puedo contar contigo. Y yo encuentro que eso es la raíz de este plan de mejora que hemos logrado. A raíz de trabajar, de trabajar unidos ese plan ha hecho que...” (A2Mb).

“Mira, aquí por ejemplo, está la Directora, la Sub-Directora, el personal de apoyo, pero cuando tomamos una decisión siempre es en consenso, que no es que la Directora porque es Directora se impone, no, siempre tomamos, un ejemplo. Ahora mismo cuando hacemos una actividad ya sea de la patria, de la familia, la actividad que hace primero la Directora es hacer una reunión.” (B3Mb).

Los docentes y la dirección del centro se encuentran motivados a continuar mejorando, a caminar hacia adelante y a seguir permitiendo que los padres y madres participen en la escuela, en sus actividades y en su mejoramiento. Se acentúa la visión de “comunidad” para la mejora y el cambio educativo

como muy importante, y el equipo de gestión, coordinación y los docentes hacen todo lo posible para que esta práctica se convierta en un continuo de la vida de la organización. Se reconoce el dinamismo imperante en los centros, la motivación y el aumento de la responsabilidad y el compromiso de toda la comunidad educativa con el mejoramiento de la gestión pedagógica. Estos se pueden identificar como los resultados más relevantes.

“Ya tenemos más organización. Ya todo lo que vamos a hacer, primero buscamos nuestra agenda para hacer los propósitos entre todos (...) en los procesos de aprendizaje” (A2D).

“En el Centro muy bien, excelentes cambios, más organización, más seguimiento, porque se trabajaba antes, se trabajaba mucho, pero no con la organización que se hace ahora y ha beneficiado mucho, tanto en lo pedagógico como en lo institucional, bastante.” (B4D).

“El resultado lo hemos visto con la integración de los padres, que a veces hacíamos reuniones y de un curso teníamos 20 y 25 estudiantes y de los cuales esos padres podían venir 10 o 15, pero ahora tenemos más integración de los padres en las reuniones.” (B4Ma).

De otra parte, los resultados de la escuela tanto en las pruebas nacionales, como en relación con los centros de la red, se han visto incrementados, lo que también se asocia al desarrollo del plan de mejora.

“Con los estudiantes, el resultado de las Pruebas Nacionales ha sido un cambio después del plan de mejora, porque ya tenemos un tiempo aplicándolo y ahí lo hemos visto, el cambio; ha subido el nivel de los estudiantes en Pruebas Nacionales, han mejorado sus calificaciones, claro, ahí nosotros nos hemos dado cuenta” (A1Ma).

Y respecto a los docentes, también se reconocen cambios en la forma de trabajar, en la participación en las actividades formativas y en el aumento del nivel de responsabilidad y compromiso. Se reconoce, sobre todo, el efecto “pegamento” del plan de mejora, en cuanto a la adaptación de los nuevos a la cultura de trabajo del centro, siempre reconociendo la importancia del acompañamiento recibido, en el seguimiento efectuado a la actividad docente y su repercusión en el aprendizaje del alumnado.

“Con los maestros, entre nosotros como personas, ha funcionado, nuestra relación, nuestro nivel de responsabilidad, nuestra forma de trabajar, el plan de mejora ha hecho que eso cambie, el deseo de ir a las capacitaciones que, aunque sean sábado y uno trabaja la semana entera aquí, pero asistimos vamos a nuestra capacitación porque hemos estado en primer lugar y esto ha sido un logro y eso ha sido después también del plan de mejora que nos hemos involucrado en todo” (A1Mb).

“Como ha venido un grupo de docentes nuevos, pues se han ido adaptando y han ido trabajando bien, sí, en mejora, y tratando de hacer su mejor trabajo. Sí, porque, fíjese que, como tenemos un acompañamiento fijo, de una persona de allá donde usted trabaja en INTEC, se le da seguimiento al trabajo de los maestros, pues ahí se ha podido ver la mejora de los aprendizajes de los niños” (A2Ma).

“Mejorando su práctica, asistiendo a los talleres de formación continua, eso ha mejorado muchísimo.” (B3D).

“(…) los maestros quizás no se motivaban o si algún niño estaba rezagadito lo iban dejando de ladito, pero ya a través de este Plan ellos saben que sí deben trabajar en coherencia con esos niños o trabajar con esos niños que están rezagaditos, hacer un trabajo con ellos más personalizado, que eso está también implementado o plasmado en el Plan de Mejora.” (B3C).

Respecto al acompañamiento se reconocen sus efectos positivos en la vida del centro, el arduo trabajo, disposición y buen actuar, así como su trato y nivel de formación de los acompañantes del INTEC.

“No teníamos coordinación antes del plan, o sea, ahora nosotros tenemos más ayuda, tenemos más visión, más acompañamiento, más supervisión, como más de todo, (...) los acompañantes de INTEC que nos meten la mano hasta ahí a nosotros, ayudan, eso es increíble, yo soy de las personas, yo soy de las maestras que yo me pongo nerviosa cuando veo un extraño en mi curso, (...) pero yo he trabajado con mi acompañante, con otros que han venido de INTEC y yo no he tenido ese problema, con ellos no, me tratan bien, me hablan mucho antes de entrar a mi aula como si fuera una preparación ...” (A1Ma).

“Los aspectos didácticos son aspectos, por ejemplo, inclusive, con esa relación que hay ahora con el equipo

Profe y otras instituciones (...) Ha mejorado bastante el centro. Y la calidad del centro” (A2Mb).

“Con los estudiantes ha cambiado lo que son los procesos de enseñanza, porque se le ha dado más seguimiento, tenemos, gracias también al plan de mejoras, tenemos un técnico de planta de INTEC, el cual ha hecho muy bien su trabajo, y ha ayudado mucho en lo que son la parte pedagógica, que quienes son beneficiados en ese sentido, son los estudiantes por que a medida que el maestro se capacita la práctica en aula es más efectiva.” (B4D).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

- Se encontró que la gran mayoría de los actores participantes en la investigación (en un nivel más bajo, en profesorado no participante en el proceso de mejora) se han mostrado satisfechos con el trabajo llevado a cabo con relación al Plan de Mejora y que dicho proceso ha introducido cambios significativos en la vida del centro educativo. Esto se pone en sintonía con el enfoque de mejora escolar para el cambio educativo de Hopkins, Ainscow y West (1994), Escudero (1996), Christensen y Eyring (2011), así como con el paradigma integrado de mejora de la eficacia escolar de Reynolds y Stoll (1997). Como señala Marcelo (1994) se trata de desarrollar una serie de procesos dirigidos a establecer una cultura de cambio en la escuela.
- Una mayoría de los entrevistados opina que, toda la comunidad escolar, conoce la existencia del plan, su temática y muestran interés en conocer más y participar del mismo. Al mismo tiempo, el profesorado y el equipo de gestión, en sentido general, se implican en el proceso de elaboración y ejecución del Plan de Mejora y de otros procesos de planificación de gestión institucional y pedagógica. En ese mismo sentido, la mayoría piensa que el Plan de Mejora ha sido una construcción conjunta de la comunidad escolar, que la motorización de su construcción ha correspondido al equipo de gestión de cada centro educativo y que el origen del plan ha sido el intento de dar respuesta a necesidades que se presentan en la práctica. Se muestra aquí

la tendencia a través del tiempo, señalada por Escudero (1996), hacia el desarrollo de procesos más inclusivos de responsabilidad colectiva en los centros educativos.

- La mayoría de los entrevistados reconoce que el proceso de elaboración y ejecución del Plan ha mejorado los niveles de coordinación en sus centros educativos. En sentido general, la gran mayoría manifiesta su acuerdo respecto a que en el centro educativo existe un buen nivel de coordinación entre los distintos actores y que la mayoría está de acuerdo en que el equipo de gestión está más implicado en las cuestiones pedagógicas de su centro. Se pone en sintonía con esa función de la mejora que le atribuyen Hopkins, Ainscow y West (1994) de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio y de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Se encontró también que, en la comunidad docente, de los centros educativos estudiados, se mantiene buen nivel de reflexión sobre su práctica y la calidad de la misma. Estos procesos reflexivos son claves para el desarrollo y sostenibilidad de la mejora en los centros educativos. Esto porque los docentes no son vasos vacíos, por tanto, estos espacios reflexivos ayudan para alinear las creencias comunes entre ellos. Sus conocimientos, experiencias, creencias y biografía personal y profesional influyen en la forma cómo se implican en cualquier innovación. De ahí que cualquier proceso de innovación docente deba de tener en cuenta los “saberes comunes” del profesorado (Russell & Schneiderheinze, 2005), puesto que los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan (Marcelo y Vaillant, 2009).
- La mayoría, también está de acuerdo, en que iniciar proyectos nuevos cuesta mucho trabajo en sus centros, lo mismo que implicar al profesorado en ellos porque con frecuencia se resisten al cambio. Ya en su momento Hargreaves y Fullan (2009) señalaron esta idea en su libro “Changes Wars”, dando a entender que los cambios en los procesos educativos nunca son tranquilos y fáciles de lograr, pero siempre posibles. Estos procesos requieren sus tiempos y organización para sus frutos (Staley y Trinkle, 2011).

- También se encontró que la mayoría está muy de acuerdo en que las actividades de formación en la que se está implicando el profesorado de los centros investigados, están impactando positivamente en su práctica. Este resultado va unido al de que todos los entrevistados, en mayor o menor medida, reconocen que ha habido un impacto en los aprendizajes de los estudiantes como fruto de la implementación del Plan de Mejora. Los aspectos en que los que este impacto se evidencia más es en que han mejorado su estrategia de resolución de problemas, mejores destrezas en el uso de instrumentos, en el trabajo cooperativo, entre otros. Esto refleja que los procesos de mejora impulsados están la línea de lo que plantean Hopkins, Ainscow y West (1994), cuando ponen la enseñanza y el aprendizaje como los primeros focos sobre los que hay que actuar en la mejora de la escuela. También en el concepto de mejora de Nicholls, (citado en Hannan, English y Silver, 2006), en cuanto a que ésta genera una nueva práctica docente que mejora la calidad de los aprendizajes. Este proceso de transformación de la práctica docente se sustenta en los trabajos de Christensen y Eyring (2011) cuando plantean el concepto de mejora disruptiva que, aplicado en el contexto de los centros educativos, plantea la necesidad de revisar las estructuras y procesos bajo los cuales se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Todo esto teniendo presente que la adopción de la mejora es una decisión personal del docente cuando decide introducir un cambio en su propio proceso de enseñanza como lo plantea Dobbins (2009). Además, Marcelo y Vaillant (2009) señalan como una de las condiciones de la implantación de la mejora, el continuo esfuerzo por el desarrollo profesional de los profesores que participan en el proyecto de mejora. En este caso, ese esfuerzo en el desarrollo profesional docente ha sido clave para mejorar su práctica de aula, los aprendizajes y fortalecer su adhesión al plan de mejora. Ya Kirkpatrick (1999) señaló como un último paso en la evaluación de la mejora la verificación de mejoría en los resultados de aprendizaje de los alumnos como finalidad principal de todo proceso de mejora escolar.

- Más de la mitad de los entrevistados está de acuerdo con que la evaluación del Plan de Mejora se lleva a cabo en reuniones periódicas donde se comprueba la ejecución de los objetivos del mismo y donde participan los actores encargados de la misma, por el centro educativo y el/los acompañantes de la institución externa (INTEC). Como plantea Marcelo (2011) la evaluación ofrece información relevante respecto de los resultados obtenidos como consecuencia del desarrollo de una mejora. En este caso la evaluación en el proceso de ejecución de un plan de mejora arroja información sobre los resultados alcanzados y sobre todo, en relación al nivel de ejecución con respecto a los tiempos planteados.
- Así mismo la falta de tiempo y de experiencia en la elaboración de planes de mejora se ha convertido en la principal dificultad para el desarrollo del mismo. Sin embargo, la mayoría reconoce que el tiempo invertido en el Plan de Mejora ha sido muy productivo y que la mayoría de las actividades que contempla se desarrollan en tiempo/horario lectivo. Es por esa razón que el nivel de participación en las reuniones y el cumplimiento de los compromisos por parte de los implicados tiene una alta valoración en todo los entrevistados.
- La mayoría de los entrevistados tiene una alta valoración sobre el acompañamiento recibido por parte de la institución externa (INTEC).
- Un porcentaje considerable de los entrevistados afirma que el plan de mejora se ha dado a conocer en otros ámbitos fuera del centro educativo y las familias conocen de su existencia y están satisfechos con la ejecución del mismo en los centros educativos.
- De igual manera la mayoría afirma haber participado anteriormente en proyecto de mejora y que los mismos han sido abandonados principalmente por haberse cumplido los objetivos del mismo, o porque se iniciaron otros proyectos nuevos, entre otras razones.
- En cuanto a los resultados de la segunda fase del estudio es importante especificar que salvo en el caso de uno de los centros (centro 1) existe una

cultura predominante liderada por la dirección en torno a la cual se aglutinan la mayor parte de decisiones que se toman. Excepto en el centro 1 en que el estilo de liderazgo ejercido se aproxima más al autoritario, en el resto - con pequeñas diferencias- se aproxima más al participativo democrático (entre misionario y meritocrático según los casos). Está suficientemente estudiada la influencia del liderazgo en los procesos de mejora. Los estudios de Harris (2008), Spillane (2003) son muestra de ello. También está estudiado que, si el modelo de liderazgo educativo está suficientemente distribuido, los efectos son mayores sobre el éxito de los procesos de mejora y su sostenibilidad en el tiempo, así lo muestran los estudios de Larsen & Rieckhoff (2014); López-Yáñez & Levié (2010); Muijs, Harris, Lumby, Morrison, & Sood (2006); Thorpe, Gold, & Lawler (2011) entre muchos otros.

- Hay que destacar también la resistencia inicial que ha supuesto en la mayor parte de los centros la participación en las actividades vinculadas al plan de mejora, así como que se han ido superando y adoptando gracias a la responsabilidad y compromiso de los componentes de las respectivas comunidades educativas. La cultura predominante de colaboración, ayuda y trabajo en equipo han contribuido de manera especial a ello. Como ya queda señalado por Hargreaves y Fullan (2009) y Staley y Trinkle (2011) iniciar proyectos de mejora no es tarea fácil y requiere de procesos organizacionales que demandan de tiempo considerable. Además de esa condición del inicio de todo proceso de mejora, puede ser que esa resistencia inicial obedeciera a que los criterios, o algunos de ellos, que señala Fullan (2002) (claridad, relevancia, imagen de acción, potencialidad y competencia) no fueran suficientemente trabajados con la comunidad educativa de los centros. Esto es fundamental en todo proceso de mejora y marca las etapas siguientes de la misma (Salmon, 2005). Además en este resultado queda claro esa tendencia de las últimas décadas que señala Escudero (1996) hacia el desarrollo de procesos de mejora más participativo y colaborativos que son posibilitados

por un cambio de cultura de trabajo de centro educativo que a su vez viene condicionado por una decisión personal de cada miembro de la comunidad educativa que es la puerta para todo proceso de mejora como lo plantea Bentley (2010), Silver (2010) y por un esfuerzo en el desarrollo profesional docente Marcelo y Vaillant (2009).

- En esta fase se confirman los resultados de la primera fase, referentes a la mejora de los resultados de aprendizaje, principalmente en lectoescritura y matemáticas, así como la mayor asistencia a clase, mejora de su participación de en las actividades de clase, su mayor nivel de motivación, el ir convirtiéndose poco a poco en responsables de sus propios aprendizajes, ganancia en tiempos de docencia, entre otros. Ya lo afirmaron repetidos autores, en épocas distintas, que el foco fundamental de todo proceso de mejora escolar es la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Nicholls, (citado en Hannan, English y Silver, 2006); Christensen y Eyring, 2011; Dobbins, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009 y Kirkpatrick, 1999) cuando señalan que todos los procesos de transformación de la práctica docente, esfuerzos vinculados a los planes de mejora, dirigidos al desarrollo profesional docente, así como la evaluación misma de la mejora tienen como finalidad mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- También es relevante la valoración positiva que se hace del INTEC en cuanto a los ciclos formativos desarrollados, el acompañamiento y el seguimiento prestado.

- Salvo en los centros 1 y 2 correspondientes al primer criterio de selección para el estudio de casos, en el resto de ellos no se observan diferencias importantes en los resultados obtenidos en función de los criterios adoptados. Son resultados similares en cuanto a homogeneidad en la cultura predominante, valoración positiva del plan de mejora y su impacto, así como ausencia de fases de conflicto en la vida del centro y reconocimiento del acompañamiento y la formación recibida.
- Finalmente, cabe resaltar que los planes de mejora de los centros educativos que participaron en esta investigación son parte de una estrategia de formación situada, cuyo principal dispositivo de articulación reside en dichos planes. En este sentido, es importante destacar la valoración positiva que muestran los resultados de este estudio hacia la formación y el acompañamiento en el proceso de mejora. A pesar de esta buena valoración por parte de los entrevistados, de la articulación entre la formación y los procesos de mejora y de que en investigaciones internacionales ha quedado evidenciada la conveniencia de que se articulen los procesos de formación con los procesos de mejora; en investigaciones futuras, en el contexto educativo dominicano, conviene identificar elementos para confirmar si existe alguna diferencia en el impacto de planes de mejora cuando estos se orquestan o no a un proceso de formación y acompañamiento como el que se desarrolla en estas escuelas.

BIBLIOGRAFIA

- Bentley, T. (2010). Innovation and Diffusion as a Theory of Change. In *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 29–46). London: Springer.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Christensen, C., & Eyring, H. (2011). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. Massachusetts: Jossey-Bass.
- Congreso Nacional (2012). *Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030. Ley No. 1-12*. Gaceta Oficial Recuperado de: <http://economia.gob.do/mepyd/estrategia-nacional-de-desarrollo-2030/insumos/>
- Consejo Económico y Social de la República Dominicana (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Dalin, P y Rust, V.D. (1983/1990). *Can Schools Learn?* Oxford, NFER-NELSON.
- Dalin, P. y Rolff, H. G. (1993). *Changing the school culture*. Londres, Cassell.
- Dobbins, K. (2009). Feeding innovation with Learning Lunches: contextualising academic innovation in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 411-422.
- Elton, L. (2003). Dissemination of innovations in Higher Education: A change theory approach. *Tertiary Education and Management*, 9(3), 199-214.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Escudero, J.M. (1996). La Planificación de la Mejora Educativa. En F. Machío, C. Marcelo y P. Murillo (Coords.). *Jornadas sobre Proyectos de Mejora*. Sevilla, Servicio de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra, pp. 48-65.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hannan, A. (2005). Innovating in higher education: contexts for change in learning technology. *British Journal of Educational Technology*, 36(6), 975-985.
- Hannan, A., English, S., & Silver, H. (2006). Why innovate? Some preliminary findings from a research project on innovations in teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2009). *Change wars*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- Harris, A. (2008). *Leading sustainable schools*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres, Cassell.
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). (2013). *Marco de Formación Continua*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: PISE.
- Larsen, C., & Rieckhoff, B. S. (2014). Distributed leadership: principals describe shared roles in a PDS. *International Journal of Leadership in Education*, 17(3), 304–326.
- López-Yáñez, J., & Levié, J. M. (2010). Liderazgo para Sostener Procesos de Innovación en la Escuela. *Profesorado*, 14(1), 71–92.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, España: PPU.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Muijs, D., Harris, A., Lumby, J., Morrison, M., & Sood, K. (2006). Leadership and leadership development in highly effective further education providers. Is there a relationship? *Journal of Further and Higher Education*, 30(1), 87–106.

- Murray, G. (2008). On the cutting edge (of torpor): Innovation and the pace of change in American Higher Education. *AACE Journal*, 16(1), 47-61.
- Redecker, C. et al. (2011). *The future of learning: Preparing for Change*. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf>.
- Reynolds, D. y Stoll, L. (1997). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos. En Reynolds, D. et al. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, España: Aula XXI, Santillana.
- Russell, D., & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding Innovation in Education Using Activity Theory. *Educational Technology & Society*, 8(1), 38-53.
- Salmon, G. (2005). Flying not flapping: a strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *ALT. Research in Learning Technology*, 13(3), 201-218.
- Silver, H. (2010). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157-169.
- Smith, K. (2012). Lessons learnt from literatura on the difussion of innovative learning and teaching practices in higher education. *Innovations in Education a teaching International*, 49 (2), 173-182.
- Spillane, J. (2003). Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-346.
- Staley, D., & Trinkle, D. (2011). The changing landscape of higher education. *Educase Review*, January/February, 16-32.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid, España: Anaya.
- Thorpe, R., Gold, J., & Lawler, J. (2011). Locating distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 239-250.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work*. Leuven, ACOO.