



## EL PROCESO DEL CAMBIO ESCOLAR. UNA GUÍA PARA IMPULSAR Y SOSTENER LA MEJORA DE LAS ESCUELAS

*F. Javier Murillo y Gabriela J. Krichesky*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2011  
Fecha de dictaminación: 17 de diciembre de 2011  
Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2011



**N**o hay alternativas, en Educación, si no se avanza, se retrocede. Posiblemente uno de los peores pecados de la educación es la autocomplacencia: quien crea que ya lo hace bien, que no necesita mejorar, está en el camino para hacerlo mal y cada vez peor. Si los cambios sociales, demográficos, económicos, tecnológicos, normativos, etc., son constantes, los educativos también deberían serlo. ¿De qué otra manera podría la escuela acompañar y enriquecer el legado de dichas transformaciones, en tanto institución pública al servicio de todos los ciudadanos, si no es mediante una evolución permanente que tienda a la optimización de sus procesos y por consiguiente, de sus resultados?

Desde esta perspectiva, la mejora de la escuela no puede ser considerada una experiencia aislada o puntual que adjective a unos pocos centros en momentos específicos de su historia. La voluntad de optimizar la calidad educativa ha de constituirse como una señal de identidad permanente de todas y cada una de las escuelas.

Impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas. Pero exige también conocer acerca de la naturaleza de estos procesos. Probablemente, la mayoría de los profesionales del ámbito educativo estén deseosos por mejorar sus centros y sus prácticas; de ello no cabe duda. Sin embargo, a menudo no cuentan con la información o los recursos suficientes para concretar sus buenas intenciones.

Aprender sobre el proceso de cambio escolar implica comprender su complejidad, conocer las etapas que lo componen y saber anticiparse a las resistencias que genera. Este artículo pretende ofrecer una serie de pautas que permitan entender, en un sentido pragmático, cómo iniciar un proceso de cambio escolar que sea sostenible a lo largo del tiempo y, en esa dirección, qué elementos o dimensiones deben contemplarse para que resulte especialmente eficaz.

## 1. EL PROCESO DE CAMBIO

Es frecuente encontrar centros escolares que consideran la mejora como una tarea ocasional, como un esfuerzo puntual para resolver una dificultad específica. La idea que les mueve es sencilla: cuando surge un problema debe hacerse algo para solucionarlo; una vez solucionado, todo sigue su curso normal. Estas escuelas tienen una visión de la mejora bastante estática, como un esfuerzo específico para ser realizado en momentos muy concretos.

Por el contrario, otros centros, los más dinámicos, consideran la mejora como un proceso continuo que forma parte de la vida cotidiana de la propia escuela. En estos casos, los esfuerzos de mejora suelen ser permanentes y cíclicos; forman parte de la cultura general del centro escolar y son, en definitiva, su señal de identidad. Indudablemente, todos los profesionales quieren hacer su trabajo cada vez mejor, y para ello es preciso que estén dispuestos a desaprender, a reaprender, a criticar, a ser criticados y a reflexionar con sus colegas, entre otros.

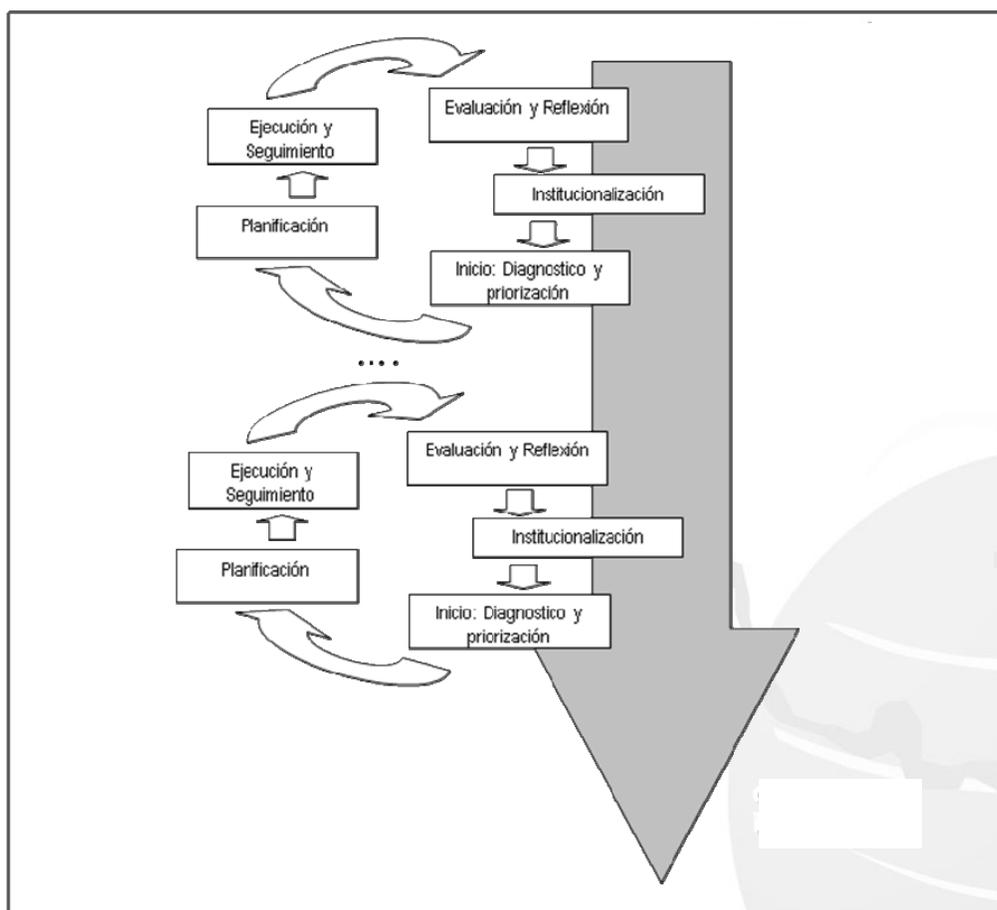
Pero, como ya hemos dicho, un proceso de cambio exige algo más que buena voluntad. Requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación. Requiere, en definitiva, del desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización escolar, que permitan impulsar y sostener proyectos de mejora a lo largo del tiempo.

Primero hay que decir que el cambio es un proceso y no una acción (Coronel, 1996; Bolívar, 2002; Fullan, 2002). Y, como tal, conviene reconocer las etapas o fases que lo componen. Insistimos en que debe evitarse una visión simplificada de un **proceso largo y complejo** en el que intervienen muchos factores de manera simultánea. Además, el cambio **no es lineal**, puesto que lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomadas en la etapa anterior. Así, es posible visualizar el proceso como un modelo circular de mejora compuesto por diferentes ciclos (Gráfico 1).

El propósito de este artículo es ofrecer una guía que resulte útil frente al diseño y desarrollo de procesos de cambio en las escuelas y, en orden a ello, secuenciaremos dicho proceso en una serie de etapas tal como se enumeran a continuación. Es posible distinguir cinco grandes fases:

- un primer momento de **iniciación** por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico;
- seguido por instancias de **planificación** que definen el sentido y los pasos que se darán;
- una fase de **implementación** por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones;
- tras el cual será necesario un periodo de reflexión o **evaluación**; y, como resultado de ello,
- la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de **institucionalización** de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces.

**GRÁFICO 1. EL PROCESO DE CAMBIO ESCOLAR**



Conviene subrayar también que cada una de las fases del cambio es, a su vez, un proceso singular y complejo que, con mayor o menor duración, puede repetirse reiteradamente antes de que el ciclo de mejora llegue a su fin. Así, es necesario pensar al cambio como un proceso recursivo y no lineal, que puede requerir de, por ejemplo, sucesivas instancias de planificación o varias etapas de implementación.

Por otra parte, y más allá del esquema que proponemos, no existen procesos de cambio iguales. Si cada escuela es un mundo, los esfuerzos de mejora deben honrar su singularidad. Por ello, es importante que cada escuela diseñe procesos de cambio acordes con sus condiciones, sus recursos y sus capacidades. De lo contrario, los esfuerzos de mejora no harán más que generar frustraciones y desencantos, frente a lo cual la comunidad educativa se resistirá a impulsar o sostener nuevos procesos de cambio en el futuro.

A continuación, se repasarán cada una de las etapas comentadas, invitando al lector a que recuerde y tenga presente la retroactividad y la circularidad de cada una de ellas, así como de todo el proceso en su conjunto.

## 2. INICIACIÓN

El proceso de cambio escolar comienza cuando algún miembro de la comunidad escolar, un miembro del equipo directivo o un docente, toma la decisión de que es necesario hacer algo para mejorar la escuela. El desencadenante de dicha decisión puede ser una presión interna o externa -cambios normativos, socio-demográficos o tecnológicos, problemas que afectan al centro, la insatisfacción de familias, estudiantes o docentes- pero en última instancia, es muy importante que la propuesta de mejora concreta provenga de algún agente interno del centro. La clave es que uno o varios miembros de la comunidad escolar asuma la decisión de cambiar, y transmita esa iniciativa a sus colegas.

Quizá, el elemento clave en esta instancia sea desarrollar un alto nivel de compromiso con el proceso de cambio entre la comunidad escolar para poder ponerlo en marcha. Parece claro que un cambio no deseado o cuyas motivaciones no sean compartidas por la mayoría de los implicados, rara vez resulte exitoso. O, al menos, será muy difícil de implementar. Por lo tanto, para que un proceso de mejora se desarrolle satisfactoriamente, es necesario que la voluntad por cambiar se haga patente e impregne a gran parte de los integrantes de un centro.

Pero no se trata solo de que la comunidad sienta que es necesario hacer algo, sino también, y quizá lo más importante, que crea que efectivamente se puede cambiar. Lo que queremos decir es que el deseo y la creencia de que se puede mejorar, de manera continua, deben ser considerados elementos esenciales al igual que cualquier otra estrategia de mejora o incluso aún más.

En uno de los primeros trabajos sobre el tema, Miles y Ekholm (1985) solían decir que un buen proceso de mejora escolar debe comenzar por desarrollar un consenso razonable sobre los resultados esperados. Por tanto, el establecimiento de los objetivos del proyecto de mejora debe hacerse de manera compartida y conjunta entre varios (por no decir todos) los miembros de la comunidad educativa. En esta dirección, el auge de conflictos en esta instancia es productivo, y si logran manejarse adecuadamente, es posible que se haya ganado mucho terreno en pos de conseguir cambios duraderos. Hay que tener presente que la multiplicidad de voces y perspectivas acerca de qué y cómo hay que mejorar permitirá enriquecer y dar nuevos sentidos al proyecto de cambio originalmente planteado.

Asimismo, conviene recordar la ya clásica frase: "*los cambios impuestos no sirven de nada*". Aun cuando esta idea surge como respuesta a la tensión que se generaba en los centros ante las reformas educativas impuestas desde la Administración particularmente en la década de los 60, la misma puede repensarse hoy para la propia escuela. ¿Acaso no sienten lo mismo los docentes cuando los cambios son exigidos desde la dirección? ¿Cómo perciben los docentes un proyecto de mejora ante el cual tuvieron escasas o nulas oportunidades para expresar sus perspectivas o inquietudes? Es justamente por ello en que insistimos en que el cambio no debería plantearse como un mandato externo que resulte ajeno a los implicados en él. Por el contrario, debe ser consecuencia de una toma de decisión general pero encarnada individualmente entre los distintos implicados o, al menos, en gran parte de ellos, asegurando así un convencimiento que derive en un compromiso inicial sólido el cual dará mayor fuerza al proyecto por emprender.

Ahora bien, tal como explicitaba Joyce (1991), no hay una sola manera de iniciar el cambio. Este autor utiliza por ello la metáfora de las distintas puertas que un centro puede "abrir" para entrar en un proceso de cambio. Ya sea por presiones externas, por demandas internas o por el mero hecho de comprender, como dijimos al principio, que el cambio y la mejora deberían ser parte inherente de la cultura de las instituciones educativas, son varias las razones que pueden motivar la mejora. Así, un cambio puede adoptar en principio diversas formas. Puede asomarse como una decisión tomada por una autoridad específica a título individual, o presentarse como un proyecto consensuado por diferentes participantes.

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

A lo largo de los años hemos aprendido que el cambio educativo no consiste en una sumatoria de reformulaciones organizativas, ni siquiera en un conjunto de innovaciones didácticas (Murillo, 2002). Implica el desarrollo de una forma de pensar y actuar que promuevan la mejora constante de los procesos y los resultados. Así, una cultura escolar orientada hacia el cambio, cuyo desarrollo supone un largo proceso en sí mismo y que atraviesa todo el proyecto de mejora, es uno de los elementos clave a la hora de garantizar el éxito de los esfuerzos por cambiar la práctica escolar. *Es, sin dudas, una de las estrategias más importantes y a la vez producto del proceso de cambio.* Por eso, resulta esencial no solo implementar cambios en la organización escolar o promover innovaciones didácticas en las aulas, sino también y fundamentalmente, trabajar sobre el plano de las creencias, los supuestos y las convicciones de quienes están día a día en contacto con los alumnos.

Desde el ámbito de la investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar hemos aprendido cuáles son los elementos que configuran una cultura de mejora en un centro educativo (Murillo, 2005, 2011). Los factores que constituyen dicha cultura son:

- *Presión interna para mejorar.* En muchos casos, las presiones del propio entorno son las que obligan a los centros educativos a poner en marcha procesos de cambio. Así, situaciones tales como un alto grado de fracaso escolar, un nuevo proyecto de dirección o las propias autocríticas de los profesores permiten ejercer cierta presión para que la escuela mejore. Y por tanto, se está en mayor disposición para cambiar. En este sentido, la ausencia de conformismo y autocomplacencia son dos elementos fundamentales en la cultura de todo centro orientado hacia la mejora.

- *Presión externa para mejorar.* La existencia de presiones procedentes de fuera de la escuela en forma de nuevas leyes, resultados de evaluaciones externas, nuevos apoyos técnicos o baja demanda de plazas son factores que podrían estimular la construcción de una cultura de mejora.
- *Visión y metas compartidas.* La existencia de una visión compartida por parte del conjunto de la comunidad escolar ofrece la posibilidad de conocer qué escuela se quiere para el futuro y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. Si, por el contrario, los centros educativos no tienen una visión clara y consensuada sobre adónde quieren dirigirse, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar.
- *Historia de mejora.* Los centros educativos que hayan puesto en marcha anteriormente procesos de cambio satisfactorios tendrán, sin duda, una mayor facilidad para impulsar nuevos esfuerzos. Por otro lado, los centros que no estén acostumbrados a la mejora o sus experiencias anteriores hayan sido negativas tendrán mayores dificultades para iniciarlos.
- *Autonomía utilizada por los centros educativos.* A menudo se defiende que el contexto educativo debería garantizar a los centros un cierto nivel de autonomía para poder llevar a cabo los procesos de mejora. Pero tener autonomía no sirve de nada si no es utilizada de manera inteligente por los centros. Una escuela que asuma sus competencias y aproveche las posibilidades que le ofrece la autonomía estará en mejores condiciones de desarrollar procesos de transformación escolar.
- *Propiedad de la mejora, compromiso y motivación.* Existe propiedad de mejora escolar cuando el centro es consciente y hace explícita la necesidad de una mejora, para que así todos los implicados comprendan que hay que asumirla y sentirla como propia. Resulta complicado lograr la mejora si el centro educativo no siente la necesidad de comenzarla y continuarla. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con las nociones de compromiso y motivación del personal del centro. El profesorado debe mostrar, al menos, algo de implicación con los planes de mejora. Cuando el compromiso no está presente de forma automática, las personas que inicien el cambio deben intentar promoverlo antes de comenzarlo.
- *Dirección escolar.* La investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a buen fin. Lo más frecuente es que sea el director o directora del centro quien lo lidere, pero ello depende de su actitud, del papel que asuma en la escuela y de cómo sea visto por los docentes. La existencia de un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar, y con un estilo de dirección participativo parecen requisitos necesarios para los procesos de cambio escolar eficaces.
- *Organización flexible.* En la medida en que la escuela sea capaz de modificar su organización para adaptarse a los alumnos, a los nuevos requisitos y visiones pedagógicas, será también más fácil que los procesos de cambio sean exitosos. La flexibilidad en los horarios, la adaptación del calendario y la redistribución de recursos tanto humanos como materiales son ejemplos de ello.
- *Estabilidad del profesorado.* La estabilidad del profesorado debería garantizarse cuando los centros educativos están mejorando. Resulta poco eficaz e incluso inútil comenzar un proceso de transformación cuando la continuidad de esos esfuerzos está en juego por la renovación del

claustro docente. Pero aun en ese caso habría que considerar entonces cómo incluir e implicar a los nuevos miembros en el proyecto ya iniciado.

- *Tiempo y recursos dedicados a la mejora.* El centro educativo debería garantizar a todos los miembros implicados en la mejora más recursos y mayor disponibilidad temporal para la realización de las actividades plasmadas en la planificación del proyecto. Parece necesario que se disponga de más tiempo para realizar tareas de programación, para el trabajo con los compañeros o para la propia formación. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender simplemente de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro, sino que requiere de espacios y recursos concretos dedicados a tal fin.
- *Disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje.* Un factor fundamental en una cultura escolar orientada al cambio es la buena disposición para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad (no solo de los estudiantes) porque comprenden que esa es una excelente forma de mejorar continuamente, aceptan los cambios como algo habitual. La necesidad de mejorar las condiciones internas de los centros con considerable rapidez implica un aprendizaje continuo y colaborativo a través del cual todos los docentes incrementen sus saberes, tanto de manera individual como colectiva (Krichesky y Murillo, 2011). Y, fundamentalmente, basado siempre en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Debe tenerse también en cuenta que en la etapa de iniciación surgen ciertas formas de resistencia ante el cambio a implementar. La confusión, la incertidumbre, los desacuerdos o incluso los rechazos por parte de ciertos sectores ante las propuestas de mejora presentadas suelen ser los principales obstáculos que dificultan el desarrollo de esta fase. No es causal entonces que Stoll y Fink (1996) subrayen que el cambio debe pensarse también desde una dimensión personal, como una experiencia subjetiva que cada persona debe atravesar por sí misma. Por ello, los responsables de promover procesos de mejora deben estar siempre atentos a las preocupaciones y resistencias individuales que pudieran manifestar algunos de los implicados. Dichas resistencias deben, a su vez, retomarse para que no obstaculicen el proceso sino que, en última instancia, logren canalizarse y aportar nuevas ideas a los debates iniciales.

**TABLA 1. ALGUNOS DILEMAS PROPIOS DE LA ETAPA DE INICIACIÓN**

¿La etapa de iniciación debe ser larga o corta? ¿Es mejor centrarse en el trabajo docente, en la organización o en ambos? ¿Deberíamos intentar un gran cambio o empezar por cambios menores? ¿Es conveniente tener un nivel de participación alto o bajo en las primeras fases? ¿Es mejor buscar un consenso mayoritario antes de proceder o bien ser asertivos desde el principio? ¿Qué porcentaje de miembros "resistentes" es razonable tener para que el cambio sea posible? ¿Qué debe hacerse frente a las críticas no constructivas de ciertos sectores? ¿Cómo reconocer si una propuesta de cambio es viable o no? ¿Es necesario buscar apoyos externos?
---

### 3. DIAGNÓSTICO Y PRIORIZACIÓN DE LAS ÁREAS DE MEJORA

Una vez logrado el consenso suficiente como para embarcarse en un proceso de cambio escolar, sigue la etapa de *diagnóstico*. Mediante el mismo se establecen las necesidades de mejora del centro a través de la recolección de datos desarrollada de manera sistemática, rigurosa y precisa. Las decisiones que

afectarán la naturaleza y el alcance del proyecto de cambio deben basarse en evidencias empíricas. En otras palabras, si el objetivo es determinar cuáles serán las áreas que merezcan ser objeto de transformación resulta fundamental que el diagnóstico de la situación inicial no descansa en meras suposiciones o interpretaciones subjetivas de unos pocos, sino que sea el producto de una reflexión e indagación conjunta de los profesionales del centro.

Aunque muchos de los modelos de cambio sistematizados, de todo tipo y orientación, le dan una gran importancia a esta fase (el modelo EFQM o el Plan de Mejoramiento del Ministerio de Educación chileno, por poner dos ejemplos actuales). La investigación y la experiencia nos han evidenciado que el cambio no es el resultado de un proceso de evaluación. En ocasiones, se le dedica tantos esfuerzos, tanto tiempo e ilusión a esta evaluación inicial, que los docentes suelen quedar cansados y desmotivados al ver que todo ese trabajo ha valido simplemente para describir las dificultades que ya se conocían.

Por ello, es importante no olvidar el carácter instrumental de esta fase. Su objetivo es encontrar las áreas de mejora que deban ser transformadas. Por tanto, el tiempo y esfuerzo que se le dedique dependerá del centro y su situación. En ocasiones, es importante llevar a cabo un largo proceso de recogida de datos y de sistematización de los mismos; pero, en otras, con una simple dinámica bastará. Si antes decíamos que sin evaluación no puede haber mejora, ahora también hay que recordar que una evaluación extremadamente extensa podría acabar siendo un antídoto para el cambio.

Desde ese punto de vista se debe enfrentar el debate sobre si desarrollar un diagnóstico interno (una auto-evaluación), implementar una evaluación externa o abordarla de manera mixta, con apoyos externos que trabajen conjuntamente con personal del centro. De cualquier manera, contar con las visiones y perspectivas de los padres, madres, alumnos y demás agentes de la comunidad es esencial no solo para que perciban que sus opiniones son valoradas, sino para que ellos también sean parte del proceso de recolección y análisis de los datos. Esto ayudará a delinear una visión y misión compartidas sobre la dirección que debe adoptar el cambio en la escuela.

En todo caso el principio máximo ha de ser que todo el proceso de cambio sea participativo, que cuente con la implicación activa y el compromiso de la comunidad escolar, y esta fase no es una excepción a ello. De este modo, hay que sopesar detenidamente las ventajas y dificultades que tiene un tipo u otro, así como valorar si es mejor aplicar algún modelo de evaluación ya elaborado o diseñar un modelo particularmente adaptado a las circunstancias.

El diagnóstico ha de centrarse en tres dimensiones: el desarrollo de los estudiantes, la calidad del centro y la adecuación de los procesos de enseñanza en el aula. Cuando hablamos de relevar información acerca de la calidad del centro nos referimos a describir su dinámica interna: cómo suelen trabajar los profesores entre sí, a qué cuestiones suelen dedicar más tiempo cuando están fuera del aula, cómo funcionan los canales de comunicación, cómo es el clima del centro, cuáles son las características del liderazgo, entre otros.

Es necesario volver a insistir que el objetivo de todo esfuerzo de cambio y mejora debe ser desarrollar mejores aprendizajes para todos y cada uno de los alumnos. En ese sentido, sería interesante que al momento de establecer un proceso de diagnóstico se tomen en consideración varios indicadores, no solamente aquellos vinculados con los resultados académicos. También es importante rescatar, por ejemplo, la voz de los propios alumnos para poder comprender mejor qué les resulta difícil, qué les sería útil aprender, qué aprendizajes consideran significativos, qué factores inciden en sus procesos de aprendizaje, cómo creen ellos que se podría mejorar su escuela, etc.

Tras la determinación de las áreas de mejora, el paso consecuente es priorizarlas. Y esta es una acción que debe ser realizada por la comunidad escolar en su conjunto. Básicamente, se trata de decidir cuáles de las áreas detectadas en el diagnóstico van a ser abordadas en primer lugar durante el proceso de cambio. Algunas dinámicas como el llamado Análisis DAFO (o FODA o SWOT) - Desafíos, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades- pueden resultar útiles en esta fase.

## 4. PLANIFICACIÓN

La planificación es un componente fundamentalmente técnico del proceso de cambio por el cual se ayuda a convertir los deseos o las intenciones de mejora en acciones concretas. Este proceso podría conceptualizarse como una descripción detallada de los objetivos que el centro escolar quiere alcanzar en el proceso de mejora y sus consiguientes estrategias para conseguirlos. Su acertado diseño es, sin duda, una de las claves para el éxito del proceso de cambio. Pero tan importante es su calidad técnica, como que sea objeto de discusión para alcanzar cierto grado de consenso entre toda la comunidad.

Aunque no es realmente posible que un gran número de personas participe directamente en su formulación, sí que es necesario que se haga partícipe a los diferentes colectivos del mismo. De tal forma que sea una planificación compartida por todos. Recordemos que una de las claves de un proceso exitoso es que la comunidad se sienta comprometida con el cambio. Para ello podrían diseñarse instancias para que todos los miembros puedan hacerse oír y aportar a los distintos "borradores" elaborados en el marco del proyecto de mejora.

Cuando hablamos de "comunidad escolar", nos referimos no sólo a los docentes, sino también a las familias, al personal de administración y servicio y, por supuesto, a los propios estudiantes. Resulta paradójico encontrarse proyectos de cambio en los que se busca mejorar cualquier aspecto del desarrollo de los estudiantes, pero sin contar con ellos. En este sentido, es fundamental escuchar sus opiniones, ver cómo interpretan la realidad de la escuela, qué problemáticas les afectan, cuáles serían las prioridades de mejora según sus experiencias diarias, etc.

La versión final en la que se plasme la planificación debe constar como documento de dominio público registrado bajo el nombre de "Proyecto de cambio, de mejora, de innovación" o alguna denominación similar. En la tabla 2 se presenta un posible guión. Así, aunque cada proyecto debe ajustarse a las características del proceso así como a sus destinatarios y finalidad, es posible hablar de algunas características comunes. Veamos algunas de ellas.

En esencia debe ser un documento:

- Fundamentado, que se base tanto en un diagnóstico previo como en unos principios teóricos que orienten la acción.
- Participativo y conciliador, que sea elaborado con la implicación de toda la comunidad, recogiendo todas las sensibilidades, permitiendo así que el producto sea compartido y consensuado con todos.
- Realista y posible, que se plantee objetivos alcanzables y que organice la acción.
- Global, que no se centre en un pequeño aspecto, sino que tenga una visión total del fenómeno y de los elementos que en él influyen.

- Claro y conciso, no debe ser un texto extenso sino que debe recoger los elementos esenciales y ser breve para que sea de fácil lectura. Obviamente, su extensión dependerá de lo ambicioso del cambio deseado.

**TABLA 2. GUIÓN DE UN PROYECTO DE CAMBIO ESCOLAR**

<p><b>1. Introducción</b> En este primer apartado se hará una breve presentación del proyecto y su justificación. Esto permitirá anticipar los principales objetivos y alcances del proceso.</p>	
<p><b>2. Análisis del contexto</b> Para argumentar los objetivos presentados, se podría incluir también una descripción del contexto social y educativo en el que se enmarca la propuesta. En ese sentido, se podrían incluir:</p>	
<p><b>2.1. Una breve descripción del ámbito donde se desarrolla el proyecto de mejora.</b> La comunidad en la que se inserta el centro, la descripción de la institución, caracterizaciones a nivel de departamento y de aula, etc.</p>	
<p><b>2.2. La descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial.</b> Describir cómo se ha hecho el diagnóstico inicial y cuáles son los resultados encontrados que orientan y justifican la intervención.</p>	
<p><b>2.3. Los criterios y/o principios teóricos que sustentan la propuesta.</b> En relación al punto anterior, puede ser interesante citar autores o bibliografía relativa a las necesidades de mejora identificadas.</p>	
<p><b>3. Objetivos</b> Es habitual distinguir entre objetivos generales y específicos, aunque dependerá de la envergadura del proyecto de cambio. No estaría tampoco de más formular metas (objetivos operativos que concreten propósitos y plazos) para facilitar también el proceso de evaluación.</p>	
<p><b>4. Estrategias y actividades</b> Para detallar las acciones que se desarrollarán podrían explicitarse las siguientes cuestiones:</p>	
<p><b>4.1. Actividades.</b> Describir las actuaciones que se llevarán a cabo.</p>	
<p><b>4.2. Destinatarios.</b> Explicar a quiénes van dirigidas las actividades propuestas.</p>	
<p><b>4.3. Responsables.</b> Establecer quiénes son las personas encargadas de las actividades.</p>	
<p><b>4.4. Distribución temporal.</b> Puntualizar los tiempos y plazos de las distintas acciones.</p>	
<p><b>4.4. Recursos materiales, económicos e instalaciones necesarias.</b></p>	
<p>Según el nivel de ambición del proyecto, puede ser útil organizar toda esta información dentro de cada actividad:</p>	
<p><b>Estrategia 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Acciones y distribución temporal</li> <li>b) Beneficiarios</li> <li>c) Responsables</li> <li>d) Recursos</li> <li>e) Evaluación</li> </ul>	<p><b>Estrategia 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Acciones y distribución temporal</li> <li>b) Beneficiarios</li> <li>c) Responsables</li> <li>d)...</li> </ul>
<p><b>Estrategia 3:...</b></p>	
<p><b>5. Evaluación</b> Es importante distinguir el proceso de seguimiento continuo (evaluación formativa) y la evaluación final (evaluación sumativa). Para cada una de esas instancias es necesario enumerar los instrumentos, la muestra, la distribución temporal, etc.</p>	
<p><b>Referencias bibliográficas</b></p>	

Se señalaba que una de las características es que el proyecto esté adecuadamente fundamentado. Para ello, es importante que el documento recoja un apartado, quizá llamado **Análisis del Contexto**, que incluya tres elementos básicos:

1. Una breve descripción del contexto donde se desarrolla el cambio (el centro docente, el conjunto de centros, las aulas...), que recoja los cualidades principales que permitan entender la acción incluso para alguien que desconozca esa realidad.

2. Un resumen del diagnóstico desarrollado. Ello incluye tanto el proceso como los resultados y las conclusiones obtenidas que dan origen al proyecto.
3. Los principios teóricos y pedagógicos que fundamenten la elección de estrategias y acciones de mejora. Aunque no es habitual, un proyecto buen fundamentado exige explicitar los principios pedagógicos y el marco teórico que orienta la acción. En ocasiones suele ser recomendable incluir también los principios normativos que definen la acción propuesta.

Los **objetivos** planteados deben ser, como se ha señalado, ambiciosos pero realistas. Tan perjudicial pueden ser los objetivos excesivamente ambiciosos que cuentan con pocas posibilidades de realización, como aquellos de escasa envergadura. En cualquier caso, cuanto más concretos y operativos, mejor.

La línea de investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2004, 2011) señala la importancia de tres tipos de objetivos:

1. *Objetivos dirigidos a la mejora del desarrollo de los estudiantes* (objetivos de eficacia o finales). Son los referidos a los resultados que se espera que obtengan los alumnos como fruto de su proceso de aprendizaje.
2. *Objetivos dirigidos a incrementar la calidad de los centros* en su conjunto. Preferentemente aquellos que la investigación ha encontrado que están asociados al desarrollo integral de los estudiantes (Murillo, 2008). Son los que inciden en el funcionamiento general del centro y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, en las características de liderazgo, las oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado, el clima del centro, etc.
3. *Objetivos de mejora de la calidad de los docentes individuales* (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández Castilla, 2011). Objetivos que han de convertirse en compromisos personales de mejora de cada uno de los y las docentes del centro.

Un importante paso refiere a la determinación de las **estrategias y actividades de mejora**: ¿cuáles son las acciones que se realizarán en el centro para alcanzar los objetivos planteados? En relación con este punto, hay que definir una serie de cuestiones que deben quedar plasmadas también en la planificación. Entre ellas:

1. *Determinar estrategias de mejora*. Es importante pensar no solo en acciones concretas, sino también en estrategias de mejora que acompañen el desarrollo de las actividades y faciliten la consecución de los objetivos. Las estrategias de mejora que, por lo general, promueven el éxito de un proceso de cambio son: favorecer una cultura general de mejora, promover espacios de formación continua para el profesorado, distribuir roles y funciones de liderazgo, contar con apoyo externo y la participación de las familias y los alumnos.
2. *Definir las prioridades*. ¿Por dónde se va a empezar? ¿Qué aspectos son prioritarios? ¿Cuáles son las actividades principales y cuáles servirían de apoyo a éstas?
3. *Ordenar las actividades en el tiempo*. Secuenciar y organizar las actividades, definiendo plazos, responsables, recursos necesarios y toda la información necesaria para poder desarrollarlas adecuadamente.
4. *Establecer la modalidad de trabajo y colaboración con otros agentes*. En el caso de que el centro cuente con la ayuda de alguna universidad, inspector o cualquier otro agente externo al centro, es importante definir con precisión su función y los alcances de su tarea.

5. *Definir roles y funciones de representantes internos.* En ocasiones, las escuelas suelen elegir algunos miembros de la comunidad educativa para que desempeñen labores específicas en el marco del proyecto de cambio. Algunos centros contemplan, para ello, conceder incentivos a modo de recompensa para aquellas personas más implicadas en los esfuerzos de mejora.
6. *Definir las modalidades de evaluación.* Es importante definir cuándo y cómo se van a evaluar los alcances de las actividades desarrolladas y, a su vez, establecer cómo se van a comunicar dichos resultados.

Una de los errores más comunes que las escuelas suelen cometer durante esta etapa es plantear muchas actividades novedosas en paralelo, tendiendo a un exceso de innovaciones que satura y desgasta a los miembros de la comunidad escolar, a la vez que no incide necesariamente en una mejora global de la organización en su totalidad. Esto debe tenerse muy en cuenta durante esta etapa para no elaborar una planificación sobrecargada de objetivos difíciles de alcanzar o actividades excesivamente complejas. Esto podría originar una serie de frustraciones a la hora de evaluar el alcance del proceso.

## 5. IMPLEMENTACIÓN

La implementación es el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas en concordancia con los objetivos del proceso de cambio. Dicho en otros términos, implica desarrollar las acciones y actividades citadas en la planificación. Esta fase de aplicación es la continuación directa de la fase de planificación y puede influir también en futuras actividades de planeamiento, en especial cuando el desarrollo sigue otro curso distinto al que se esperaba inicialmente. El foco de la aplicación depende de los objetivos que el centro escolar quiera alcanzar mediante el proceso de mejora. Podría ser a nivel de centro, de aula o incluso en la comunidad en la que se inserta la institución. Por lo general, la fase de aplicación o implementación es la más larga del ciclo de mejora.

Ahora bien, transformar las intenciones enunciadas en la planificación para convertirlas en hechos concretos, puede conllevar diferentes matices. Los profesores González González y Escudero (1987) reconocen tres diferentes enfoques en relación con la conversión de los objetivos planteados en acciones puntuales. En este sentido, afirman que este proceso puede ser:

- Lineal: la traslación de la teoría a la práctica se realiza de forma fiel y eficaz;
- De adaptación mutua: el contexto escolar se adapta a las exigencias de la innovación y viceversa; y
- De reconstrucción personal: se asume que el docente reinterpretará el plan original y lo adaptará a sus necesidades particulares.

La categorización precedente es una muestra de la menor o mayor distancia que podría presentarse entre lo originalmente pensado y lo efectivamente concretado. Y esta diferenciación pone, de alguna manera, en evidencia la enorme relevancia que adquiere en esta fase el conjunto de profesores del centro, ya que serán éstos quienes, en definitiva, pondrán en marcha y articularán las distintas actividades o innovaciones pensadas en instancias previas. No obstante a ello, es importante que toda la institución esté "bien preparada" para implementar las acciones o actividades de mejora. La disponibilidad de los recursos, los buenos canales de comunicación y la flexibilidad en el trabajo general del centro son algunos ejemplos de ello.

Por otra parte, algunos sugieren que para garantizar una correcta implementación de las estrategias elaboradas, puede resultar útil considerar dos etapas: una de pre-implementación y otra de implementación. Esto se debe a que, a menudo, muchos cambios o innovaciones fracasan en los primeros intentos de implementación por diferentes razones. Una etapa de “pre-implementación” permitiría pues contar con un tiempo para probar la adecuación de las propuestas pensadas anteriormente, con la posibilidad de adaptar o modificar aquello que sea necesario. Esta etapa permitiría también evaluar hasta qué punto se ha generado, por ejemplo, suficiente apoyo inicial para implementar las innovaciones o una buena comprensión sobre el fin y la naturaleza de las mismas.

Conviene ahora recordar cuáles son los factores que influyen en el proceso de implementación de un proyecto de cambio (tabla 3).

**TABLA 3. FACTORES QUE FACILITAN LA IMPLEMENTACIÓN**

<p>Encontrar un equilibrio entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simplicidad - Complejidad</li> <li>• Flexibilidad - Rigidez</li> <li>• Fidelidad - Adaptación</li> </ul> <p>Foco en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Calidad de las actividades. Combinar presión y apoyo desde la administración. Participación de la comunidad. Trabajo cooperativo. Liderazgo centrado en procesos de aprendizaje de docentes y alumnos. Retroalimentación continua</p>
--

## 6. EVALUACIÓN

Aunque durante todo el proceso de cambio se debe haber establecido un sistema de seguimiento (evaluación formativa), tras la etapa de implementación, prosigue la de *evaluación*. Mediante este proceso de reflexión sistemática, el centro escolar valora si se han conseguido los objetivos de mejora, así como otros efectos previstos o no, mediante distintos procedimientos de evaluación.

Como se señaló en la fase de diagnóstico, aunque la evaluación interna es, en principio, la opción más adecuada, agentes externos tales como los asesores de cambio puede jugar un interesante papel a modo de amigos críticos. En todo caso, esta decisión debe ser acordada por la comunidad.

Para poder llevar a cabo un buen proceso de evaluación es importante establecer una serie de *indicadores* mediante los cuales se podrá estipular el nivel de impacto de los cambios deseados en la práctica. Resulta esencial remarcar que algunos resultados no serán necesariamente cuantitativos y, por ello, es importante definir con cuidado cuáles serán las evidencias que permitirán saber si se han alcanzado, por ejemplo, mejoras en el clima escolar o en el trabajo entre profesores. En este sentido, es especialmente relevante contar con criterios comunes a la hora de establecer indicadores de naturaleza cualitativa.

Aun pudiendo destacar algunos instrumentos o herramientas de evaluación para este fin, sería conveniente puntualizar que cada escuela debe seleccionar los instrumentos más adecuados según los objetivos de mejora planteados en cada caso. Con el fin de brindar algunas herramientas, entre otras, presentamos algunas opciones:

- Cuestionarios a estudiantes y familias.
- Análisis de trabajos, exámenes o cualquier otro material que dé cuenta del progreso de los alumnos.
- Comparaciones de los resultados escolares o de evaluaciones externas con datos de cursos o etapas anteriores.
- Análisis de documentos.
- Cuestionarios a docentes.
- Seminarios de reflexión para todo el conjunto de docentes, incluso con familias.
- Revisión de informes de seguimiento.
- Grupos de discusión con miembros de la comunidad educativa

Es importante que, como fruto de la etapa de evaluación, se procuré alcanzar también cierto consenso sobre la valoración final del proceso de cambio. De poco serviría que dicho proyecto arrojara opiniones severamente escindidas. Esto generaría grietas que, posteriormente, podrían entorpecer la aceptación de nuevas propuestas de mejora. Por ello, y para poder seguir desarrollando procesos de cambio en el futuro, es importante que estos ciclos culminen con una fase de evaluación cuidadosamente diseñada para valorar y dar sentido a todos los esfuerzos realizados.

Asimismo, el proceso de evaluación tiene que servir también para inspirar futuros proyectos de cambio escolar. En esta dirección, no solo deben considerarse las necesidades aun no satisfechas en términos de mejora, sino también rescatar y apreciar los logros conseguidos. Esto demostrará que el ciclo de mejora ha tenido un impacto importante en la vida del centro y que todo el trabajo ha merecido la pena.

## 7. INSTITUCIONALIZACIÓN

La *institucionalización* es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo especial y se convierten en la forma "habitual" de hacer las cosas en un centro. Esto no es algo que se produce de forma automática, ya que en la mayoría de las ocasiones los cambios tienden a desvanecerse una vez implementadas las primeras acciones, o cuando desaparece la persona clave que inició el proceso. Tampoco puede esperarse que "por contagio" se mantenga y aumente el impulso de cambio. Por lo tanto, esta fase necesita ser cuidadosamente planificada al igual que cualquier otra.

Se trata de pensar, por ejemplo, en cómo sostener el deseo de mejorar por parte del profesorado, cómo garantizar que las innovaciones exitosas se difundan y propaguen por el centro, de qué forma podrían implicarse a las familias en los proyectos de cambio para que éstos actúen como presión interna para la mejora, etc.

Asimismo, esta es, tal vez, la etapa más complicada puesto que implica ir construyendo poco a poco en el centro *una cultura escolar orientada hacia el cambio y la mejora permanentes*. Como ya hemos dicho, las creencias y supuestos que poseen los miembros de la comunidad educativa influyen y mucho en las posibilidades de éxito de un proceso de cambio. Por ello es que trabajar sobre el plano de las ideas y los

valores resulta profundamente estratégico, a la vez que estimula la reflexión y el aprendizaje de todos y cada uno de los implicados.

En este sentido, algunos de los factores que facilitan la institucionalización de una cultura de mejora son:

- Los docentes consideran los métodos utilizados eficaces y están satisfechos con el proceso y los resultados. Están motivados a seguir por la senda del cambio.
- La dirección mantiene una visión y apoya con claridad el cambio. Se muestra abierta a las innovaciones, incentiva a los profesores a tomar riesgos e incita a probar cosas nuevas.
- Se avanza hacia la creación de una cultura profesional de aprendizaje, es decir, se crea una cultura que estimula el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo, en el marco de una estructura en la cual tenga lugar ese desarrollo a través de la colaboración y el apoyo mutuo.
- Las nuevas prácticas que han sido objeto de valoración positiva se integran en las rutinas escolares, de tal forma que no supongan un esfuerzo añadido a docentes o a estudiantes.

Diferentes autores, como Miles (1986) o Fullan (1992), han establecido una serie de estrategias clave que pueden asegurar el éxito de esta fase:

- Asegurar que el cambio se impregne en todo el ámbito escolar: que se incorpore a las estructuras, a la organización y a los recursos de la escuela.
- Eliminar prácticas rivales o contradictorias. Tener en cuenta cuáles son los obstáculos que impiden continuar mejorando y actuar contra ellos.
- Establecer vínculos permanentes con otros centros que estén atravesando procesos de mejora similares.
- Hacer especial énfasis en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Asegurar la participación de todos los miembros educativos en la vida del centro y ampliar la implicación de la escuela en la comunidad local; y
- Contar con un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores que funcionen a modo de asesores para la formación de las destrezas necesarias a tal fin.
- Implementar cambios estructurales que promuevan y acompañen la mejora de la práctica de enseñanza.
- Asistir y acompañar a los nuevos miembros que se incorporan al centro, facilitarles su inserción en la cultura escolar lo antes posible.
- Sostener procesos de evaluación y auto-evaluación constantes que refuercen el trabajo bien hecho y ayuden a la toma de decisiones.
- Crear redes de aprendizaje internas y externas.
- Favorecer el apoyo entre los colegas.

Es importante subrayar que institucionalizar un proceso de cambio no refiere a la réplica de innovaciones *per se*, sino que en realidad aspira a incorporar la voluntad y el compromiso hacia la mejora constante como un elemento constitutivo y fundamental de la cultura del centro. En orden a ello, es importante actuar sobre las distintas dimensiones y los diferentes profesionales que conforman un centro. De esta

manera, la cultura general de la escuela y el clima, que se percibe en cada una de las aulas, deben favorecer el espíritu de cambio y la actitud permanente hacia la mejora.

## 8. IDEAS CONCLUSIVAS

Diseñar y sostener un proceso de cambio escolar requiere, al menos, conocer la naturaleza del mismo, así como también las fases por las que atraviesan los centros educativos que desarrollan programas de mejora. De las experiencias más exitosas, algunas bien documentadas (p.e. Stoll y Fink, 1999; Hopkins, 2002), hay mucho por aprender. No obstante, poder elaborar e implementar cambios educativos eficaces implica, en la práctica, mucho más.

**TABLA 4. SUPUESTOS BÁSICOS PARA AFRONTAR UN PROCESO DE CAMBIO ESCOLAR**

1.	No asuma que su versión de cómo debería ser el cambio es la que pueda o deba implementarse.
2.	Comprenda que cualquier innovación significativa requiere que los individuos que la implementen desarrollen su propio sentido sobre la misma.
3.	Asuma que los centros escolares son -por lo general- instituciones conservadoras (las personas también lo somos).
4.	Comprenda que los grandes cambios empiezan con esfuerzos pequeños.
5.	Entienda que el conflicto y el desacuerdo no sólo son inevitables, sino que son imprescindibles para que el cambio tenga éxito.
6.	Asuma que para que las personas cambien se requiere presión, pero ésta sólo será efectiva en unas determinadas condiciones.
7.	Tenga paciencia. Los cambios efectivos llevan tiempo. Son procesos que exigen una evolución continua. un cambio moderadamente complejo requiere entre 3 y 5 años. Uno más complicado entre 5 y 10 años.
8.	No crea que la causa por la cual no se desarrollan las implementaciones es un rechazo abierto a los valores que el cambio conlleva o una resistencia a cualquier intento de mejora.
9.	Acepte que no se puede quedar bien con todos, siempre habrá quienes se resistan a cambiar.
10.	¡Esté alerta! A menudo las cosas cambian para que todo siga igual.
11.	No espere que todos los individuos y grupos cambien.
12.	Asuma que necesitará un plan basado en los supuestos anteriores y que trate los factores conocidos que afectan a la implementación.
13.	Reconozca que, por mucho que sepa, su conocimiento siempre será insuficiente para aclarar con exactitud las medidas que deben llevarse a cabo.
14.	Comprenda que el verdadero objetivo es cambiar la cultura de las instituciones, no implementar novedades aisladas.

Fullan (2002) solía decir que si entendemos que el cambio educativo es una experiencia de aprendizaje para todos los adultos implicados, tendremos mucho camino recorrido. Si partimos de la base de que cambiar implica estar constantemente aprendiendo, tal vez merezca la pena reflexionar acerca de qué y cómo deberían aprender los miembros de una comunidad educativa en los centros escolares. O, incluso, preguntarnos si es que su experiencia cotidiana les brinda, en la actualidad, la posibilidad de reflexionar sobre su práctica para poder mejorar día a día la enseñanza que imparten a los estudiantes con los que trabajan.

Es necesario insistir entonces en la importancia de que los centros educativos se conviertan en espacios que fomenten no solo el desarrollo integral de sus alumnos sino también, y como medio para ello, el desarrollo profesional de sus docentes. Tal como señaló Senge (1990), las organizaciones que aprenden son las que están mejor preparadas para afrontar los procesos de cambio y mejora indispensables para hacer de toda organización una institución de calidad.

Al fin y al cabo, son las acciones concretas de las personas las que cuentan. Por ello, todo proceso de cambio debe focalizarse en cómo mejorar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa para que, conjuntamente, mejoren las capacidades internas de la organización en su totalidad. Un proyecto de cambio escolar debe estar encaminado en esa dirección, procurando conjugar las dimensiones culturales y organizativas de la escuela para que de manera coordinada incidan en una mejora sustancial de la calidad de todos y cada uno de sus profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2002). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid: Síntesis.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos. Una perspectiva internacional*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- González González, M. T. y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all*. Londres: David Fulton Publisher.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead-Berkshire: Open University Press.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement, En J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz Gibbon, y D. Jesson. (eds.), *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*. pp. 30-50. Londres: Cassell.
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 61 (8), pp.59-62.
- Krichesky G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp.65-83.
- Miles, M. B., y Ekholm, M. (1985). What is school improvement? En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, y D. Robin (comps.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: Acco.
- Miles, M. (1986). *Research findings on the stages of school improvement*. Nueva York: Center for Policy Research.
- Murillo, F.J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), pp. 1-22.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, pp. 319-360.
- Murillo, F. J. (2008). Mejora y eficacia en los centros educativos. En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. pp. 241-257. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Murillo, F. J. (2011). *Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 49-83.
- Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 6-27.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.