

# ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito?¹

## Is Co-responsibility a Successful Strategy?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-213

**Eugeni Garcia Alegre**

*Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona, España.*

**Marta del Campo Canals**

*Institut Forum 2004. Sant Adrià del Besòs. Barcelona, España.*

### Resumen

La finalidad de este artículo es revisar el actual modelo de gestión pública en educación, elaborar una propuesta basada en la corresponsabilidad y describir, enmarcada en esta propuesta, la aplicación del Plan de Autonomía de Centros de Cataluña, valorar los resultados obtenidos y aportar conclusiones. El artículo se estructura en cuatro partes. La primera muestra los indicios de agotamiento de la burocracia como modelo dominante actual de la gestión pública en educación, pues al fin y al cabo, queda sobrepasado por la necesidad de mejorar el éxito educativo de los alumnos de acuerdo con los objetivos de la UE. La segunda parte presenta una propuesta alternativa basada en la corresponsabilidad, que tiene en cuenta la evolución de las principales corrientes de la teoría de la gestión pública, así como la experiencia acumulada en políticas públicas y en la gestión de la educación por lo que respecta al sistema educativo y al centro docente. La propuesta incorpora la autonomía de los centros, el liderazgo pedagógico y distribuido, el contrato programa, la planificación estratégica, la autoevaluación y la rendición de cuentas. La tercera parte presenta el plan experimental desarrollado en Cataluña desde el año 2005 y que se denomina Plan de Autonomía de Centros (PAC) o Plan para la Mejora de Calidad de los Centros Educativos (PMQCE). Este plan está

---

<sup>(1)</sup> A todos los que han hecho posible el PAC/PMQCE.

alineado con la propuesta teórica de un modelo de gestión para la educación basado en la corresponsabilidad. Se explica brevemente la gestión del cambio, las características del plan, sus fases, el contenido del acuerdo de corresponsabilidad, el sistema de información para monitorizar el plan y rendir cuentas. La cuarta parte, con los datos disponibles, evalúa el desarrollo y aplicación del plan por parte del departamento de educación, el nivel de aplicación de los planes y las mejoras observadas en los centros docentes participantes y, por último, propone líneas de investigación que permitan mejorar la aplicación del modelo de corresponsabilidad.

*Palabras clave:* corresponsabilidad, autonomía de centro, equidad, contrato programa, planificación estratégica, liderazgo, rendición de cuentas.

### **Abstract**

The aim of this article is to review the present model of governance in education, develop a proposal based on co-responsibility, describe (within the framework of the proposal) the application of the Catalonia School Autonomy Plan, evaluate the results and provide conclusions. The article is divided into four parts. The first points out signs that bureaucracy has reached the end of its road as the dominant model of public governance in education; it has been outweighed by the need to improve students' educational success in line with EU objectives. The second part submits an alternative approach based on co-responsibility. The approach factors in the development of mainstream ideas in public management theory and accumulated experience in public policies and in the management of education at the system-wide level and the individual school level. The proposed approach incorporates the autonomy of schools, distributed pedagogic leadership, the programme contract, strategic planning, self-assessment and accountability. The third part presents the experimental plan that has been running in Catalonia since 2005, which goes by two names, the School Autonomy Plan (PAC) and the Plan to Improve the Quality of Schools (PMQCE). This plan is in alignment with the proposed model of education management based on co-responsibility. Management of the change, the plan's characteristics and stages, the contents of the co-responsibility agreement, the information system for monitoring the plan and accountability are briefly explained. The fourth part uses the available data to evaluate the development and implementation of the plan by the Education Department, the degree of plan implantation and the improvements observed in participating schools. Certain lines of research are proposed for better implementation of the co-responsibility model.

*Key words:* co-responsibility, school autonomy, equal education, contract programme, strategic planning, leadership, accountability.

## Agotamiento del modelo de gestión burocrático

En Cataluña, en los primeros años del nuevo milenio, los resultados educativos, en términos de tasa bruta de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, estaban estancados o en regresión. En el curso 1999-00 se graduó en ESO el 75,5% de los alumnos de 15 años y en el curso 2005-06 el 71,6% (Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación, 2010). Simultáneamente, la Unión Europea fijó como objetivo educativo para el 2010 un abandono prematuro máximo del 10%<sup>2</sup>. Al mismo tiempo se observaba un incremento significativo y constante de la tasa de alumnos extranjeros, que pasó del 2,5% en el curso 2000-01 al 10,6% en el curso 2005-06 (CSA, 2011).

Desde la Ley General de Educación de 1970 la prioridad de los sistemas educativos español y catalán ha sido asegurar la escolarización obligatoria y la gestión burocrática ha sido el modelo dominante.

TABLA I. Evolución de la alfabetización y escolarización en España

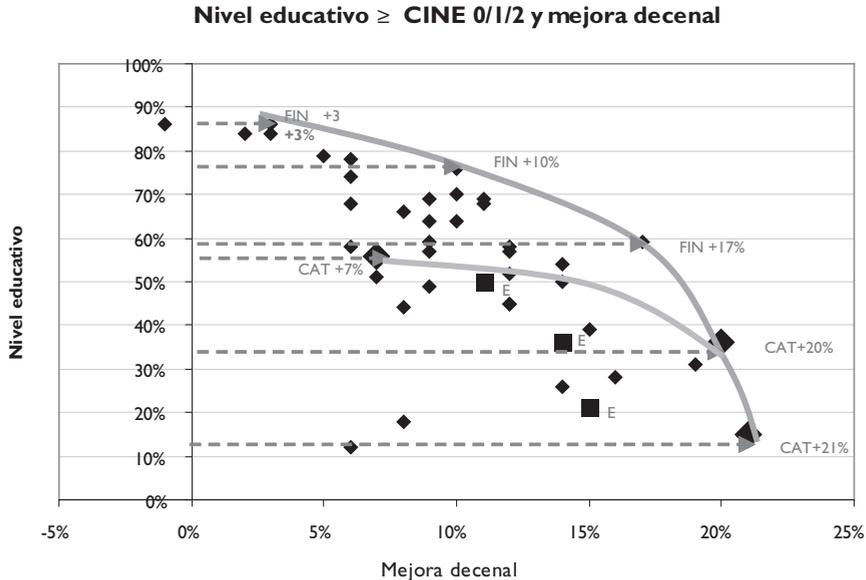
	1860	1910	1970 LGE	1990 LOGSE	2006 LOE	2009
<b>Alfabetización</b>	25	48	81	96	99	99
<b>Escolarización 5-14 años</b>	38	44	74	99	100	100
<b>Escolarización 15 a 19 años</b>	1	2	42	66	76	81

Fuente: Roca, 2011.

En las últimas décadas, una vez asegurada la escolarización obligatoria, las políticas educativas se orientaron a mejorar la calidad de la educación mediante el incremento de profesionales en los centros docentes, de equipamientos (especialmente informáticos), de la puesta en marcha de planes y programas para mejorar la atención a la diversidad y los aprendizajes de los alumnos. El resultado académico es dual en Cataluña y España, como se constata en 2010: aproximadamente el 40% de la población entre 25 y 34 años tiene un título superior y el 35% tiene como máximo la ESO (Encuesta de Fuerza de Trabajo de la UE, INE).

<sup>2)</sup> Por abandono prematuro o temprano la Unión Europea entiende el que sucede con las personas que tienen entre 18 y 24 años, que han completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria (CINE 2) y no siguen ningún estudio o formación.

FIGURA I. Mejora decenal<sup>3</sup>



Fuente: elaboración propia a partir de datos de 2004-2005 (CSA, 2007).

En el gráfico se observa que:

- A mayor nivel educativo menor mejora decenal.
- Para niveles educativos altos, Finlandia es el país con mayor mejora decenal.
- Para niveles bajos, Cataluña posee los mayores crecimientos.
- Cataluña desacelera notablemente su mejora decenal en un nivel educativo -baja al 56%- y alcanza tan solo un incremento de siete puntos. España tiene un comportamiento similar, pero menos acusado.

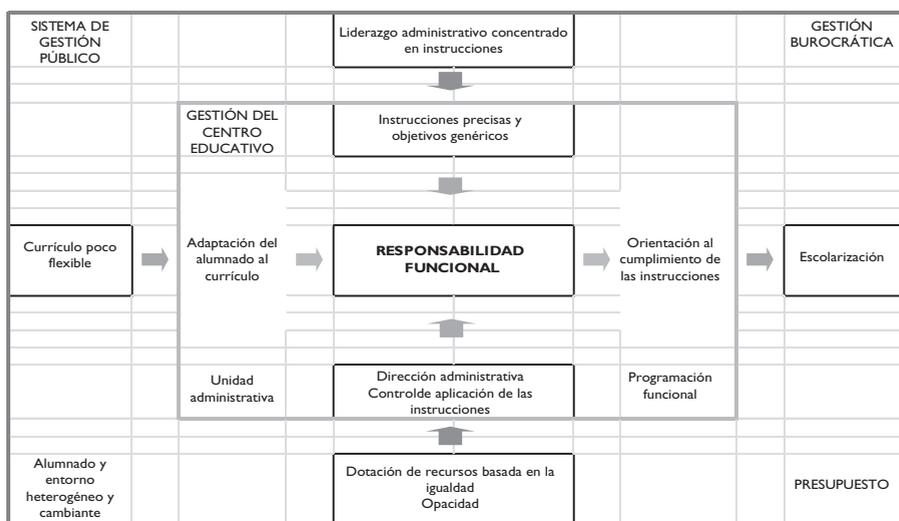
La dualidad en los resultados académicos y el bajo progreso decenal nos llevan a pensar que el modelo de gestión burocrático manifiesta signos de agotamiento. Los

<sup>3)</sup> El gráfico anterior se construye a partir del nivel educativo de los grupos de edad comprendidos entre 25-34 años, 35-44, 45-54 y 55-64. Se compara la mejora educativa obtenida entre dos grupos de edad consecutivos (mejora decenal, representado en el eje de abscisas) y se considera como punto de partida el nivel educativo del grupo de mayor edad (nivel educativo, representado en el eje de ordenadas).

países del norte de Europa donde los centros escolares son más autónomos obtienen mejores resultados (Bolívar, 2010). Para la población entre 25 y 34 años, Finlandia, Suecia y España tienen un porcentaje similar de titulados superiores en 2010. La diferencia se produce en la franja baja. Finlandia y Suecia tienen como máximo un 12% de personas con un nivel equivalente a la ESO o inferior, mientras que España tiene tres veces más (Encuesta de Fuerza de Trabajo de la UE, INE).

El modelo burocrático se puede sintetizar en el esquema siguiente:

FIGURA II. Modelo de gestión dominante



Fuente: elaboración propia.

Este modelo es el que domina en la gestión educativa actual. La centralización de la toma de decisiones mediante una regulación exhaustiva es una de sus características. La opacidad pone de manifiesto que es posible mejorar. La falta de evaluación sistemática y de rendición de cuentas a todos los niveles favorece el impulso de planes parciales y poco coordinados que generan incoherencia en los centros docentes. En general, los planes son respuestas a preocupaciones coyunturales sin objetivos concretos, que los centros docentes viven como modas. En cambio, es habitual el control de aspectos formales. Se parte de la idea de que el cumplimiento de la detallada norma necesariamente ha de dar buenos resultados. Así pues, se trata de un modelo formal y orientado a la escolarización, poco autocrítico, en el que la transparencia, la evaluación externa

y el conocimiento que se deriva no son relevantes. Es un modelo coherente con la sociedad industrial y que realiza la función de filtro: el alumno que no se adapta al sistema educativo es expulsado. Este planteamiento está claramente superado por las actuales aspiraciones sociales de caminar hacia la sociedad del conocimiento como estrategia para mantener y mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad (Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación, 2011).

El conjunto de rigideces sumado a la escasa exigencia de rendimiento dificultan el desarrollo profesional de los docentes y potencia su 'arresponsabilidad'. Se considera que la responsabilidad de un profesor es cumplir el horario, impartir la materia de acuerdo con el texto elegido y seguir las detalladas instrucciones establecidas por la Administración educativa. Este escenario frustra o dificulta el trabajo de los profesionales que son capaces de encontrar soluciones específicas para sus alumnos. Por su parte, estos alumnos podrían aprender más y mejor si el sistema y el modelo se flexibilizaran, si se confiara más en los profesionales que trabajan en los centros, fijándoles objetivos, dándoles recursos adecuados y margen para actuar, y evaluándolos. La autonomía requiere liderazgo y comporta responsabilidad y, por lo tanto, la evaluación y la rendición de cuentas son factores que inciden positivamente en los resultados de los alumnos (OECD, 2010; Pont, 2010), sin olvidar que los resultados son multifactoriales y multinivel (Murillo, 2008).

## Un modelo alternativo para la gestión educativa

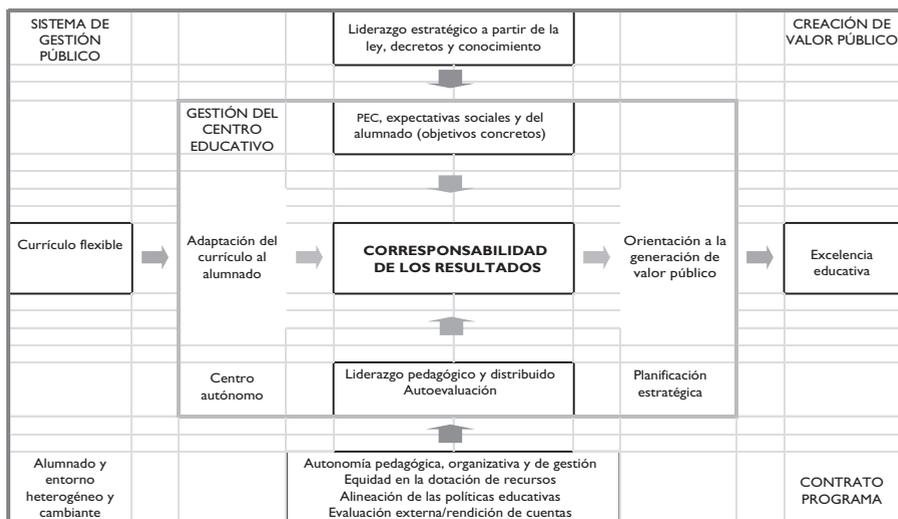
Las principales corrientes teóricas de la gestión pública han ido evolucionando de la burocracia a la idea de principal agente, la nueva gestión pública y el valor público (Blaug, Horner y Lekhi, 2006). La gestión pública actual es una miscelánea de todas ellas con diferentes niveles de preponderancia. En el caso español y en el catalán, la burocracia continúa siendo el modelo dominante en el sistema educativo y, por lo tanto, es necesario avanzar en la definición de un modelo alternativo que favorezca la consecución de los retos educativos actuales.

La finalidad del modelo que se propone es crear valor público a partir de la corresponsabilidad de los agentes que intervienen en el sistema educativo; en este modelo, los profesionales pueden desarrollar su competencia en un marco de flexibilidad y autonomía, con un liderazgo distribuido y proactivo, con un contrato programa para

alinear los objetivos sociales e individuales, una planificación estratégica para facilitar la creación de valor, una autoevaluación para la mejora continua y una rendición de cuentas para mejorar y legitimar la actividad financiada con recursos públicos.

A continuación se presenta esquemáticamente una propuesta de modelo de co-responsabilidad entre la Administración educativa y los centros:

FIGURA III. Modelo de gestión corresponsable



Fuente: elaboración propia.

La propuesta tiene en cuenta que los alumnos y el entorno de los centros educativos son diferentes y cambiantes, y que el objetivo compartido por los diferentes niveles de gobierno es conseguir altas tasas de éxito académico y mejorar la cohesión social.

## La generación de valor público. El éxito educativo

La generación de valor público se puede relacionar con las expectativas educativas sociales e individuales. La creación de valor público es útil en tres dimensiones: valor social, valor económico y valor político (Moore y Khagram, 2004).

En este momento, la expectativa social se relaciona con los objetivos establecidos por la Unión Europea para el 2020 (Consejo UE, 2009). En el caso español y catalán se puede focalizar en la reducción del abandono prematuro; por su parte, el Gobierno español la concreta para el 2020 en que un mínimo del 85% de la población entre 18 y 24 años posea una titulación pos-ESO o esté estudiando para conseguirlo (Ministerio de Educación, 2010a).

El centro docente ha de orientar su actividad al éxito educativo de todos los alumnos y ponerse como objetivo mínimo lograr las expectativas sociales sin renunciar a alcanzar expectativas individuales superiores. Que todos los alumnos puedan ver cumplidas ambas expectativas situaría al sistema o centro educativo en la excelencia educativa. En nuestra opinión, la existencia de diferentes formas de alcanzar los objetivos comunes es una fuente de conocimiento importante que permite la mejora de todos los centros a través del *benchmarking*; la homogeneidad de soluciones para escenarios diferentes mantiene el fracaso y, además, es inequitativa e ineficiente.

## La corresponsabilidad y su articulación

La literatura académica atribuye la mejora de los resultados educativos a múltiples factores que son desarrollados por diferentes agentes: las políticas educativas de los Gobiernos, la ayuda del entorno a la escuela, la gestión autónoma de los centros docentes, el liderazgo pedagógico y distribuido de las direcciones, la competencia y el trabajo de los profesores en el aula, la evaluación externa de los centros, de los profesores y de los alumnos (Bolívar, 2008; Murillo, 2008; Pedró, 2010; Pont, 2010). Todos son necesarios y contribuyen a la creación de valor público educativo; así, todos los agentes que intervienen son corresponsables de los resultados. Los cuatro primeros factores son relevantes como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje que se produce en el aula, donde es clave el trabajo en equipo, la motivación, la competencia y la capacidad de los profesores (Pedró, 2010). Lo que marca la diferencia en los aprendizajes de los alumnos es la calidad del trabajo de los docentes (McKinsey, 2007).

La corresponsabilidad entre los diferentes niveles y agentes define una cadena de generación de valor interrelacionada y orientada a alcanzar las expectativas educativas sociales e individuales que se establezcan en cada momento. En esta cadena de generación de valor público se pueden identificar cuatro eslabones básicos:

- El que forman la Administración educativa y el centro educativo cuya corresponsabilidad se puede concretar en un contrato programa o de gestión.
- El de los profesionales del centro educativo y la dirección cuya corresponsabilidad se establece en planes de centro y encargos profesionales.
- Los acuerdos de corresponsabilidad entre profesores, alumnos y familias, formalizados, por ejemplo, en los contratos pedagógicos o en la carta de compromiso educativo (Departament d'Ensenyament, 2011a).
- Las alianzas de los centros docentes y la Administración educativa con la Administración local y la iniciativa civil. Son ejemplos de esto los planes educativos de entorno (Alegre y Collet, 2007; Departament d'Ensenyament, 2011b) y los planes educativos de las zonas educativas (Resolución EDU/3071/2008).

En el aula, la mejora no se puede mantener de forma continuada sin un trabajo en equipo de los profesores, sin una gestión adecuada de centro y sin el apoyo y estímulo de la Administración educativa (Bolívar, 2008). El dilema es cómo combinar adecuadamente las estrategias internas y externas al centro docente para conseguir mejorar los resultados educativos (Fullan, 2002). La solución que se propone es que los agentes que participan en la cadena de generación de valor público en educación se corresponsabilicen mediante objetivos compartidos y alineados, que se formalizan en contratos programa y se desarrollan en planes estratégicos.

En este nuevo contexto, las funciones clave que ha de desarrollar la Administración educativa son fijar el nivel mínimo de competencias que los alumnos deben alcanzar en cada enseñanza, evaluar externamente y de forma estandarizada los resultados de los alumnos y el valor añadido de cada centro, y apoyar los procesos de mejora (Pedró, 2010).

## **Flexibilidad y autonomía**

Muchos autores consideran que la autonomía de los centros educativos es necesaria para mejorar la calidad de la educación y los resultados (Bolívar, 2010; Marchesi, 2006). Las evidencias apuntan que este efecto es positivo en los países desarrollados, pero que tiene un efecto contrario en los países en desarrollo (Hanushek, Link y Woessmann, 2011).

Pero ¿qué tipo de autonomía? La autonomía de los centros docentes se puede utilizar básicamente para finalidades contrapuestas en términos de equidad (Calero,

2010). En el primer caso, la autonomía se justifica como una necesidad para poder competir; este planteamiento, en una sociedad con un nivel educativo dual como la nuestra, puede generar una mayor segregación y peores resultados académicos medios (Field, 2006). La segunda finalidad plantea la autonomía como una respuesta adecuada para atender la complejidad del alumnado y favorecer la «igualdad equitativa de oportunidades»<sup>4</sup> (Rawls, 2002). Esta última se caracteriza por una discriminación positiva en la dotación económica de los centros y por la cooperación entre ellos para conseguir mejores resultados educativos globales. En este segundo caso, hay indicios de que se pueden conseguir buenos resultados académicos medios con alumnos heterogéneos en los centros y en clase (Calero, 2006; Field, 2006; OCDE, 2012). Sin embargo, un estudio reciente no observa ninguna relación entre autonomía y resultados académicos según el estrato social de los alumnos (Hanushek et ál., 2011). ¿La autonomía es neutra? Esta es una cuestión que hay que estudiar con mayor profundidad, dado que el análisis anterior no diferencia los resultados según la finalidad de la autonomía y esta tiene planteamientos opuestos en relación con la equidad; por lo tanto, los resultados positivos en el éxito académico de un planteamiento pueden quedar neutralizados globalmente por los negativos del otro.

Si se persigue mejorar los resultados académicos de los alumnos, la toma de decisiones autónoma de los centros es especialmente relevante en el ámbito pedagógico, importante en las decisiones relativas al personal y positiva en el ámbito presupuestario (Hanushek et ál., 2011). La autonomía pedagógica es útil para adaptar el currículo a las necesidades de cada alumno. Por su parte, la autonomía organizativa es necesaria para establecer la estructura orgánica y funcional más adecuada. Por último, la autonomía de gestión de personal y económica es importante para desarrollar el plan de mejora. Por lo tanto, la regulación debe ceñirse casi exclusivamente a leyes y decretos sobre los derechos de los ciudadanos, a fijar objetivos curriculares mínimos y a establecer los principios generales de gestión.

## Liderazgo proactivo y distribuido

Los directivos públicos tienen la responsabilidad de generar valor público y se han de esforzar en definir objetivos valiosos para la colectividad y en producirlos; han de ser proactivos. El directivo público –mediante un ejercicio éticamente responsable de sus

---

<sup>(4)</sup> La igualdad equitativa de oportunidades es un escenario en que todos los alumnos con la misma capacidad tienen las mismas perspectivas de éxito educativo y social independientemente de la familia de nacimiento.

funciones- es clave y contribuye significativamente a la generación de valor público (Moore y Khagram, 2004).

El liderazgo escolar importa porque afecta a la gestión de los recursos, a la organización del centro, a la motivación de los profesores y a los resultados de los alumnos (Pont, Nusche y Moorman, 2009). El liderazgo pedagógico y distribuido es un elemento básico para un cambio de modelo en la escuela (Murillo, 2006).

La dirección ha de tener una visión ambiciosa del centro docente y compartirla con los profesionales y la comunidad educativa; además, ha de establecer un plan a medio plazo realista (proyecto de dirección) y ha de diseñar y aplicar un plan anual aprovechando lo mejor de todos y cada uno de los profesionales que trabajan en el centro al servicio del proyecto educativo. Una forma de articular dicho plan es establecer objetivos concretos de aprendizajes y resultados para los alumnos en los equipos docentes y departamentos didácticos, que posteriormente se concretarán en encargos profesionales a cada profesor; estos encargos se traducen en objetivos, recursos, margen de actuación e indicadores para evaluar las metodologías y los resultados obtenidos.

## **Contrato programa o de gestión**

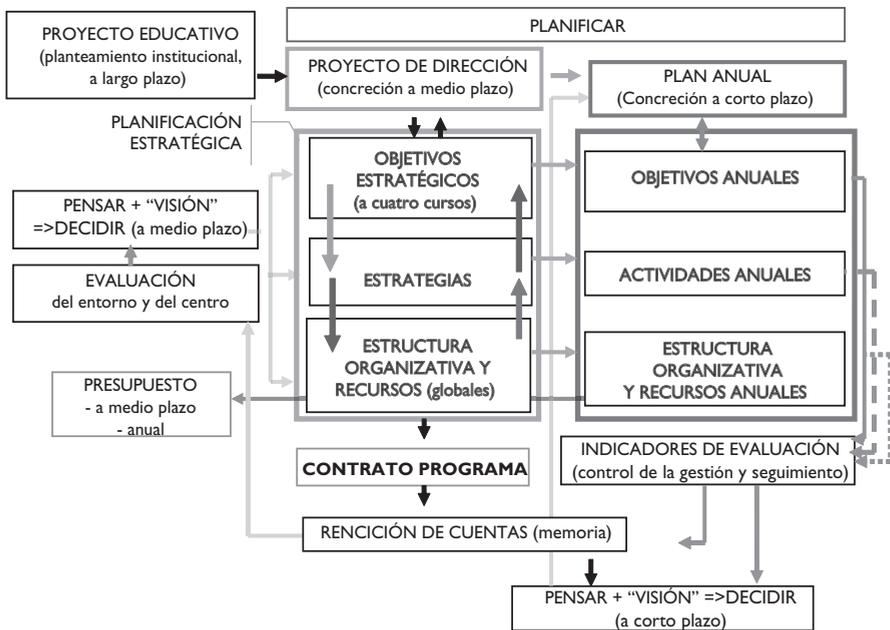
Un contrato programa o de gestión es un acuerdo entre un agente y su principal (por ejemplo, entre un centro docente y su Administración educativa) en el que se establecen los objetivos, las estrategias, los recursos, los márgenes de autonomía, los indicadores, la forma de seguimiento del contrato y los efectos de su cumplimiento o incumplimiento. En definitiva, se establecen unos objetivos compartidos y las obligaciones y derechos de las partes: es un contrato de corresponsabilidad. El contrato programa o de gestión tiene como finalidad principal alinear los objetivos del centro con los del Gobierno.

En España, en el ámbito de la educación no universitaria, existen diversos ejemplos de contratos programa. Desde el 2005, en Cataluña existen acuerdos cuatrienales entre el Departament d'Ensenyament y centros docentes para la aplicación de un plan de mejora con dos objetivos: mejorar los resultados educativos y la cohesión social (Resolución EDU/1663/2007). Desde 2010, el Ministerio de Educación -en el marco del Programa de Cooperación Territorial- establece y financia contratos programa entre cada centro educativo y la Consejería de Educación de su comunidad autónoma para incrementar el éxito escolar (Ministerio de Educación, 2010b).

## Planificación estratégica

La planificación estratégica facilita la aplicación práctica del PEC (Proyecto Educativo del Centro) y del proyecto de dirección, aporta una metodología que favorece la visualización de la cadena de creación de valor y del círculo virtuoso de mejora continua, facilita la participación de los profesores y de la comunidad educativa en el diseño, aplicación y seguimiento del plan, y proporciona un sistema de información útil para monitorizar su aplicación, fundamentar la toma de decisiones y rendir cuentas.

FIGURA IV. Modelo de planificación estratégica



Fuente: García Alegre, 2011, y elaboración propia.

## Autoevaluación y rendición de cuentas

El binomio autonomía y evaluación externa mejora los resultados educativos de los alumnos (Pedró, 2010; OECD, 2010), aunque no siempre se encuentran evidencias cla-

ras (Hanushek et ál., 2011). La autoevaluación es una propuesta para la mejora continua (Gairín, 2008).

En el modelo de corresponsabilidad propuesto, la autoevaluación es esencial para la mejora continua; al tiempo que la rendición de cuentas lo es para obtener la legitimidad institucional derivada de la gestión de recursos públicos.

## **El Plan de Autonomía de Centros o Proyecto para la Mejora de la Calidad de los Centros Educativos**

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el año 2001 dio un primer paso hacia el modelo de corresponsabilidad con la publicación del Decreto 132/2001, de 29 de mayo, por el que se regulan los planes estratégicos de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (2001). A partir del año 2005, y de acuerdo con las posibilidades del decreto anterior, se perfiló un nuevo modelo de gestión, más ambicioso y global, que perseguía optimizar la sinergia entre las políticas educativas y los planes de mejora de los centros docentes. A partir de 2012, la Ley de Educación de Cataluña (2009), los decretos que desarrollan la autonomía de los centros (2010*a*), la dirección (2010*b*) y la Agencia de Evaluación y Prospectiva (2010*c*) pasan a formar parte de la arquitectura del modelo de corresponsabilidad catalán.

Desde el punto de vista práctico, tiene interés el Plan de Autonomía de Centros (PAC), también denominado Proyecto para la Mejora de la Calidad de los Centros Educativos Públicos (PMQCE). Con esta iniciativa, el Departament d'Ensenyament intentó dar respuesta a un sistema educativo rígido y a un modelo de gestión burocrático. Su finalidad era y es aumentar los resultados educativos y favorecer la cohesión social y la equidad en los centros públicos. Estos objetivos están alineados con los del Estado español y la Unión Europea para el 2010 y 2020 (Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación, 2010 y 2011).

### **La gestión del cambio**

Después de más de 30 años de gobiernos democráticos con gestión burocrática, un cambio de modelo representaba un reto importante, un cambio en la cultura de gestión del Departament d'Ensenyament a todos los niveles. Las resistencias eran

previsibles e inevitables, dada la incertidumbre y pérdida de poder que supone para algunas personas todo cambio en una organización. ¿Cómo neutralizar este tipo de resistencias? En el plan se establecieron dos líneas de trabajo básicas: a) un liderazgo político al máximo nivel y b) la integración en el diseño y aplicación del plan de los subdirectores, jefes de servicio e inspección de educación más afectados.

Desde el primer momento se buscó la alianza de todos: de la inspección, incorporando a un grupo de inspectores en el diseño del plan; a los subdirectores se les informó periódicamente y también se informó, aunque con menor frecuencia, a los directores de los servicios territoriales; con los jefes de servicio se creó un grupo de trabajo para contrastar los pros y contras de la aplicación. Este proceso de participación generó alianzas que mejoraron notablemente el diseño del plan, facilitó su aplicación y, en buena medida, permitió neutralizar los miedos y convertirlos en complicidades.

El diseño inicial del plan PAC/PMQCE se realizó entre 2004 y 2005. Un proceso de cambio de modelo de gestión en una gran organización -compleja y cambiante política y técnicamente- requiere entre 10 y 20 años, si no más, para que la cultura del nuevo modelo sea la dominante.

## Características del PAC/PMQCE

El diseño del PAC/PMQCE tiene como referencia el modelo de corresponsabilidad presentado anteriormente y se declara en construcción para poder incorporar los aprendizajes derivados de su aplicación práctica.

El PAC/PMQCE se caracteriza por que:

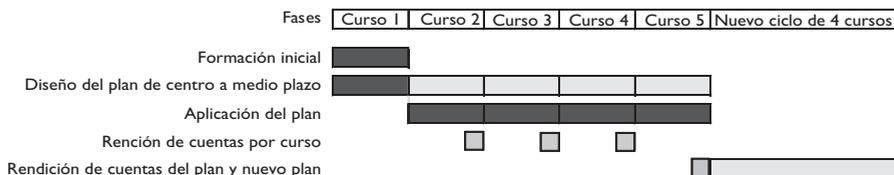
- Establece la cooperación, la confianza mutua, el compromiso, la equidad y la corresponsabilidad como principios de relación entre los centros y la Administración educativa (García Alegre, 2009a).
- La autonomía de los centros es necesaria para aplicar soluciones singulares y eficientes.
- El liderazgo pedagógico y distributivo son motores para la mejora.
- La implementación de procesos de autoevaluación, evaluación externa y rendición de cuentas son catalizadores de la mejora continua y legitiman la gestión.
- Los contratos programa tienen una duración de cuatro años y el Departament d'Ensenyament dota a los centros de recursos adicionales para apoyar la aplicación del plan de mejora.

- La inspección de educación realiza una evaluación diagnóstica al principio y al final del plan (Mas, 2010).
- La planificación estratégica es una herramienta que facilita que el plan se aplique y que la comunidad educativa participe, al tiempo que aporta un sistema de información basado en indicadores (Departament d'Ensenyament, 2007).
- Los centros diseñan su plan a partir de su proyecto educativo y los objetivos del Departament d'Ensenyament, e integran todos los proyectos parciales en un único plan global de mejora.
- La inspección de educación y los técnicos docentes especializados forman y acompañan a los centros en el proceso de definición, aplicación y seguimiento del plan.
- Los centros rinden cuentas anualmente ante el Consejo Escolar del centro y ante la comisión de seguimiento territorial (Resolución EDU/1663/2007).
- Los centros cooperan entre ellos mediante redes.
- La estrategia para la gestión del cambio está destinada a conseguir las complejidades necesarias para que el cambio sea real, motivador y satisfactorio para los implicados.
- Los centros se incorporan progresivamente, con prioridad de los que tienen más margen de mejora y los más motivados.

## Fases del PAC/PMQCE para un centro docente

La participación de un centro en el plan tiene las fases siguientes:

FIGURA V. Fases para un centro del PAC/PMQCE



Fuente: elaboración propia.

Al principio del primer curso, dos personas de la dirección participan en una formación inicial que está organizada en dos bloques. El primero es de planificación estratégica (15 horas) y el segundo de liderazgo y gestión del cambio (15 horas). Durante el curso académico se trabaja en red en grupos de ocho a 10 centros que comparten el diseño del plan y que son dinamizados por inspectores, técnicos PAC y directores. En los centros, las direcciones lideran el diseño del plan y cuentan con dos o más coordinadores para facilitarlos, acostumbran a constituir un grupo impulsor que vela por la participación de los profesores y por la aplicación y evaluación del plan. Al final del primer curso se firma un acuerdo cuatrienal entre el centro y el Departament d'Ensenyament.

Al final de cada curso, la dirección ha de rendir cuentas ante el Consejo Escolar y la Administración educativa. En este último caso, se constituye una comisión de seguimiento formada por el director del servicio territorial, miembros de la inspección y la Administración local y un representante de los directores de la delegación territorial. Esta comisión evalúa la aplicación del plan y los resultados obtenidos y formula recomendaciones. Una evaluación negativa puede comportar la suspensión temporal de los recursos adicionales asignados al centro.

Al final del plan cuatrienal, la inspección de educación vuelve a realizar una evaluación diagnóstica y el centro rinde cuentas ante la comisión de seguimiento y presenta un nuevo plan de mejora para que se apruebe. En principio, la firma de un nuevo acuerdo requiere que la aplicación del plan anterior haya sido evaluada positivamente. La idea es que los acuerdos de corresponsabilidad se sucedan unos a otros en un proceso de mejora continua del centro.

## **Acuerdo de corresponsabilidad para aplicar el plan estratégico de mejora**

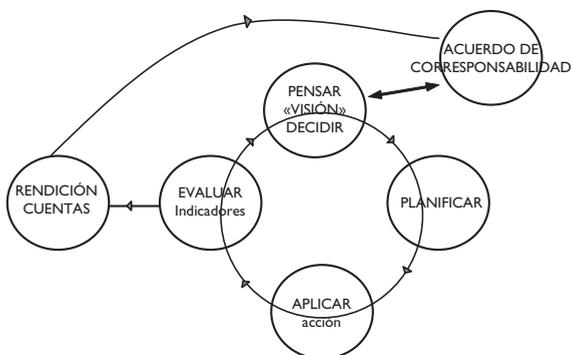
La planificación estratégica es el instrumento que el Departament d'Ensenyament promueve para la elaboración y aplicación del acuerdo cuatrienal (Departament d'Ensenyament, 2007). Así, como afirma García Alegre (2011):

El proyecto educativo frecuentemente es una buena idea no aplicada, el proyecto de dirección un primer paso en la dirección adecuada y la planificación estratégica una herramienta capaz de hacerlo realidad. Es especialmente útil en un entorno de autonomía de centros y aún más si el centro tiene un acuerdo de corresponsabilidad con el Departament d'Ensenyament. La planificación estratégica encaja perfectamente en el marco normativo, plantea una

metodología cercana a la forma de trabajar en educación y, facilita la participación y comunicación tanto en la fase de diseño como de aplicación y seguimiento. La evaluación, el mapa estratégico, el sistema de indicadores, el acuerdo de corresponsabilidad y rendir cuentas son las piezas básicas del modelo de planificación estratégica que se propone.

La planificación estratégica es un plan a medio plazo que se concreta anualmente en el Plan de Centro o Programación General Anual y se sigue trimestralmente en las evaluaciones. Por lo tanto, hay tres ciclos temporales de mejora continua<sup>5</sup>: el estratégico cada cuatro años, el táctico anual y el operativo trimestral. La figura siguiente muestra el ciclo estratégico y táctico, y es fácil imaginar el operativo.

FIGURA VI. El ciclo de mejora continua, el acuerdo de corresponsabilidad y la rendición de cuentas



Fuente: elaboración propia.

Los acuerdos de corresponsabilidad entre el Departament d'Ensenyament y los centros se inspiran en los contratos programa de las universidades catalanas con la Generalitat de Catalunya que se iniciaron a finales de los noventa (Ribas, 2003). Estos acuerdos los firman los centros docentes, el director del servicio territorial de educación y el director del centro docente. Un acuerdo de corresponsabilidad incluye los apartados siguientes:

- Una referencia normativa y un acuerdo genérico que se concreta en diversos anexos.

<sup>5</sup> El ciclo de mejora continua propuesto se basa en el Círculo de Deming.

- Un plan estratégico que incluye:
  - Planteamiento institucional: misión, visión y valores.
  - Análisis DAFO.
  - Mapa estratégico: objetivos ( $\leq 5$ ), estrategias por objetivo y recursos.
  - Concreción del primer año del plan estratégico (ficha por objetivo).
  - Márgenes de autonomía solicitados (excepcionalidad a la norma).
  - Mecanismo y frecuencia de la rendición de cuentas.
- Singularidades y márgenes de autonomía autorizados para desarrollar el plan (curriculares, organizativos y plantilla).
- Financiación adicional para aplicar el plan y su distribución anual en cifras globales. Estos recursos tienen como finalidad apoyar el plan y facilitar a las direcciones de los centros la complicidad y el compromiso de los claustros. La dotación se establece en función del número de alumnos y su complejidad, y tiene en cuenta las características del proyecto.
- Mecanismos de seguimiento y evaluación, y efectos derivados del incumplimiento del plan.
- Concreción de los objetivos en indicadores y sistema de ponderación.

Para poder firmar un acuerdo es necesario que lo aprueben dos tercios de los miembros del Consejo Escolar y la mayoría del claustro.

## **Sistema de información para monitorizar el plan, aprender y rendir cuentas**

La autonomía y el liderazgo pedagógico requieren de un aparato capaz de sistematizar la información relevante para la toma de decisiones, compartir la corresponsabilidad con todos los profesionales y rendir cuentas.

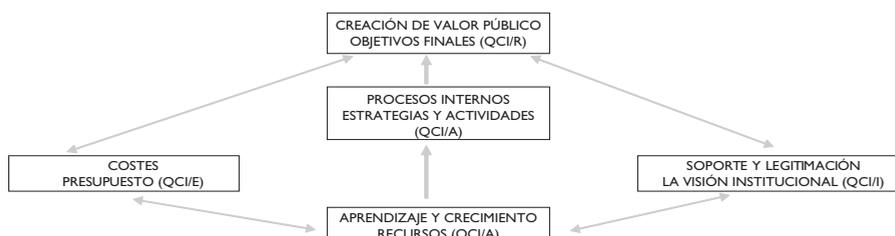
La información de los indicadores se puede convertir en conocimiento, es una oportunidad para mejorar y ser transparentes, permite debatir de una forma objetiva, es útil para mejorar las estrategias, actividades y metodologías; en suma, es imprescindible para rendir cuentas cuando se utilizan recursos públicos y obtener legitimidad.

El sistema de información ha de dar respuesta a diferentes finalidades y destinatarios y, por lo tanto, el formato, el contenido y la frecuencia han de ser diferentes. Por ejemplo, se ha de diferenciar el tipo de información dirigido a los profesores y a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el que se dedica a la

monitorización del plan por parte la dirección; o el sistema de información utilizado para rendir cuentas ante el Consejo Escolar o la Administración educativa.

El sistema de información utilizado por el PAC/PMQCE para su monitorización y rendición de cuentas parte de la experiencia de las universidades catalanas y tiene en cuenta el cuadro de mando integral de la planificación estratégica (Kaplan y Norton, 2001). Tiene una estructura de cuadros de información interrelacionados, tal y como se aprecia en la siguiente figura:

FIGURA VII. Partes del sistema de información



Fuente: elaboración propia.

El PAC/PMQCE hasta ahora ha desarrollado los cuadros de información centrales: QCI/A y QCI/R (Departament d'Ensenyament, 2007). El QCI/A es el cuadro de coordinación e información que aporta datos sobre la aplicación del plan; por su parte, el QCI/R aporta información sobre el nivel de cumplimiento de los objetivos finales. Entre los dos ha de existir una relación clara. Un buen nivel de aplicación del plan ha de incidir positivamente en el nivel de resultados. Si no fuese así, se debería revisar la correspondencia entre las estrategias y los objetivos, así como la existencia de otras variables que pudieran incidir negativamente en esa relación hasta el punto de neutralizar los efectos positivos de las estrategias. A partir de este análisis se han de repensar las estrategias, su aplicación y la correlación con los objetivos, sin olvidar que los resultados son la síntesis de múltiples factores. El sistema de información permite obtener datos por objetivo y por centro.

El QCI/A incorpora tres indicadores para valorar la aplicación de cada actividad: grado de ejecución, calidad de aplicación, e impacto o utilidad de la actividad para el logro del objetivo.

El QCI/R establece un mínimo de indicadores comunes para todos los centros implicados en el plan. Para valorar la mejora en los resultados educativos utiliza los indicadores siguientes:

- Resultados académicos.
- Resultados de competencias básicas.
- Grado de satisfacción de alumnos, familias y profesores.

Para valorar la mejora de la cohesión social dispone indicadores sobre:

- El abandono escolar.
- El absentismo de los alumnos.
- Los resultados educativos y su dispersión.

## **Acceso al PAC/PMQCE**

El acceso ordinario al PAC/PMQCE se produce a través de convocatoria pública (Resolución EDU/1663/2007). El acceso extraordinario se produce mediante una invitación del Departament d'Ensenyament, que se formula a los centros con alumnado complejo o con importantes márgenes de mejora de los resultados académicos.

El curso 2009-10, en el plan PAC/PMQCE participaban 635 centros docentes -que representaban casi un 20% de los centros públicos de Cataluña-; además, están acogidos al Programa de Apoyo y Refuerzo del Plan PROA 154 institutos con alumnado complejo (Ministerio de Educación, 2005).

## **Evaluación del PAC/PMQCE**

La evaluación se realiza con la información disponible hasta el curso 2009-2010 en los ámbitos siguientes:

- Nivel de aplicación del plan y cumplimiento del acuerdo por el Departament d'Ensenyament (García-Alegre, 2009b).
- Acuerdos firmados y nivel de aplicación de los planes de mejora por los centros (García-Alegre, 2009a).
- Mejoras observadas en los centros docentes.

Los dos primeros ámbitos de evaluación nos aportan datos sobre el cumplimiento de la corresponsabilidad y el tercero sobre los resultados obtenidos a partir de los objetivos.

## **Nivel de aplicación del plan y cumplimiento del acuerdo por el Departament d'Ensenyament**

En la valoración que los centros hicieron de las actuaciones del Departament d'Ensenyament mediante una encuesta anónima la mayoría de los ítems muestran una puntuación positiva igual o superior a siete. Los mejor valorados fueron la planificación estratégica, los recursos adicionales, la posibilidad de establecer plazas docentes singulares de provisión específica y la designación de docentes con responsabilidades y retribución adicional. También es notable la valoración del acompañamiento al centro docente de la inspección de educación y de los técnicos docentes especialistas. Sin embargo era necesario mejorar los márgenes de autonomía concedidos a los centros y la gestión del entorno Moodle. La tardanza en la transferencia de los recursos financieros fue el punto de mayor incumplimiento por parte de la Administración educativa, aspecto que ha ido empeorando con la crisis económica y condiciona la aplicación de los planes.

## **Acuerdos firmados y nivel de aplicación de los planes por los centros docentes**

Entre el 99% y el 100% de los centros que iniciaron el proceso de formación y diseño firmaron un acuerdo de corresponsabilidad con el Departament d'Ensenyament.

La valoración del nivel de aplicación de los planes se obtuvo de las comisiones de seguimiento, órgano mediante el cual los centros docentes rindieron cuentas a la Administración educativa. Entre el 94% y el 99% de los centros PAC05 y PAC06 aplicaron de forma satisfactoria o muy satisfactoria el plan de mejora en los términos en que fue diseñado (García-Alegre, 2009a).

## **Mejoras observadas en los centros PAC/PMQCE**

Para la evaluación de la mejora utilizaremos la información disponible a partir de tres fuentes:

- La encuesta anónima pasada por el Departament d'Ensenyament a los centros participantes a final del curso 2007-08.
- La información de la evaluación del Programa de Apoyo y Refuerzo del Plan PROA correspondiente a los cursos 2008-09 y 2009-10.
- La evolución de la preinscripción y de los resultados académicos en el curso 2007-08.

La percepción de los centros docentes, a partir de encuestas anónimas, del impacto del plan en el funcionamiento del centro fue notablemente positiva en la mayoría de los aspectos considerados, mayor o igual a siete sobre 10 (García-Alegre, 2009b). Los centros valoraron especialmente la reflexión inducida en el centro por la aplicación del plan, que se potenciara la dirección como consecuencia de la formulación del plan mediante la planificación estratégica y una información sistematizada que facilita que se participe y se tomen decisiones. La implicación del claustro y la participación de los profesores fueron notables. Había indicios de que la mejora del funcionamiento del centro crecía con el número de años de aplicación del plan. La participación de los alumnos y de las familias tuvo un importante margen de mejora.

**TABLA II.** Opinión de los institutos catalanes que participan en el Programa de Apoyo y Refuerzo sobre sus efectos positivos

ENCUESTA CENSAL ANÓNIMA ONLINE	EQUIPO DIRECTIVO		COORDINADORES		JEFES DE DEPARTAMENTO		ALUMNADO CONSEJO ESCOLAR Y JUNTA DELEGADOS		FAMILIAS CONSEJO ESCOLAR	
	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10
% respuestas / total centros	78	94	81	84	78	85	77	81	76	76
N.º encuestados	67	145	131	189	265	448	189	561	130	275
% (bastante y mucho) / n.º respuestas										
Integración social de los alumnos	92,5	88,3	90,8	90,5	87,2	87,9	86,2	85,9	95,4	93,1
Clima de centro	83,6	84,8					75,8	79,5	94,6	90,9
Expectativas del propio alumnado	82,1	85,5	86,3	85,2	74,3	79,7	81,0	80,4	89,2	88,4
Asistencia regular a clase			79,4	85,2	77,0	81,9	80,4	74,3	89,2	87,6

Fuente: Ministerio de Educación y elaboración propia.

Los centros PROA (Apoyo y Refuerzo) de Cataluña forman parte del PAC/PMQCE y tan solo se diferencian por la fuente de financiación.

Como se puede observar en la tabla anterior, los resultados de la evaluación PROA fueron muy positivos. Entre el 75% y el 90% de los encuestados opinaba que la aplicación del programa tenía efectos positivos en aspectos relevantes de la actividad educativa de los centros docentes. La opinión era compartida por todos los perfiles encuestados; entre estos, las puntuaciones más bajas correspondían a los alumnos y las más altas, a las familias.

**TABLA III.** Variación de la preinscripción y los resultados académicos a partir de la aplicación PAC/PMQCE

Valores medios	CEIP		IES			
	PAC05	PAC06	PROA05	PROA06	PAC05	PAC06
% preinscripción / oferta de plazas						
N.º de cursos en que se aplica el plan en 2007-08	2	1	2	1	2	1
A) Media de los tres cursos anteriores al plan	78,0	91,3	52,0	60,2	77,2	72,3
B) Curso 2007-08	88,1	97,7	59,0	60,7	83,4	78,9
Variación (B-A)	+10,1	+6,4	+7,0	+0,5	+6,2	+6,6
<b>Valores medios</b>						
% aprobados 6.º EPRI o graduados ESO						
N.º de cursos en que se aplica el plan en 2007-08	3	2	3	2	3	2
A) Media de los tres cursos anteriores al plan	72,9	80,2	50,5	59,1	67,7	72,4
B) Curso 2007-08	79,4	79,3	66,4	63,4	76,0	73,5
Variación (B-A)	+6,5	-0,9	+15,9	+4,3	+8,3	+1,1

Fuente: García Alegre, 2009a, y elaboración propia.

En general, la demanda creció más en los centros de Primaria y en los institutos PAC y menos en los institutos PROA con alumnado más complejo. La mejora de los resultados académicos fue superior en los centros con más margen de mejora, que eran los institutos PROA (Apoyo y Refuerzo).

## Conclusiones y prospectiva

La información disponible es insuficiente para realizar una valoración definitiva de los efectos de las aplicaciones de los planes PAC/PMQCE en los centros; sin embargo, del conocimiento acumulado hasta ahora podemos establecer las siguientes conclusiones:

La gestión corresponsable de la Educación es posible y deseable, los primeros resultados de los centros docentes que participan en los PAC/PMQCE son esperanzadores, puesto que muestran mejoras en su funcionamiento y resultados. Son puntos fuertes del plan:

- Los principios y la estructura del modelo: autonomía, corresponsabilidad, acompañamiento, trabajo en red, autoevaluación y rendición de cuentas.
- La definición del plan de mejora como un plan estratégico, su incorporación en la cultura de los centros y la participación del profesorado.
- La orientación del centro al éxito educativo de los alumnos y la potenciación del liderazgo de las direcciones.
- El acuerdo de corresponsabilidad a cuatro años, su evaluación y rendición de cuentas anual.
- La evaluación global diagnóstica inicial y final realizadas por la inspección de educación.
- La implicación de los servicios territoriales y la coordinación con la subdirección general responsable.

Son puntos mejorables:

- La incipiente cultura de autoevaluación como herramienta para la mejora continua.
- La poca determinación a la hora de excluir a los centros con insuficiente aplicación del plan.
- Las resistencias de la Administración en la gestión de los márgenes de autonomía.
- Las carencias del sistema de información para rendir cuentas.
- El acompañamiento de los centros para insistir en la introducción de mejoras en los procesos de aula y la participación de la comunidad educativa.
- Los retrasos en los pagos de los recursos financieros prometidos por la Administración.

El balance global es positivo, como también lo demuestran la voluntad de renovación de la gran mayoría de centros una vez acabado el plan -aunque sea con una dotación de recursos muy inferior- y la solicitud de incorporación informal por parte de otros centros para aplicar las estrategias y metodologías del modelo.

La experiencia acumulada por el PAC/PMQCE y el apoyo legal son una gran oportunidad para avanzar en la aplicación de un modelo de gestión corresponsable de los centros públicos docentes en Cataluña. Esto es una opción para incrementar el éxito educativo, la equidad y reducir significativamente el abandono temprano, como resultado de las sinergias generadas por todos los agentes del sistema educativo orientados a un objetivo compartido. Aprovechar esta oportunidad requiere una visión clara y una firme voluntad política, acompañadas de una infraestructura técnica cualificada; asimismo, es necesaria una evaluación externa, autónoma, completa, objetiva y rigurosa que permita establecer una base sólida para futuras estrategias eficientes que permitan generalizar el plan con éxito.

El plan PAC/PMQCE es innovador y abre un amplio abanico de posibilidades para diseñar, experimentar e investigar en múltiples ámbitos; ello permitiría dar respuesta, entre otras, a cuestiones sobre cómo concretar los objetivos de los centros educativos, cómo determinar la dotación de recursos de un centro autónomo, cómo definir y conseguir la corresponsabilidad de los profesionales del centro, cómo generar conocimiento compartido y tomar decisiones a partir de la evaluación, y cómo homologar metodologías de enseñanza y aprendizaje de centro.

## Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A. y Collet, J. (2007). *Plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/465.pdf>
- Blaug, R. et ál. (2006). *Public value, politics and public Management*. The Work Foundation. Recuperado de [http://www.theworkfoundation.com/DownloadPublication/Report/117\\_117\\_politics\\_lit\\_review.pdf](http://www.theworkfoundation.com/DownloadPublication/Report/117_117_politics_lit_review.pdf)
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación Educativa*, 13. 8-25. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n13-bolivar-botia.pdf>
- Calero, J. (2006) *La equidad en educación*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

- (2010). La autonomía de los centros escolares y su relación con la equidad. *Participación Educativa*, 13, 88-94. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-ccc/pdf/n13-calero-martinez.pdf>
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* [«ET 2020»] (2009/C 119/02). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>
- CSA (2007). Sistema d'indicadors d'educació de Catalunya. *Quaderns d'Avaluació*, 8. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/Quaderns8.pdf>
- (2011). *Sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d%27avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Indicadors%2014.pdf>
- Decreto 132/2001, de 29 de mayo, por el que se regulan los planes estratégicos de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos.
- Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente.
- Decreto 177/2010, de 3 de noviembre, de aprobación de los Estatutos de la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación.
- Departament d'Ensenyament (2007). *Guia per a elaborar i aplicar un pla estratègic*. Recuperado de [http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/Qualitat/guia\\_planificacio\\_estrategica.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/Qualitat/guia_planificacio_estrategica.pdf)
- (2011a). *Orientacions per a l'elaboració de la carta de compromís educatiu*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de [http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/carta\\_compromis.pdf](http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/carta_compromis.pdf)
- (2011b). *Documento base del plan educativo de entorno*. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=d346fadcc5e3d110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=d346fadcc5e3d110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- Field, S. et ál. (2006). *La igualtat a l'educació: conclusions destacades de l'estudi de l'OCDE*. Fundació Jaume Bofill. Simposi sobre desigualtats a l'educació. Barcelona, España, 12-13 de diciembre (Mimeo).
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Gairín, J. (2008) Autonomía, calidad y evaluación. Conocimiento Educativo. En *La autonomía de los centros escolares*, 81-130. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- García Alegre, E. (2009a). *La autonomía de centros. Una estrategia útil para mejorar los resultados educativos. El Caso de Cataluña*. Seminario sobre Rendimiento Escolar y Sistema Educativo: «Análisis desde una perspectiva comparada». Centro de Estudios Andaluces, Sevilla, España, 30 de octubre. Recuperado de [http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/PN09\\_09.pdf](http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/PN09_09.pdf)
- (2009b). *Conclusiones*. Congreso sobre Éxito educativo y la Autonomía de Centros. Barcelona, España, 25 de noviembre. Recuperado de [http://www.gencat.cat/educacio/congresexit/docs/cas/ponencies/Eugeni\\_Garcia\\_Conclusiones\\_Congreso.pdf](http://www.gencat.cat/educacio/congresexit/docs/cas/ponencies/Eugeni_Garcia_Conclusiones_Congreso.pdf)
- (2011). La planificación estratégica. *Revista Aula*, 200, 61-66.
- Hanushek, E., Link, S. y Woessmann, L. (2011). *Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA*. Documento de discusión, 6185, IZA. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp6185.pdf>
- Kaplan, R. y Norton, D. (2001). Transforming the Balanced Scorecard from Performance Measurement to Strategic Management: Part I. En *American Accounting Association. Accounting Horizons*, vol. 15, 87-104.
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2009/08/06/pdfs/BOE-A-2009-13038.pdf>
- Marchesi, A. y Martínez, R. (2006). *Escuelas de éxito en España*. XXI Semana Monográfica de la Educación. Madrid: Fundación Santillana.
- Mas, C. (2010). *Inspección de Educación y autonomía de centros*. CEE participación educativa, 13. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n13-mas-morilla.pdf>
- McKinsey, et ál. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Recuperado de <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *Programa de apoyo y refuerzo de la Educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/comunidades-autonomas-ceuta-melilla/programas-de-cooperacion/proa/cca.2.2.3programa-de-apoyo-y-refuerzo-a-centros-de-educacion-secundaria.pdf?documentId=0901e72b8004501e>
- (2010a). *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/ho>

- [rizontales/prensa/documentos\\_/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad](#)
- (2010b). *Programas de cooperación territorial 2010-2011*. Conferencia de Educación, 28 de septiembre. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/04-programas-de-cooperacion-territorial-2010-2011-conferencia-de-educacion.pdf?documentId=0901e72b8049962b>
- Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5>
- (2010). *Informe 2009: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/completo-objetivos-2009-18.11.10.pdf?documentId=0901e72b80653c2d>
- Moore, M. y Khagram, S. (2004). *On Creating Public Value*. John F. Kennedy School of Government. Harvard University. Recuperado de [http://www.hks.harvard.edu/m-rcbg/CSRI/publications/workingpaper\\_3\\_moore\\_khagram.pdf](http://www.hks.harvard.edu/m-rcbg/CSRI/publications/workingpaper_3_moore_khagram.pdf)
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE*, 6, 1. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/vol6num1.pdf>
- (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140403.pdf>
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful* (vol. IV). Recuperado de <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>
- (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
- PEDRÓ, F. (2010). Tendencias internacionales en políticas educativas. *Revista del Centro de Estudios Jordi Puyol*, septiembre. Recuperado de <http://confederacionceas.altas-capacidades.net/francesc%20castellano.pdf>
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *Participación educativa*, 13, marzo. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/46741473/liderazgo-y-autonomia-del-centro-escolar-perspectivas-internacionales>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009) *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen: 1. Política y práctica*. Paris: OECD.

- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Resolución EDU/3071/2008, de 3 de octubre, por la que se establece el plan piloto de las zonas educativas y se regulan con carácter experimental la organización y funcionamiento de las zonas. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Resolución EDU/1663/2007, de 28 de mayo, de convocatoria pública para la autorización de planes estratégicos para la promoción de la autonomía de los centros docentes públicos para el período 2007-2011.
- Ribas, J. y Vilalta, J. M. (2003). La gestió dels contractes-programa entre les universitats públiques catalanes i la Generalitat de Catalunya. *Revista Coneixement i Societat*, 2. Recuperado de [http://www.gencat.cat/diue/doc\\_un/cis02\\_ribas.pdf](http://www.gencat.cat/diue/doc_un/cis02_ribas.pdf)
- Roca, E. (2011) *Indicadores educativos, PISA 2009 y estrategia ET 2020*. XIII Jornadas de la Inspección de Educación de Cataluña. Sabadell, 30 de marzo (Mimeo).

**Dirección de contacto:** Eugeni García-Alegre. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. C/ Montcada, 39; 08291, Ripollet, Barcelona, España. E-mail: [egarci25@xtec.cat](mailto:egarci25@xtec.cat)