



2010 - Volumen 8, Número 5



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol8num5.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Editora:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)



Presentación

Introducción a los Procesos de Calidad	3
<i>Isabel Cantón Mayo</i>	

Artículos/Artigos

La Evaluación del Impacto en Programas de Formación	19
<i>Joaquín Gairín Sallán</i>	
Procesos Implicados en la Mejora Escolar: Las Condiciones Institucionales	44
<i>Víctor M. Hernández Rivero y Pablo J. Santana Bonilla</i>	
Los Procesos en Gestión de Calidad. Un Ejemplo en un Centro Educativo	59
<i>Isabel Cantón Mayo y José Luis Vázquez Fernández</i>	
Innovaciones Didáctico-Methodológicas en el Contexto Virtual de Ruralnet y Satisfacción de los Estudiantes Universitarios	69
<i>Lourdes Villalustre Martínez y M^a Esther del Moral Pérez</i>	
Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación	82
<i>Elvira Repetto Talavera y Mario Pena Garrido</i>	
Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva	96
<i>Asunción Lledó Carreres y Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
Calidad en la Educación Superior: Un Análisis Reflexivo sobre la Gestión de sus Procesos en los Centros Educativos de América	110
<i>Manuel Villarruel Fuentes</i>	
Los Procesos de Calidad en la Enseñanza de la Lectura, Origen de un Saber Democrático y Participativo	119
<i>Fernando Rodríguez-Valls</i>	
La Construcción de Indicadores y Evaluación de la Calidad en Centros Educativos. Seis Experiencias en México	133
<i>José Francisco Martínez Preciado</i>	
Procesos de Mejora y Cambio en una Escuela Venezolana	154
<i>Luis A. Colmenares Gilly</i>	



INTRODUCCIÓN A LOS PROCESOS DE CALIDAD

Isabel Cantón Mayo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/introduccion.pdf>



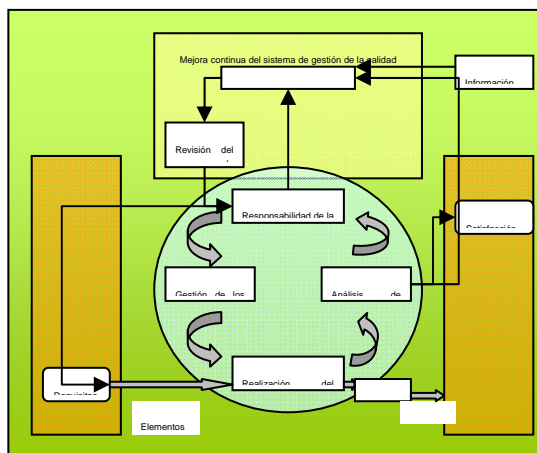
Los modelos de mejora y calidad ofrecen dos puntos clave en su desarrollo: los procesos y los resultados. No puede hablarse del uno sin el otro. El modelo Europeo de Excelencia presenta un equilibrio de medida entre los procesos y los resultados al evaluar la calidad de un centro educativo (Cantón, 2004d). Como entendemos que, si se realizan bien los procesos, los resultados serán la consecuencia lógica de los mismos, hemos centrado este monográfico en la gestión adecuada de los procesos para conseguir la mejora de la calidad en un centro educativo. Con la gestión de los procesos se pretende situar a los usuarios de los centros educativos como el eje sobre el que pivota la mejora de los mismos, por lo que supone un cambio cultural en los centros como organizaciones (Cantón, 2010). Esta introducción contiene dos partes bien diferenciadas: una somera introducción a la conceptualización, los tipos, las herramientas y estado de los procesos para alcanzar la calidad, y una síntesis de los trabajos enmarcados en el monográfico, que sin remarcar netamente los procesos que desarrollan, pretenden, cada uno en su estilo, mejorar la calidad mediante actividades de entrada, desarrollo y salida; es decir, de procesos.

Comenzando por la definición, vemos que la norma UNE-EN ISO 9000:2000 se define proceso como el *"conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados"*. Quiere decir, aplicado a los centros que los procesos son una especie de máquina transformadora cuyas entradas pueden ser materiales, personas, elementos, economía, alumnos, etc. que pasan de no estar educados a educados. Por su parte la Junta de Castilla y León (2006) define proceso en el ámbito administrativo como *"la secuencia ordenada de actividades, incluidos los trámites de los procedimientos administrativos, interrelacionadas entre sí, precisas para dar respuesta o prestar servicio al ciudadano, como cliente, usuario o beneficiario de servicios o prestaciones"* y que crean valor intrínseco para el cliente (interno y externo). Un poco en la misma línea se mueve el modelo EFQM de Excelencia que se basa en nueve criterios fundamentales, entre los cuales figura la *gestión por procesos y hechos*. De hecho el criterio número cinco está dedicado íntegramente a los procesos. Dentro de este epígrafe, el modelo señala que: *"La organización excelente gestiona las actividades en términos de procesos, identificando los propietarios y definiéndolos con detalle, y desarrollando las correspondientes actividades de mejora en base a información relevante y aplicando sistemas de gestión de la calidad"*. El modelo Sareka afirma que un proceso es un programa en ejecución. Un proceso simple tiene un hilo de ejecución, por el momento dejemos esta última definición como un concepto, luego se verá en más detalle (Cantón, 2006). Una vez definido que es un proceso nos podríamos preguntar cuál es la diferencia entre un programa y un proceso, y básicamente la diferencia es que un proceso es una actividad de cierto tipo que contiene un programa, entradas salidas y estados.

La escuela puede entenderse como una organización en la que se dan una serie de procesos diseñados para prestar un mejor servicio a la sociedad. Cada proceso conlleva una serie de actividades cuyo objetivo es ir añadiendo sucesivamente valor a lo largo del proceso, de forma que se agrande el valor añadido aportado a cada tipo de centros como destinatarios últimos del proceso puesto en marcha (Cantón, 2009 y 2009a).

En el ámbito educativo un proceso viene a ser un conjunto de actividades programadas para obtener mejora en rendimiento, actitudes o habilidades de los alumnos, siendo la entrada al proceso los alumnos con una necesidad detectada previamente, las personas que intervienen, los lugares, los tiempos, los recursos, etc (Cantón, 2004c). El proceso se compone de la interacción de los anteriores ordenados al fin determinado como objetivo previsto y el resultado lo que se obtiene de esa interacción sinérgica de personas, recursos, tiempos, trabajo, etc. en la mejora del rendimiento, las actitudes o las habilidades de los alumnos.

FIG. 1. MODELO DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD BASADO EN PROCESOS (UNE-EN-ISO 9001-2000)



La calidad tiene en los procesos su más firme apoyatura. De cómo se definan los procesos, de cómo se desarrollen en sus diversas partes y del estado de los mismos, dependerán los resultados de calidad obtenidos al avanzar con el proceso, al revisarlo y al evaluarlo. Por ello nos adentramos en unas nociones básicas de los procesos para conseguir una correcta gestión de los mismos en los diferentes momentos de la calidad programada (Cantón 2004,b).

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS

Para adentrarnos en la complejidad de los procesos partimos de una visión general y de sus características básicas. Los centros educativos en tanto que organizaciones pueden considerarse como un conjunto de procesos que tienen un principio y un final. Entonces definimos los procesos como acciones delimitadas que buscan satisfacer la finalidad educativa del centro y que concurren a su desarrollo y búsqueda de mejora y calidad (Cantón, 2006).

Los procesos tienen unas características básicas:

- Se orientan a obtener resultados
- Responden a la misión del centro educativo
- Crean valor añadido en los usuarios.
- Dan **respuesta a la misión del centro educativo como organización.**

Pero también son características típicas de los procesos en las organizaciones educativas las siguientes (Cantón, 2008):

- Trabajan sinérgicamente con los objetivos de la organización, las expectativas y las necesidades de los usuarios.
- Muestran los flujos de decisiones, instrumentos, información y materiales dentro de la organización.

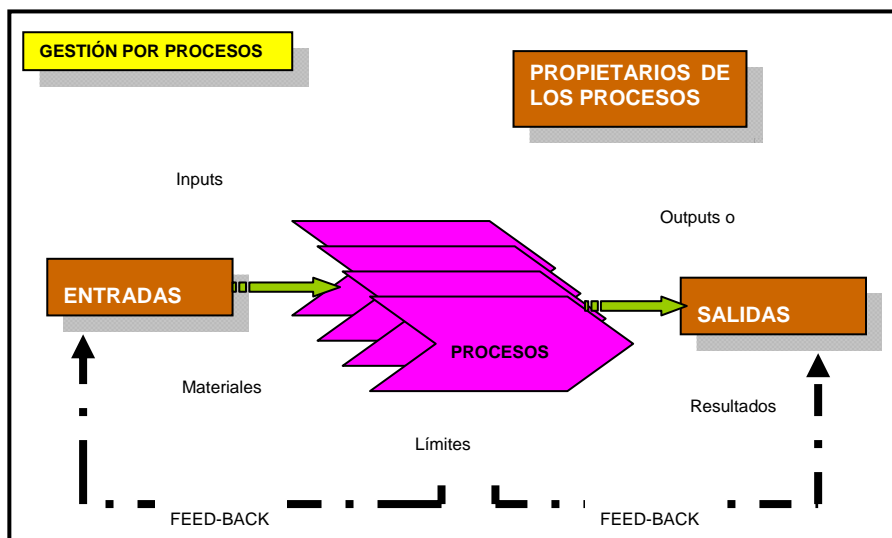
- Reflejan de forma gráfica las relaciones con los usuarios (padres y alumnos) con los proveedores internos y externos (otros centros y los propios colegas de cursos inferiores) y otros centros hacia los que se dirigen los alumnos cuando finalizan en el centro educativo de referencia.
- Los procesos son horizontales y transversales en el organigrama organizativo del centro.
- Tienen definidos el principio y el final, normalmente en diagramas de flujo.
- Permiten la mejora continua porque incluyen un sistema de indicadores que permite el seguimiento y la corrección de las desviaciones del proceso.
- Alinean los objetivos con las expectativas y necesidades de los usuarios educativos.
- Muestran como se organizan los flujos de información, documentos y materiales.
- Reflejan las relaciones con destinatarios, proveedores y entre diferentes unidades departamentales o con otros centros educativos, mostrando cómo se desarrolla el trabajo.
- Por lo general, son horizontales y atraviesan diferentes unidades funcionales de la organización.
- Tienen un inicio y un final definidos.
- Permiten la mejora continua, al disponer de un sistema de indicadores que posibilitan el seguimiento del rendimiento del proceso.

En los procesos educativos centrales, referidos a la enseñanza aprendizaje, el currículo debe ser organizado de forma que el aprendizaje obtenido sea significativo para que el aprendiz construya nuevos conocimientos con base en los que ya adquirió anteriormente y la condición de efímero añadida a la necesaria secuenciación, planificación y evaluación curricular hacen necesarias estructuras institucionales o no de aprendizaje más ágiles y dinámicas que las clásicas institucionales. Además no podemos pasar por alto los dos niveles en que se mueve el aprendizaje en nuestro caso: hablamos de **aprendizaje individual** y **aprendizaje organizacional** (Baelo y Cantón 2009 y 2009a). Y además, cuatro procesos de creación de conocimiento (**socialización, externalización, combinación e internalización**). En el caso del hombre, el conocimiento es producto de procesos mentales que parten de la percepción, el razonamiento o la intuición. La etapa final de socialización del conocimiento hace que éste sea compartido y adoptado como rutinario externo y utilizable de forma cotidiana.

2. PARTES DE UN PROCESO

Un proceso es un sistema integrado por los elementos básicos del sistema: entrada, procesos y salidas, condicionados por algún otro elemento circunstancial o contextual como puede ser algún sistema de control y el alcance del proceso, incluso su división en subprocesos (Cantón 2007 y 2007a). Gráficamente podemos representarlo así:

Fig.2. Gráfico básico de la gestión por procesos



En todo proceso se identifican, al menos los siguientes elementos:

- **Entradas:** la recopilación de personas, elementos necesarios para abordar el proceso. Ej. en educación: los alumnos que no saben leer.
- **Procedimientos:** pautas necesarias para llevar a cabo un proceso. También la secuencia necesaria para su desarrollo que transforma las entradas en salidas. El desarrollo de las clases y actividades que permiten que el alumno lea.
- **Salidas:** resultados o elementos que genera un proceso. Alumnos que saben leer.
- **Recursos:** elementos fijos o variables, imprescindibles para que el proceso tenga lugar. Aulas, centros, economía, tiempo, etc.
- **Usuarios del proceso:** Destinatarios de la salida de los procesos: alumnos que aprenden a leer (usuarios internos); padres de esos alumnos que los envían al centro a aprender a leer (usuarios externos).
- **Indicador:** medida de una característica del proceso. Número de palabras que el alumno lee en un minuto; aspectos comprendidos en un párrafo leído.
- **Propietario del proceso:** responsable de su desarrollo. El maestro que enseña al alumno la lectura.
- **Sistema de Control:** lo componen un conjunto de indicadores y medidas del rendimiento del proceso y del nivel de orientación del mismo a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los diferentes usuarios (internos y externos).
- **Alcance o límites del proceso:** delimitan el comienzo y la finalización del mismo. El proceso debe comenzar a partir de la identificación de las necesidades y expectativas del cliente, y terminar con la satisfacción efectiva de las mismas (Cantón, 2010).

3. TIPOS DE PROCESOS

Reseñamos que los procesos son en realidad los pasos que se realizan de forma secuenciada para conseguir elaborar productos o servicios outputs a partir de determinados inputs. Si las entradas determinan los procesos, las salidas nos muestran su nivel de adecuación. Por el contenido los procesos pueden ser de tres tipos: procesos estratégicos, procesos clave y procesos de soporte.

- **Procesos estratégicos:** son aquellos que proporcionan directrices a todos los demás procesos y son realizados por la dirección o por otras entidades. Se dirigen a definir u controlar los objetivos que persigue el centro como organización, sus políticas y sus estrategias. Muy relacionados con la misión y visión del centro. Exigen el compromiso de las personas del centro con esos objetivos convertidos en estratégicos. Se suelen derivar a las leyes, normativas,... aplicables al centro y de la selección que ha hecho para aplicar en el mismo. En un centro que trabaje en calidad pueden servir de ejemplos de procesos estratégicos la Misión redactada en el Plan de Mejora, el modelo de evaluación, etc. Si se siguen las normas ISO sería un proceso estratégico las Directrices de la Política de Calidad de las Normas UNE/EN/ISO.
- **Procesos operativos o clave:** permiten generar el servicio que se da a los usuarios del centro: lo que se hace en las aulas en las diferentes materias. Son procesos que se refieren a diferentes áreas del centro educativo en cuanto servicio y tienen impacto en los usuarios creando valor añadido para éstos. Son las actividades esenciales del centro, su razón de ser. Los procesos fundamentales de un centro educativo pueden ser: el nivel de instrucción de sus alumnos, la recogida de información sobre la satisfacción de los padres, la detección de necesidades de formación, la innovación curricular, etc.
- **Procesos de soporte:** dan apoyo a los procesos fundamentales que realiza un el centro o una parte de él. Suelen estar dentro de una función y se dirigen a los usuarios internos. Nos referimos a los trabajos de una parte del centro como puede ser la biblioteca, el aula de informática o la propia secretaría del centro (Cantón y Vargas, 2010).
- **Procesos críticos:** Son aquellos que inciden de forma directa en los resultados que alcance el centro como organización, de tal manera que cualquier variación en los mismos repercute de manera significativa en la prestación del servicio a los usuarios y afecta al impacto.

Hay que señalar que la inclusión de un proceso de un centro educativo en estratégico, clave, de apoyo o crítico, depende de la misión y visión que el centro adopte (Cantón, Arias y Papi, 2008) Un proceso determinado, como la adquisición de la suma, en un centro puede ser estratégico, en otro clave y en otro de soporte, en función de los objetivos, de los niveles y de la edad del alumnado.

Existen también procesos llamados **relacionales, de gestión o formativos** en gran formato, según se ocupen de las pertinentes acciones en un centro educativo.

Los procesos también pueden ser **cooperantes o independientes**, en el primer caso se entiende que los procesos interactúan entre sí y pertenecen a una misma aplicación. En el caso de procesos independientes en general se debe a que no interactúan y un proceso no requiere información de otros o bien porque son procesos que pertenecen a distintos usuarios.

Pero los procesos han de ser gestionados, es decir dirigidos y diseñados para obtener los resultados previstos en los objetivos. La norma (UNE-EN-ISO 9001-2000) nos presenta un modelo de un sistema de gestión de calidad basado en procesos (fig. 1) que implica acciones y revisión constante de lo que se ha proyectado y programado centrado en lo que ocurre antes de llegar a los resultados. Los momentos por los que pasa la gestión de procesos en su primera fase son (Cantón y Perisset, 2009):

- a. Identificación de procesos estratégicos, fundamentales y de soporte.
- b. Construcción del mapa de procesos.
- c. Asignación de procesos clave a sus responsables.
- d. Desarrollo de instrucciones de trabajo de los procesos.

Cuando nos preguntamos en qué consiste la gestión por procesos, encontramos una respuesta en la propuesta que hace la Junta de Castilla y León:

FIG. 3. ADAPTADO DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2008) .TRABAJANDO CON LOS PROCESOS

PASOS A SEGUIR EN UN SISTEMA DE GESTIÓN POR PROCESOS	
Concienciación de la dirección	ACCIÓN SINERGICA DE TODOS ELLOS ORIENTADOS AL MISMO FIN
Constitución de grupos de trabajo	
Obtención de toda la información preliminar posible	
Análisis de los datos disponibles	
Identificación de los procesos de la organización	
Establecimiento de una finalidad específica para cada proceso	
Descomposición de los procesos en subprocesos, actividades y tareas	
Definición de los factores clave para cada proceso	
Establecimiento de los objetivos de seguimiento y control	
Medición y evaluación: indicadores	
Mejora continua de los procesos	

Desglosar cada uno de los apartados anteriores excede los límites de este trabajo y daría lugar a un jugoso manual de trabajo. Sin embargo una revisión a estos requisitos nos ayudará sobre manera a identificar los procesos que se dan en cada centro educativo, a categorizarlos, a desarrollarlos y a evaluarlos para conseguir resultados satisfactorios. Todas las acciones de un desarrollo de calidad deben poder ser expresadas en forma de procesos.

4. INTEGRANTES DE UN PROCESO

4.1. Agentes

Los agentes son las personas que intervienen directamente en el proceso o que tienen interés en el resultado del mismo. En educación los profesores, los alumnos, los padres y la sociedad. Dentro del colectivo agentes distinguimos:

4.1.1. Usuarios

Son los destinatarios del resultado del proceso, salidas o "output". Usuarios (no nos gusta la palabra clientes que es apropiada para los productos y no para los servicios como es la educación). Los usuarios pueden ser: **internos**, si pertenecen a la propia organización escolar, como los profesores y los alumnos y

externos, si son de fuera del centro como ocurre con los padres. Los procesos en educación deben estar orientados a satisfacer los requerimientos de los usuarios padres con respecto al alumnado o entradas que se les entrega al sistema. En la Educación los usuarios externos son de forma directa los padres, pero de forma indirecta la sociedad que entrega recursos, materiales y personales para lograr alumnos instruidos y educados.

Los usuarios internos son los profesores y el personal de la administración educativa.

4.2. Proveedores

Se refiere a quienes encomiendan las funciones educativas a los centros escolares que pueden identificarse con las entradas del proceso.

Al igual que los usuarios, los proveedores podrán ser proveedores internos o externos. Son externos el barrio, la zona o la ciudad que envían sus hijos a un centro. Y son proveedores internos los cursos más bajos respecto a los inmediatamente superiores.

4.3. Responsable o propietario del proceso

Es la persona que dirige y gestiona el proceso y que, por lo tanto, se encarga de controlar el buen funcionamiento del mismo, realizando un seguimiento de los indicadores que conforman el sistema de control y verificando que se alcanzan los resultados objetivo (en términos de eficacia, eficiencia, calidad,...) y procurando la mejora continua del proceso, para lo cual llevará a cabo las modificaciones necesarias (Cantón y otros 2008).

4.4. Otros agentes implicados

Todos aquellos agentes, a excepción de los usuarios, proveedores y los propietarios del proceso, que tienen un interés económico o de otra índole en las actividades y en el rendimiento de los procesos de la organización, y que, por tanto, se ven afectados por los resultados de los mismos.

5. ESTADOS DE LOS PROCESOS

En función del momento en que se encuentra un proceso podemos determinar cuatro estadios en el mismo: **diseñado (o listo)**, **en desarrollo**, **bloqueado** o **concluido**. Un proceso diseñado (o listo para su ejecución o implementación) ha sido trabajado en el nivel primero y puede pasar a su desarrollo o ejecución cuando el dueño o director del proceso lo estime oportuno y lo seleccione. Los procesos en desarrollo son los que se están ejecutando en el momento presente con todas las implicaciones, intervinientes y acciones que el diseño del proceso determine. Los procesos bloqueados se encuentran detenidos a la espera de que llegue la respuesta, o bien de un proceso previo necesario para su avance, o bien de la intervención del dueño del proceso para proceder al desbloqueo. Un proceso concluido ha terminado todos sus estadios y fases y puede mostrar los resultados con sus debilidades, fortalezas y áreas de mejora encontradas en su realización (Cantón, Valle y Arias, 2008). También pueden ponerse de relieve aspectos paralelos buscados o no que han aparecido en el transcurso del desarrollo y en la etapa final. Estos aledaños al proceso pueden ser deseados o no; pueden mejorar al proceso o pueden abrir camino a otros procesos nuevos.

Durante su vida, un proceso puede pasar por una serie de estados, algunos coincidentes con los citados y otros con una visión un poco diferente:

- **Proceso listo, preparado o diseñado:** El proceso dispone de todos los recursos para su ejecución, está planificado correctamente para dar el paso de ejecución.
- **Proceso en ejecución o desarrollo:** cuando se está realizando de forma continuada.
- **Proceso bloqueado:** Al proceso le falta algún recurso para poder seguir ejecutándose, por lo que se ha detenido la ejecución. Necesita que el bloqueo sea removido para poder proseguir su ejecución.
- **Proceso terminado:** cuando se ha dado fin a las acciones planificadas en la primera fase y se cierra el ciclo.

Normalmente se pueden diseñar simultáneamente varios procesos, pero es recomendable que solamente haya un proceso en ejecución a la vez, aunque pueden existir varios listos y varios pueden estar bloqueados. Así pues, se forman una lista de procesos listos y otra de procesos bloqueados. Para decidir cual de los procesos diseñados se pone en marcha, suele recurrirse a una priorización entre los procesos diseñados. Cuando aparecen varios procesos bloqueados es importante desbloquearlos en orden de ocurrencia del bloqueo, pero también hay casos en que se desbloquean en orden de prioridad; también a veces el mismo hecho u ocurrencia bloquea varios procesos (por ejemplo una enfermedad del propietario del proceso, o una ausencia de las personas implicadas).

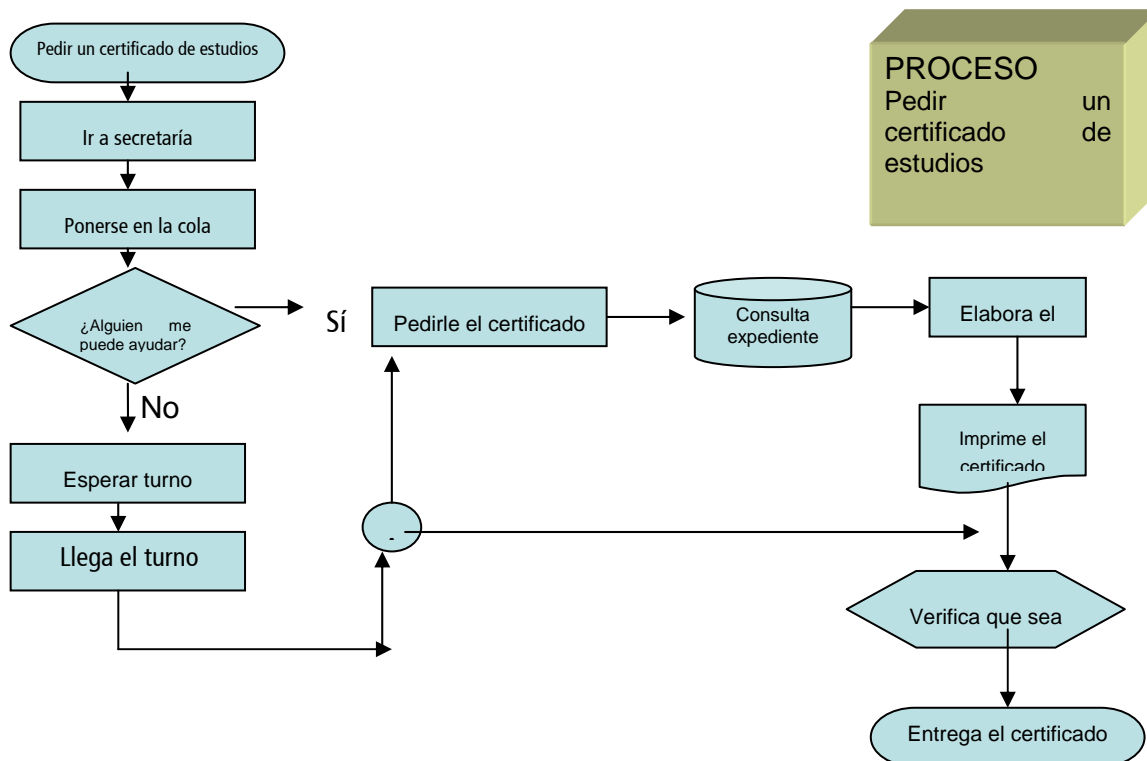
6. HERRAMIENTAS PARA LOS PROCESOS: LOS MAPAS DE PROCESOS

Los procesos tienen un alto componente gráfico. La forma más habitual de representarlos son los diagramas **de flujo**. Un **diagrama de flujo** es la forma más tradicional para especificar los detalles y pasos de avance, diversificación, retroceso y posibilidades, de un proceso. Se utilizan principalmente en calidad, en programación, en la industria, etc. Los diagramas de flujo utilizan una serie de símbolos con significados especiales. Como representación gráfica de los pasos de un proceso, pretenden que con esa representación se consiga entenderlo mejor por todos y en la misma forma. Se inscriben dentro de los modelos tecnológicos utilizados para comprender los rudimentos de una programación de tipo lineal o ramificada.

La *Wikipedia* define el diagrama de flujo como: "*Un esquema para representar gráficamente un algoritmo. Se basan en la utilización de diversos símbolos para representar operaciones específicas. Se les llama diagramas de flujo porque los símbolos utilizados se conectan por medio de flechas para indicar la secuencia de operación*". Para hacer comprensibles los diagramas a todas las personas, los símbolos están sometidos a una normalización; en la actualidad son casi universales, aunque en un principio cada usuario podría tener sus propios símbolos para representar sus procesos en forma de Diagrama de Flujo. Con esa medida sólo aquel que conocía los símbolos, los podía interpretar. Ahora tenemos unos criterios generales para su representación que nos permiten generalizar las interpretaciones que han de ajustarse al patrón general.

No siempre es necesario que todos los elementos del diagrama aparezcan en un proceso, pero teniendo la visión general es más sencillo, tanto seguir el proceso, como comprender e interpretar un proceso o subproceso diseñado por otra persona. Un ejemplo de proceso habitual en los centros educativos se representa más abajo.

FIG. 4. UN EJEMPLO DE REPRESENTACIÓN DE UN PROCESO



En el diagrama se suelen enumerar pormenorizadamente las actividades sin clasificarlas en función de quién deba realizarlas, pero sí separando cada una de ellas para permitir un conocimiento y un seguimiento puntual y efectivo del proceso.

7. REPRESENTACIÓN DE UN PROCESO: DIAGRAMAS DE FLUJO

Entendemos por mapa de procesos cualquier descripción gráfica que permite visualizar un proceso entero e identificar sus áreas con las fortalezas y debilidades. El mapa ayuda a reducir la duración y los defectos de un ciclo a la vez que reconoce el valor de las contribuciones individuales. Entonces el mapa de procesos es una representación esquematizada de los procesos que conforman una organización. Normalmente, en el mapa de procesos figuran los procesos clasificados por su finalidad: **estratégicos, clave u operativos y de apoyo o soporte.**

Cuando un proceso es muy largo o complicado suele simplificarse, bien en varios subprocesos o mejorando su representación y simplificando los pasos o el propio proceso para producir una mejora continua e incremental de los procesos.

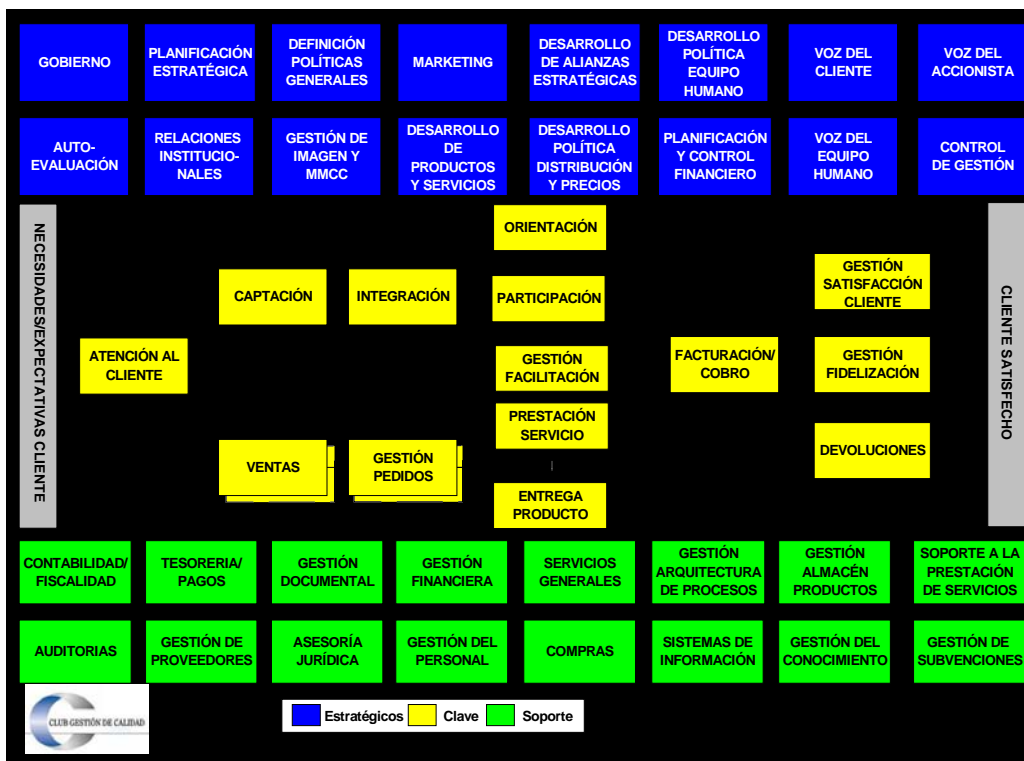
Más adelante veremos sus tipos y clasificación. Ahora presentamos un modelo de mapa de proceso para elaborar la misión.

FIG. 5. VISIÓN DE UN MAPA DE PROCESOS PARA ELABORAR UNA MISIÓN DEL MODELO SAREKA



Si la revisión afecta de forma fundamental al proceso y a su rediseño e implementación, hablamos de **reingeniería de procesos**. Afecta de forma radical a los procesos clave que transforma el modo de trabajar de una organización, consiguiendo grandes mejoras en: coste, calidad, flexibilidad, servicio y rapidez. Una vez identificados claramente los procesos pueden organizarse en un mapa de procesos como el siguiente:

FIG. 6. EJ. DE MAPA DE PROCESOS DEL CLUB GESTIÓN DE CALIDAD



Los procesos deben desarrollarse de forma que quede suficientemente claro qué pasos deben darse para realizarlo. Es decir, se hace necesaria una explicación, fase por fase, de las actividades que componen el proceso. En ese sentido el mapa permite una visualización de las etapas y pasos necesarios para realizar con éxito el proceso. Los mapas de procesos trazan la visión general y el itinerario para el desarrollo adecuado de un proceso.

Finalmente, entendemos por evaluación de procesos de mejora un tipo de valoración contextualizado, que recoge y valora el desarrollo, las incidencias, los indicadores y los cambios producidos en los centros educativos que han desarrollado planes de mejora recogidos a través de categorías que pretenden representar la parte más esencial de lo que ocurre en los centros mientras tienen lugar los Planes de Mejora, teniendo en cuenta los recursos, las actividades, los procesos y las personas, para detectar los puntos fuertes, las áreas de mejora, y la propuesta de nuevas acciones para incrementar ciclos sucesivos de mejora. Destacamos, para finalizar que los procesos son la clave de la eficacia del profesor (Cantón y Morán, 2010).

La siguiente parte de esta introducción la dedicamos a la síntesis de los artículos que definen el monográfico.

Abre el mismo una aportación del catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona Joaquín Gairín. En ella se analiza la evaluación de impacto en el marco de la formación por y para las organizaciones, revisando aspectos conceptuales, metodológicos y modelos de intervención, para acabar reseñando algunas problemáticas y retos que se le plantean. Ahonda así en el sentido que debe tener la consideración de los efectos que la realización de programas de formación consigue. Con ello, apuesta por una perspectiva de la evaluación pocas veces tratada y muchas veces olvidada por decisiones conscientes o inconscientes: frente a evaluaciones centradas en el cumplimiento de los objetivos o la revisión de procesos, se defiende otra, complementaria, vinculada a las políticas, necesidades o problemáticas que dieron origen al programa de intervención.

Hernández y Santana, de la Universidad de La Laguna, estudian los procesos que intervienen en la mejora de una institución educativa y las condiciones para la mejora parten de la propuesta de Ainscow que ha identificado seis condiciones institucionales para la mejora y buscan constatar la presencia de dichos procesos mediante un cuestionario al profesorado enmarcado en el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias. Los resultados mostraron que los centros poseían en distinto grado: coordinación, y formulación de preguntas y reflexión, mientras que las carencias fueron: participación y formación permanente. El liderazgo pedagógico se mostró como condición clave ya que no la reúnen aquellos centros con tres condiciones para la mejora o menos, pero sí la tienen todos los centros con cuatro condiciones o más. Las seis condiciones institucionales para la mejora señaladas pueden considerarse parte del inventario de procesos que intervienen en la mejora de instituciones educativas, aunque algunas de ellas parecen tener más relevancia que otras.

Isabel Cantón y José Luis Vázquez se acercan a la definición y tipos de procesos y muestran como implementar en la práctica un proceso. Realmente lo que ocurre es que no se conoce bien lo que pasa en el "intermedio", es decir el núcleo de los procesos. En este artículo se presenta la conceptualización de los procesos para alcanzar la calidad y se propone un proceso concreto en orden a su planificación, actualización, revisión y evaluación. Aunque cada organización puede planificar e implementar los procesos de la forma que estime conveniente, la ejemplificación de los mismos pretende facilitar nuevos

diseños procesuales, su priorización, su selección, y su puesta en práctica para llegar a la evaluación de los mismos.

Lourdes Villalustre y Esther del Moral presentan innovaciones didáctico-metodológicas en el contexto virtual de *ruralnet* y la satisfacción de los estudiantes universitarios en la asignatura *Educación en el ámbito rural (Ruralnet)*, perteneciente a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo y ofertada al Campus Virtual Compartido del G9 con experiencias innovadoras en el uso de las herramientas de la *Web 2.0* (foros, *wikis*, *blogs*); así como, al contexto virtual y/o semipresencial en el que se desarrolló la acción tutorial. Los resultados intentan ofrecer un conjunto de propuestas innovadoras que sirvan de marco de referencia para todas aquellas iniciativas de cambio metodológico impulsado a partir de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Elvira Repetto Talavera y Mario Pena Garrido, de la UNED estudian las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. Las competencias hacen referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia. Se centran en las competencias socio-emocionales justificando el diseño de las estrategias para la formación socio-emocional de los adolescentes, como un medio para mejorar la calidad personal y educativa. Desde la Orientación Educativa proponen la intervención mediante programas y las características y beneficios que se obtienen de la aplicación del programa de Formación Socio-emocional FOSOE para la calidad personal de los estudiantes así como para la mejorar la calidad de los centros educativos.

Lledó y Arnáiz, de la Universidad de Murcia, describen una investigación realizada en los centros escolares de la provincia de Alicante referida al grado de formación del profesorado y sus las prácticas educativas con el fin de analizar los procesos de cambio e innovación que se están produciendo en los centros escolares para la consecución de una educación inclusiva. Deseaban conocer las demandas de formación del profesorado y los aspectos que pueden favorecer o dificultar desde sus creencias, actitudes y aspectos formativos la implementación de prácticas inclusivas. Finalizan planteando una serie de conclusiones generales y de reflexión para avanzar hacia propuestas de mejora en centros desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Manuel Villarruel desde el Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, en México, presenta el concepto de calidad y su establecimiento dentro de las instituciones educativas de nivel superior como un reto que impone una serie de requisitos que hacen de ella un problema. Los esfuerzos por alcanzar su comprensión y aseguramiento se han orientado hacia el adoctrinamiento de los recursos humanos, basados en la retórica academicista, lo que ha llevado a ignorar las concepciones rectoras que provienen de las ciencias sociales. Manifiesta que esta postura pragmática no contribuye a aclarar las causas que originan las resistencias sociales al tratar de implementar la calidad y la mejora.

Rodríguez Valls, de San Diego State University, en una dimensión aplicada de los procesos, busca recoger las ideas y sugerencias relacionadas con la lectura, aportadas por cincuenta estudiantes de diez escuelas preparatorias del Valle Imperial en California. Usa los resultados para construir una base de datos, recogidos en una página *web*, que reflejase las propuestas de los estudiantes para mejorar la calidad de los programas de lectura creados por las compañías de libros y aprobados por el Departamento de Educación de California. A tal fin se escucharon las preguntas e ideas de los estudiantes, expuestas en entrevistas individuales y debates de grupo. El núcleo de las reflexiones de los estudiantes indica que el proceso de calidad funcional de las prácticas de lectura actuales --leer para responder y aprobar

exámenes-- debe expandirse y enriquecerse con actividades que enseñen al estudiante adolescente a leer críticamente.

Martínez Preciado, de México revisa en su artículo dos ideas eje: 1) que el concepto de calidad educativa requiere de un proceso de negociación; y 2) que los centros educativos constituyen el eje de análisis para desarrollar un sistema de evaluación de la calidad. Basados en estas premisas se presentan seis experiencias de construcción de indicadores y herramientas de evaluación de la calidad de centros educativos en México, con dos puntos en común: surgen de una amplia discusión de diversos actores del sector educativo y de organizaciones civiles sobre el término de calidad educativa; e incluyen una reflexión sobre el mundo en que deseamos vivir como un eje articulador entre indicadores, herramientas y procedimientos de evaluación.

Luis A. Colmenares Gilly describe el Proceso de Mejora y Cambio en una Escuela Venezolana a través de un estudio de caso. El estudio pretende identificar, describir y analizar las políticas y medidas puestas en práctica y los cambios en la escuela según la percepción de los docentes, así como también explorar posibles relaciones entre las políticas y medidas y los cambios percibidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, A. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7).
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009a). Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Superior Española. *Pedagogía et Vita*, 6(56), pp.37-55.
- Cantón, I. y otros (Coords.) (2010). *Calidad, comunicación e interculturalidad*. Barcelona: Davinci Continental.
- Cantón, I. (2003). Mejora de la calidad Educativa en Castilla y León: una innovación en marcha. En Junta De Castilla Y León *Prácticas de buena gestión en centros y servicios escolares de Castilla y León. Experiencias de calidad 3*, pp. 11-33. Valladolid: Consejería de Educación, Dirección General de Coordinación, Inspección y programas educativos.
- Cantón, I. (2004). La comunidad educativa innovadora basada en aprendizajes organizativos en un contexto de calidad. En *Cambiar la sociedad, cambiar con la sociedad*, Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 328-336.
- Cantón, I. (2004a). Redes de conocimiento y aprendizaje gestionadas con criterios de calidad. En Lorenzo Delgado, M. y otros: *La organización y dirección de redes educativas*, pp. 95-18. Granada: GEU.
- Cantón, I. (2004b). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: GEU.
- Cantón, I. (2004c). *La Organización Escolar Normativa y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cantón, I. (2004d). *Planes de Mejora en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.

- Cantón, I. (2005). La qualité de l'établissement. En Marcel, J.F. y Pyot, T. : *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*, pp. 57-71. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cantón, I. (2005a). Programmes d'amélioration de la qualité éducative en Espagne: une innovation en marche. En *Revista Politiques d'éducation et de formation. Analises et comparaisons internationales (POLEF)*, 13.
- Cantón, I. (2006). La imagen en los centros educativos: dimensiones y estrategias para su mejora. *Comunicación y Pedagogía*, 209, pp. 28-35.
- Cantón, I. (2007). El espacio educativo y las referencias al género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2-3), pp. 115-137.
- Cantón, I. (2007). Gestión del conocimiento, proceso y competencias. *Comunicación y Pedagogía*, 218, pp. 15-23.
- Cantón, I. (2007a). Mujeres y medios de comunicación. *Comunicación y Pedagogía*, 221, monográfico sobre medios de comunicación, pp. 28-34.
- Cantón, I. (2009). *Modelo sistémico de Evaluación de Planes de Mejora*. León: Universidad de León.
- Cantón, I. (Coord.) (2009a). *Narraciones de la escuela*. Barcelona: Davinci Continental.
- Cantón, I. (Coord.)(2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, pp. 229-254.
- Cantón, I. y Morán, C. (2010a). Levels of Self-Efficacy among Harassed Teachers. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(2), pp. 48-56.
- Cantón, I. y Perisset, A.P. (2009). Expectativas y actitudes de los profesores con alumnos desfavorecidos socialmente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 218, p.p. 197-220.
- Cantón, I. y Valle R.E. (2007). Pratiques de travail partagé: l'élaboration de guides didactiques universitaires dans le cadre des ECTS En el Simposium Internacional *Les pratiques enseignantes de travail partagé. Contribution à la structuration d'un nouveau champ de Recherche, coordinado por Jean François Marcel de la Universidad de Toulouse*.
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Francois_MARCEL_065.pdf.
- Cantón, I. y Vargas, G.F. (2010). Del currículum musical prescrito al currículum musical práctico en el aula de Educación Primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 62(2), pp. 109-126.
- Cantón, I.; Arias, A.R. y Papi, C. (2008). La direction, le management, et le leadership dans les établissements scolaires. *Revista Questions Vives en education et formation: place et posture de l'enseignant. Quelles évolutions*, 4(9), pp. 243-265.
- Cantón, I.; Baelo, R.; Arias, A.R. y Valle, R.E. (2008). La calidad en la Universidad a través de los procesos". En Gairin, J. Y Antunez, S.: *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*" Barcelona Wolters Kluwer, pp. 59-60.

- Cantón, I. y Arias, A.R. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. En *Educatio Siglo XXI*, 28(1), pp. 227-249.
- Cantón, I.; Valle, R. y Arias, A.R. (2008). Calidad de la docencia Universitaria: Procesos clave. En *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 121-160.
- Junta de Castilla y León (2006). *Trabajando con los Procesos: Guía para la gestión por procesos*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Valdes L. (1996). *Conocimiento es futuro: hacia la sexta generación de los procesos de calidad*. Editorial Centro para la Calidad Total y la Competitividad de CONCAMIN.





LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Joaquín Gairín Sallán

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>

Fecha de recepción: 20 de junio de 2010
Fecha de dictaminación: 20 de septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2010



Las siguientes aportaciones tratan de acercarnos a una perspectiva de la evaluación pocas veces tratada y muchas veces olvidada por decisiones conscientes o inconscientes. A menudo, se relaciona con el cumplimiento de los objetivos o la revisión de procesos, pero pocas veces se vincula con las políticas, necesidades o problemáticas que dieron origen al programa de intervención. Sin embargo, el hacerlo no parece necesario si no queremos caer en la utilización de la evaluación como un instrumento de mera comprobación y de autojustificación.

La presente aportación analiza la evaluación de impacto en el marco de la formación por y para las organizaciones, revisando aspectos conceptuales, metodológicos y modelos de intervención, para acabar reseñando algunas problemáticas y retos que se le plantean. Ahonda así en el sentido que debe tener la consideración de los efectos que la realización de programas de formación consigue.

Esta focalización no menosprecia las visiones y usos de la evaluación normalizadora, como la certificación de instituciones, programas o resultados, o su utilidad para el autocontrol, la autoexigencia y la mejora procesual; más bien las complementa y profundiza en una dimensión con matices propios y relacionada con los anteriores conceptos.

1. LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Resulta interesante analizar, a partir de propuestas anteriores (Gairín, 2001, 2004a), los cambios de orientación que ha tenido la formación en las organizaciones, pasando de ser un requisito de selección a considerarse como una parte de la estrategia que posibilita posiciones ventajosas en relación al cambio o como la esencia que permite el aprendizaje de la organización.

1.1. La formación

Las características del entorno cambiante exigen de las organizaciones, cada vez más, una adaptación continua al cambio, cuya dirección y contenidos entran en el terreno de las posibilidades (de aquí el concepto de contingencia). La estrategia a adoptar por las organizaciones, se sitúa así en una doble línea: adaptarse a los cambios y conformarlos de la forma más ventajosa posible.

La tradicional estrategia de las organizaciones centrada en los productos y exigencias externas (mercado, usuarios, etc.) y en la actuación de pocas personas queda afectada por la capacidad de todos los miembros, sean o no directivos, para orientarse a los cambios del entorno. Los recursos humanos adquieren así una gran importancia cualitativa y cuantitativa y como objeto y sujetos de la estrategia organizacional. El proyecto de la organización a la que ha de servir la formación y su extensión a todos sus miembros serán los dos ejes sobre los que ahora se vértebra la concepción y planificación de la formación.

La formación deja de ser así algo puntual y ligado al desarrollo de una propuesta operativa para convertirse en algo general y base de una estrategia de cambio cultural. No se trata sólo de proporcionar habilidades, también de posibilitar un cambio general a partir del cambio personal de conocimientos, habilidades y actitudes.

La concepción de las organizaciones como sistemas formativos permite pasar de procesos de educación informal a una formalización de las instituciones como lugares de aprendizaje y de desarrollo humano. La superación de los límites espacio temporales que habitualmente tenía la formación y la ampliación de los actores y de los roles implicados, serán las consecuencias más inmediatas; también, exige la

reelaboración de los supuestos teórico-prácticos, y con ellos los objetivos, metodologías, estrategias de actuación y sistemas de evaluación, sobre los que se conceptualiza y aplica la formación.

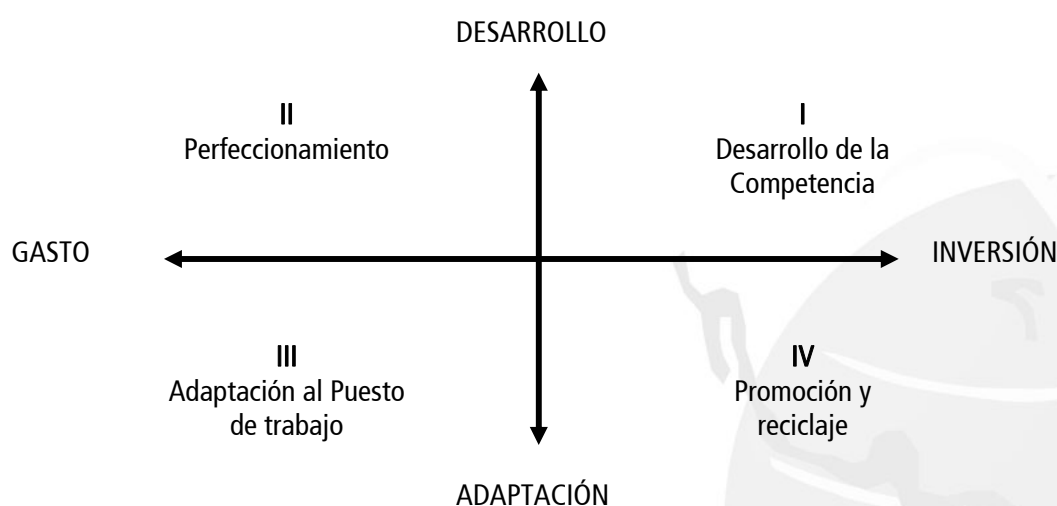
Las nuevas concepciones de la formación¹, los modelos existentes, los sistemas de planificación y desarrollo, la auditoría de formación, el papel de los formadores, el debate sobre las competencias, la formación de formadores, el aprendizaje informal, las comunidades de prácticas, etc., serán, en consecuencia, cuestiones básicas a plantearse en este contexto. No cabe obviar, tampoco, algunas de las limitaciones que se detectan sobre los nuevos planteamientos (Rufino y otros, 1999) y que hacen referencia al carácter contextualizado y grupal de los procesos formativos que impide su transferencia a otras realidades o al abuso laboral que se puede dar al tener trabajadores altamente especializados para una realidad concreta.

1.2. La formación en las organizaciones

La formación en las organizaciones tiene el claro propósito de incidir sobre las personas para modificar su campo de conocimientos, cambiar sus actitudes o desarrollar sus habilidades. De una manera genérica, podemos decir que sus objetivos son: a) habilitar para realizar las tareas que demanda la organización, en general, y el puesto de trabajo, en particular, en coherencia con las exigencias actuales, nuevos propósitos o cambios en el entorno socio-laboral y b) promover la satisfacción profesional y personal, gracias a un mayor conocimiento y adaptación a nuestras posibilidades.

La gráfica 1 simplifica los diferentes paradigmas de formación, ya planteados por Castillejo, Sarramona y Vázquez (1989:427), adoptando como criterio diferenciador los binomios desarrollo-adaptación y gasto-inversión. Si bien *el desarrollo de la competencia* busca crear expertos que permitan una mayor implantación de los productos de la organización y *el perfeccionamiento* trata de incrementar el potencial del capital humano de la organización ante los nuevos retos, *la adaptación al puesto de trabajo* plantea técnicas específicas para un determinado puesto de trabajo y *la promoción y el reciclaje* intenta, por último, combinar la formación en situaciones de reconversión con la promoción profesional.

GRÁFICA 1. PARADIGMAS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA



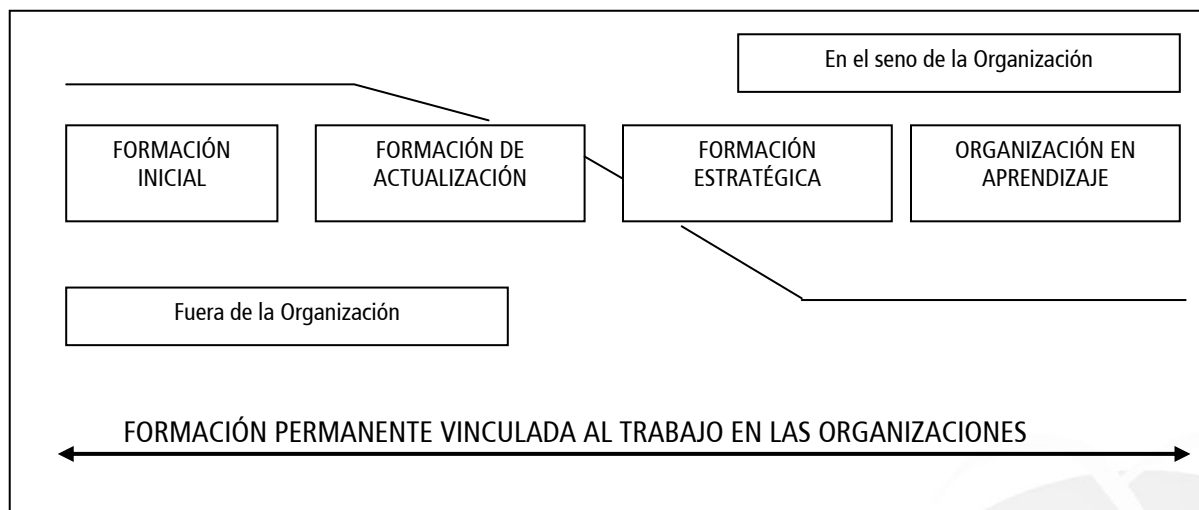
¹ Véase, al respecto, las últimas aportaciones en Gairín, 2010.

La formación orientada a mejorar el desempeño profesional y el desarrollo personal², aún siendo importante, puede considerarse como una visión restrictiva. Por una parte, cabe entender, cada vez más, que la formación es una responsabilidad colectiva, si tenemos en cuenta que el trabajo profesional se realiza en contextos organizados que tienen una misión que cumplir que involucra y compromete a todos sus miembros; por otra, su vinculación al desarrollo organizacional la hacen ser el eje central de cualquier transformación que pretenda la organización.

La formación se centra, en estas circunstancias, hacia la reestructuración, la cultura –la fortaleza de una organización son los valores y vínculos que se establecen-, el aprendizaje –la capacidad para “leer” e interpretar personalmente una realidad mudable y difícilmente universalizable-, los equipos –la construcción de unidades autónomas, autodirigidas y con capacidad de cambio-, la calidad –vector transversal de los procesos y productos en el seno de la organización-, y la visión –el pensamiento global, la sabiduría compartida- (Pont, 1997:320-321).

La gráfica 2 identifica en esta perspectiva las tipologías de formación que se podrían considerar. Como puede verse, la formación, ajena inicialmente al contexto organizativo, se integra, cada vez más, en el mismo hasta formar parte imprescindible de su funcionamiento.

GRÁFICA 2. ESQUEMA DEL CONTINUO FORMATIVO EN RELACIÓN A LAS ORGANIZACIONES (PONT, 1997:321)



Si consideramos a la *organización que aprende* como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan.

² No consideramos, aunque las conozcamos, otros usos que se puedan hacer de la formación. Así, no puede ni debe ser entendida como una recompensa –“*váyase a tal cursillo y así descansará unos días.*”, un antídoto –“*como hay cierto descontento, mandémosle a recibir formación*”, una reparación –“*no puedo mantenerle en el puesto pero mientras busca un nuevo empleo le ofrezco un curso en...*”, ocio –“*como andamos escasos de trabajo que vayan a que les den un curso*”, o cualquier otra pretensión que persiga finalidades diferentes a las ya señaladas.

Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino para ampliar su función.

1.3. La formación en las organizaciones educativas

Si resulta clave para las organizaciones y su futuro el replantear los procesos formativos de su personal, más lo debería ser para las organizaciones educativas sometidas en los últimos años a variedad de demandas y de retos; consecuencia, sin duda, de la realidad socio-cultural dinámica en la que se mueven. El protagonismo de los medios de comunicación, la presencia de nuevas formas de tratamiento de la información o la apertura de fronteras a otras culturas son expresión de un cambio cultural que obliga a resituar el papel de las personas y de su formación y plantea problemas técnicos, éticos y culturales. Paralelamente, la rápida acumulación y transformación de los conocimientos hace absurda una formación que se base en su transmisión y memorización, planteando el reto ya antiguo de transformar el "aprender" en "aprender a aprender".

Algunos cambios organizativos, como ejemplo y más vinculadas a la formación permanente, por ser el tipo de formación en el que pueden incidir más las organizaciones, serían (Gairín, 2004a):

- a. *La formación debería ser descentralizada y al servicio del proyecto institucional.* Abogamos por una formación específica y diferenciada en función de las características propias de cada organización: Aún en el caso de que sea conveniente una formación de carácter general, cuando se dan cambios en los sistemas que afectan a todas las instituciones, siempre será preciso su contextualización y adecuación al marco organizacional específico.
- b. *Las instituciones gestionan su formación.* La autonomía institucional y la contextualización de la formación justifican la posibilidad de que las instituciones demanden directamente la formación, la paguen y la gestionen, con los controles sociales y administrativos que se establezcan.
- c. *La formación es obligatoria para los trabajadores y se vincula a incentivos colectivos.* Considerada la institución como un proyecto colectivo, los logros y los fracasos son de todos sus componentes, lo que obliga a establecer mecanismos que promuevan los incentivos colectivos y horizontales sobre los personales e individuales.
- d. *No se excluye la formación de interés personal, aunque no se promociona.* Muchas organizaciones establecen varias categorías en relación a la formación que demandan los trabajadores. La formación exigida por interés de la organización o vinculada a la mejora del desempeño en el puesto de trabajo se considera prioritaria, es pagada y se realiza dentro del horario laboral; la formación relacionada con la promoción suele ser pagada, aunque se realiza fuera del horario laboral; y la formación de interés personal queda al margen de las ayudas institucionales³
- e. *La formación se vincula al desarrollo profesional;* esto, es no puede quedar aislada de otras condiciones laborales y estructurales que afectan al ejercicio profesional.
- f. *La formación asume modelos de intervención actuales.* Así, da respuesta a nuevas competencias (instrumentales, comunicativas y sociales), combina variados objetivos (conceptuales,

³ Esta opción no excluye el que no puedan existir ayudas. Muchas veces, instituciones externas (la Administración, Fundaciones,...) las proporcionan cuando entre sus objetivos está el promover la movilidad profesional o el mejorar la base formativa de los profesionales.

procedimentales y actitudinales), trata contenidos de actualidad, utiliza metodologías adecuadas (vinculación a situaciones problemáticas de la práctica, centradas en la reflexión e innovación, énfasis en los procesos estratégicos,...) y mantiene una orientación coherente con el modelo institucional pretendido (potenciación del trabajo colaborativo, identificación con la cultura institucional, promoción de la autonomía y responsabilidad profesional,..). Paralelamente, establece y promueve mecanismos de desaprendizaje que permitan la apertura mental a los nuevos planteamientos.

- g. *La formación comparte e incorpora planteamientos de evaluación, investigación e innovación.* De hecho, constituye un soporte para el análisis de la realidad y los procesos de cambio que se pretendan.
- h. *La formación se identifica y promueve determinados valores.* Algunos de ellos deberían hacer referencia a: la igualdad de oportunidades de acceso a las acciones formativas, la calidad del servicio que se presta, la complementariedad y coordinación de las acciones formativas, su adecuación a los usuarios, la discriminación positiva a favor de colectivos especiales o el fomento de la participación, entre otros. La consideración de nuevos valores supone, además, una mayor apertura hacia el entorno externo y hacia las exigencias de la sociedad.

En definitiva, se trata de resaltar el papel instrumental de la formación sin que ello signifique que se le asigne un rol pasivo; al contrario, la sitúa por su carácter operativo y transformador en el centro de los procesos de cambio, impulsando y reforzando la cultura de la formación permanente y haciendo realidad la idea de " *aprender durante toda la vida y toda la vida para aprender*".

2. LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Si la reflexión sobre la formación nos ilustra sobre sus referentes actuales, la reflexión sobre la evaluación nos ha de permitir situar la evaluación del impacto y recuperar algunas de las características que como evaluación debe considerar.

2.1. Planificar y evaluar la formación para el cambio

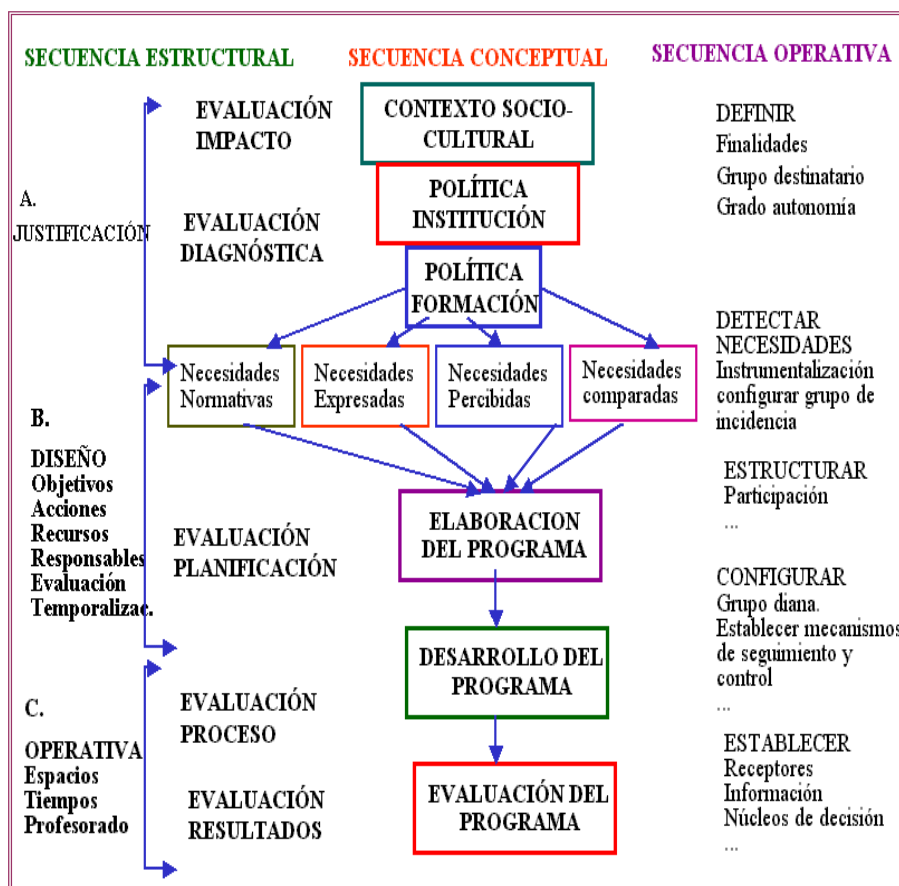
La planificación, entendida como sistematización previa a la intervención, es consustancial al proceso de formación. Si entendemos la formación como la actividad dirigida a conseguir unos determinados objetivos, no podemos concebirla sin una mínima sistematización (sea desde planteamientos muy estructurado a otros que ponen énfasis en los procesos de participación o en la revisión permanente de las actuaciones) que permita ordenar los procesos y actividades a realizar.

La gráfica 3 nos presenta un esquema útil para procesos de planificación general que puede ser integrador de las diferentes posibilidades que conocemos. Su desarrollo, que puede ser parte de un proceso cíclico de planificación, acción, evaluación y mejora, parte de aportaciones anteriores (Gairín, 1996, 1997 y 2000) y presenta la secuencia conceptual, estructural y operativa que sirve a la elaboración de programas de formación. Algunas observaciones al caso serían:

1. Realidad socio-cultural, política institucional y política de formación deben mantener mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. No obstante, se pueden producir disfunciones cuando la política institucional no responde a las necesidades contextuales, la formación no se mueve en los parámetros establecidos, la realidad socio-cultural no define claramente las funciones de las

instituciones o éstas no clarifican sus metas. Así, unas demandas sociales ambiguas, una política formativa o socio-económica contradictoria y poco especificada, una legislación con grandes lagunas serán elementos que influirán negativamente en el desarrollo de un proceso positivo de planificación y evaluación.

GRÁFICA 3. SECUENCIA CONCEPTUAL, ESTRUCTURAL Y OPERATIVA EN LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS

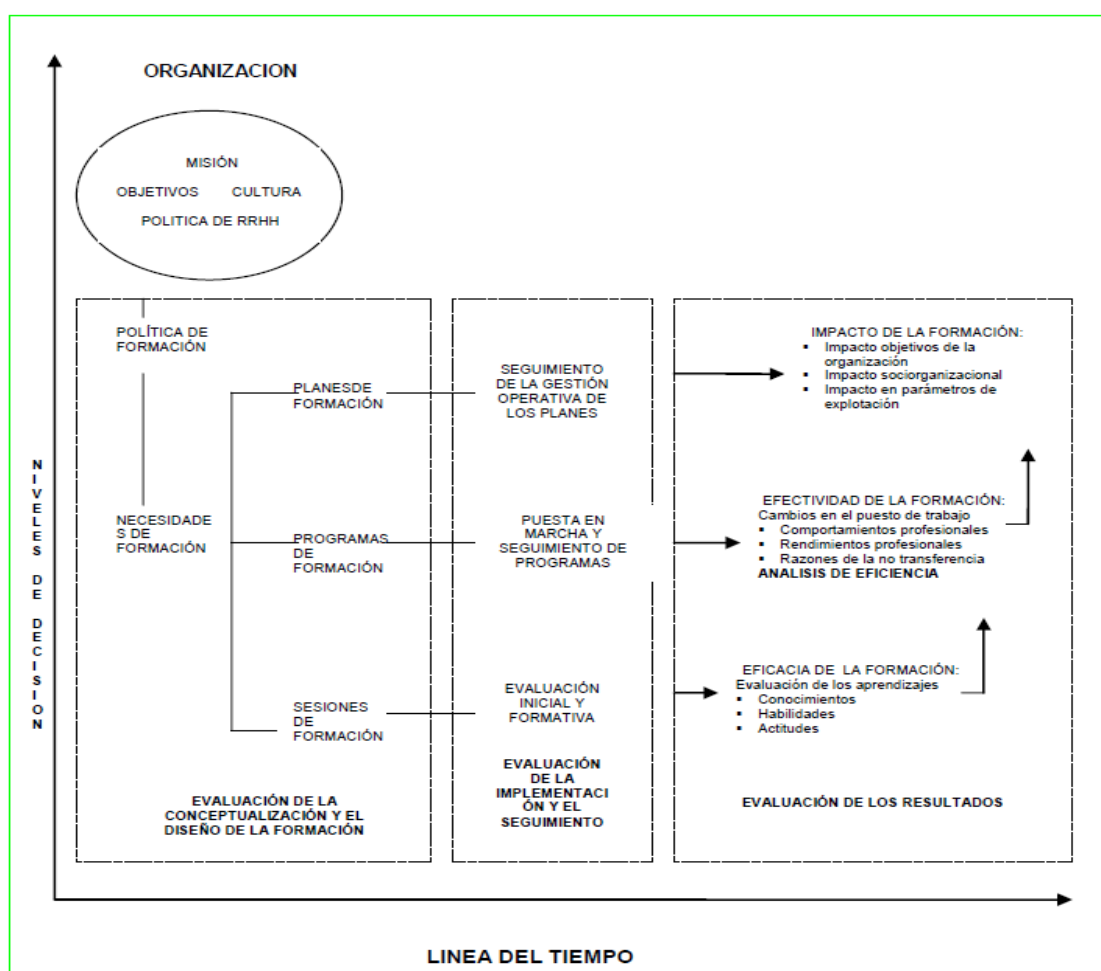


- La secuencia conceptual no sólo delimita la estructura de los programas sino que también define las actuaciones que a nivel operativo hay que realizar. Así, el establecimiento de mecanismos de seguimiento y control conlleva actuaciones de guía, motivación, formación y supervisión y la autonomía definida puede afectar en mayor o menor grado a aspectos curriculares, organizativos, administrativos u otros. Asimismo, la secuencia operativa puede incluir actuaciones de promoción o supervisión y también contemplar procesos de negociación, la estructuración de medios de acción o el control de procesos y resultados.
- El proceso de planificación deberá considerar la secuencia conceptual e instalarse en lo estructural u operativo, de acuerdo al momento de actuación en que nos situemos. Paralelamente, destacamos que los procesos de planificación y evaluación deben estar plenamente conectados y que los diferentes momentos nos permiten hablar de diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, de procesos, de resultados, de transferencia, de impacto,...)
- Por último, no se puede olvidar el carácter interrelacionado que tienen y el ideológico que cumplen los diferentes componentes del proceso. Así, resulta evidente que la articulación de

buenos programas de formación no solo depende de una adecuada detección de necesidades sino también de una clara definición política de lo que se desea y de la asignación de los medios (humanos y materiales, tanto en calidad como en cantidad) que se requieren. Por otra parte, la participación que se permite, la prioridad a necesidades del sistema sobre las de las personas, el uso de instrumentos estandarizados u otros aspectos reflejan determinadas concepciones de como se entiende la formación, su planificación y evaluación.

La propuesta presentada también nos permite situar la evaluación de impacto como la evaluación centrada en los efectos sobre el puesto de trabajo y la organización (impacto inmediato) o sobre el contexto social (impacto mediato). La diferenciación realizada correspondería a la diferencia que realiza Cabrera entre efectividad de la formación e impacto de la formación (gráfica 4)

GRÁFICA 4. LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN (CABRERA, 2003:24)



2.2. La mejora como objetivo y la evaluación como medio

Como ya decíamos recientemente (Gairín, 2010), la intervención sobre personas e instituciones se supone que procura y pretende la mejora; esto es, organizamos y gestionamos la intervención para lograr cambios en la realidad, cambios que creemos convenientes y necesarios: personas con mayor formación,

procesos más efectivos y que generan más satisfacción, funcionamiento institucional de calidad, más comprensividad en el sistema formativo, etc.

Precisamos conocer si nuestras formas de actuar son o no efectivas, sirven o no a los propósitos explícitos o implícitos que buscamos, hasta qué punto favorecen los resultados que pretendemos, etc. al mismo tiempo que precisamos conocer las razones que avalan las respuestas. Necesitamos así la evaluación para saber si avanzamos y como lo hacemos, conocer en qué avanzamos, averiguar los efectos directos o indirectos de la intervención, comprender las razones que favorecen o no determinados desarrollos; en definitiva, situarnos en el centro de la intervención, comprenderla y posibilitar las rectificaciones que se precisan.

De todas maneras, sólo si definimos las finalidades (satisfacción del cliente o atención a la diversidad, por ejemplo) podremos determinar los criterios que nos permitan evaluar los logros.

Cabe precisar, asimismo y claramente, las condiciones (tiempo, responsable, coste, etc.) en que se mueve la evaluación, pero también el papel y protagonismo que damos a la negociación y la forma de vencer las resistencias al cambio: ¿cuáles son los límites de la negociación?, ¿cómo el responsable tiene conciencia del problema?, ¿podemos y debemos funcionar con sólo dinamizadores internos?, ¿cómo evitar implicarse afectivamente en procesos de evaluación participativa?, etc. son algunas de las preguntas que necesariamente deberemos plantearnos.

Estas circunstancias y las derivadas de la concreción de la propia evaluación (referidas al qué, cómo, cuándo, quién informa, quién evalúa, por qué y para qué se evalúa, entre otras) y de su utilización (¿a quién debe de servir o para quien deben de ser útiles los resultados de la evaluación?, ¿qué proceso es el más adecuado para realizarla?, ¿qué procedimientos son más sensibles para recoger la información más veraz?, ¿qué criterios nos permitirán delimitar el mérito o la importancia de algo?, ¿cuáles son los límites de la propia evaluación?, etc. , al mismo tiempo que considerar la historia, contexto y efectos de la actividad evaluativa que se realiza), explican la complejidad de la misma.

El proceso de evaluación refleja, en último extremo, las ideologías subyacentes respecto a lo que ha de ser la intervención, la educación y la evaluación que aplicamos. En este sentido, significa siempre algo más: la evaluación que un programa o una institución realizan refleja lo que consideran importante, quién o quiénes controlan los procesos o quién toma decisiones acerca de las finalidades, métodos, sistemas de organización u otros aspectos.

2.3. Algunas características de la evaluación que no debemos olvidar

En diversas ocasiones hemos analizado los substantive de la evaluación y de la evaluación de programas (Gairín, 1991, 1996, 1997, 1998 a y b, 2000, 2001 y 2006), caracterizándola como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera global y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y que se rige por principios de utilidad, participación y ética.

Se opta así por determinadas opciones, superando algunos *dilemas*, no necesariamente contrapuestos ni incompatibles, que a menudo hay que considerar (cuadro 1). Nos situamos así en el marco de las últimas *perspectivas* y aportaciones, que insisten en la evaluación como propuesta democrática, comunicación e instrumento de cambio.

Una buena evaluación ha de estar por tanto contextualizada, ser comprensiva, eminentemente formativa, implicar a los usuarios, ser defendible técnicamente (variedad de fuentes, de momentos y de instrumentos) y utilizada éticamente. Asimismo, los modelos de evaluación deben considerarse como esquemas que facilitan la toma de decisiones prácticas y también sirven como modelos para el análisis y la investigación.

CUADRO 1. DILEMAS EN LOS PROCESO DE EVALUACIÓN

- a) Sistematismo *versus* asistematismo.
- b) Proceso estandarizado y centrado en variables explícitas *versus* contextualizado y que también considera las dimensiones implícitas.
- c) Evaluación sectorial *versus* evaluación global.
- d) Perfección *versus* rigor y utilidad.
- e) Proceso técnico *versus* actitud reflexiva.
- f) Proceso puntual *versus* proceso permanente.
- f) Lo subjetivo *versus* lo intersubjetivo.
- g) Lo impuesto *versus* lo participativo y negociado.
- f) Proceso mecánico *versus* proceso ético y valorativo.
- f) La evaluación como justificación *versus* la evaluación como propuesta de cambio.

A ello habría que añadir:

- g) Cualquier planteamiento evaluativo ha de ser viable, objetivo y defendible.
- h) La evaluación no sólo ha de considerar los resultados explícitos o implícitos, también los procesos y la situación de partida y siempre desde la contrastación de contenidos, métodos, agentes e instrumentos de evaluación.

La evaluación de programas debería diferenciar, tanto positiva como negativamente, entre efectos " no previstos" y " no previsibles" y considerar los resultados indirectos. Asimismo, entender que la participación en los procesos de evaluación no sólo es una exigencia técnica, sino social (garantía de utilidad y aplicabilidad de los obtenido); también, lo importante que es dejar claras las limitaciones que han existido, particularmente las referidas a los niveles de implicación y responsabilidad, recursos disponibles, incidencias, resistencias a la evaluación y procesos similares.

Todo ello justifica ampliamente la insistencia que hacemos de la evaluación como resultado de una actitud que lleva, más allá de la aplicación de procedimientos técnicos, a una disposición constante a la reflexión sobre las propias actuaciones y sobre la forma de conseguir una mayor calidad en las diferentes realizaciones.

3. LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN

Delimitado el concepto de evaluación de impacto, se presentan a continuación algunos modelos que la hacen posible.

3.1. Concepto y desarrollo de la evaluación del impacto de la formación

La evaluación del impacto y la rentabilidad de la formación es una de las modalidades de evaluación de la formación que se da en las organizaciones, como ya hemos visto. Por impacto de la formación podemos entender con Pineda (2000:124) las repercusiones que la realización de unas acciones formativas conllevan para la organización, en términos de respuesta a las necesidades de formación, de resolución de problemas y de contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados.

La formación puede tener efectos sobre la persona, sobre el puesto de trabajo y sobre la organización (ámbito propio, para algunos autores de la evaluación de impacto), aunque estén relacionados y no siempre sea posible o conveniente diferenciarlos, si consideramos, por ejemplo, que muchas actividades formativas pretenden cambiar las concepciones del participante como medio para promover luego cambios en la organización. De todas formas, esa diferenciación nos permite introducir el término de transferencia y considerar que los efectos sobre la organización se pueden medir económicamente (rentabilidad económica) o no.

Veredas (2005: 7) considera la evaluación de la transferencia como la " *evaluación del grado de aplicación de los aprendido –conocimientos, habilidades y actitudes- al puesto de trabajo* " y el impacto se refiere, para él, al " *aumento de la competitividad de las empresas y la mejora de la situación laboral de los trabajadores (efectos deseados indirectos) y también de otros posibles efectos no buscados que pudieran registrarse* ". Para Soffo (cit. Garzón, 2007), la transferencia de la formación es la aplicación de los conocimientos, conductas y actitudes, aprendidas en la formación, en el puesto de trabajo y el subsiguiente mantenimiento del mismo después de un determinado período de tiempo. Bajo el mismo planteamiento, Pereda y Berrocal utilizan el término de transferibilidad, que pretende:

"Conocer hasta qué punto las competencias adquiridas, desarrolladas, activadas y/o inhibidas a través de los programas y acciones formativas, han podido aplicar los formados a su trabajo diario y, como consecuencia de ello, si ha mejorado su eficacia, eficiencia y/o seguridad. En definitiva, en este caso se trata de evaluar la aplicabilidad y utilidad de los contenidos formativos al trabajo diario de la empresa". (2006:214)

De todas formas, en la dirección que señalábamos, cabe recordar como Soffo (1999) añadió una dimensión organizacional a la definición de transferencia de aprendizaje, haciendo notar que si se aplica lo aprendido al puesto de trabajo esto conlleva un incremento del funcionamiento y la productividad. Distingue, asimismo, dos tipos de transferencia: a) la transferencia "próxima" se refiere a la utilización de la réplica de conocimientos, conductas y actitudes previas en situaciones idénticas a como fueron adquiridas; y b) la deseable transferencia "lejana" cuando se aplican los conocimientos, conductas y actitudes en situaciones diferentes a las del sitio dónde fue adquirido el aprendizaje.

La realización de evaluaciones de impacto exige analizar el lugar y contexto de trabajo y de la organización al cabo de un tiempo de finalizada la formación, por entender que una aplicación inmediata de lo aprendido no siempre es posible por afectar a un ciclo laboral ya iniciado o por exigir una experiencia profesional que aún no se posee. También demanda actuaciones y observaciones en el puesto de trabajo y en las organizaciones, implicando en el proceso a otros miembros de la organización (superiores, compañeros, usuarios, ..) diferentes al participante de la formación.

No cabe excluir en ese proceso la utilización de diseños reflexivos Cabrera (2003), que no exigen la creación de grupos de comparación y son especialmente útiles para programas que teniendo una

cobertura total presentan la imposibilidad de establecer grupos control o resulta difícil encontrar grupos de referencia que no participan del proceso de formación. Particularmente, esta propuesta es muy pertinente al campo de la formación donde no siempre los cambios en el puesto de trabajo son producto exclusivo de la formación, ni las modificaciones en el desempeño laboral pueden asociarse de manera lineal con procesos formativos.

Pero más allá de la dificultad, resulta necesario y conveniente realizar evaluaciones de impacto. Así, el Informe EPISE 2000 y otros estudios (cit. Pineda, 2000:130) menciona que el 89% de las empresas afirman que evalúan la formación y el 95% lo hacen con la finalidad de comprobar el logro de los objetivos; sin embargo, sólo el 36% de organizaciones afirman realizar evaluaciones de impacto y en la mayoría de los casos afecta a menos del 20% de las acciones formativas que realizan. Asimismo, las organizaciones indican que los motivos para no evaluar el impacto son, en primer lugar, las dificultades de medida (85%), seguidas de la falta de recursos (65%) y de los pocos conocimientos sobre el tema (45%), junto a la falta de apoyo de los órganos directivos.

Garzón (2007: 67-69) analiza los conceptos, incidencia y metodología de la evaluación de impacto en una revisión de investigaciones pudiendo constatar:

- La mayor parte de los estudios se centran en la analizar los efectos económicos de la formación y se vinculan a empresas. Una parte importante de los métodos de trabajo incluyen grupos control y experimental, matriz de análisis de costes, impacto en ingresos laborales, análisis cruzados motivación-rentabilidad económica, o panel de datos.
- Otra parte importante de los estudios se realiza desde servicios socio-laborales interesados en conocer el impacto de programas de capacitación laboral. Aquí los métodos citados son: modelos no paramétricos, estimador 'matching', basado en propensiones estimadas a participar, análisis de trayectorias laborales o envío de currículos a empresas antes y después de la formación

Esta misma autora (Garzón, 2008: 130-134) nos presenta una revisión de estudios sobre las administraciones públicas (2001 al 2007, ambos inclusive). Allí podemos encontrar algunos ejemplos de evaluación anual sobre cursos impartidos en años anteriores e investigaciones que vinculan la evaluación de impacto a: mejoramiento de proceso y productos en el trabajo, crecimiento personal (satisfacción, motivación para la superación) y colectivo (fortalecimiento de equipos de trabajo, identidad institucional aplicación de los conocimientos al puesto de trabajo, satisfacción de necesidades organizacionales y sociales y rendimientos de la inversión.

3.2. Modelos de evaluación de impacto de la formación

Una primera aproximación a los modelos generales de evaluación se podría realizar considerando las propuestas de evaluación de las gráficas 1 y 2. y las recogidas en el cuadro 2 que a continuación se presenta. También podemos considerar las aportaciones de Pineda (2003) que habla de medir la incidencia en distintos espacios (legal, social, económico, pedagógico y organizacional), Stufflebeam con la evaluación de productos (efectos buscados y no buscados, inmediatos y a largo plazo y aplicación que se hace de los del conocimiento adquirido) o los cuatro niveles de Kirkpatrick (1999, 2004) que hablan de reacción, aprendizaje, conducta y resultados y que se comenta en el siguiente apartado.

CUADRO 2. NIVELES Y FACTORES DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN (GARZÓN, 2007: 49-51)

Autores	Niveles y Factores de evaluación	
MODELO DE EVALUACIÓN Y RESULTADO DE LA FORMACIÓN SERGE BARZUCCHETTI Y JEAN-FRANÇOIS CLAUDE (1998)	Condiciones de Explotación Evaluación de las condiciones de funcionamiento y explotación de la empresa	Definidos en los objetivos de la formación: <ul style="list-style-type: none"> • Cambio cultural • Cambio socio-organizativo • Parámetros de explotación de la empresas • Nivel de participación de la empresa en la vida y en el desarrollo regional: "Empresa ciudadana".
	Situación profesional Evaluación del nivel de creación o evolución de las competencias individuales o colectivas necesarias para el trabajo.	Se tiene como referente una norma o modelo definido por la empresa respecto a: <ul style="list-style-type: none"> • Competencias individuales • Competencias colectivas
	Situación de formación Evaluación de la adquisición de conocimientos técnicos útiles para mejorar o evolucionar las competencias profesionales.	Transformaciones del participante logradas en la interfase pedagógica: representación nueva de la realidad y nuevos conocimientos que se pueden posteriormente transferir a su desempeño laboral.
INGENIERIA DE LA FORMACIÓN: GUY LE BOTERF (1991,2001)	Capacidades y conocimientos Que se adquieren en el proceso de formación	Cumplimiento de los objetivos pedagógicos de acuerdo con el referencial de formación definido previamente.
	Comportamientos profesionales Trasladados a la situación de trabajo	Nivel de integración de nuevas competencias a las situaciones reales de trabajo, acorde con un referencial de empleo.
	Sobre las condiciones de explotación. Efectos sobre los modos de operar y en los parámetros de explotación.	Es importante desde el enfoque de inversión en formación. Es necesario identificar los parámetros de explotación particularmente sensibles a la acción formativa.

Además de los autores citados, podemos referenciar con más detalle otros más centrados o más relacionados con los procesos de evaluación de impacto.

El modelo de Phillips, citado por Pineda (2000: 125), parte de los planteamientos de Kirkpatrick, aunque adopta un enfoque mucho más cuantitativo y se centra en desarrollar una metodología que permita evaluar el impacto económico de la formación en las organizaciones. La medición de los resultados a nivel de rentabilidad se realiza mediante el cálculo del retorno de inversión (ROI) a la formación.

Las fases que integran su modelo son: a) recogida de datos; b) aislamiento de los efectos de la formación; c) clasificación de los beneficios en económicos y no económicos; d) conversión a valores monetarios; y e) cálculo del Retorno de Inversión (ROI).

Más allá de que el autor aporta una metodología interesante que permite avanzar en el complejo terreno de la medición y la cuantificación de los beneficios de la formación, la visión que aporta es reduccionista por centrarse casi exclusivamente en los resultados económicos.

El Modelo de Wade, también citado por Pineda (2000:126), concibe la evaluación como la medición del valor que la formación aporta a la organización. Considera cuatro niveles:

- Respuesta: reacción ante la formación y el aprendizaje por parte de los participantes.
- Acción: transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo.

- Resultados: efectos de la formación en el negocio, medidos mediante indicadores cuantitativos o duros y cualitativos o blandos.
- Impacto de la formación en la organización, a través del análisis del coste-beneficio.

Aunque se sigue el esquema de Kirkpatrick, se presenta una concepción bidimensional de la evaluación del impacto y la rentabilidad de la formación. Así, identifica dos niveles progresivos: la evaluación de los resultados que la formación genera en el puesto de trabajo, detectable a través de indicadores cualitativos y económicos, y la evaluación del impacto que la formación general en la organización, para lo que propone el análisis del coste-beneficio como instrumento de medida. La aportación de esta autora reside en diferenciar dos tipos de impactos y en el desarrollo que hace de procedimientos específicos para evaluar cada uno de ellos.

El modelo de Bravo, Contreras y Crespi, citados por Montt (2006:35), tiene también un carácter fuertemente economicista de corte experimental. Proponen un modelo de impacto que especifica los factores causales de los problemas subyacentes, y describe la forma como el programa los enfrenta definiendo una "hipótesis causal" de los distintos niveles que lo componen. Así, se definen cuatro niveles de impacto que habría que considerar:

Nivel 1: *Impacto a nivel de acciones de las empresas*. Referido a los cambios que se producen en las prácticas en el corto plazo, que generalmente se miden con técnicas cualitativas.

Nivel 2: *Impacto en el comportamiento estratégico*. Se trata de cambios que se producen en el mediano o largo plazo, se miden con técnicas cualitativas y se refieren a las mejoras en la dirección de la organización, innovaciones de procesos, innovaciones de productos, en la gestión de los recursos humanos, en las relaciones externas, etc.

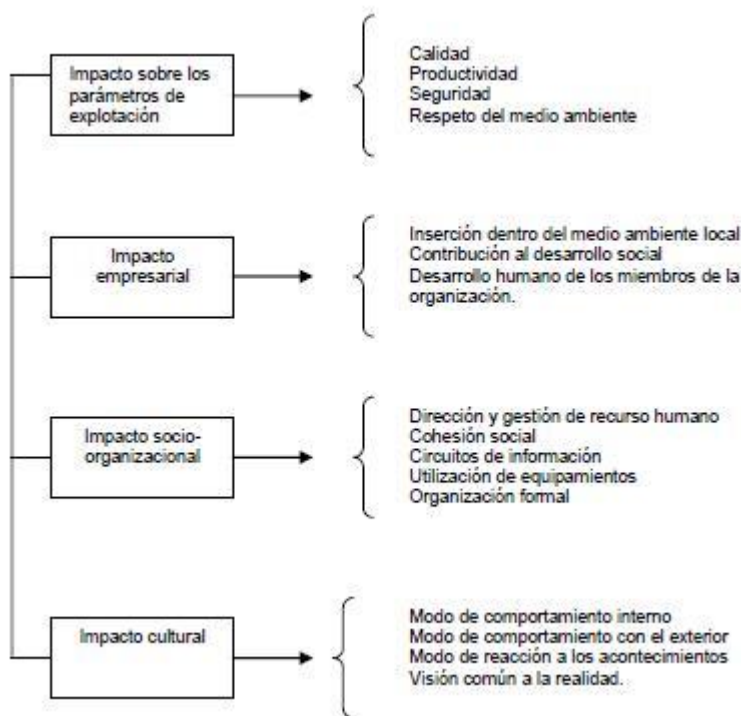
Nivel 3: *Impacto sobre resultados económicos*. Se trata de cambios que también se materializan en el mediano y largo plazo, se miden con técnicas cuantitativas y corresponden a resultados esperados como aumento de las ventas y utilidades, aumento en el número de horas totales trabajadas, crecimiento en la remuneración por hora trabajada, crecimiento en el número de trabajadores empleados, etc.

Nivel 4: *Impacto sobre resultados de política*. Se trata de resultados cualitativos y cuantitativos a mediano y largo plazo, referidos al aumento en la tasa de supervivencia de las empresas, crecimiento en el empleo de empresas, porcentaje de empresas beneficiadas en estratos más vulnerables, etc.

Estos cuatro niveles permite identificar las "condiciones iniciales de intervención" referidas a las características que tenía la organización en el momento de participar en la formación y, establecer, relaciones de manera ascendente mediante diseños experimentales controlados.

Los objetivos relacionados con los parámetros de explotación de Barzucchetti y Claude (1998), recogidos en la gráfica 4 tienen como origen un problema claramente definido, bien sea porque es necesaria una acción correctiva, o porque aún no se ha alcanzado un nivel deseado de participación en el mercado. Por su parte, los objetivos de impacto socio-organizativo, cultural y empresarial, se relacionan indirectamente con un problema concreto y se consideran de difícil cuantificación económica.

GRÁFICA 5. CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS DE LOS OBJETIVOS DE IMPACTO DE BARZUCCHETTI Y CLAUDE (GARZÓN: 2008:107)



El modelo de Cervero y Rotter (1984, 1986), citado por Biencinto y Carballo (2004) y completado por Dimmock en 1993, trata de enlazar la formación continua con el desarrollo profesional de las personas y se constituye en base a cuatro constructos o bloques que se consideran variables independientes: el *programa de formación* continua que se diseña y planifica en función de las necesidades de los sujetos; el propio *profesional en ejercicio* con sus características diferenciales y propias; la naturaleza del *cambio que se propone* producir mediante el programa de formación; y el *sistema social de referencia* de los sujetos objeto de la evaluación. Estos cuatro bloques, a los que se incorporan indicadores, actúan de variables independientes y como variable dependiente el *desarrollo profesional* del sujeto.

Aunque en la validación empírica del modelo los autores encontraron, a través de la técnica de regresión múltiple, que las cuatro variables/ bloques independientes explican del 63% a 81% de la varianza de la variable dependiente, se trata de un estudio muy limitado y basado sólo en las mediciones post-test. Los mismos autores recomiendan utilizar una muestra mayor para poder generalizar resultados y, a su vez, recomiendan el uso de técnicas estadísticas multivariantes para validar los datos obtenidos. De cualquier manera, existe un consenso que apoya la validación de este modelo y es que la evaluación del programa es una parte esencial del propio programa.

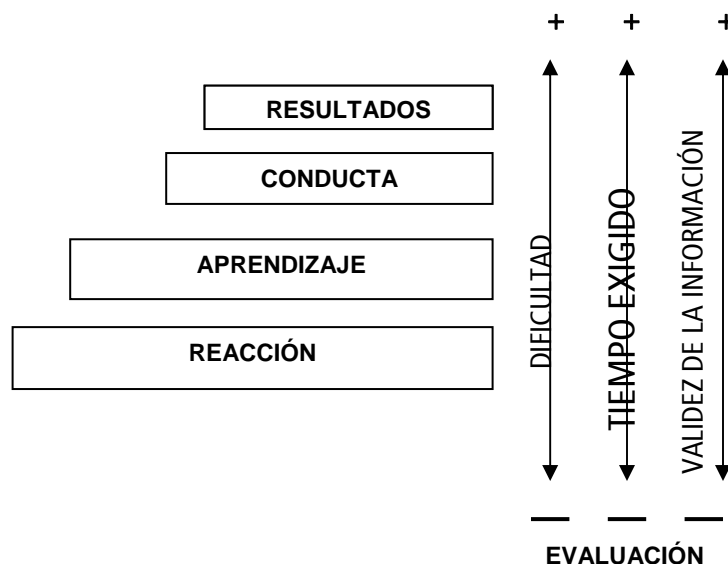
Los modelos de Grotelueschen (1980), Jackson (1994) y Robinson y Robinson, (1989), también citados por Biencinto y Carballo, 2004, difieren en la organización de los elementos que consideran y de ellos retomamos algunas aportaciones: el carácter externo de la evaluación y la implicación de los usuarios en el procesos evaluativo; la utilización de estándares autoreferenciales; y la estrecha colaboración entre los diseñadores y ejecutores de la formación, respectivamente.

Para Teba y Tejero, 2005:148), la formación es un pilar que mantiene relaciones bidireccionales con otros subsistemas de gestión de las relaciones humanas, citando entre otros a la motivación, la comunicación, la gestión del desempeño, el ajuste personal-función y el sistema retributivo. También relacionan la formación con la evaluación del rendimiento, valoración del potencial y política salariales (Hooghiemstra y Carretera,1997, cit. Blanco,2007:145). Finalmente, Garzón (2008:157-167) considera en la evaluación de los efectos de la formación en la organización: la situación profesional, el impacto sobre los parámetros de eficiencia de la organización y el retorno de la inversión.

3.3. El modelo de Donald Kirkpatrick

El reconocimiento que tiene la propuesta de Kirkpatrick nos parece incontestable. Particularmente, nos resulta atractiva porque liga con nuestra idea de una evaluación integral e integrada (Gairín, 2010), por su orientación cualitativa y porque considera un error convertir la rentabilidad en la meta última de todo proceso evaluativo. La gráfica 5 y el cuadro 3 nos aproximan a su planteamiento:

GRÁFICA 6. NIVELES DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN, SEGÚN KILPATRIK (CUADRO DE CONFECCIÓN PROPIA)



CUADRO 3: OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN SEGÚN KIRKPATRICK (CUADRO DE CONFECCIÓN PROPIA)

	DEFINICIÓN OPERATIVA	NIVEL	OBJETIVO A EVALUAR	
PLANIFICACION DE LA FORMACIÓN	Grado de reacción, efecto, de los participantes ante la acción formativa	REACCION	Satisfacción del cliente	PROCESO DE EVALUACIÓN
	Cambios internos en la capacidad personal	APRENDIZAJE	Las actitudes han cambiado, o los conocimientos se han incrementado, o las habilidades han aumentado	
	Cambios en la conducta externa	CONDUCTA	Si hay deseo de cambiar, si se sabe lo que hacer y cómo, si existe un clima favorable, y si existen recompensas por el cambio	
	Resultados finales relacionados con la acción formativa	RESULTADOS	Incremento de la producción, o mejora de la calidad, o reducción de accidentes, o incrementos de ventas, o reducción de votación en la plantilla, o mayores beneficios	

La estructura y significado de los distintos niveles de evaluación, aunque inicialmente puedan ser considerados simplistas en su terminología y estructura, se hace compleja si pensamos que la actividad formativa se simultánea con actividades en el puesto de trabajo e incluso con otras actividades formativas. Así, los conceptos utilizados tan sólo deben ser analizados desde la interpretación dada; en caso contrario, producirían confusión (por ejemplo y estrictamente, los cambios de opinión y actitudes no pueden ser considerados como cambios de conducta). Otras observaciones que se podrían realizar son retomadas y completas de un escrito anterior (Gairín, 2007):

- El primer nivel se centra en la satisfacción de los usuarios respecto a la estructura, organización y desarrollo de la formación, considerando que una satisfacción positiva favorece la permanencia de la actuación formativa. El segundo nivel incluye cambios en las capacidades personales, considerando un aumento de los conocimientos, un cambio en las actitudes o un desarrollo de las habilidades, dependiendo de los objetivos y naturaleza de la formación. Así, habrá propuestas que tan sólo pretendan un aumento de conocimientos (actualización en legislación laboral), otras una mejora de las actitudes (calidad del servicio de atención en ventanilla) o de las habilidades (aumento de la rapidez y exactitud en la escritura por ordenador) o ambas (formación de directivos como líderes transformacionales).
- El tercer y cuarto niveles incluyen los anteriores. Para evaluar si lo aprendido se aplica en la práctica, tercer nivel, o si la aplicación está consiguiendo efectos en el entorno, cuarto nivel, habrá que conocer aquello que los participantes aprendieron, segundo nivel, o como reaccionaron a la acción formativa, primer nivel.
- Los dos primeros niveles se vinculan directamente a la actividad formativa y, en este sentido, pueden considerarse como criterios internos aplicables por los monitores/formadores y departamentos de formación. Los niveles tres y cuatro se relacionan con las repercusiones no personales de la formación, permiten hablar de criterios externos y pueden relacionarse con el impacto de la formación.
- Si bien la planificación de la formación parte de los resultados esperados (¿qué cambios quiero conseguir en la organización o en el contexto?), considera los cambios de conducta deseables (¿qué conductas son coherentes con los resultados que queremos conseguir?), define los aprendizajes a realizar (¿qué aprendizajes deben realizar los participantes en relación a las conductas esperadas) y establece las condiciones que permitan grados aceptables de satisfacción, la evaluación se plantea en sentido inverso. Supone verificar la posición ante la formación y medir los aprendizajes (no suele haber aprendizaje si las actitudes ante la formación son contrarias o están contaminadas por problemas de infraestructura u operativos), antes de analizar su aplicación en el puesto de trabajo o su incidencia en los objetivos de la organización.
- La evaluación de los niveles altos es más compleja y exige de mayores recursos (tiempo, formación para los aplicadores,..), aunque proporciona una información más válida y fiable. Como dice el autor, respecto al nivel 4, la evaluación busca conocer los efectos de la acción formativa y dar respuesta a interrogantes variados que no siempre tienen respuesta:

“¿Cuánto mejoró la calidad como consecuencia de la acción formativa sobre la mejora de la calidad total que se ha impartido?, ¿Cuánto ha contribuido a los beneficios?, ¿En cuánto se incrementó la productividad como consecuencia de la acción formativa?, ¿Qué reducción se obtuvo en la rotación de

la plantilla y en el material de desecho?; ¿En cuánto ha mejorado la calidad de vida del trabajo?; ¿En cuánto ha incrementado la producción y en cuánto se han disminuido los costos?; ¿Qué beneficios tangibles hemos recibido a cambio de todo el dinero que se ha invertido?; ¿En cuánto se han incrementado las ventas?; ¿Cuál es el rendimiento de la inversión? ". (Kirkpatrick,2004:93).

Todas estas preguntas se relacionan con acciones de formación específicas y la dificultad de la respuesta está en que

"los formadores no saben medir los resultados y compararlos con el coste de la acción o porque los hallazgos proporcionarían indicios, como mucho, y no una prueba clara de que los resultados positivos vienen de la acción formativa" (Kirkpatrick, 2004:94).

- No todas las acciones e instituciones de formación pretenden agotar los diferentes niveles: las hay que tan sólo buscan la satisfacción de los usuarios; otras el aprendizaje efectivo y pocas la repercusión social. Así, las instituciones académicas no suelen perseguir cambiar los comportamientos en el puesto de trabajo (conducta), sea porque sus usuarios aún no trabajan o porque tampoco están vinculados (aunque hagan prácticas y colaboraciones puntuales) a ninguna institución donde se pueda valorar el efecto real de la formación recibida. Sin embargo, y aún en este caso, aumenta la preocupación por establecer mecanismos que puedan servir para lograr una formación más útil a las demandas sociales. Mediante un seguimiento de las prácticas en los puestos de trabajo o a través de Observatorios de Graduados, se intenta mejorar las ofertas formativas teniendo en cuenta los efectos de la formación.
- Cada uno de los niveles exige la utilización de reglas, técnicas y procedimientos de evaluación específicos y diferenciados, implicando a formadores, departamentos de formación o especialistas, según sea el nivel de complejidad considerado
- Existe una dificultad real de medir los efectos desde el punto de vista cualitativo, dada la implicación que en su delimitación tienen los factores internos de la conducta. La evaluación de los niveles 3 y 4 exigen colaboración de la organización, cuya inexistencia hace inviable, a veces, medir el impacto. Podríamos decir que el nivel 3 exige complicidades en la organización (ayudas para tareas puntuales) y el 4 implica necesariamente la colaboración de toda la organización y de sus directivos.

Aunque hablamos en muchos casos de factores cualitativos de difícil valoración, que puede mejorar con la práctica, la aproximación de Kirkpatrick puede ser utilizable para lograr mayores niveles de efectividad en la formación. De hecho, puede ayudar a definir mejor los procesos metodológicos, a clarificar los contenidos de la formación, etc. si consideramos las exigencias propias de cada uno de los niveles.

Los niveles considerados podrían ser otros. Así, podríamos hacer referencia a las ocho dimensiones siguientes:

- El programa elaborado, que define y diseña la formación.
- La aceptación del curso por los participantes, que valora sus reacciones.
- El aprendizaje logrado por los participantes.
- Los comportamientos que se introducen en el puesto de trabajo.
- Los resultados de explotación que produce la formación.

- Los procesos que se desarrollan en la acción formativa.
- Los efectos sociales que provoca la formación.
- La organización de la formación, que condiciona la actuación

(Departamento de Formación, 1996:294)

Desde una perspectiva más aplicada, el efecto producido por la formación puede ser personal o contextual. Cuando consideramos los dos primeros niveles citados podemos hablar de un efecto personal, ya que las consecuencias de la formación inciden en capacidades personales que no necesariamente se traducen en cambios y manifestaciones externas. Pero la formación puede también tener un efecto sobre la realidad contextual, incidiendo en el puesto de trabajo, en la organización donde se realiza la actividad laboral, en la realidad económica a la que sirve e incluso en la incidencia que pueda tener en la realidad socio-cultural.

De todas formas, reducir la evaluación de impacto sólo al análisis de los resultados para la organización o a la verificación de los cambios de conducta en el puesto de trabajo lo consideramos un reduccionismo. Una orientación tan economicista y muy centrada en los resultados, seguramente fruto del desarrollo de la evaluación de impacto en las organizaciones productivas, obvia la importancia de los cambios conceptuales en la persona y la relación que estos pueden tener con el trabajo, la implicación organizativa o el compromiso social.

La *evaluación de la conducta*, en la propuesta de Kirkpatrick que analizamos, incluye la verificación de los deseos de cambiar y de los aprendizajes realizados (¿se saben hacer las cosas?) pero también las posibilidades reales de llevar a cabo a la práctica esos aprendizajes. Pudiera ser que la falta de recursos (infraestructuras obsoletas, inadecuadas o insuficientes), la existencia de un clima humano contrario a la innovación o la presencia de directivos reacios a asumir planteamientos de los trabajadores impidieran que se llevaran a cabo los aprendizajes adquiridos.

El cambio de conducta también exige la existencia de incentivos. Si la formación pretende generar una realidad distinta, es lógico que encuentre resistencia al cambio ante la modificación del equilibrio existente. Promover y establecer una nueva conducta exige establecer incentivos que refuercen las nuevas manifestaciones conductuales mediante motivaciones extrínsecas (elogio del jefe, reconocimientos de los demás, mayor sueldo,..) o intrínsecas (aumento de la satisfacción personal, sentimientos de reconocimiento,..).

En definitiva, la acción formativa que se aplica al puesto de trabajo exige de un contexto en el que: a) la organización debe de estar a favor de la implantación de los aprendizajes y el responsable de la unidad en la que se van a implantar debe considerar el cambio como una mejora; b) la persona debe tener un sentimiento de satisfacción, orgullo y logro cuando pone en práctica su aprendizaje; y c) la organización debe apoyar la motivación extrínseca a través del reconocimiento de su aportación, la mayor libertad de actuación y la mejora económica. (Departamento de Formación, 1996:282).

La *evaluación de los resultados* se relaciona con los efectos que la acción formativa tiene sobre la organización y la consecución de sus fines. Habitualmente, se vincula a una mejora de los resultados económicos, de ventas o de clientes, a la reducción de accidentes de trabajo o de pérdidas de producción por errores, a la estabilidad de plantillas o a factores similares. Cuando nos situamos en organizaciones sociales, el efecto debería tomar en consideración, dada la naturaleza de estas organizaciones, aspectos

como el crecimiento de afiliación, la mayor participación en las reuniones internas, el compromiso efectivo con los fines de la organización y una mejora de las condiciones laborales de todos los afiliados y trabajadores como resultado de una mayor capacidad de negociación.

La medición de los efectos sobre los objetivos de la organización puede también tomar en consideración otros aspectos de "menor calibre" como pudieran ser los relacionados con la cantidad de trabajo realizado, la calidad del mismo o de alguna de sus partes, el cumplimiento de las normas o la utilización que se hace de los procedimientos. Muchas de estas valoraciones tendrán que ver con los objetivos de la acción formativa y se vincularán directamente a ella. Así, por ejemplo, si pensamos en un curso sobre el trabajo en equipo, el control de la organización podría centrarse en la forma como se gestionan los conflictos, una mayor apertura a la incorporación de nuevas ideas, el compartir el liderazgo o el centrarse en los objetivos del equipo antes que en los personales.

4. ALGUNOS PROBLEMAS Y RETOS VINCULADOS A LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

Los problemas que podemos identificar y calificar como retos que la evaluación de impacto debe superar son los generales de toda evaluación y los propios como desarrollo específico. Respecto a los primeros, aportaciones anteriores (Gairín, 1991, 1998a, 1998b y 2004b) realizan una aproximación referida a la evaluación de programas de educación formal y no formal, revisando cuestiones generales de tipo conceptual, relacionadas con los conceptos que se utilizan, substantivo, referentes a las decisiones adoptadas sobre el diseño y desarrollo o metodológicas, relacionadas con la operativa; también realizan una revisión de problemáticas específicas referidas a los distintos campos de la educación no formal. Los segundos, los abordamos a continuación.

4.1. La concreción conceptual y selección del modelo

La primera problemática que se plantea tiene que ver con la extensión que se quiere dar al término de evaluación de impacto, ya planteada en el apartado 3.1. Normalmente, se le identifica con los efectos de la formación y se suele centrar en los efectos en el puesto de trabajo (transferencia, para muchos) y en la organización.

Respecto a las *dificultades y facilitadores de la transferencia de lo aprendido* al puesto de trabajo, Olsen (1998: 61-75, cit. Garzón, 2007) menciona, referenciando estudios psicológicos, los cuatro factores que influyen en la misma: a) intervalo de tiempo entre tareas, que también puede hacer olvidar los nuevos aprendizajes; b) el grado de aprendizaje y su transferencia aumenta si aumenta la práctica de la tarea; c) la influencia de la variedad de técnicas mostradas en la formación; y d) la dificultad de la tarea que, aunque difícil de medir, parece aumentar cuando se pasa de una tarea sencilla a una de mayor complejidad, y al revés. También recopila evidencias que hablan de la intervención de supervisor como modelo y reforzador de los cambios, de la existencia de retroalimentación sobre los mismos, la coherencia de los cambios con la realidad de la organización o la credibilidad del formador.

Por su parte, Kelly, también citado por Garzón (2007), delimita algunos de los factores que pueden influir en un bajo nivel de transferencia, identificando: a) Lo aprendido en la formación se consideran tareas secundarias o periféricas a la actividad diaria; b) La transferencia no se preparó durante el desarrollo del programa formativo; c) el diseñador no imparte la formación y generarse incongruencias; d) la dificultad de evaluar por desconocer la situación inicial en el puesto de trabajo.

Si esas consideraciones son ciertas, se resalta la importancia de determinadas prácticas formativas. Podemos así recordar con Ellis que enseñar para la transferencia debe tener 5 componentes: a) la situación de enseñanza debe ser similar al puesto de trabajo; b) proveer de experiencias adecuadas con la tarea original; c) utilizar diferentes ejemplos para explicar los conceptos; d) clarificar e identificar los elementos más importantes de las tareas aprendidas; y d) asegurar que los principios se han entendido antes de esperar la transferencia. Se relacionaría con algunos de ellos la insistencia que se hace en que los participantes de la formación conozcan los objetivos de la formación, se hable de sus motivos para participar, de los contenidos a trabajar vinculados a la práctica profesional, de su aplicación a la práctica, de formación más corta y más frecuente, de la motivación del participante, etc. buscando siempre su implicación.

Respeto a otros *efectos sobre la organización*, Pineda (2000:127) reconoce la existencia de varios procedimientos para evaluar el impacto y la rentabilidad de la formación en las organizaciones. El procedimiento más completo lo estructura en tres fases claramente diferenciadas, que consideran los costes (fijos y variables) implicados, los beneficios (cuantitativos o cualitativos) y la rentabilidad o impacto.

Pero también se puede considerar la rentabilidad social, entendida como (López, Bascuñan y Pacheco, 2003) repercusiones de la formación tanto a nivel de la organización como de la sociedad. Este planteamiento tiene gran importancia en programas formativos que, además de un impacto económico, tienen una notable incidencia social y una importante proyección política, tanto en las organizaciones como en la sociedad.

Los cálculos para conocer cuáles son los beneficios sociales y políticos de la formación son más complejos. Estos cálculos, hasta ahora habían tenido poco interés para las organizaciones. Sin embargo, poco a poco, las organizaciones van introduciendo programas de actuación encaminados a cuantificar, o al menos conocer, cuál es el impacto social de sus actividades.

En cualquier caso, el problema de fondo tiene que ver con las opciones consideradas: ¿qué aspectos de la formación analizar?, ¿qué efectos nos interesan?, ¿cómo medir los efectos?, etc. no dejan de ser opciones discutibles y, en cualquier caso, denotativas de una escala de valores determinada.

4.2. La práctica de la evaluación de impacto

El primer problema identificado se relaciona con el *aislamiento de variables*. El problema para Montt (2006) es establecer de manera fiable la relación existente entre la formación desarrollada y los cambios que se producen en la organización producto de ella, aislando el efecto de otras variables ajenas al programa que también pudiesen influir.

El segundo problema es la concreción de los aspectos de análisis o variables identificadas; particularmente, resulta difícil (por no decir imposible) en el contexto de la formación trasladar determinadas variables a términos económicos o relacionarlas con determinados efectos en la organización y en la realidad social donde se inserta.

No menos importante es la delimitación de indicadores que se derivan de las mismas. Soslayando la limitación de los indicadores estándar (a veces, necesarios cuando se quieren comparar efectos en varios contextos) y su valor como promotores de determinados objetivos de la enseñanza (Gairín, 1996:296), la problemática se traslada a la selección de los más relevantes.

Hay indicadores más robustos, como pueden ser: grado de absentismo, grado de resolución de errores, número de reclamaciones; y otros mucho más ligeros vinculados a: clima laboral, satisfacción de los clientes o percepción social de la corporación. (López, Bascuñan y Pacheco, 2003). Para estos autores, los indicadores vinculados a las repercusiones organizativas y personales de la organización serían: relación entre formación y promoción, impacto de la formación en la mejora del clima organizativo, repercusión de la formación en la disminución de los conflictos sociales, y repercusión/incidencia de la formación en la imagen de la organización. Por su parte, Montt (2006: 58 y sgtes) aporta, partiendo de la clasificación de indicadores tangibles e intangibles (difíciles de medir y cuantificar) algunas propuestas (cuadro 4).

De cualquier manera, parece importante considerar con Pineda (2002); la importancia de utilizar criterios de selección de indicadores como su pertenencia, un coste moderado, fiabilidad, aceptabilidad, número reducido e índice bajo de contaminación; también, el realizar un seguimiento de la evolución del indicador.

CUADRO 4: EJEMPLO DE INDICADORES INTANGIBLES

Barzuchetti y Claude (1995)	<p>Impacto socio-organizacional</p> <p><i>Organización Formal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formalización y actualización de procedimientos (nº de procedimientos formalizados, actualizados, verificados, etc..) • Acuerdos y certificaciones obtenidas • Circuitos de decisión (retraso medio de las decisiones, distribución de las decisiones) • Reparto de trabajo polivalente, funcionamiento de los equipos, reparto de cargas de trabajo. • <i>Circuitos de información</i> • Información sobre el medio y contexto de la organización (volumen y naturaleza de la información) • Circulación de la información (rapidez, finalidad, pertinencia de la información en circulación) • Tratamiento informatizado (Actualización de ficheros y bancos de datos) <p><i>Cohesión social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Movilización del personal autónomo, iniciativa (cambios no deseados, absentismo, sugerencias de mejoras, etc..) • Ambiente y clima social (satisfacción del personal, nivel de adhesión a los objetivos de la organización, frecuencia y naturaleza de los conflictos sociales). • Integración de las personas <p><i>Utilización de equipamientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de material, máquinas (diversidad de los usuarios, nº de funciones por usuario, nº de defectos o fallos debido al mal uso, etc..) <p>Impacto en la cultura</p> <p><i>Visión común de la realidad</i></p> <p>Proyecto e identidad de la organización (tasa de adhesión del personal al proyecto de la organización, tasa de satisfacción de la jerarquía, etc.)</p>
	<p><i>Modelos de comportamiento en el exterior</i></p> <p>Abertura hacia el exterior (tiempo dedicado a los clientes/proveedores según la categoría del personal, cambios de clientes y proveedores, tasa de reclamaciones).</p> <p><i>Modos de comportamiento interno</i></p> <p>Relación interna (tiempo dedicado por los gestores a los encuentros formales/informales con el personal, frecuencia de manifestaciones de convivencia, etc...)</p> <p>Impacto en la sociedad</p> <p><i>Inserción en el medio</i></p> <p>Política de relaciones públicas (frecuencia de relaciones con actores sociales, nº de artículos relativos a la organización con los medios de comunicación, jornadas "puertas abiertas", visitas, etc.)</p> <p><i>Desarrollo humano</i></p> <p>Política de desarrollo personal (tasa de trabajo a tiempo parcial, de horarios "a la carta", ayudas a proyectos personales.</p>

Bramley (1996)

Adquisición de recursos
Flexibilidad

Incremento del personal formado. Desarrollo de habilidades para futuros trabajos. Flexibilidad para lograr los cambios exigidos por los clientes. Aumento de clientes. Nuevas ramas de productos/servicios abiertas. Nuevos mercados. Flexibilidad para cambiar los protocolos de procedimientos, etc..

Relaciones sociales
Expectativas de los grupos de interés

Preocupación por los problemas del cliente. Relaciones con los clientes, quejas de los clientes. Calidad de los productos y servicios. Imagen de la organización.

Procesos internos
Clima de la organización

Adhesión de las personas a la misión y planes estratégicos de la organización

Conciencia de que los refuerzos son recompensados

Moral e implicación en el trabajo. Satisfacción en el trabajo. Clima de estímulo y motivación por el trabajo. Absentismo. Excesivos cortes de trabajo. Quejas de los trabajadores.

Un tercer problema se vincula a los procedimientos de trabajo. La ausencia de una instrumentalización adecuada, la dificultad de acceso a determinadas informaciones necesarias de la organización, la falta de apoyo de los directivos, son algunos ejemplos. Recuerda también Ferrández Lafuente (2006) la falta de medios para poner en práctica las habilidades adquiridas, las exigencias del trabajo diario, la poca identificación del trabajador con la razón de su formación, la cultura organizacional y la presión grupal que no asume nuevos planteamientos, la carencia de refuerzo en el puesto de trabajo o la percepción de que las nuevas competencias no son aplicables. No menos importantes son los problemas operativos que, como la falta de tiempo, recursos insuficientes o clima desfavorable al cambio, También mencionados por Tejada y Ferrández (2007).

Por último, uno de los problemas que puede evidenciar la evaluación de impacto es que los efectos positivos de una acción formativa se repiten cada año en algunos o todos los aspectos analizados. Se ratifica así la calidad de la formación y el cumplimiento de sus propósitos, pero evitar caer en la complacencia, como se dice en los informes del grupo de investigación EDO (Garín, 2008 y 2009), exige revisar si los propósitos de la formación y las efectos que se desean siguen siendo tan válidos como lo fueron cuando se planificaron por primera vez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barzuchetti, S. y Claude, J.F., (1995). *Evaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Liasons, Rueil-Malmaison.
- Biencinto, C. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 10(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.htm (consulta 18/08/2010)
- Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Barcelona: Síntesis Educación
- Castillejo, J.L., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1989): Pedagogía laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), pp 421-440.

- Departamento de Formación (1996). *Curso de formación de formadores*. Madrid: Central Hispano- Centro Superior de Estudios de Gestión, Análisis y Evaluación UCM.
- EPISE (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: EPISE.
- Ferrández, E. (2006). *La evaluación de impacto en el Máster de Formación de Formadores CIFO-FLC. Informe de investigación*. Barcelona. UAB, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Gairín, J. (1991). Problemáticas que afectan a la evaluación ne programas de formación ocupacional. En / *Congreso Internacional de Formación Ocupacional*, Barcelona (documento policopiado).
- Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación. En Gairín, J. y otros (Coord.): *Formación para el empleo*. Barcelona: Grupo CIFO- Dpto Pedagogía Aplicada, U. Autónoma de Barcelona, pp 71-116.
- Gairín, J. (1997). La planificación y desarrollo de planes. En Gairín, J. y Ferrández, A. (Coord). *Planificación y Gestión de Instituciones de formación*. Barcelona: Praxis, pp 151-152.
- Gairín, J. (1998a). La participación en los procesos de evaluación. Algunas problemáticas. *Organización y Gestión educativa*, 6, 9-12.
- Gairín, J. (1998b). La evaluación del contexto de aprendizaje. En Medina, A. y otros (Coord.). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, Madrid, pp 83-135.
- Gairín, J. (2000). La planificación de propuestas formativas. En Monclús, A. (Coord). *Formación, empleo y competencias*. Granada: Comares, pp 109-164.
- Gairín, J. (2001). L'organització i la gestió de la formació. En CABRERA, F. y otros (Coord.). *Formació a les organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, pp 52-76.
- Gairín, J. (2004a). La formación en las organizaciones. En Yañez. J. y otros (coord.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la U. de Sevilla, pp 182-192.
- Gairín, J. (2004b). Interrogantes y problemáticas de la evaluación de programas de la educación no formal. En Yañez. J. y otros (coord.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la U. de Sevilla, pp 360-372.
- Gairín, J. (2006). Detección de necesidades de formación y planificación integral de la oferta formativa y de los centros de formación. *Máster de gestión de la calidad de la formación*. Madrid: INAP-UNED, módulo IV, unidad 3
- Gairín, J. (2007). La evaluación del impacto de la formación. En Jornadas sobre "El impacto de la formación en la negociación colectiva". Escuela Sindical Juan Muñoz Zapico, Madrid, 2-4 de Marzo de 1999 (documento interno).
- Gairín, J. (2008). *Avaluació dels efectes i la transferència de la formació. Pla agrupat 2007*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de formació (documento interno)
- Gairín, J. (2009): *Avaluació dels efectes i la transferència de la formació. Pla agrupat 2008*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de formació (documento interno)

- Gairín, J. (2010). Usos y abusos en la evaluación: la evaluación como autorregulación. En Gairín, J. (Coord). *Nuevas funciones de la evaluación. La evaluación como autorregulación*. Madrid: MEC-Instituto Superior de Formación del Profesorado, capítulo I (en prensa)
- Garzón, A. (2007). *Modelo de evaluación del impacto de la formación*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB (documento de trabajo).
- Garzón, A. (2008). *Modelo EIFO para la evaluación del impacto de la formación en la organización*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB (trabajo de investigación inédito).
- Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kirkpatrick, D. L. (2004). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: ediciones Gestión 2000.
- López, J; Bascuñan, MJ y Pacheco, S; (2003): Evaluación de la Rentabilidad Social de la formación. *Máster en Gestión de la calidad de la formación*. Madrid: INAP-UNED, módulo VI.
- Montt, B; (2006). *Evaluación de efectos e impacto de la formación permanente de profesores*. Barcelona: UAB (tesina inédita).
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2006). Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces
- Pineda, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educar (27)*. Barcelona, España.
- Pineda, P. (2003). *Auditoría de la formación. Análisis de las actividades formativas para la mejora de la realidad empresarial*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pont, E. (1997). La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En Gairín, J. y Ferrández, A. (coord.): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Praxis, Barcelona, pp 317-341.
- Rufino, J.L. y otros. (1999). Contexto empresarial de la formación. *Curso de Experto en Organización, Desarrollo y Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Bloque I, Módulo III.
- Teba, R. y Tejero, J. (2005). Procesos de desarrollo del factor humano. En Oltra, V. (Coord). *Desarrollo del factor humano*. Barcelona: UOC, pp 105-190
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (2). Ensenada, México: Universidad Autónoma del Estado de México. En <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html> (consulta 10.08.10).
- Veredas, S; (2005). Evaluación de transferencia e impacto de la formación continua en España. *Revista de Formación y Empleo*, 82, pp 17-24.



PROCESOS IMPLICADOS EN LA MEJORA ESCOLAR: LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

Víctor M. Hernández Rivero y Pablo J. Santana Bonilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art2.pdf>

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2010
Fecha de dictaminación: 28 de agosto de 2010
Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2010



El propósito de este artículo es presentar los resultados de un estudio sobre las condiciones institucionales para la mejora que reúnen 45 centros educativos participantes en un plan de evaluación externa. Dichos resultados ilustran la presencia de, al menos, seis condiciones en los procesos de mejora.

Este artículo consta de tres partes. En la introducción se presenta la propuesta de condiciones para la mejora de Aiscow y col. (2001), y se ofrece información sobre el contexto en el que se recogieron los datos: el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN). Luego se presentan las características del método utilizado: muestra, instrumentos, y procedimientos de recogida y análisis de la información. Tras la presentación y discusión de los resultados se ofrecen algunas conclusiones y perspectivas de investigación para profundizar en el análisis de los procesos implicados en la mejora de instituciones educativas.

1. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los resultados de la investigación sobre eficacia y mejora de los centros escolares (Aiscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Louis y Miles, 1990; Sancho y colaboradores, 1993) han puesto de manifiesto que para que en las instituciones educativas se desarrollen procesos de mejora deben darse ciertas condiciones de naturaleza institucional. Esto no significa que haya un único camino hacia la mejora ni que todos los centros educativos aborden estos procesos desde un mismo punto de partida, sino que hay algunas condiciones institucionales que la favorecen. Visto desde la perspectiva opuesta, si dichas condiciones están ausentes es muy difícil que tengan lugar procesos de mejora en los centros.

Como resultado de su trabajo en más de 40 escuelas en East Anglia, el norte de Londres y Yorkshire durante más de diez años en el proyecto de mejora de la eficacia escolar denominado IQEA (Improving Quality Education for All) Ainscow y su equipo (2001; también en Bolívar, 1996) elaboraron un esquema que resume la lógica de la mejora escolar. La Figura 1 recoge, esquemáticamente, las seis dimensiones sobre las que se asienta el proyecto que se basa en otros tantos supuestos. Estas seis dimensiones se corresponden con los supuestos que se recogen en la Tabla 1.

Como desarrollo del quinto supuesto, basándose en el estudio de los 40 casos, Ainscow y colaboradores (2001) identificaron seis condiciones institucionales para la mejora:

1. La consideración de los beneficios potenciales que derivan de la formulación de preguntas y de la reflexión sobre la práctica docente y organizativa.
2. Un compromiso con la planificación colaborativa.
3. El despliegue de esfuerzos concretos para asegurar la participación del profesorado, del alumnado y de toda la comunidad en los proyectos y decisiones de la escuela.
4. Un compromiso con la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado.
5. El desarrollo de estrategias de coordinación y comunicación eficaces.
6. Un liderazgo "instructivo" eficaz, pero no sólo de la dirección pues la función de liderazgo debe extenderse por toda la escuela.

FIGURA 1. LA "LÓGICA" DE LA MEJORA



Fuente: Ainscow y col., 2001:19.

TABLA 1. SUPUESTOS SOBRE LA LÓGICA DE LA MEJORA

Supuesto 1: La mejora de la eficacia escolar tendrá como consecuencia la mejora de los resultados no sólo del alumnado sino también del profesorado.

Supuesto 2: La cultura escolar es la dimensión vital en el proceso de mejora, pero a la vez, la más olvidada.

Supuesto 3: La historia y la organización de la escuela son dos factores clave en su proceso de mejora.

Supuesto 4: La mejora de la escuela es más patente cuando existe un enfoque claro y práctico durante el proceso de desarrollo. Las prioridades de la escuela suelen ser aspectos de currículo, de la evaluación o del proceso educativo en el aula que la escuela ha identificado de entre los cambios a los que tiene que hacer frente.

Supuesto 5: Es necesario trabajar sobre las condiciones para la mejora de la eficacia escolar a la vez que se trabaja sobre otras prioridades que la escuela haya establecido.

Supuesto 6: Debe establecerse una estrategia de mejora de la escuela para poder vincular las prioridades y las condiciones. La estrategia deberá ser más o menos potente dependiendo de la "fuerza" relativa de los demás factores.

En trabajos más recientes Hopkins ha incluido dentro del desarrollo profesional la creación de “comunidades de aprendizaje potente” (en el original “powerful learning communities”). Hopkins (2000:138) señala que el aprendizaje potente incluye una amplia gama de procesos y resultados cognitivos y afectivos:

“Mi visión es la de estudiantes implicados en situaciones de aprendizaje cautivante, creadas por docentes profesionalmente competentes en contextos escolares diseñados para promover el aprendizaje de ambos grupos” (alumnado y profesorado).

En Phillips (2003) puede consultarse una investigación que exploró qué significan las comunidades de aprendizaje potente. Al comprometerse en su propio aprendizaje, los docentes crearon una serie de programas curriculares innovadores dirigidos a alumnado que previamente había sido clasificado como de bajo rendimiento. Como resultado de los nuevos programas, el rendimiento del alumnado mejoró notablemente durante los cinco años que duró la reforma y en todos los grupos, cualquiera que fuera su nivel socioeconómico o académico.

Aiscow y colaboradores (2001) apuestan por crear y consolidar en el seno de las escuelas la capacidad de los equipos docentes para pensar en voz alta (con otros agentes) sobre su trabajo, y saber planificar, desarrollar y evaluar aquellas innovaciones o cambios educativos que les sirvan para mejorar su trabajo, tratando de responder a los retos actuales del sistema educativo y de la sociedad de nuestro tiempo.

Diversos estudios previos realizados en distintos contextos confirman la importancia de estas seis condiciones para la mejora que, como ya hemos señalado, en la práctica suponen procesos institucionales. Sakaki y Takeaki (1990) identificaron las siguientes condiciones: liderazgo de los líderes escolares (dirección, subdirección y jefatura de estudios), cooperación entre todo el profesorado del centro y el desarrollo de formación para los líderes escolares. Por su parte, Boyd (1991) en una revisión de literatura identificó cuatro tipos de normas culturales asociadas a la mejora escolar dos de las cuales (normas de auto-reflexión e investigación crítica, y norma de implicación en la toma de decisiones) están estrechamente relacionadas con dos de las condiciones para la mejora identificadas por Ainscow y colaboradores. Boyd (1991) también señala que el liderazgo de la dirección escolar es un elemento clave en la promoción de esas normas y, por tanto, una condición para la mejora. Por su parte, el trabajo clásico de Purkey y Smith (1983) identificaba como uno de los procesos asociados a las escuelas eficaces la planificación colaborativa.

Estudios más recientes mantienen y resaltan el valor de esas condiciones institucionales: el liderazgo (Muijs, 2003; Murillo, 2006; Zorrilla y Ruíz, 2007; González, 2008; Murillo y colaboradores, 2010); la colaboración (Zorrilla y Ruíz, 2007); la participación de padres y madres (Muijs, 2003; Zorrilla y Ruíz, 2007) o apertura y participación (Moliner, 2008); y el desarrollo profesional (Muijs, 2003).

Al hablar de la apertura y la participación del centro como proceso que permite avanzar hacia la inclusión educativa Moliner señala que:

“La mayor parte de los centros educativos son realmente abiertos hasta en su aspecto físico, con acceso directo a la calle, sin vallas y con patios de recreo con parque para uso comunitario. Esta apertura se manifiesta también en la participación de la comunidad en los centros: padres que ayudan, asociaciones que colaboran, estudiantes voluntarios... Es frecuente que en secundaria, por ejemplo, algunos estudiantes presten servicios comunitarios o colaboren en las escuelas, o

que se empleen en tiendas del barrio donde aprenden funcionalmente contenidos instrumentales” (Moliner, 2008).

Este artículo recoge algunos de los resultados y conclusiones del proyecto de investigación ‘Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros escolares de Canarias: Su incidencia en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención al alumnado en riesgo de exclusión social’¹. En particular sintetiza los hallazgos del estudio II denominado: ‘Descripción de la situación de los planes de mejora y de los proyectos de innovación de los centros evaluados en el segundo ciclo del PECCAN; y análisis de las condiciones institucionales para la mejora que reúnen esos centros’. A continuación presentamos las características metodológicas de dicho estudio.

2. MÉTODO

Los principales objetivos del estudio fueron:

- a. identificar qué condiciones institucionales para la mejora reunían los centros evaluados por segunda vez en el PECCAN;
- b. conocer cuál era el grado de desarrollo de los planes de mejora en esos centros; y
- c. averiguar si existía alguna relación entre la presencia (o ausencia) de condiciones institucionales para la mejora y la presencia (o ausencia) de planes y procesos de mejora.

Las hipótesis de partida fueron:

- a. se observarán diferencias notables entre los centros en cuanto a la presencia de condiciones institucionales para la mejora; y
- b. (b) los centros en los que se han desarrollado procesos y planes de mejora reunirán un mayor número de condiciones institucionales para la mejora que en aquellos en los que no se han desarrollado planes y procesos de mejora.

Para explorar la presencia o ausencia de las condiciones institucionales de mejora aplicamos un cuestionario al profesorado de los centros evaluados por segunda vez en el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN), que incluía la escala de Ainscow y colaboradores (2001) sobre condiciones institucionales para la mejora, además de otras cuestiones. Para averiguar el grado de planificación y desarrollo de los planes de mejora elaboramos una ficha de recogida de información que debía ser completada por tres agentes: el coordinador o coordinadora del plan de mejora, un miembro del equipo directivo y el inspector o inspectora de zona.

A continuación, antes de describir con más detalle la muestra, presentamos brevemente algunos de los objetivos y características del PECCAN. Entre los objetivos del Plan de Evaluación se están: detectar los puntos fuertes y débiles del funcionamiento de los centros, identificando posibles ámbitos de mejora; y estimular a las comunidades educativas para que desarrollen procesos de mejora, evaluando de forma

¹ Proyecto nº PI042005/59, financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y cofinanciado con fondos FEDER, y desarrollado de junio de 2006 a agosto de 2008. El investigador principal fue el Dr. D. Pablo Joel Santana Bonilla.

progresiva todos los centros educativos de Canarias.² Entre las características del Plan destacan: que se trataba de un plan de evaluación externa orientada a la mejora de los centros docentes y que se pretendía evaluar cíclicamente todos los centros de enseñanzas no universitarias de Canarias sostenidos con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados). Esto significa que era de esperar que cada centro educativo, tras participar en la evaluación, desarrollase procesos de mejora tomando como referencia los puntos débiles y los puntos fuertes detectados en el proceso de evaluación. La previsión inicial fue evaluar los centros cada cinco años, de modo que se dispusiera de información longitudinal para la valoración del funcionamiento de los centros y de los esfuerzos de mejora desarrollados a lo largo del tiempo. Esto se consiguió parcialmente en el caso de los centros de Secundaria no así en los de Primaria.

2.1. Muestra

El curso 2006-07 se habían evaluado 604 centros de los 674 que constituían el núcleo de centros educativos establecido como objetivo en esta etapa (ver Tabla2). Esto significa que en enero de 2008 se habían evaluado el 90% de los centros previstos y, de ellos, 45 habían participado en el segundo ciclo de evaluación. El profesorado de estos 45 centros fue el que participó en el estudio del que se informa en este artículo, centros que fueron evaluados por segunda vez en el contexto del PECCAN los cursos 2005-06 y 2006-07. De ellos 28 eran Institutos de Educación Secundaria, 10 Colegios de Educación Infantil y Primaria, 5 Colegios Privados Concertados y 2 Centros de Enseñanza Obligatoria.

TABLA 2. NÚMERO DE CENTROS EVALUADOS EN EL PECCAN

Curso escolar	Número de centros evaluados		Total acumulado	
	Primer ciclo	Segundo ciclo	Primer ciclo	Segundo ciclo
2000-01	30	0	30	0
2001-02	63	0	93	0
2002-03	121	0	214	0
2003-04	123	0	337	0
2004-05	115	0	452	0
2005-06	85	13	537	13
2006-07	67	32	604	45

2.2. Instrumentos

A partir de las condiciones identificadas, Aiscow y colaboradores (2001) elaboraron un cuestionario para el profesorado que utilizamos para la recogida de información en nuestro estudio. Aunque el profesorado de los centros contestó a un cuestionario más amplio, por lo que respecta al objeto de este artículo el principal instrumento de recogida de información fue la escala de condiciones institucionales para la mejora (CIM), formada por 24 ítems. En la Tabla 3 reproducimos los ítems correspondientes a cada condición institucional para la mejora según la adaptación realizada.

² La normativa que regulaba la evaluación de centros, externa e interna, era la ORDEN de 23 de febrero de 2001, por la que se establecen las bases para el desarrollo de los procesos de evaluación en los centros docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 31 de 9-3-2001).

TABLA 3. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA MEJORA

<p style="text-align: center;">Formulación de preguntas y reflexión sobre la práctica docente y organizativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - En este centro educativo dialogamos acerca de la calidad de la enseñanza que impartimos. - Hacemos el seguimiento de las mejoras y los cambios que introducimos. - El profesorado del centro dedica tiempo a revisar su enseñanza en el aula. - El centro tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad de la información que recoge acerca de alumnado, profesorado y familias. 	<p style="text-align: center;">Planificación colaborativa de la mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación del centro. - En nuestro centro se consideran tan importantes los procesos de planificación como los planes escritos. - Cada miembro de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias, cada uno a su nivel) conoce el grado en que se están consiguiendo las prioridades de mejora del centro. - En este centro revisamos y modificamos la planificación.
<p style="text-align: center;">Participación de agentes internos y externos</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el centro, antes de introducir innovaciones, recabamos el parecer del alumnado. - Cuando introducimos cambios en el currículo o en la enseñanza recabamos el parecer de las familias y lo tenemos en cuenta. - Toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) trabajamos conjuntamente para decidir hacia dónde ir como centro. - En nuestro trabajo utilizamos los servicios de apoyo externo (asesorías de CEPs, Inspección de Educación, Servicio de Orientación/EOEPs...). 	<p style="text-align: center;">Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado</p> <ul style="list-style-type: none"> - En este centro se valora la formación permanente del profesorado. - Al concebir el proyecto educativo y el plan de trabajo anual se pone énfasis en la formación permanente del profesorado. - En el centro la formación permanente está centrada en el aula. - La organización del centro posibilita dedicar tiempo a la formación permanente.
<p style="text-align: center;">Coordinación y comunicación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado que ejerce funciones de coordinación está capacitado para desarrollarlas. - El profesorado trabaja en equipo. - El Claustro está informado acerca de las decisiones importantes que se toman en las distintas instancias del centro (equipo directivo, equipos de ciclo, equipos educativos, departamentos, etc.). - Compartimos experiencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula. 	<p style="text-align: center;">Liderazgo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos como centro. - Los miembros del Claustro que ocupan cargos unipersonales o de coordinación pedagógica delegan tareas que suponen un reto para el resto del profesorado. - El equipo directivo del centro lidera las prioridades de mejora. - El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo.

Fuente: Ainscow y col., 2001:19.

Para recabar información sobre los planes y procesos de mejora elaboramos un instrumento denominado "Ficha de recogida de información sobre los planes de mejora." La ficha del plan de mejora contiene una primera parte en la que el Coordinador de la Comisión de Evaluación y Calidad expone los datos básicos del plan y valora su desarrollo, y dos partes más –exactamente iguales– en las que algún miembro del Equipo Directivo y el Inspector o la Inspectora del centro valoran el desarrollo del plan de mejora.

Los datos recogidos en la parte descriptiva fueron: temática que aborda el proyecto, relación con el aprendizaje del alumnado, número de cursos que se viene desarrollando, número de docentes que participan, si tiene coordinación o no, si la coordinación tiene horas de liberación para el proyecto, a qué niveles y etapas afecta, número de alumnos que se benefician del proyecto, si tiene subvención y qué cuantía, fuentes de financiación, unidades organizativas implicadas en el proyecto, equipos de ciclo o departamentos participantes, si ha sido aprobado por alguna instancia externa al centro, necesidades que motivaron el proyecto, beneficios esperados, beneficios obtenidos, evidencias de los beneficios alcanzados, dónde y cómo se pueden verificar las evidencias, problemas y dificultades en su desarrollo, antecedentes del plan o proyecto, y si ha obtenido reconocimiento externo.

2.3. Procedimientos de recogida de información

Los datos se recogieron en el contexto del proceso de evaluación externa. El curso 2005-06 se recabó información de 13 centros educativos y el curso 2006-07 de 32 centros.

Los cuestionarios fueron enviados por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) a cada centro y fueron completados por cada docente, ya sea en una sesión conjunta o de modo individual, y devueltos a la persona que coordinaba el proceso de evaluación en el centro. Contestaron el cuestionario 2.405 docentes, 463 de Educación Infantil y Primaria, y 1.942 de Educación Secundaria.

Las fichas sobre el plan de mejora fueron entregadas y recogidas por el inspector o inspectora de zona quienes las remitieron, una vez completadas, al ICEC. Se recogieron 22 fichas de planes de mejora; en 9 casos fueron completadas por tres agentes, en otros 9 fueron contestadas por dos agentes y en 4 casos fueron cumplimentadas por un solo agente.

2.4. Procedimientos de análisis de información

Una vez recogidos los datos de la escala CIM contenidos en el cuestionario de profesorado se procedió a su análisis siguiendo las recomendaciones de Aiscow y colaboradores (2001). De cada centro se calculó el porcentaje medio de respuestas (casi nunca, a veces, a menudo, y siempre) a cada ítem y luego el porcentaje medio de respuestas "casi nunca + a veces" y "a menudo + siempre" para cada subescala, correspondiente a cada condición institucional para la mejora. De tal modo para cada centro se obtuvo una tabla como la que sigue (Tabla 4; se trata de un ejemplo).

En la Tabla 4 la letra cursiva significa que la condición correspondiente parece estar presente o ausente en el centro. Las condiciones que aparecen acompañadas de un asterisco indican que las respuestas del profesorado se agrupan entre el 45% y 55%, por lo tanto no puede afirmarse que estén presentes o ausentes. El centro que se sirve de ejemplo reúne tres de las seis condiciones para la mejora (planificación de la mejora; formación permanente y desarrollo profesional del profesorado, y coordinación y comunicación docente) y carece de una (participación de agentes internos y externos).

Una vez recogidas las fichas de los planes de mejora se elaboró una tabla de doble entrada resumiendo los datos principales y se incluyó la valoración de los tres agentes encuestados.

TABLA 4. PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN CADA UNA DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA MEJORA AGRUPADAS EN DOS CATEGORÍAS

	Casi nunca + a veces	A menudo + siempre
* Formulación de preguntas y reflexión sobre la práctica docente y organizativa	45'45%	54'55%
<i>Planificación de la mejora</i>	44'32%	55'68%
<i>Participación de agentes internos y externos</i>	75%	25%
<i>Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado</i>	43'18%	56'82%
<i>Coordinación y comunicación docente</i>	40'91%	59'09%
* Liderazgo pedagógico	51'77%	48'23%

3. RESULTADOS

De los resultados obtenidos se deduce que la situación de los 44 centros analizados es muy diversa: hay centros que reúnen algunas condiciones para la mejora, hay centros que las reúnen todas e incluso dos que no reúnen ninguna³ (ver Anexo 1). A modo de ejemplo, en un caso la mayoría del profesorado considera que su centro –un Centro de Enseñanza Obligatoria- carece de cuatro de las condiciones institucionales para la mejora. En otro caso, el profesorado entiende que su instituto carece de tres condiciones para la mejora. En otro la mayoría del profesorado considera que el Instituto tiene dos condiciones para la mejora y carece de una. En otros centros (cuatro casos) consideran que su instituto o colegio, según el caso, reúne cuatro condiciones institucionales para la mejora, pero carece de dos. Y finalmente, en tres centros (todos ellos Colegios de Educación Infantil y Primaria) la mayoría del profesorado entiende que su colegio reúne las seis condiciones institucionales para la mejora. Como se ve, la variabilidad y diversidad de situaciones respecto a la presencia o ausencia de las condiciones en los centros es evidente.

En la muestra estudiada hay 23 centros que reúnen entre cuatro y seis condiciones institucionales para la mejora, mientras que 21 centros tienen tres o menos (ver Anexo 1). Las condiciones que suelen reunir con más frecuencia los centros educativos que tienen tres o menos condiciones institucionales para la mejora son la coordinación docente y la reflexión sobre la práctica. Mientras que las que presentan con más frecuencia aquellos centros que tienen entre cuatro y seis condiciones para la mejora son esas mismas más la planificación colaborativa de la mejora y el liderazgo pedagógico (Tabla 5).

TABLA 5. CONDICIONES PARA LA MEJORA QUE REÚNEN LOS CENTROS, SEGÚN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

Condiciones institucionales para la mejora	Centros con tres o menos condiciones	Centros con cuatro o más condiciones	Todos los centros (N = 44)
Coordinación docente	16	23	39
Reflexión sobre la práctica	15	23	38
Planificación de la mejora	5	23	28
Formación permanente	2	11	13
Liderazgo pedagógico	0	21	21
Participación de agentes internos y externos	0	3	3

³ De uno de los centros no se obtuvieron resultados de la escala Condiciones Institucionales para la Mejora aunque sí del plan de mejora.

Otro modo de analizar los resultados obtenidos consiste en identificar qué condiciones institucionales para la mejora están ausentes, según la opinión del profesorado. Las condiciones que con más frecuencia carecen los centros que tienen tres o menos condiciones de mejora son la participación de agentes internos y externos, la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado y el liderazgo pedagógico. Por su parte la condición que suelen carecer con más frecuencia los centros que tienen entre cuatro y seis condiciones para la mejora es la participación de agentes internos y externos (Tabla 6).

TABLA 6. CONDICIONES PARA LA MEJORA AUSENTES EN LOS CENTROS, SEGÚN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

Condiciones institucionales para la mejora	Centros con tres o menos condiciones	Centros con cuatro o más condiciones	Todos los centros (N = 44)
Participación de agentes internos y externos	20	17	37
Formación permanente	15	5	20
Liderazgo pedagógico	10	1	11
Planificación de la mejora	4	1	5
Reflexión sobre la práctica	0	0	0
Coordinación y comunicación docente	0	0	0

En suma, las condiciones institucionales para la mejora que más centros parecen reunir son la coordinación docente y la reflexión sobre la práctica. Éstas son las que el profesorado no manifiesta que sus centros carezcan. Por su parte, las condiciones que menos centros poseen son la participación de agentes internos y externos, y la formación permanente y el desarrollo profesional.

Es de destacar que ningún centro con tres condiciones o menos reúne las condiciones participación de agentes internos y externos, y liderazgo pedagógico, mientras que de los centros que tienen más de tres condiciones sólo carecen de la condición liderazgo pedagógico dos (Tabla 5).

En la muestra hay más centros de secundaria que de primaria debido a los criterios por los que, en el contexto de la evaluación externa, se seleccionaron los centros: las zonas de inspección. Como el número de centros de las zonas de inspección de secundaria es en Canarias menor que el de primaria, las zonas de secundaria se terminaron de evaluar antes por lo que centros de ese tipo participaron en mayor número en el segundo ciclo de evaluación.

Aunque no se pueden realizar generalizaciones, en los datos disponibles se observan ciertas tendencias: los Colegios de Educación Infantil y Primaria parecen tener más condiciones para la mejora que los Institutos de Educación Secundaria. De los 10 colegios, sólo 2 están en el grupo de aquellos centros que reúnen tres condiciones o menos y el resto (8) está en el grupo que reúne cuatro condiciones o más. Tres de estos últimos son los únicos cuyo profesorado manifiesta que tienen las seis condiciones para la mejora. En contraste, de los 28 institutos 16 forman parte del grupo con menos tres condiciones o menos y 12 forman parte del grupo con cuatro o más condiciones.⁴

⁴ No se analizan las tendencias de los Centros de Enseñanza Obligatoria ni de los Colegios Concertados porque en la muestra hay muy pocos: 2 y 5 respectivamente.

Además, se recogió información sobre el plan de mejora de 22 centros aunque sólo se dispone de una descripción detallada del plan de mejora de 18 de ellos (ver Anexo 1). Los datos revelan que dos de cada cinco centros evaluados por segunda vez elaboraron un plan de mejora.

Los resultados obtenidos apuntan una tendencia clara: los centros que tienen más condiciones para la mejora son los que más han desarrollado planes de mejora. Del grupo de centros que reúnen tres o menos condiciones sólo 4 han desarrollado planes de mejora, mientras que del grupo que tienen cuatro o más condiciones 14 han llevado a cabo planes de mejora.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Por una parte, en cuanto a las condiciones institucionales para la mejora, los centros evaluados por segunda vez en el contexto del PECCAN presentan situaciones bastante diferentes, desde aquellos cuyo profesorado señaló que reúne todas las condiciones hasta aquellos en los que el profesorado manifiesta que carece de cuatro de ellas. En total, 23 centros reúnen entre cuatro y seis condiciones institucionales para la mejora y 21 tienen tres o menos de estas condiciones. Esto muestra que el instrumento utilizado (la escala CIM) discrimina en cuanto a las condiciones institucionales para la mejora que presentan los centros estudiados.

Las dos condiciones institucionales que la mayoría del profesorado manifestó que poseían sus centros fueron: coordinación docente y reflexión sobre la práctica. Las dos condiciones institucionales que mayor número de docentes manifestó que estaban ausentes en su centro fueron: participación de agentes internos y externos, y formación permanente del profesorado. Estas carencias pueden ser preocupantes. La ausencia de participación de agentes internos y externos indica que gran parte de los centros son poco permeables, como sugiere Moliner (2008) al destacar que la participación está ligada a la apertura al entorno. Por otro lado, la poca atención prestada a la formación permanente del profesorado desde los propios centros apunta al poco desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional, condición ligada a su vez a la mejora del aprendizaje del alumnado (Phillips, 2003).

Por último cabría preguntarse si las dos condiciones para la mejora citadas con más frecuencia, coordinación docente y reflexión sobre la práctica, responden a la realidad de los centros o son más bien producto de la deseabilidad social debido a que se pueden haber asociado a consignas de las últimas reformas escolares en España.

Los datos recogidos muestran que el liderazgo pedagógico es una condición clave pues no la reúnen aquellos centros que tienen tres condiciones o menos para la mejora, pero la tienen todos los centros que tienen cuatro o más condiciones, excepto dos. La importancia del liderazgo distribuido como condición institucional para la mejora está suficientemente contrastada en la literatura (González, 2003; 2008). Los datos de nuestro estudio subrayan la necesidad de promover prioritariamente tal tipo de liderazgo en cualquier esfuerzo de mejora de la educación.

En la investigación más amplia en la que se inscribe este estudio se realizó un estudio de casos para explorar la presencia de condiciones internas para la mejora. Los resultados obtenidos muestran que los cuatro centros tenían una dirección organizativa que se caracterizaba por ejercer un liderazgo activo, por promover el liderazgo de otros agentes del centro, por tener una actitud proactiva frente a las presiones externas y por su capacidad de captar recursos extra del entorno. Así mismo todos se caracterizaban por desarrollarse en ellos procesos de liderazgo pedagógico ejercido por el director y por los docentes que

coordinaban proyectos de innovación y porque un núcleo importante de profesorado estaba implicado en los proyectos. Por otra parte, tres de los centros mantenían relaciones estrechas con diversos agentes del entorno, no sólo la Administración educativa sino otros centros, servicios sociales y sanitarios, y otras instituciones privadas. Lo que estas relaciones proporcionaban a los centros eran, principalmente, recursos extra, aunque también obtenían de ellas referentes para la mejora y asesoramiento (Santana y col. 2008).

El análisis por separado de las respuestas del profesorado de centros de Infantil y Primaria, y de Secundaria muestra que existe, al menos, una diferencia entre ambos tipos de centros: los colegios parecen presentar más condiciones para la mejora que los institutos.

En suma, las seis condiciones para la mejora identificadas por Ainscow y colaboradores (2001) pueden considerarse un mapa inicial de los procesos implicados en la mejora. Algunas de estas condiciones para la mejora se han identificado también en la literatura sobre sistemas de gestión de calidad como obstáculos para la mejora. En particular la ausencia o deficiencia en los planes de implementación y puesta en marcha, las falta de trabajo en equipo y la carencia de una política de participación (León, s.f.), las cuales se corresponden con las siguientes condiciones institucionales para la mejora: planificación de la mejora, coordinación docente y participación de agentes internos y externos, respectivamente.

Por otra parte, en cuanto a los planes de mejora, el carácter fragmentario, y en algunos casos contradictorio, de las informaciones recogidas permite afirmar que los centros no tienen documentado el desarrollo de los planes de mejora. Los datos recogidos permiten concluir que, al menos, dos de cada cinco centros evaluados por segunda vez en el contexto del PECCAN parece haber desarrollado planes de mejora. En todo caso las evidencias del impacto de los planes desarrollados parecen ser más bien escasas y no estar documentadas.

Los datos relativos a las condiciones institucionales para la mejora en relación con los planes de mejora parecen bastante coherentes: 14 de los 18 centros que elaboraron planes de mejora reúnen entre 4 y 6 condiciones institucionales para la mejora. En todo caso ha de tenerse en cuenta que los procesos identificados constituyen no sólo elementos previos a los procesos de mejora sino que también pueden emerger o fortalecerse como resultado del propio proceso de mejora.

Para profundizar en el análisis de los seis procesos identificados se sugiere:

- a. realizar una adaptación de la escala Condiciones Institucionales para la Mejora mediante la exploración del significado que las personas que lo completan atribuyen a cada dimensión y a cada ítem;
- b. llevar a cabo análisis longitudinales de la evolución de las condiciones institucionales para la mejora en diversas instituciones educativas, apoyándose no sólo en el cuestionario sino en metodologías cualitativas;
- c. aplicar la escala CMI a centros que hayan implantado Sistemas de Gestión de Calidad (ISO 9001:2000 ó 2008; EFQM; Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, 2005/Fundbeg);
- d. indagar la presencia o ausencia de condiciones institucionales para la mejora en instituciones de educación no formal;
- e. investigar otras condiciones institucionales para la mejora utilizando estudios de caso en instituciones educativas de distinto tipo;

- f. explorar los mecanismos mediante los cuales el propio proceso de mejora contribuye a la emergencia y consolidación de condiciones institucionales para la mejora.

Pensando en el desarrollo de los procesos de mejora, a partir de los datos del estudio presentado y recogiendo algunas de las conclusiones del estudio más amplio del que forma parte (Santana, 2008), ofrecemos las siguientes recomendaciones:

- a. explorar y desarrollar estrategias de apertura al entorno y promoción de la participación, tanto de agentes internos como de agentes externos, estableciendo redes con agentes e instituciones con intereses comunes (Katz y Earl 2010; Hatch, 2009) y coordinando las relaciones con el entorno de modo que favorezcan la creación de condiciones para el aprendizaje del alumnado (Stukalina, 2010);
- b. promover el desarrollo de los centros como comunidades de aprendizaje, tanto entre el profesorado como entre el alumnado, que faciliten la formación y desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje de todo el alumnado (Phillips, J., 2003);
- c. en la medida en que los centros que desarrollan planes y procesos de mejora tengan acceso a apoyos externos ajustados a sus necesidades se estarán generando y consolidando sus condiciones internas para la mejora; en este sentido el apoyo externo es una condición externa para la mejora (Domingo y col., 2005; Hernández, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea (edición original en inglés de 1994; segunda edición de 2000).
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177. <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Boyd, V. (1991). School Context: Bridge or Barriers to Change. <http://www.sedl.org/change/school/welcome.html>. (Consultado el 29 de abril de 2009).
- Domingo, J., Bolívar, A., Luengo, F., Hernández, V., y García, R. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Domingoetal.pdf. (Consultado el 12 de junio de 2007).
- González, M.T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas, *Organización y gestión educativa*, 11(6), 4-8.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en*

- Educación*, 6(2) 2, pp. 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. (Consultado el 30 mayo de 2009).
- Hatch, T. (2009). The Outside-Inside Connection, *Educational Leadership*, 67(2), 16-21.
- Hernández, V. (2005). Asesorando a centros educativo implicados en procesos de mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/HernandezR.pdf. Consultado el 2 de mayo de 2007.
- Hopkins, D. (2000). Powerful Learning, Powerful Teaching and Powerful Schools, *Journal of Educational Change*, 1, 135-154.
- Katz, S.; Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- León, M. (s.f). Factores contrarios a la mejora continua y qué hacer para superarlos. <http://www.estrucplan.com.ar/producciones/entrega.asp?identrega=841>. (Consultado el 4 de abril de 2010).
- Louis, K. y Miles, M. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia la Inclusión Educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 27-44. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Muijs.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Murillo J., Krichesky G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).
- Phillips, J. (2003). Powerful Learning: Creating Learning Communities in Urban School Reform, *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-258.
- Purkey, S. & Smith, S. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, pp. 412-452
- Sancho, J., Hernández, F., Carbonell, J. Tort, A., Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia.

- Santana, P., Hernández, V., Leal, E., Núñez, J., Quesada, C., Vega, A., Gobantes, J., y Oramas, J. (2008). *Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros escolares de Canarias: su incidencia en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención al alumnado en riesgo de exclusión social. Informe Final*. La Laguna: Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna.
- Sakaki, T. and Takeaki, N. (1990). The conditions of school improvement by results of investigation about school improvement. *School Administration*, 35(4), pp. 4-36.
- Stukalina, Y. (2010) The Management of Integrated Educational Environment Resources: the factors to be considered, *European Journal o Education, Research, development and Policy*, 45(2), 345-351.
- Zorrilla, M. y Ruíz, G. (2007). Validación de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 200-204. <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art26.pdf>. (Consultado el 30 de abril de 2010).

ANEXO

Anexo I Condiciones institucionales para la mejora de cada centro, según la percepción del profesorado, y planes de mejora, según agentes del centro

Centros que reúnen tres condiciones o menos.

Centros / Condiciones	01	38	26	31	27	20	02	03	29	25	30	05	15	35	16	37	19	21	22	32	06
Tipo de centro	CEO	IES	IES	IES	IES	CEIP	IES	IES	IES	IES	IES	IES	IES	CEO	IES	IES	CEIP	CPC	IES	IES	IES
Coordinación docente		SI				SI	SI	SI	SI		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Reflexión sobre la práctica			SI		SI		SI	SI	SI	SI		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Planificación de la mejora	NO	NO	NO													SI	SI	SI		SI	SI
Liderazgo pedagógico	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO										NO
Formación permanente	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO		NO		SI	SI		NO
Participación	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Centros que reúnen cuatro o más condiciones

Centros / Condiciones	07	23	34	36	42	08	09	17	24	41	43	18	40	04	10	11	28	44	39	12	13	33
Tipo de centro	IES	IES	IES	CPC	IES	CPC	IES	CEIP	IES	IES	CEIP	CEIP	IES	IES	CPC	IES	IES	CEIP	IES	CEIP	CEIP	CEIP
Coordinación docente	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Reflexión sobre la práctica	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Planificación de la mejora	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Liderazgo pedagógico	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Formación permanente	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		SI					SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Participación	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO			NO	NO	NO	NO	NO		SI	SI	SI

Tipo de centro. CEO: Centro de Enseñanza Obligatoria; IES. Instituto de Educación Secundaria; CEIP. Colegio de Educación Infantil y Primaria; CPC= Centro Privado Concertado
 Condiciones para la mejora. El centro tiene la condición para la mejora: SI; si el centro no tiene la condición para la mejora: NO; No se puede afirmar que tenga la condición para la mejora o carezca de ella: en blanco.

Planes de mejora: marcado en gris significa que tiene plan de mejora.



LOS PROCESOS EN GESTIÓN DE CALIDAD. UN EJEMPLO EN UN CENTRO EDUCATIVO

Isabel Cantón Mayo y José Luis Vázquez Fernández

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art3.pdf>

Fecha de recepción: 20 de abril de 2010
Fecha de dictaminación: 6 de septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 4 de octubre de 2010



La calidad es un concepto controvertido y polisémico. Se ha debatido hasta la saciedad su contenido explícito e implícito: lo que muestra y lo que oculta, lo que tiene de positivo y las resistencias a la misma (Cantón, 2004, 2004^a, 2004b, 2006, 2010), en lo que consideramos un debate nunca cerrado. En este artículo no se obvia el tema de la controversia, de las debilidades y fortalezas de la calidad, pero se avanza un paso más y se introduce la calidad desde la práctica. ¿Cómo hacer para mejorar, mediante la calidad, lo que se hace en un centro educativo?

En un principio se entendió la calidad como control, centrado en los resultados, pero pronto evolucionó hacia modelos más abiertos que abarcaban indicadores y procesos, es decir el cómo. Feigenbaum (1991), primer autor que habló de *Calidad Total*; los *14 puntos* de Deming (1981,1989) para la gestión de la mejora de la calidad en el mundo empresarial; la *teoría Z* de W Ouchi implicando a todo el personal; el *hacer lo que se debe hacer* de Ishikawa (1991) comprometiendo a la totalidad de las personas como si de una cadena se tratara; los *cero defectos* de P Crosby (1979); o la conocida trilogía de la calidad de Juran (1988): *planificación, control y mejora* de la calidad.

En la actualidad entendemos por **calidad** la satisfacción del usuario, los cinco ceros olímpicos, la línea del horizonte, el cero defectos, el infinito en matemáticas (Cantón 2004). La calidad implica factores y procesos de evaluación de la misma, ya que lo que no se puede medir no se puede valorar y si continuamos sin avanzar los logros son siempre los mismos, por lo que se recurre a indicadores directos e indirectos para su medida. Suelen atribuirse a la calidad los indicadores que nos muestran una mayor extensión, intensidad y equidad en la consecución de las finalidades declaradas. Los indicadores y factores son características o propiedades de un sujeto u objeto, de acuerdo las cuales formulamos sobre ellos un juicio de apreciación aunque no podemos olvidar que todos estos Factores son dinámicos y cambiantes. Estos factores pueden ser tangibles (interactividad) o intangibles (capital intelectual, o valor añadido de una red), dependiendo de lo que deseamos evaluar.

La calidad en su implementación suele referirse y descomponerse en un proceso sistémico siguiendo los componentes del modelo CIPP de Stufflebeam: contexto, entrada, proceso y producto.

En este artículo nos centramos en la parte más compleja, la más interna, la que se ha dado en llamar "caja negra" porque no se sabe lo que ocurre en ella: los procesos.

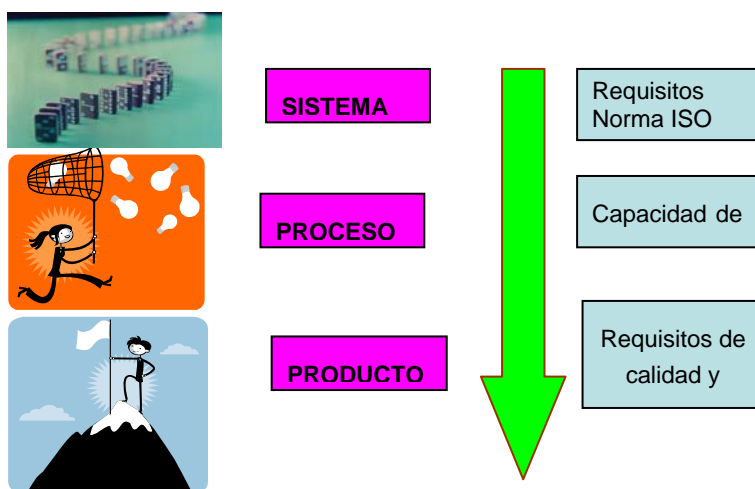
1. LOS PROCESOS EN LA IMPLANTACIÓN DE LA CALIDAD

En calidad se encuentran representados tres niveles: **sistema, proceso y producto**. Históricamente en primer lugar se desarrollaron una serie de modelos herramientas de calidad que pudiéramos enmarcar en el producto, olvidando los procesos y los sistemas. Después la línea de calidad se orientó a los sistemas surgiendo entonces un conjunto de estándares y normativas; finalmente el enfoque se ha centrado en los procesos que han conseguido un importante desarrollo en todos los trabajos de calidad.

Se trabajó en un primer momento en los productos, en los resultados. En calidad en educación se evolucionó de forma diacrónica centrándose en resultados, en profesores, en el currículum, etc. Finalmente, ya en la actualidad, los trabajos se orientan a los procesos. Los procesos son partes o elementos en la ejecución de un programa; mientras el programa es un concepto estático, el proceso es un concepto dinámico. Un programa puede ser ejecutado por varios usuarios y por cada una de las ejecuciones existirá un proceso, con todos sus elementos. La justificación del trabajo por procesos la hace la Norma ISO 9000/2000: " *Un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y*

los recursos relacionados se gestionan como un proceso.” Más adelante añade: *“ Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y eficiencia de una organización en el logro de sus objetivos.”* Puede entenderse que entonces que un proceso es un marco de actuación que define un curso de acción compuesto por una serie de etapas, las cuales añaden valor a las entradas con el fin de producir unas salidas que satisfagan las necesidades del cliente del proceso.

FIG. 1. LOS NIVELES EN LA REPRESENTACIÓN DE LA CALIDAD



La norma UNE_EN ISO 9000-2000 señala que proceso es *“el conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”*. La administración española también entiende por proceso cualquier secuencia de acciones interrelacionadas entre sí que se ordenan para dar servicio al usuario o cliente y que contribuyen a crear valor añadido en la organización en la que se desarrollan.

En el ámbito administrativo de Castilla y León, se entiende por proceso la secuencia ordenada de actividades, incluidos los trámites de los procedimientos administrativos, interrelacionadas entre sí, precisas para dar respuesta o prestar servicio al ciudadano, como cliente, usuario o beneficiario de servicios o prestaciones y que crean valor intrínseco para el usuario o cliente (interno y externo).

La gestión por procesos en educación universitaria, supone el paso de una visión de tipo administrativo a una visión de tipo más gestor y también supone un cambio cultural radical, que no es ni más ni menos que situar al usuario de la educación como eje fundamental de ésta entendida en su dimensión servicio. El entender la educación como un servicio, o más bien una suma de servicios a unos destinatarios finales (alumnos, padres, sociedad) implica contemplar con especial interés las relaciones del centro educativo con la sociedad, los padres y los alumnos. Ellos serán en definitiva los árbitros o jueces que manifiesten la satisfacción o insatisfacción con la prestación del servicio educativo que los centros desarrollan. También determinarán si el proceso que se ha desplegado y planificado se puede evaluar de forma positiva o negativa según las evidencias acumuladas al final del mismo (Harasim, 1993). Queremos integrar en esta visión por procesos la doble dimensión: procesos de fuera adentro, es decir, lo que el centro ofrece y produce la satisfacción de los alumnos y padres como clientes externos y la recíproca de los usuarios internos: profesores y alumnos como realizadores y receptores de las actividades planificadas en cada proceso que van encadenándose en eslabones para determinar la visión global de la calidad del centro educativo.

Sintetizando, nos referimos a un proceso si cumple las siguientes características o condiciones siguientes (Cantón, 2004^a):

- Se pueden describir las ENTRADAS y las SALIDAS.
- El Proceso cruza uno o varios límites organizativos funcionales.
- Una de las características significativas de los procesos es que son capaces de cruzar verticalmente y horizontalmente la organización.
- Se requiere hablar de metas y fines en vez de acciones y medios. Un proceso responde a la pregunta "QUE", no al "COMO".
- El proceso tiene que ser fácilmente comprendido por cualquier persona de la organización.
- El nombre asignado a cada proceso debe ser sugerente de los conceptos y actividades incluidos en el mismo.
- Todos los procesos tienen que tener un Responsable designado que asegure su cumplimiento y eficacia continuados.
- Todos los procesos tienen que ser capaces de satisfacer el ciclo PDCA.
- Todos los procesos tienen que tener indicadores que permitan visualizar de forma gráfica la evolución de los mismos. Tienen que ser planificados en la fase P, tienen que asegurarse su cumplimiento en la fase D, tienen que servir para realizar el seguimiento en la fase C y tiene que utilizarse en la fase A para ajustar y/o establecer objetivos.

Los procesos en general se refieren a la misión, la visión y los valores del centro educativo. Para clasificarlos y categorizarlos suelen utilizarse matrices que permiten situar en su ámbito a cada proceso identificado previamente. En una organización tan compleja como son los centros educativos, se dan diferentes tipos de procesos: **estratégicos, clave y de apoyo**

2. LOS PROCESOS EN EL MODELO EUROPEO

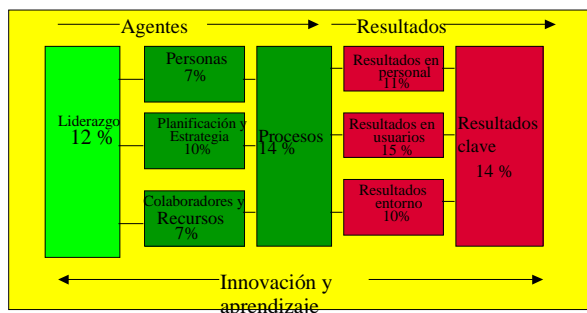
El modelo Europeo de Excelencia aplicado a la educación, EFQM (2000), define el proceso como *"el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo"*. Alude a cómo se gestionan, evalúan y revisan los procesos para asegurar la mejora continua de las actividades del centro educativo en coherencia con la planificación y la estrategia del centro para conseguir la satisfacción de los usuarios y colaboradores. También señala el modelo alguno de los procesos a los que se refiere:

- Organización del centro: horarios, adscripción del personal, agrupamiento de alumnos, gestión del comedor y del transporte...
- Clima escolar: convivencia, integración, control de asistencia y entradas y salidas del centro.
- La enseñanza-aprendizaje: aplicación del proyecto curricular, cumplimiento de las programaciones, tasas de promoción del alumnado...
- Evaluación del alumnado: evaluación continua, decisiones de la junta de evaluación, etc.
- Orientación y tutoría en los diferentes cursos, con alumnos, padres y profesores.

Revisando el Modelo EFQM de Excelencia, vemos que entre los nueve criterios que la componen, los procesos se encuentran en el bloque primero de agentes: liderazgo, personas, planificación y estrategia, colaboradores y recursos y procesos. En el bloque de resultados tenemos los resultados en el personal, en los usuarios, en el entorno y los resultados clave del centro educativo. Entonces modelo de calidad EFQM 2000 tiene tres grandes estancias y dos pasillos para transitarlas: la primera es la referida al **liderazgo**, o poder de convicción de los líderes del centro educativo en cuanto organización; la segunda son **los procesos** que se desarrollan para conseguir la calidad, en educación van fuertemente ligados a la enseñanza aprendizaje, es decir a los procesos didácticos y su implementación en el aula, aunque también a los procesos organizativos y de gestión en el centro, y finalmente los **resultados clave**. Además, la configuración gráfica no es neutra; tres grandes estancias o puntales básicos: **el liderazgo, los procesos y los resultados clave** que se comunican por pasillos representados por el resto de los criterios que se configuran como caminos que comunican los tres que por su magnitud delimitan y cierran el modelo: Si aún hubiese que resumirlos y encerrarlos en dos mandamientos éstos serían dos: **los procesos y la orientación al cliente**. En nuestro caso nos centraremos en los procesos por dos motivos: uno operativo; no podemos abarcarlo todo y otro de relevancia: consideramos los procesos como el núcleo central y fundamental en el desarrollo de buenas prácticas de calidad en la educación, fundamentalmente en la educación pública.

Los procesos ocupan, pues, un lugar destacado dentro de los nueve principios básicos, junto a la orientación al cliente, y ambos están íntimamente relacionados ya que una organización excelente debe orientar sus procesos a satisfacer las necesidades y expectativas de sus clientes (tanto las presentes como las futuras que pudieran surgir), quienes son, en última instancia, los árbitros de la calidad del servicio/producto.

FIG. 2. LOS PROCESOS EN LOS CRITERIOS FUNDAMENTALES DEL MODELO EUROPEO



Los procesos en el Modelo EFQM (2000) figuran entre los criterios fundamentales o primarios del modelo. Dentro de este epígrafe, el modelo señala que: *“La organización excelente gestiona las actividades en términos de procesos, identificando los propietarios y definiéndolos con detalle, y desarrollando las correspondientes actividades de mejora en base a información relevante y aplicando sistemas de gestión de la calidad”*.

La importancia que da el modelo a la gestión por procesos queda reflejada en el Criterio cinco que dedica exclusivamente a los procesos de la organización, y en el Criterio dos, *Planificación y Estrategia*, dentro del subcriterio 2d, donde también se hace mención a los procesos. El Criterio 2, *Planificación y Estrategia*, recoge *“cómo implanta la organización su misión y visión mediante una estrategia claramente centrada*

en todos los grupos de interés y apoyada por políticas, planes, objetivos, metas y procesos relevantes” y contempla en el subcriterio 2d, “La ejecución de la planificación y estrategia desarrollando los correspondientes procesos”.

El criterio cinco del modelo, *procesos*, engloba los siguientes aspectos: *“cómo diseña, gestiona y mejora la organización sus procesos para apoyar su política y estrategia y para satisfacer plenamente, generando cada vez mayor valor a sus clientes y otros grupos de interés”.*

Los procesos como elementos nucleares en lo referido a Planes de Mejora, pueden desarrollarse en niveles de alta o baja complejidad, pero todos los que trabajen en la mejora están desarrollando en sus actuaciones en el centro educativo alguno de los procesos señalados: clave, de apoyo o estratégicos. En este artículo se desarrolla pormenorizadamente uno de los procesos de apoyo, inserto a la programación general del centro y dentro de ella referido al cuidado del medio ambiente.

3. LOS PASOS SEGUIDOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE MEJORA SELECCIONADO

Cuando se decide trabajar en Planes de Mejora y Calidad para conseguir mayor eficacia en el centro educativo, el primer paso es la detección de necesidades y su priorización mediante una evaluación contextual (Cantón, 2004, 2004^a, 2004b, 2004c, 2004d, 2004e, 2004f). En la evaluación de las necesidades de contexto pueden usarse instrumentos como los que se señalan en Cantón 2010, para conseguir identificar los aspectos en los que es precisa una intervención educativa para mejorarlos. El resultado de esta acción suele ser un repertorio amplio de necesidades que han de categorizarse, agruparse y priorizarse. También en los trabajos citados antes se pueden ver herramientas para la priorización de acciones. El resultado serán una o dos intervenciones que determinan el tema del Plan de Mejora que un centro debe y puede asumir. Y el paso siguiente es la planificación, como puede verse en el anexo a este trabajo. La tabla que acompaña puede servir de plantilla cambiando las acciones si en lugar de trabajar sobre el medio ambiente se desea trabajar sobre la tutoría, la ortografía, los valores, o la implicación de la comunidad, que en este caso es muy amplia.

El enfoque nos da las razones de la selección de la acción objeto del proceso y nos designa la acción concreta, la define funcionalmente y describe el proceso señalando los resultados. En el despliegue se recogen las acciones para llevar a cabo el proceso señalado, las expectativas esperadas con respecto a la realización y se avanzan los posibles resultados, impregnados por la calidad, los flujos de salida y las evidencias. Finalmente los resultados del proceso nos dan la temporalización en la que se ha llevado a cabo, se revisa si se ha desplegado en su totalidad el proceso y se dan las evidencias relacionándolas con los indicadores previstos. En el gráfico siguiente se realiza lo que se señala aquí, mediante la acción de mejora seleccionada y en el mapa anexo se documentan el plan de acción y todos los pasos de forma minuciosa para servir de referencia a quienes deseen trabajar en mejora y calidad.

4. ACCIÓN DE MEJORA 3

A Definición de la Acción de Mejora:		Revisión e inclusión en la Programación General Anual de contenidos relacionados con el cuidado del medioambiente.	
B Propietario de la acción:	Equipos de ciclo. Claustro de Profesores. Consejo Escolar. .A.M.P.A. Ayuntamientos y Juntas Vecinales.	C Fecha de finalización del despliegue:	Agosto de 2008
D Prioridad en el ranking:	3 de 7	E Criterio del Modelo:	CRITERIO 3. Subcriterio 3e. CRITERIO 4. Subcriterio 4c. CRITERIO 8. Subcriterio 8a.
F Estado actual en Marzo 2008		Rojo	Ámbar
			Verde
		Marzo 2008	

4.1. Descripción de la acción de mejora

<p>G ENFOQUE (Descripción de la acción de mejora y las razones por las que fue seleccionada)</p> <p>En la evaluación realizada detectamos la carencia de actividades dirigidas a mejorar el medio ambiente y la falta de una cultura del reciclado. Se hace necesario la concienciación e implicación en temas del cuidado medioambiental de nuestro entorno. Contribución de nuestra Comunidad Educativa al tema del DESARROLLO SOSTENIBLE.</p> <p>Designación de la Acción: Proceso para la revisión de la Programación General Anual.</p> <p>Definición funcional de la Acción: Se hace necesario una revisión de la Programación General Anual de este curso para incluir en ella los objetivos y contenidos medioambientales por ser éste uno de los objetivos prioritarios para trabajar durante el curso 2005-2008.</p> <p>Descripción del Proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> Consultar y revisar la P.G.A. del curso pasado 2006-2007. Incluir entre los objetivos prioritarios los contenidos que hacen referencia al trabajo que vamos a desarrollar sobre el cuidado y conservación del medioambiente Diseño de: <ul style="list-style-type: none"> Objetivos. Contenidos Actividades Fichas de seguimiento y evaluación. Nuestro compromiso con un desarrollo sostenible <p>Salidas del Proceso (objetivos a medio y corto plazo)</p> <ul style="list-style-type: none"> Concienciación de la Comunidad Escolar en el reciclado y reutilización de diversos materiales. CULTURA DE RECICLADO. Hábitos de reciclaje de nuestros propios desechos.
<p>H DESPLIEGUE (Cómo se despliega el enfoque)</p> <p>El grupo de profesores encabeza este Plan de acción y cuenta con la ayuda del Consejo Escolar y la Asociación de Madres y Padres del C.R.A. El Burgo Ranero, para llevarla a cabo. En la reunión de inicio de curso, septiembre de 2005, el grupo de profesores, tras evaluar los resultados de la autoevaluación, se hace eco de esta necesidad y transmite esa inquietudes y necesidad a todos los sectores de la Comunidad Educativa.</p> <p>Expectativas (que es lo que nos demanda nuestra Comunidad Educativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> Instaurar una cultura de reciclado en el Centro. Disponer de medios para realizar este tipo de actividades sobre todo disponer de contenedores. Mayor importancia de este tipo de contenidos en las programaciones de aula y de actividades extraescolares y complementarias <p>Estrategias y Actuaciones (lo que estamos haciendo o nos queda por hacer para responder a esas demandas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la Agenda 21 Escolar.

<p>Celebración de una Semana Medioambiental</p> <p>Charlas, exposiciones y programas sobre el reciclado de materiales y reducción de residuos.</p> <p>Concurso de pintura sobre reciclado de materiales.</p> <p>Visita páginas Web relacionadas con el cuidado del Medio Ambiente.</p> <p>Talleres sobre temas de reciclado y medioambiente.</p> <p>Solicitar contenedores de papel y pilas...</p> <p>Utilización de la radio y la revista como medio de trabajo de estos contenidos medioambientales.</p> <p>Resolución de pequeños problemas ambientales.</p> <p>Visita depuradora, central hidroeléctrica.</p> <p>Elaboración de fichas de experiencias.</p> <p>Características de Calidad características que tienen que impregnar nuestras actuaciones para que podamos incluirlas en esa línea de mejora que buscamos)</p> <p>Satisfacción de padres y alumnos con las iniciativas medioambientales llevadas a cabo.</p> <p>Implicación preactiva con los usuarios para abordar temas de interés y actualidad.</p> <p>Colaboración del Centro con otras Instituciones y organizaciones implicadas en temas medioambientales.</p> <p>Flujos de salida (el producto final, lo que tenemos que conseguir al finalizar el trabajo del área de mejora).</p> <p>Informe favorable de los técnicos de Medio Ambiente, por nuestro trabajo en la Agenda Escolar 21</p> <p>Hábitos de reciclaje de nuestros propios desechos.</p> <p>Limpieza y cuidado de nuestro entorno</p> <p>Evidencias que hay que constatar al finalizar la acción de mejora (indicadores que nos van a señalar si el trabajo de este Plan de Acción ha sido efectivo)</p> <p>Elaboración de contenedores para el reciclado de papel y pilas en todas las escuelas.</p> <p>Uso cotidiano de estos contenedores por parte de nuestros alumnos.</p> <p>Actitudes de limpieza y conservación de los espacios próximos a nuestras escuelas.</p> <p>Establecimiento de relaciones con otras Entidades e Instituciones.</p> <p>Transmitir esta conciencia ecológica a las familias de nuestros escolares.</p> <p>Incorporar a nuestra Programación General de este tipo de contenidos y que hasta ahora no contemplábamos.</p>

I RESULTADOS (Medición del despliegue)	Comentarios		
¿Se ha llevado a cabo el despliegue de la acción de mejora en el plazo previsto en el Plan de Acción?	El despliegue de esta Acción se inicia en el mes de septiembre de 2005, cuando el Claustro de Profesores propone la inclusión de los contenidos medioambientales en la programación de actividades en el currículo escolar y en la programación de actividades extraescolares Se aprueba por unanimidad en el Claustro de Profesores y en el Consejo Escolar nuestro trabajo en el Proyecto Agenda 21 Escolar.		
¿Se ha desplegado la acción de mejora en todo su potencial con arreglo al Plan de Mejora?	Estamos inmersos en pleno desarrollo de nuestra Agenda 21 Escolar. Se han realizado la ecoauditorias ambientales y los alumnos han diseñado nuestra mascota medioambiental. Tenemos planificados los talleres y actividades para la celebración de la semana del Medioambiente. Junto a la A.M.P.A. San Isidro del C.R.A. El Burgo Ranero ya hemos programado las primeras actividades de reciclado y tratamiento de residuos.		
J EVALUACIÓN Y REVISIÓN	Comentarios		
INDICADORES	Descripción		
Diversidad del contenido.	CRITERIO 3. Subcriterio 3e. Áreas 3. CRITERIO 4. Subcriterio 4c. Áreas. 8. CRITERIO 8. Subcriterio 8º. Áreas. 6, 11		
Relación con el entorno y el currículo	CRITERIO 2. Subcriterio 2b. Áreas. 8. Subcriterio 2c. Áreas. 1		
Sensibilidad e interés demostrado por los niños en la vida diaria sobre estos temas	CRITERIO 6. Subcriterio 6º. Áreas. 12. Subcriterio 6b. Áreas. 14.		
Materiales elaborados.	Ficha de seguimiento y evaluación de este proceso.		
Grado de colaboración de las Instituciones.	CRITERIO 4. Subcriterio 4a. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.		
Grado de implicación de los alumnos.	CRITERIO 6. Subcriterio 6º. Áreas. 12. Subcriterio 6b. Áreas. 14.		
Nº de actividades realizadas.	Marzo	Abril	Mayo-Julio

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, A.R. ; Cantón, I. y Baelo, R. (2007). La dirección y liderazgo de calidad en los centros educativos. En MEC/CIDE. *Los premios nacionales de investigación Educativa y Tesis Doctorales 2005*, pp. 189-220. Madrid: MEC/CIDE.
- Cantón, I. (2003). Mejora de la calidad Educativa en Castilla y León: una innovación en marcha. En *Prácticas de buena gestión en centros y servicios escolares de Castilla y León. Experiencias de calidad 3*, pp. 11-33. Valladolid: Junta De Castilla y León, Consejería de Educación, Dirección General de Coordinación, Inspección y programas educativos.
- Cantón, I. (2004d). Análisis de la realidad y propuesta para mejorar la imagen de un centro educativo En Cristóbal, P. (Coord.). *Imagen y personalización de los centros Educativos*, pp. 17-39. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto superior de Formación del Profesorado
- Cantón, I. (2004c). Justificación de la calidad en los centros educativos del siglo XI. En Cuevas, M. y otros (Coords.). *Atención a la diversidad y calidad educativa*, pp. 367-361. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cantón, I. (2004b). La comunidad educativa innovadora basada en aprendizajes organizativos en un contexto de calidad. En *Cambiar la sociedad, cambiar con la sociedad, Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 328-336. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cantón, I. (2004a). Redes de conocimiento y aprendizaje gestionadas con criterios de calidad. En Lorenzo Delgado, M. y otros: *La organización y dirección de redes educativas*, pp. 95-118. Granada: GEU.
- Cantón, I. (2004e). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: GEU.
- Cantón, I. (2004f). *La Organización Escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cantón, I. (2004). *Planes de Mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón, I. (2005). La qualité de l'établissement. En Marcel, J.F. y Pyot, T. : *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*, pp. 57-71. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cantón, I. (2006). Propuestas y estrategias innovadoras para la calidad en los centros educativos. En Lafuente Guantes, M.I. *Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*, pp. 391-399. León: Universidad de León.
- Cantón, I. (2007). La imagen de las organizaciones educativas en la sociedad del conocimiento. En LORENZO, M. y otros (Coords.). *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la Formación en la sociedad del conocimiento*, pp. 51-79. Granada: Grupo de Investigación AREA y Ediciones ADHARA.
- Cantón, I. (2007a). La organización de medios y recursos tecnológicos en las instituciones educativas. En Ortega, J.A. y Chacon, A. (Coords.). *Nuevas Tecnologías para la educación en la era digital*, pp. 355-367. Madrid: Pirámide.

- Cantón, I. (2009). Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento. En Echeverría, J. Cantón, I. y otros (2008): *Filosofía y sociedad del conocimiento*, pp. 33-93. Almería: Delegación Provincial y Centro de Profesorado.
- Cantón, I., Baelo, R. y Arias, A.R. (2008). Análisis de los instrumentos de evaluación a través de la lógica REDER: primeros pasos. En AA.VV. *Actas de XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 2321-2330.
- Cantón, I., Baelo, R. y Arias, A.R. (2008). Docencia Universitaria y procesos de calidad. En AA.VV. *Actas de XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, pp. 673-684. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Cantón, I.; Baelo, R.; Arias, A.R. y Valle, R.E. (2008). La calidad en la Universidad a través de los procesos". En Gairin, J. y Antunez, S. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad Barcelona*, pp. 59-60.
- Cantón Mayo, I. (2010). *Modelo sistémico de evaluación de Planes de Mejora*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Drucker, P. (1992). The new society of organizations. En *Harvard-Deusto Business Review*, Núm. 1. *Harvard Business Review*.
- Feigenbaum, A.V. (1991). *Control Total de la Calidad* / A. V. Edición del Cuarenta Aniversario. CECSA.
- Crosby, P. (1979). *Quality is Free* / P. Crosby. - - New York: McGraw-Hill.
- Deming, W.E. (1981). *Out of the Crisis*. Cambridge: MIT Press.
- Deming, W.E. (1989). *Quality, Productivity, and Competitive Position*. Cambridge: MIT Press.
- Harasim, L. y otros (1993). *Redes De aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Ishikawa, K. (1991). *Introduction to Quality Control* / Tokyo: 3A Corporation.
- Juran, J. (1988). *Juran on Planning for Quality*. New York: The Free Press.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1994). Organizational Knowledge creation. *Organization Science* 5(1) pp. 14-37.
- UNESCO (2001). *Informe Sobre Desarrollo Humano*. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.undp.org/hdr2001/spanish/spacapo.pdf>
- Zabalza, M. (2003). La mejora de la calidad de las escuelas. En <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/zabalzacalidad.htm>



INNOVACIONES DIDÁCTICO-METODOLÓGICAS EN EL CONTEXTO VIRTUAL DE RURALNET Y SATISFACCION DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Lourdes Villalustre Martínez y M^a Esther del Moral Pérez

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art4.pdf>

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2010
Fecha de dictaminación: 26 agosto de 2010
Fecha de aceptación: 7 octubre de 2010

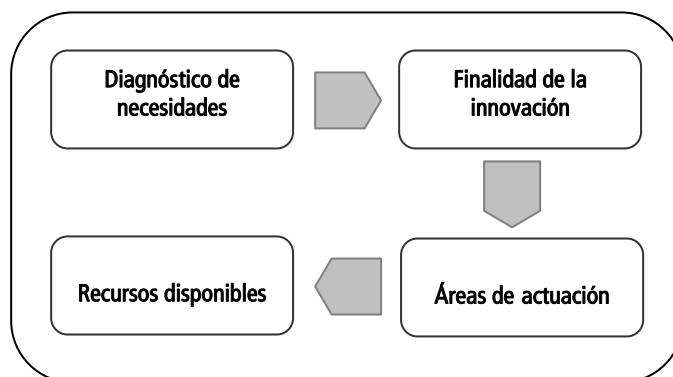


1. INTRODUCCIÓN

Todo proceso de innovación educativa supone la búsqueda de cambios que originen una mejora sustancial y cualitativa en la práctica educativa, que implique a su vez una mejora en los planteamientos pedagógicos, en las metodologías docentes, en las técnicas y recursos empleados, etc. (Peck, Gallucci, Sloan y Lippincott, 2009). Y, lógicamente, lograr optimizar la calidad de los aprendizajes.

Cualquier propuesta de innovación educativa requiere de un proceso meditado para diseñar y plantear prácticas docentes innovadoras con la voluntad de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Así, apoyándonos en las experiencias llevadas a cabo por Kirkgöz (2009), Margalef y Pareja (2008), Young, Hall y Clark (2007), entre otros, delimitamos los siguientes aspectos a considerar a la hora de diseñar y desarrollar una propuesta de innovación educativa:

GRÁFICO 1. ASPECTOS A CONSIDERAR A LA HORA DE DISEÑAR UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA



En un primer momento, se debería arrancar con un *diagnóstico de necesidades* a partir del cual se puedan identificar los puntos fuertes y débiles de los elementos valorados, así como exponer los aspectos susceptibles de mejora, en función de dicho análisis. En este sentido, Cebrián (2003) considera que esta fase es de vital importancia pues tras ella se detectará lo que debe ser mejorado: reformular los objetivos a alcanzar, establecer las estrategias a seguir, etc. A partir de esta primera fase, se especificará la *finalidad de la innovación*, es decir, lo que se espera conseguir con ella. Esto puede cifrarse en un cambio de actitud en los agentes implicados, cambios en un proceso concreto, una adaptación de la enseñanza, etc. Seguidamente, se delimitarán las *áreas de actuación*, encaminadas, por ejemplo, a provocar mejoras en el diseño de los materiales didácticos, en las estrategias didácticas empleadas, en la acción tutorial desarrollada, en la organización de la asignatura, etc. Por último, sería conveniente elaborar una lista con todos los *recursos e infraestructuras* de las que se dispone, y que pueden contribuir a la puesta en marcha de las actuaciones delimitadas para la mejora en el proceso innovador.

1.1. La Innovación en el contexto virtual de Ruralnet

En la asignatura *Ruralnet* se apostó por una enseñanza innovadora y pionera, en su día, al desarrollarse dentro de un contexto virtual de aprendizaje, cuyo objetivo era propiciar la actividad cognitiva y el aprendizaje de los estudiantes *on line*. Esta innovación se orientaba a la mejora global del proceso educativo, ya que tal y como apunta Cebrián (2003, p. 21): "*no podemos comprender que se persiga una innovación en educación que no busque a la vez, un cambio y mejora en las conductas, en los pensamientos y planteamientos pedagógicos, en los procesos y la organización, en las metodologías, en las técnicas y recursos (...)*".

Por tanto, innovar implica un cambio deliberado y sistematizado para alcanzar unos objetivos de forma más eficaz (Hannan y Silver, 2000). El uso de herramientas tecnológicas puede facilitar el proceso de innovación, puesto que éstas ofrecen nuevas posibilidades a la hora de planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal manera, la tecnología se convierte en un medio, capaz de aportar no sólo nuevas formas para la comunicación sino también para organizar y gestionar el proceso formativo.

En la asignatura virtual *Ruralnet* se llevaron a cabo diferentes innovaciones sistematizadas que afectaban tanto a la metodología, a las estrategias didácticas desarrolladas, como a los medios y recursos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos. Así, en el curso académico 2005/2006 se pusieron en marcha los primeros cambios que fueron afianzados y completados a lo largo de los cursos 2006/2007 y 2007/2008 en relación a diferentes aspectos que a continuación se describen.

1.1.1. Innovación orientada a potenciar el aprendizaje colaborativo y el uso de las herramientas de la Web 2.0

El aprendizaje colaborativo supone que los estudiantes deben trabajar en grupos conjuntamente para alcanzar un mismo objetivo. Barkley, Cross y Major (2007, p. 17) lo identifican con *“las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para parejas o pequeños grupos interactivos y realizadas por ellos”*. De lo cual se desprenden las tres características básicas del aprendizaje colaborativo: 1) ha de ser *intencional*, es decir, debe existir una estructuración previa de las actividades que respondan a una finalidad concreta; 2) dichas actividades deben desarrollarse *colaborativamente*, por tanto, todos los estudiantes de un mismo grupo deben comprometerse activamente a desarrollar el trabajo planteado; y 3) debe dar lugar a un aprendizaje *significativo*, en el que los discentes adquieran nuevos conocimientos en colaboración y de manera activa, formando parte de su estructura cognitiva.

Desde estos postulados, en *Ruralnet* se diseñó una actividad formativa para favorecer el aprendizaje colaborativo basada en la filosofía de las *Webquests* (Dodge, 1997), pero añadiendo otra serie de componentes, configurando lo que se denominó *Gameproject* (Del Moral y Villalustre, 2007). En él se presentan, de manera detallada, las tareas que han de desarrollar los estudiantes, y los pasos que pueden seguir para llevarlas a cabo, los criterios de evaluación a aplicar, etc., asegurando que todos los miembros del grupo conozcan la finalidad del proyecto, así como el procedimiento a seguir para su elaboración. La presentación de la actividad colaborativa se apoyó en el famoso juego de simulación, *-Los Sims-*, de este modo tan atractivo y motivador se solicitaba a los estudiantes que diseñaran un proyecto de intervención orientado al desarrollo y a la promoción socio-cultural y educativa de un ámbito rural desfavorecido. Dicha actividad colaborativa fue planteada en los tres cursos académicos analizados (2005/2006; 2006/2007; 2007/2008) y presentada con mayor detalle en otros trabajos, véase por ejemplo Del Moral y Villalustre (2007) y (2008).

Con la utilización de diferentes herramientas tecnológicas se contribuyó a crear espacios sociales que favorecieron el desarrollo de la actividad colaborativa diseñada para *Ruralnet*, facilitando el intercambio de información; el acceso a recursos compartidos; la posibilidad de participar en la redacción de una publicación conjunta entre diversos miembros de la comunidad de aprendizaje constituida; etc. Con este objetivo se utilizaron diferentes herramientas propias de la denominada Web 2.0 integradas en la plataforma virtual donde tenía lugar el proceso formativo, entre las que destacan las *wikis*, los *blogs*, etc., las cuales permitieron ampliar las posibilidades de comunicación, interacción e intercambio de información entre los estudiantes de *Ruralnet*, en donde se crearon tantas *wikis* como grupos de trabajo

se generaron en la misma, dando origen a pequeños *cuñuculos de conocimiento*, que con un carácter integrador permitían ensamblar las distintas aportaciones de los estudiantes, y de este modo perfeccionar el proyecto de intervención, -anteriormente mencionado-, de forma colaborativa. (Del Moral y Villalustre, 2008).

1.1.2. Innovación basada en el diseño de prácticas que favorezcan el aprendizaje autónomo del discente

Para que las actividades, encaminadas a favorecer el *aprendizaje autónomo* del discente, tengan cierta garantía de éxito es necesario que éste asuma una parte importante de la responsabilidad en el desarrollo de su proceso autoformativo, mediante el planteamiento de tareas que impliquen el desarrollo de estrategias de identificación y gestión del conocimiento, tal y como establecen Corno y Randi (2000). Esto supone un cambio radical que afecta a las estrategias didácticas que se adoptan, orientadas a ofrecer una formación centrada en las características y preferencias cognitivas de los discentes mediante la propuesta de actividades formativas que propicien un aprendizaje significativo.

En este sentido, el diseño de prácticas formativas debe responder a los objetivos y contenidos delimitados en la materia, implicando la actividad y participación del discente en las dinámicas planteadas y favoreciendo la adquisición de nuevos aprendizajes. Siguiendo a Barberá (2003, p. 84) las actividades formativas deben hacer referencia al "*conjunto de tareas secuenciales o interrelacionadas entre ellas para conseguir los objetivos educativos*".

Las actividades planteadas son el eje vertebral en la construcción significativa del conocimiento a través de las cuales se desarrollan los contenidos de aprendizaje, y se adquieren las competencias delimitadas al inicio del proceso formativo. De ahí que, también en la asignatura virtual *Ruralnet*, se propusieran diversas actividades de carácter individual para favorecer un aprendizaje activo, significativo, constructivo y autónomo. Para ello, se planificaron cuatro prácticas individuales que fueron desarrolladas a lo largo de tres cursos académicos, entre las que destacan: estudio de casos, búsqueda guiada de información a través de Internet, mapas conceptuales y mapas mentales.

Estudio de Casos

Esta práctica se planteó en el curso académico 2005/2006. Con ella, se pretendía hacer más explícita la relación inherente entre la teoría y la práctica, presentando a los estudiantes situaciones reales, paradójicas y/o conflictivas, que requieren de un análisis en profundidad para ofrecer soluciones, concretamente, se les solicitaba tres actividades:

1. *Describir* las realidades presentadas en dos artículos o documentos incorporados en los distintos módulos de la materia, generalmente relacionadas con el estado de las escuelas en el mundo.
2. *Explicar* las situaciones problemáticas mostradas en los documentos para clarificar las circunstancias que caracterizan los hechos presentados. Así como, también reflejar las relaciones significativas que se podían producir entre los dos documentos de análisis.
3. *Ofrecer soluciones* mediante la identificación de los problemas, los riesgos, las amenazas, las oportunidades, etc. para, a continuación, enunciar las alternativas posibles, si las hubiese, ofreciendo soluciones apoyadas en rigurosos fundamentos teóricos.

Búsquedas guiadas de información a través de la Web

La búsqueda de información digital, alojada en Internet con una intencionalidad informativa y formativa, puede ser utilizada en la enseñanza como estrategia para que los estudiantes accedan a diversas fuentes de información que les permita indagar, conocer y comprender un hecho o tópico concreto. Por ello, en la asignatura virtual *Ruralnet*, -durante el curso académico 2006/2007-, se llevaron a cabo dos actividades individuales basadas en la búsqueda selectiva de información a través de la Red, en las cuales el discente debía:

1. Describir un proyecto o iniciativa que fomentase el desarrollo rural a partir de propuestas educativas, cuyo objetivo trataba de potenciar en los estudiantes habilidades de investigación y análisis crítico de la información.
2. Identificar y describir un proyecto real –localizado a través de la *Web*-, llevado a cabo en diferentes escuelas rurales con el apoyo de las Nuevas Tecnologías (NNTT).

Mapas conceptuales

Según Novak y Gowin (1998), los mapas conceptuales favorecen la adquisición de aprendizajes significativos al permitir establecer relaciones conceptuales y jerárquicas entre diferentes significados, exigiendo al discente que interiorice los nuevos conceptos que le son presentados englobándolos bajo otros más amplios e inclusivos, en la asignatura virtual *Ruralnet*, se solicitó a los estudiantes-, durante los cursos académicos 2006/2007 y 2007/2008-, que elaborasen un mapa conceptual para que, de una forma activa, desarrollasen relaciones conceptuales que dieran lugar a nuevos significados. Dicho mapa debía recoger el contexto y la estructura organizativa de las escuelas rurales, así como la figura del maestro itinerante y sus funciones.

Mapas mentales

Los mapas mentales permiten al estudiante crear una imagen mental de un determinado contenido, que posteriormente puede utilizar para guiar el recuerdo de proposiciones verbales. Buzan (1996) sostiene que la utilización de imágenes mentales en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes fortalece la creación de asociaciones entre conceptos, así como su recuerdo, al convertirse en un poderoso recurso mnemotécnico.

Dadas estas cualidades, los mapas mentales fueron utilizados en una de las actividades individuales planteadas a los dicentes en *Ruralnet* durante el curso académico 2007/2008, con la que los estudiantes debían representar gráficamente los conceptos y contenidos de dos temas de la materia, bajo la denominación: *De la Aldea Global a la Aldea Digital*. Plasmando las relaciones entre conceptos tan diversos como: globalización, desarrollo sostenible, medio rural, nuevas tecnologías en el ámbito rural, etc.

A la hora de diseñar las actividades, anteriormente presentadas, se realizó un gran esfuerzo orientado a atender a la diversidad de los estudiantes en función de sus estilos de aprendizaje preferentes, por entender que ello podría condicionar su proceso de adquisición de conocimiento, tal y como apunta Thomson (1986). De este modo, se diseñaron diferentes prácticas formativas acordes con las distintas preferencias cognitivas de los discentes, brindándoles la posibilidad de desarrollar diversas habilidades más ajustadas a sus propios estilos, con el fin de optimizar su proceso personal de adquisición de nuevos aprendizajes.

Así pues, teniendo presente las cuatro fases del proceso cíclico de aprendizaje, planteado por Honey y Mumford (1982), que determinan los cuatro estilos de aprendizaje: Activo/Actuar; Reflexivo/Reflexionar; Teórico/Teorizar; Pragmático/Experimentar, se propusieron tareas y actividades que implicaban un recorrido por los distintos pasos para favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes, requiriendo del discente que experimente, actúe, reflexione y teorice en cada caso.

1.1.3. Innovación en cuanto al contexto en el cual se desarrolla la acción tutorial

Uno de los fundamentos metodológicos que van a garantizar el éxito de la formación *on line* se centra en saber conjugar, por un lado el asesoramiento personal a cada estudiante, y por otro en impulsar el aprendizaje colectivo (Castañedo, 2003) a través de foros telemáticos, uso de *wikis*, *blogs*, etc., en donde las habilidades comunicativas que posea el tutor van a condicionar, en parte, la eficacia de la formación llevada a cabo en contextos virtuales.

Igualmente, dados los cambios que actualmente se están operando en el ámbito universitario a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la tutoría académica y el apoyo a los estudiantes han sido revisados con el fin de ofrecer alternativas al modelo de tutoría tradicional que pasan por desarrollar una acción orientadora más individualizada y sistematizada, la cual adquiere un mayor protagonismo, tal como apuntan Hinojo, Aznar y Cáceres (2009), ya que el docente deberá dedicar gran parte de su actividad a guiar y orientar al estudiante incorporando una metodología mixta o semipresencial.

Así, la tutoría adquiere un papel esencial en este nuevo escenario docente. Según Mingorance (2001) el rol del profesorado deberá centrarse en promover el aprendizaje autorregulado y colaborativo mediante la puesta en marcha de diferentes estrategias metodológicas y comunicativas a través tanto de contextos virtuales como presenciales.

En la asignatura virtual *Ruralnet*, la acción tutorial se centró en guiar y orientar al estudiante en el proceso de comprensión y profundización de los contenidos de la materia. Para ello, durante los cursos académicos 2006/2007 y 2007/2008 tanto la tutoría como la evaluación de los aprendizajes a partir de las prácticas individuales para los discentes de la Universidad de Oviedo se realizaron presencialmente, -recogiendo las sugerencias que hicieron ellos en cursos anteriores y con el fin de facilitarles sus demandas puntuales-, mientras que la tutoría y la evaluación del trabajo colaborativo se desarrollaron de manera virtual, a través de la plataforma de teleformación institucional.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Contexto

Dadas las innovaciones implementadas en la asignatura virtual *Ruralnet* en cuanto a las actividades planteadas para favorecer el aprendizaje autónomo y colaborativo; al uso de las nuevas herramientas tecnológicas, etc., se consideró oportuno recabar información sobre las valoraciones vertidas por los discentes en relación a las mismas, al considerar, al igual que Marchesi y Martín (1998), que los estudiantes como destinatarios de la enseñanza planificada por los docentes pueden valorar su desarrollo, desde una visión parcelada de la misma, pero con suficiente autoridad para que su opinión proporcione un referente a tenerse en cuenta. Desde esta óptica, el grado de satisfacción de los discentes con la formación recibida puede considerarse como un indicador que mide el nivel de calidad de la enseñanza.

Por ello, se intentó constatar el nivel de satisfacción de los discentes en relación a dichas innovaciones a lo largo de los cursos académicos objeto de estudio.

2.2. Metodología empleada e instrumento de recogida de información

En un primer momento, apoyados en una metodología basada en el *estudio de casos*, se describieron las características de la asignatura virtual *Ruralnet*, y las innovaciones implementadas en ella. Después, se constató el grado de satisfacción de los estudiantes, -a lo largo de los tres cursos académicos objeto de estudio (2005/2006; 2006/2007; 2007/2008)-, relativo a las mencionadas innovaciones, con la ayuda de un cuestionario se visibilizaron y analizaron las opiniones de los discentes al respecto, el cual estaba formado por los siguientes apartados:

1. *Datos de identificación de los sujetos.*
2. *Datos específicos sobre la satisfacción de los estudiantes en relación a cada una de las distintas innovaciones implementadas en Ruralnet.*
3. *Datos sobre el nivel de satisfacción general de los estudiantes.*

Al mismo tiempo, se utilizó el instrumento de Alonso, Gallego y Honey (1999) para identificar los estilos cognitivos preferentes de los estudiantes, clasificándoles en función de los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático. Dicho instrumento cuenta con las distintas pruebas de validación y fiabilidad, como aparece explicado en la mencionada obra, junto a una detallada descripción de las características de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje que definen.

Tras clasificar a los estudiantes en función de sus estilos cognitivos, se pudo establecer la relación existente entre una determinada preferencia cognitiva con la satisfacción manifestada con las distintas innovaciones llevadas a cabo.

2.3. Muestra de estudio

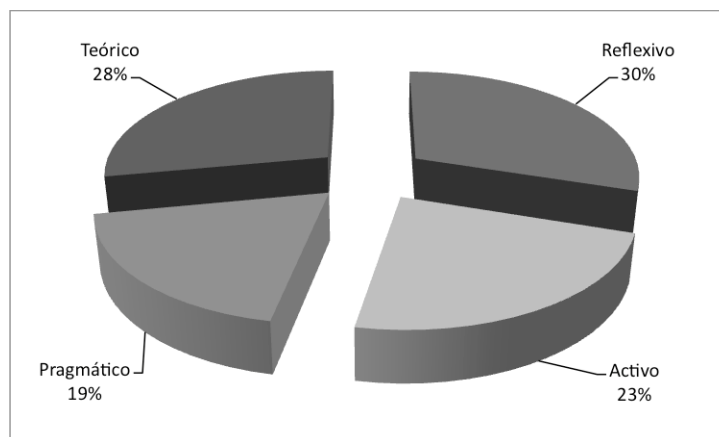
La muestra estuvo constituida por **161 estudiantes** que voluntariamente respondieron al cuestionario elaborado *ad hoc* durante los cursos académicos 2005/2006; 2006/2007; 2007/2008. Los cuales representan el 83% de los discentes que concluyeron la asignatura.

El 52% de los mismos procedía de la Universidad de Oviedo, como era previsible pues la mencionada asignatura, es ofertada al CVC del G9¹ por dicha universidad; seguida por las universidades Pública de Navarra, Zaragoza, Extremadura y Cantabria con un 11,8%, 10%, 8,6% y 7,4% respectivamente. El resto de universidades (País Vasco, Castilla La Mancha, La Rioja y Baleares) aglutinan a estudiantes con porcentajes que oscilan entre el 0,6% y el 3,7%. Siendo las titulaciones de Pedagogía y Magisterio las que reúnen a un mayor número de discentes. Aunque se notó el incremento progresivo de otras como Medicina, Enfermería, Ingeniería Industrial, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, etc.

En cuanto a los *estilos preferentes de aprendizaje* de los estudiantes que formaron la muestra de estudio, el 30% de los mismos poseían un estilo preferente tipo reflexivo, seguido del teórico (28%) y activo (23%), y, en último lugar, pragmático (19%).

¹ El CVC del Grupo G9 está formado por las universidades de: Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Illes Balears, La Rioja, Oviedo, País Vasco, Pública de Navarra y Zaragoza.

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA DE ESTUDIO EN FUNCIÓN DE SU ESTILO DE APRENDIZAJE PREDOMINANTE



Hay que subrayar que en la asignatura virtual *Ruralnet* se diseñaron actividades, tanto individuales como grupales que atendieron a la diversidad cognitiva de los discentes, tal y como se ha apuntado anteriormente, planteando prácticas formativas que favorecieran el desarrollo de todos los estilos cognitivos a través de un proceso cíclico del aprendizaje (Experimentar- Actuar-Reflexionar-Teorizar).

2.4. Análisis estadístico empleado

Para llevar a cabo el estudio empírico se aplicaron diferentes estadísticos (empleando un nivel de significatividad del 95%), los cuales han venido determinados por la naturaleza de los datos manejados. Entre ellos destacamos:

- *Prueba de Kruskal-Wallis*; mediante esta prueba se realizó una comparación de los rangos promedios de los diferentes grupos analizados.
- *Prueba U de Mann-Whitney*, para contrastar estadísticamente las diferencias entre medias.
- *Prueba de Chi-cuadrado*; para contrastar si las frecuencias observadas en cada una de las clases de una variable categórica varían de forma significativa de las frecuencias que se esperaría encontrar si la muestra hubiese sido extraída de una población con una determinada distribución de frecuencias.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

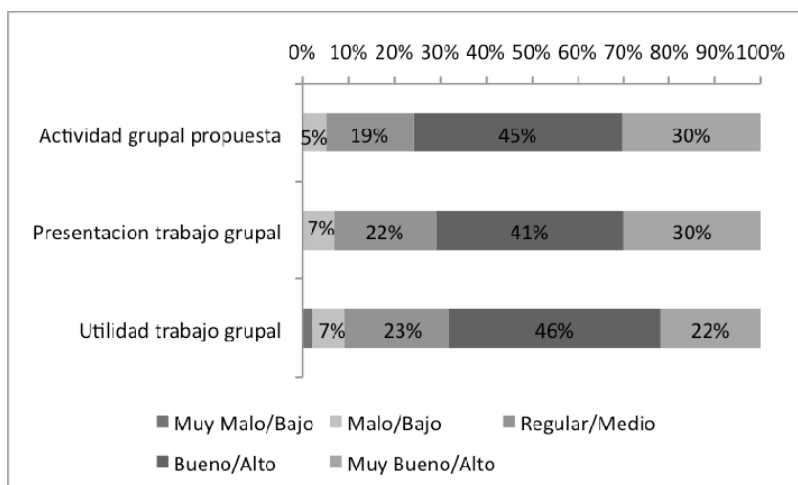
Como se viene señalando, se llevaron a cabo diferentes innovaciones didáctico-metodológicas, y se constató el nivel de satisfacción que éstas suscitaban en los estudiantes universitarios que cursaron la asignatura a lo largo de los tres cursos académicos analizados, obteniendo los siguientes resultados:

3.1. Nivel de satisfacción en relación a la formulación de actividades que potencien el aprendizaje colaborativo (Gameproject)

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que para algo más del 70% de los discentes el tipo de actividad grupal propuesta, y su presentación multimedia a través del *Gameproject* han sido muy positivos, al igual que la utilidad que han percibido del trabajo colaborativo efectuado. Y para un 64% de los mismos el nivel de

dificultad que entrañaba su realización era de *alto/muy alto*, derivado del uso vinculante de las *wikis* y *blogs*, herramientas totalmente novedosas para muchos.

GRÁFICO 3. NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN A LA ACTIVIDAD COLABORATIVA (*GAMEPROJECT*) SOLICITADA EN LA ASIGNATURA VIRTUAL *RURALNET* EN LOS TRES CURSOS ACADÉMICOS ANALIZADOS



A partir de los datos obtenidos podemos establecer que la tarea propuesta para favorecer el aprendizaje colaborativo fue valorada muy positivamente por los discentes en los tres cursos académicos analizados, destacando que el uso de *wikis* y *blogs* presentes en la plataforma de teleformación entrañó significativamente una mayor dificultad, sobre todo, para aquellos estudiantes que no disponían de experiencia previa en el uso de estas herramientas ($P= 0,018$), tal y como constató el contraste estadístico efectuado mediante la prueba *Kruskal-Wallis*.

Por este motivo, a partir de los datos derivados del estudio llevado a cabo, se creó una guía didáctica de uso de estas herramientas, con la cual se pretendía facilitar su utilización y favorecer el buen desarrollo del trabajo grupal, solventando el problema inicial detectado. Estas herramientas pueden ser unos eficaces instrumentos para elaborar proyectos colaborativos, en donde los miembros de un mismo grupo de trabajo pueden crear contenidos *on line*, de manera conjunta, a través de una interfaz sencilla.

3.2. Nivel de satisfacción en relación a la formulación de prácticas para favorecer el trabajo autónomo del discente

El nivel de satisfacción manifestado por los discentes en relación a las prácticas individuales propuestas fue elevado, pero con algunas diferencias en función del tipo de actividad delimitada. Así, las tareas basadas en las *búsquedas selectivas de información a través de la Web* fueron las mejor valoradas (67%) seguidas por la realización de *mapas conceptuales* (60%), *estudio de casos* (50%) y, en último lugar, las centradas en la ejecución de *mapas mentales* (42%). Datos que revelan las preferencias de los discentes, orientadas éstas a desarrollar búsquedas guiadas de información en la red Internet que posibiliten la obtención de contenidos actuales próximos a la realidad, así como su gusto por la representación gráfica de contenidos que favorezca el establecimiento de relaciones conceptuales y jerárquicas.

De igual modo, se constató el alto nivel de dificultad que les supuso, principalmente, la ejecución de las tareas que requerían la realización de *mapas mentales* y *conceptuales*. Sobre todo ésta última, significativamente mayor para aquellos que la realizaron durante el curso lectivo 2006/2007 ($P= 0,015$), debido a la complejidad cognitiva que ésta entraña al realizarla por primera vez. Los estudiantes que

realizaron el *mapa conceptual* durante el siguiente curso 2007/2008, observaron un nivel de dificultad significativamente menor que los del curso anterior, ya que en ese año se les proporcionó una guía para facilitar su realización (Tabla 1).

TABLA 1. CONSTATACIÓN DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LA DIFICULTAD MANIFESTADA POR LOS DISCENTES PARA LA REALIZACIÓN DE LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LOS DOS CURSOS ACADÉMICOS ANALIZADOS (2006/2007 Y 2007/2008)

	Nivel de dificultad de la práctica individual basada en la realización de mapas conceptuales
U de Mann-Whitney	805,000
W de Wilcoxon	1708,000
Z	-2,435
Sig. asintót. (bilateral)	,015

En general, los estudiantes percibieron que el nivel de dificultad de las prácticas individuales propuestas a lo largo de los cursos analizados se fue incrementando a medida que se avanzaba en los cursos. Debido a que las nuevas actividades solicitadas, como la creación de mapas conceptuales y/o mentales, suponían una mayor complejidad cognitiva, al requerir algo novedoso para ellos como el establecimiento de relaciones complejas entre los diferentes elementos que constituyen la representación gráfica de la unidad semántica interiorizada y aprendida.

También se constató que los estudiantes con un estilo preferente tipo *pragmático* y *activo* manifestaron significativamente una satisfacción mayor con el desarrollo de la práctica individual basada en la realización de *mapas mentales* ($P= 0,020$). Al tiempo, que consideraban más útil esta actividad ($P= 0,008$) a pesar de que les suponía mayor dedicación, tal y como quedó patente a través del análisis estadístico efectuado mediante la prueba *Kruskal- Wallis*.

3.3. Nivel de satisfacción en relación a la acción tutorial dispensada

Se pudo constatar que el 80% de los estudiantes manifestó un nivel muy alto de satisfacción con la acción tutorial dispensada.

No obstante, se observaron diferencias significativas ($P= 0.000$) entre las valoraciones vertidas por aquellos estudiantes que desarrollaron la acción tutorial de forma totalmente virtual, y aquellos que la realizaron de manera semipresencial, siendo la tutoría *on line* mejor valorada (Tabla 2).

Estos resultados están íntimamente relacionados con las actuaciones de evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los discentes llevadas a cabo en la asignatura. La formalización de un contrato de aprendizaje, que supuso asumir una serie de compromisos y responsabilidades no fue bien aceptado por aquellos estudiantes que debían desarrollar este proceso de seguimiento y evaluación de las prácticas de carácter individual de manera presencial, puesto que les obligaba a "rendir cuentas" de lo realizado cada quince días presencialmente.

TABLA 2. CONSTATAción DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE EL NIVEL DE SATISFACCIÓN MANIFESTADO POR LOS DISCENTES EN CUANTO A LA MODALIDAD TUTORIAL RECIBIDA (SEMIPRESENCIAL PARA LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO Y TOTALMENTE VIRTUAL PARA EL RESTO DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES A LAS UNIVERSIDADES QUE CONFORMAN EL G9)

	Satisfacción con la tutoría llevada a cabo
U de Mann-Whitney	2156,000
W de Wilcoxon	5726,000
Z	-3,983
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Igualmente, la transición de una tutorización totalmente virtual (curso 2006/2007) a otra de carácter semipresencial (cursos 2007/2008 y 2008/2009) fue un cambio importante, que no todos los estudiantes estaban predispuestos a ello, ya que la asignatura *Ruralnet* se ofertaba como materia virtual, lo cual generó en los discentes ciertas expectativas que se vieron afectadas al tener que acudir presencialmente al despacho de la tutora para llevar a cabo el proceso de seguimiento y evaluación de las prácticas de carácter individual, a pesar de que dicho cambio se llevó a cabo a sugerencia de los estudiantes del curso anterior.

Gratamente, se constató que el 75% de los discentes manifestaron un alto nivel de satisfacción general con la formación virtual recibida y percibieron que ésta había colmado sus expectativas iniciales, lo cual viene a confirmar que las innovaciones llevadas a cabo encaminadas a favorecer el aprendizaje autónomo, significativo y constructivo han tenido efecto.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La permanente búsqueda de la excelencia profesional en el ámbito educativo universitario conlleva la necesidad de introducir en la enseñanza innovaciones metodológicas y didácticas que se apoyen en el uso de entornos y plataformas virtuales para favorecer tanto las tareas docentes como el aprendizaje de los estudiantes (Cabero y Aguaded, 2003). La Universidad se halla inmersa en un proceso de cambio favorecido por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que trae consigo la necesidad de introducir nuevas formas de enseñanza teniendo como aliadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Así, los resultados derivados de la investigación realizada ofrecen líneas de intervención didáctico-metodológicas apoyadas en contextos virtuales que contribuyen a incorporar los nuevos planteamientos de la docencia universitaria dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, que se basan en la integración paulatina de prácticas y estrategias didácticas apoyadas en el uso de las TIC para potenciar tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo.

De este modo, la formulación de actividades formativas destinadas a favorecer la construcción compartida del conocimiento, mediante su presentación a través del *Gameproject* ha sido evaluada muy positivamente por los estudiantes, dejando patente sus preferencias en cuanto al planteamiento de actividades colaborativas que favorezcan la aproximación a situaciones similares a las que podrían desarrollar como profesionales independientes, mediante la utilización de la simulación como estrategia de aprendizaje.

La adopción de una metodología centrada en el discente y orientada a potenciar su trabajo autónomo, mediante la planificación de diferentes actividades de carácter individual en las que el estudiante debía asumir una parte importante de la responsabilidad en el desarrollo de su proceso autoformativo, fue otro de los principios didácticos llevados a cabo en el proceso de innovación didáctico-metodológica de la asignatura virtual *Ruralnet*. De este modo, se formularon diferentes tareas individuales que tenían como objetivo incrementar progresivamente su nivel de complejidad cognitiva, mediante el planteamiento de prácticas basadas en la realización de mapas conceptuales y mentales. Siendo éstas últimas mejor valoradas por aquellos discentes con un estilo de aprendizaje preferente tipo activo y pragmático.

La acción tutorial planificada en la asignatura de manera virtual fue valorada muy positivamente por los estudiantes, demandando, una teletutoría ágil y virtualizada que les resuelva los problemas que les surjan en su proceso de aprendizaje.

Con el estudio llevado a cabo se ofrece a los docentes universitarios varias propuestas de *e-actividades* innovadoras para desarrollarse dentro un contexto virtual, evaluadas positivamente por los estudiantes, así como pautas didáctico-metodológicas que potencien el aprendizaje autónomo y colaborativo de los discentes, relativas: al diseño de unos contenidos formativos que posean una calidad científica y didáctica con una presentación y estructuración que facilite su consulta; a la formulación de unas prácticas formativas que favorezcan tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo; a la explotación didáctica de todas aquellas herramientas y recursos disponibles en las diferentes plataformas virtuales de teleformación; a la planificación de un sistema de evaluación y seguimiento que permita valorar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes; etc. Todo ello, el fin último de generar un espacio que propicie la adquisición de aprendizajes significativos y constructivos (Del Moral y Villalustre, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Barbera, E. (2003). *Educación en la red. Las actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia- Editorial Morata.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Editorial Urano.
- Cabero, J. y Aguaded, J.I. (2003). Tecnologías en la era de la globalización. *Comunicar*, 21, 12-14.
- Castañedo, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje "on line". *Comunicar*, 21, 49-55.
- Cebrian, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Editorial Narcea.
- Corno, J. y Randi, L. (2000). ¿Una teoría del diseño educativo basado en el aprendizaje autorregulado?. En Reigeluth, C. (coord.). *Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. (Vol. 1, pp. 305-334). Madrid: Editorial Santillana.

- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2007). GameProject: A Multimedia Presentation Of A Joint Project For A Degree In Education. *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007* (pp. 2005-2012). Chesapeake, VA: AACE.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2008). Sviluppo di progetti collaborativi in corsi universitari a partire da un gioco di simulazione e da Wiki. *Tecnologie Didattiche*, 45(3), 31-37.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2009). *Modalidades de aprendizaje telemático y resultados interuniversitarios extrapolables al nuevo EEES (Proyecto MATRIX)*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Dodge, B. (1997). Building Blocks of a Webquest. <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>. (06-02- 2009)
- Hannan, A. y Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Honey, P. y Mumford, A. (1982). *Manual of Learning Styles*. London: P. Honey.
- Hinojo, F.J., Aznar, I. y Cáceres, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 33, 165-174.
- Kirkgöz, J. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14 (1), 81 – 93.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Margalef, R. y Pareja, L. (2008). Innovation, Research and Professional Development in Higher Education: Learning from Our Own Experience. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (1), 104-116.
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C. (Coord.). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Novak, J. y Gowin, D. (1998). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Peck, C., Gallucci, C., Sloan, T. y Otros (2009). Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio-cultural theory of learning, innovation and change. *Educational Research Review*, 4, 16–25.
- Thomson, S.D. (1986). Strategies for improving achievement within Diversity. *Meeting of the International Intervisitation Programe in Educational Administration*. Hawaii: ERIC.
- Young, J., Hall, C. y Clark, T. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programmes: The cases of England, Manitoba and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*, 23, 8–93.



LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Elvira Repetto Talavera y Mario Pena Garrido

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2010
Fecha de dictaminación: 14 de octubre de 2010
Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2010



La OCDE (2001) define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles a la vida adulta. En este sentido, el término competencia hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia (Repetto, 2003); entre estas competencias se destacan las socio-emocionales, ya que el análisis de la literatura justifica el diseño de las estrategias para la formación socio-emocional de los adolescentes, como un medio para mejorar la calidad personal y educativa.

Diversas investigaciones (Aluja y Blanch, 2004; Pena y Repetto, 2008) han mostrado, de una parte, que los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socio-emocionales y, de otra, cómo se vinculan ciertos estados depresivos y la baja adaptación social con un rendimiento académico deficiente. Así mismo, son numerosos los trabajos que prueban cómo la aplicación de algunos programas para el desarrollo de estas competencias (Lopes y Salovey, 2004) incrementan no sólo el proceso de aprendizaje y el éxito académico de los alumnos, sino que también favorecen la integración social de los mismos y, con ello, ejercen una función preventiva ante otros factores de riesgo, tales como el absentismo, el abandono escolar, la violencia/bullying y el desempleo o el escaso desarrollo laboral.

Por todo ello, dentro del marco de la Orientación de la persona a lo largo de la vida, el programa de "Formación Socio-emocional" (FOSOE) que se presenta, pretende desarrollar las competencias emocionales y sociales de los jóvenes, con el fin de incrementar su aprendizaje académico, su integración social y su inserción/desarrollo laboral, y por tanto, mejorar la calidad educativa.

En esta línea, el Programa FOSOE responde a la necesidad de incrementar las competencias socio-emocionales de los jóvenes y apreciar, así mismo, su incidencia en el aprendizaje académico, en la disminución del denominado «bullying» y en la inserción y éxito en el ámbito profesional. Más concretamente, pretende la integración socioeducativa y laboral de los estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad y de quienes trabajan en organizaciones de diversa índole, bien en periodo de prácticas, en su primer empleo o en su pleno trabajo habitual.

Para una mayor comprensión de estas competencias socio-emocionales, objeto del Programa en cuestión, es preciso relacionarlas con algunos conceptos teóricos que le dan fundamento y coherencia. Por esto, a continuación se presenta una síntesis del estado actual de los conocimientos científicos sobre las competencias socio-emocionales en el marco de la inteligencia emocional; posteriormente, se trata de su relación con el aprendizaje, el bullying y la inserción/desarrollo laboral de los jóvenes. Por último, se incluyen las coordenadas del marco teórico de las emociones sobre las cuáles se sustenta este Programa (FOSOE).

1. CONCEPTO DE COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL

Mayer y Salovey (1990) definieron por primera vez el concepto "inteligencia emocional", aunque posteriormente (1997) reformularon su idea original concediendo más importancia a los componentes cognitivos y a la habilidad para reflexionar sobre las emociones. Desde entonces, se han realizado numerosas publicaciones sobre este tema en los ámbitos educativo, organizacionales y de la salud (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2006; Matthews, Zeidner y Roberts, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Schulze y Roberts, 2005; Zeidner, Matthews y Roberts, 2009).

Desde la aparición del concepto en 1990, diversos autores han propuesto su concepto de Inteligencia Emocional (IE) incluyendo en éste un conjunto de competencias, rasgos o habilidades de acuerdo con la definición enunciada (modelos de IE); asimismo, han diseñado y validado un instrumento de medida acorde con su modelo teórico.

En la actualidad podemos distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de la información emocional centrado en las *habilidades* emocionales básicas -Mayer y Salovey-, y aquellos otros denominados *mixtos*, los cuales incluyen entre sus contenidos diversos *rasgos* de personalidad -Goleman y Bar-On- (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Desde el modelo de la *IE-habilidad* (Mayer y Salovey, 1997) se propone una estructura jerarquizada de capacidades cognitivas para el manejo adaptativo de las emociones: percibir, facilitar, comprender y manejar o regular las emociones. Estos autores definen la Inteligencia Emocional como la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Desde los *modelos mixtos*, se propone que los sujetos emocionalmente inteligentes poseen en mayor o menor grado una serie de competencias más vinculadas al constructo de personalidad que a habilidades cognitivas y más que modelos explicativos son perfiles exitosos.

En escritos posteriores, Mayer, Salovey y Caruso (2000) siguen concibiendo el modelo con cuatro ramas interrelacionadas: la percepción emocional, la integración emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. Así mismo, consideraron que el desarrollo conceptual de la inteligencia emocional requería relacionarla no sólo con la investigación sobre la inteligencia sino también con la investigación sobre la emoción. Para Mayer y Salovey (2007: 30), "al principio, el concepto de inteligencia emocional se centró en el complejo tapiz, potencialmente inteligente, del razonamiento emocional diario. Se asume que para la mayoría de las personas saludables las emociones transmiten cierto conocimiento sobre las relaciones que la gente tiene con el mundo. De acuerdo con esta visión, existen ciertas leyes y generalidades para las emociones. Estas normas y leyes pueden ser empleadas para reconocer y razonar con los sentimientos. Por consiguiente, el razonamiento emocional también incumbe cuestiones sobre las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona insultada puede sentir ira, o si la persona es insegura y no asertiva, puede sentir vergüenza, humillación o ira reprimida. Reconocer estas diversas reacciones requiere alguna forma de inteligencia". Es decir, que la inteligencia emocional requiere respuestas adecuadas con respecto a los sentimientos.

Desde los fundamentos teóricos del Programa FOSOE, se prefiere seguir un modelo propio (si bien más próximo al de Goleman). Nuestro modelo distingue las siete competencias socio-emocionales siguientes: auto-conciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Al final de este artículo, se aborda la delimitación conceptual de cada una de las citadas competencias.

En los programas diseñados para incrementar las citadas competencias se pretende apreciar en los adolescentes su relación con dos variables claves para el desarrollo académico y de la calidad educativa: su incidencia en el aprendizaje académico, en una mayor integración social y la consiguiente superación del acoso escolar / bullying. Del estado de las investigaciones en cada uno de estos aspectos se trata a continuación.

2. COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES Y APRENDIZAJE

La revisión de la literatura muestra un menor número de investigaciones que asocian el desarrollo socio-emocional directamente con el aprendizaje, frente a las que relacionan la adaptación emocional y sus implicaciones para el éxito en los estudios. No obstante, a continuación se presenta una síntesis de las investigaciones que apoyan dicha relación más o menos directamente.

Parece existir suficiente base científica para avalar las implicaciones que los aprendizajes socio-emocionales tienen para la calidad en la educación, el éxito académico, así como para el "éxito en la vida" (Zins et al., 2004). Se hace referencia, en primer lugar, al estado de las investigaciones sobre esta posible relación entre el desarrollo socio-emocional y el aprendizaje. Cabe indicar que, las puntuaciones obtenidas en los instrumentos que miden las competencias socio-emocionales, predicen significativamente la nota media de los alumnos universitarios a final de curso. Petrides et al. (2002) investigan sobre el rol de los rasgos de la inteligencia emocional en relación con el rendimiento, con una muestra de 650 alumnos de la Educación Secundaria británica. A través del estudio se concluye que la constelación de las emociones, las habilidades propias percibidas y las disposiciones que el constructo de rasgo de inteligencia emocional conlleva, están implicadas en el rendimiento y en el comportamiento perverso.

De acuerdo con Schutte et al. (2000) los adolescentes con escaso desarrollo en competencias emocionales suelen ser vulnerables y desaventajados. Así mismo, Parker, Summerfedt, Hogan y Majeski (2004) utilizan la variable "competencias socio-emocionales" como predictora para incluir a los alumnos en el grupo de alto y bajo rendimiento académico. Concluyen que las citadas competencias identifican el 82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y al 91% con bajo nivel académico, siendo correctamente agrupados en función de sus puntuaciones en las citadas variables.

Como indica García (2001), más allá de la inteligencia académica, el desarrollo de las competencias socio-emocionales permite abordar el problema del fracaso escolar como condición socio-personal que se manifiesta en la incapacidad del individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema o centro escolar para un determinado nivel curricular. Por otra parte, Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2003) se centran en estudiar el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. En general, los resultados de este estudio permiten vislumbrar que aquellos alumnos con más competencias socio-emocionales presentan mayor equilibrio, y que éstas pueden actuar como moderadora de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico. No obstante, el peso de los aprendizajes socio-emocionales en el logro académico depende, como señalan Zins et al. (2004), de diversos factores, como la forma en que se define y evalúa dicho logro, el ambiente en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, más o menos tradicionales o motivadoras, el grado en que los programas se contextualizan específicamente en función del centro educativo o se vinculan con sus iguales o figuras de referencia adultas.

Como indican Mayer y Salovey (2007: 41) "la mayoría de las destrezas o habilidades pueden ser mejoradas a través de la educación y es probable que sea cierto, al menos, para alguna de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional". Algunos de los aprendizajes más importantes tienen lugar en las relaciones informales entre el alumno y su formador: recuérdese que los formadores a menudo desempeñan un papel de modelo adulto potencialmente sabio e importante. Otro ámbito en el que las habilidades emocionalmente inteligentes deberían desarrollarse es en los planes de estudio estandarizados y / o el currículo.

La relevancia de la inteligencia emocional ha dado lugar, en el ámbito anglosajón, a diversos estudios sobre el aprendizaje social y emocional, tal como los de Elías et al. (1997, 2000 y 2001), y sobre el desarrollo evolutivo de las competencias socio-emocionales (Saarni, 1999, 2000). Así mismo, surgen trabajos sobre la validez de los instrumentos que pueden utilizarse para evaluar tales competencias, tal como el auto-informe (Shutte et al., 1998, 2001; Austin et al., 2002, 2003) o los trabajos de los australianos Palmer, Stough et al. (2002, 2003). Por su parte, los canadienses Charbonneau y Nicol (2002), Saklofske et al. (2002, 2003), analizan las relaciones entre las competencias socio-emocionales y el liderazgo en los adolescentes.

Ahora bien, es preciso concluir con Lopes y Salovey (2004: 79) que “la contribución del aprendizaje emocional al logro académico depende de varios factores: 1) la definición y la evaluación del rendimiento académico; 2) la medida en que el aprendizaje socio-emocional se entretexe dentro de los contenidos de las materias tradicionales, con el fin de hacerlas más interesantes; y 3) el grado en que los citados programas mejoren en los alumnos su adaptación social y emocional a la escuela y les vinculen más a los compañeros y adultos”.

A continuación se revisan algunas de las aportaciones que las investigaciones sobre las competencias socio-emocionales y el acoso escolar (*bullying*) ofrecen hoy.

3. COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES Y BULLYING

Otros beneficios de la aplicación de intervenciones para el desarrollo de las competencias socio-emocionales, en general, residen en prevenir factores de riesgo en el aula. En este sentido, se disminuye el número de expulsiones de clase y el índice de agresiones, mejoran las calificaciones académicas y el desempeño escolar (Caser, 2003), se incrementan los niveles de bienestar y ajuste psicológico, y la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Así, se mejoran las oportunidades de estos estudiantes para involucrarse en actividades pro-sociales y obtener recompensas eficaces por su participación.

La conducta pro-social en clase se relaciona significativamente con resultados intelectuales y académicos positivos (DiPerna y Elliot, 1999; Haynes, Ben-Avie y Ensign, 2003; Malecki y Elliott, 2002; Pasi, 2001). A la inversa, la conducta antisocial que a menudo manifiestan alumnos de bajo rendimiento, también está ampliamente documentada (Hawkins, Farrington y Catalano, 1998), de modo que las intervenciones socio-emocionales resultan particularmente eficaces con aquellos jóvenes más propensos a veces a implicarse en actividades violentas, consumo de alcohol y actividades sexuales que derivan en embarazos no deseados.

Son muchos los trabajos que estudian la relación entre las competencias socio-emocionales y el acoso escolar. A nivel internacional, autores tales como Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins (2000), cit. Dryfoos (1997). Scales y Leffert (1999), reclaman la atención sobre el conjunto de los comportamientos desadaptativos que presentan los jóvenes: conductas agresivas y peleas, posesión de armas, consumo de drogas y alcohol, conducta sexual inadaptada o intentos de suicidio. Steiner (1998) va más allá, estableciendo que cuando somos emocionalmente educados podemos manejar situaciones emocionales difíciles que a menudo llevarían a peleas, enfados o respuestas hirientes. Interesa destacar el Programa de Resolución Creativa de Conflictos que Lantieri dirige en los colegios públicos de la ciudad de Nueva York, basado en el aprendizaje de las destrezas de una persona emocionalmente inteligente. Se

enseña cómo identificar los sentimientos del adversario, tus propios sentimientos y los sentimientos de los demás (Goleman, 1995).

En España, diversos autores (Ibarrola, 2004; Bisquerra, 2000) han puesto de relieve la importancia de la educación emocional como una forma de prevención para minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones y prevenir su ocurrencia. Fernández-Berrocal y Extremera (2002) abordan la cuestión del cociente intelectual como un mal predictor de éxito en la vida, ya que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, a la vez que tampoco garantiza la satisfacción en el mundo de las relaciones personales. Todo ello, sumado a un conjunto de situaciones sociales (Álvarez, 2001) hace necesario la intervención socio-emocional en el ámbito educativo.

La formación en competencias socio-emocionales puede tener lugar en ámbitos muy diversos y con una gran variedad de repercusiones en situaciones tales como: el afrontamiento del estrés laboral (Bar-On, 2000); la disminución del nivel de agresividad en entornos educativos y/o laborales (Garaigordobil, 2005; Moriarty, 2001); el desempeño laboral (Wong y Law, 2002; el desarrollo de la carrera (Emmerling y Cherniss, 2003); la implicación en la carrera profesional dentro del ámbito empresarial (Repetto y Pérez, 2003); así como la mejora en el trabajo con personas que poseen alguna discapacidad intelectual (Extremera, Durán y Rey, 2005). En definitiva, cabe afirmar que la formación en competencias socio-emocionales tiene una relevancia especial tanto para el ámbito educativo (Weissberg y Greenberg, 1998), como para el empresarial.

Por último, el *bullying*, y su equivalente en el ámbito de la empresa, el *mobbing*, crean normalmente un ambiente tóxico que puede permanecer incluso cuando el acosador se ha ido (conocido como "*residual bullying*"). Con relación a este fenómeno, cabe identificar, según Hogg y Vaughan (1995) tres elementos principales: el agente que ejerce el acoso moral, pudiendo ser éste una persona o grupo de personas; los métodos de influencia que se utilizan para conseguir el propósito buscado con el acoso moral; y el destinatario de la influencia sobre la que recae la violencia del proceso y sus consecuencias. Como indica Rodríguez Martín (2007), el agente acosador precisa de unos recursos que se sustentan en la propia organización. En ella, la *cultura*, los sistemas de gestión de conflictos o los propios estilos de liderazgo desplegados pueden llegar incluso a legitimar la conducta de acoso moral sostenido. Los *métodos* de influencia del poder son las herramientas con las que se consigue adscribir la conducta de la víctima al objetivo del agente hostigador. Al *destinatario* de la influencia no le vale el consejo de ¡no le hagas caso!, porque son situaciones insoportables en las que la persona acaba culpándose, que es la fase más terrible. "Para que la víctima se recupere, aunque gane el juicio, la solución en España –en los casos que conozco- pasa hoy por la salida de la víctima de su empresa, cuando el que debería salir para ir a prisión sería el acosador." (p. 109).

Toda organización, sea de tipo educativo o empresarial, puede ser disfuncional si se permiten incidentes de *bullying* o de *mobbing*. La formación para el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos/trabajadores de una organización puede proporcionar la solución holística necesaria.

4. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FOSOE

Es evidente, por tanto, la relevancia que desde el punto de vista educativo y organizacional tiene la elaboración y aplicación de intervenciones psicopedagógicas, que de una manera formal o informal, pretendan el desarrollo de estas competencias socio-emocionales.

De cuanto se ha dicho se desprende que desde aquí se abogue por emprender investigaciones rigurosas, con la requerida fundamentación teórica y con el rigor científico necesario tanto en el planteamiento del diseño, como en la elaboración, la aplicación y la evaluación de las requeridas intervenciones para la formación en las competencias socio-emocionales (Repetto, 2005; Bisquerra, 2004; Filella, Ribes, Agulló y Soldevilla, 2002). De esta forma es como se plantea en esta investigación, en un contexto específico prioritario por su relevancia, como es el contexto escolar y laboral de los jóvenes de Educación Secundaria / Bachillerato / primeros cursos de Universidad y de los que están en prácticas o recién ingresados en un trabajo.

En concreto, como ya se ha indicado, el Programa FOSOE pretende que los estudiantes lleguen a profundizar en las competencias de: autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. A continuación se define brevemente cada una de ellas:

La primera de ellas, la *autoconciencia*. La clave de la competencia de la autoconciencia, reside en la "toma de conciencia" de las propias emociones. Ahora bien, conocer nuestras propias emociones no nos convierte automáticamente en personas "inteligentes desde el punto de vista emocional": de hecho, ocurre con frecuencia que las personas con cierto "desajuste emocional" se caracterizan por estar siempre "enredadas" en sus emociones, aunque tengan una baja claridad emocional y el convencimiento de que no pueden cambiar sus estados emocionales. Sin embargo, tomar conciencia de cuáles son nuestras emociones es la llave que nos permite desarrollar el resto de competencias socio-emocionales clave para cualquier proceso de desenvolvimiento personal. De esta suerte, se transforma en un requisito para gestionar nuestras emociones y las de los que nos rodean, sentir empatía con ellos, ser capaz de motivarnos a nosotros mismos y a los demás y, sobre todo, mejorar nuestra asertividad y colaborar más eficazmente con los otros.

La segunda, la *autorregulación*. Consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas; aunque habitualmente la regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas incontroladas en situaciones -por ejemplo de ira- la autorregulación también se refiere a la potenciación de las emociones positivas. Asimismo, contempla la capacidad para tolerar la frustración y posponer la gratificación inmediata en pos de objetivos a lo largo plazo.

La tercera, la *empatía*. Respecto a la empatía la primera definición aparece de manos de Titchener en 1920, quien utiliza el término para referirse a una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo. Repetto (1977) señala que, a diferencia de la palabra simpatía que etimológicamente hace referencia a sentir con, el constructo empatía habla de sentir en, sentir desde dentro del otro. En general, podemos señalar dos grandes tendencias que tratan de explicar y conceptualizar el constructo empatía. Una de ellas pone de manifiesto la capacidad de la persona para poder adoptar el rol del otro, conociendo y prediciendo sus sentimientos, pensamientos y acciones; mientras que la otra, se centra en las respuestas emocionales vicarias y en la capacidad de percibir los estados emocionales de los demás.

La cuarta, la *asertividad*. Constituye un área de la conducta sumamente relevante en los contextos interpersonales. El constructo fue propuesto en primer lugar por Wolpe (1958) y posteriormente por Alberti y Emmons (1970), quienes lo entienden como: -el comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás-. De acuerdo con el modelo

cognitivo-conductual, la asertividad se concibe como la conducta susceptible de ser aprendida y modificada, que presenta una dimensión cognitiva, otra emocional y otra motora (verbal y no-verbal) y, como tal, cabe evaluarla y tratarla. Aquí se la define como el comportamiento que expresa directamente los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales y el respeto por los derechos de los demás.

La quinta de ellas, la *motivación*. Se trata de un proceso que incluye diversas tendencias, unas de alejamiento y otras de aproximación, y que puede regularse tanto por uno mismo como por los demás. También se puede aprender, desarrollar y adquirir una

En la sexta competencia que trabajamos, el *trabajo en equipo*, reside el antídoto frente al aislamiento social, la despersonalización o el individualismo. Un equipo es un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para actuar. Todos los equipos son grupos, pero no todos los grupos son verdaderos equipos. El grupo ejerce una poderosa influencia sobre el individuo, y contribuye al crecimiento y desarrollo de su propia identidad. Pero la noción de equipo implica el aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en su ínter actuación con los demás. El desarrollo del trabajo en equipo es un proceso en espiral, cuya eficacia depende de en qué medida el grupo contribuye también al desarrollo personal de sus miembros.

Por último, la séptima, la *resolución de conflictos*, se refiere al paso de un estado emotivo doloroso, producido por deseos o intereses opuestos y contradictorios, hacia un estado de bienestar y tranquilidad por parte de todos los implicados previamente en la situación conflictiva. Ya desde su propia etimología, el término conflicto (de *affligere/afflictum, infligere, inifictum*, o de *confligere/conflictum*, afligir o sufrir, que significa afligir, infligir, chocar, combatir, confrontar) hace referencia a una situación que causa aflicción o pesar porque algo se rompe, originando ruido, estruendo, alarma o sobresalto. El conflicto se caracteriza por constituir una situación de choque, confrontación, ruptura, alarma o amenaza entre aquellas personas a las que afecta.

Cada una de las emociones se analiza detenidamente y en profundidad en los módulos que componen el Programa FOSOE. Concretamente, los siete Módulos que lo componen guardan una misma estructura y están compuestos de un Libro para el Formador y un Libro para el Alumno. Cada uno de ellos comprende cinco Sesiones. Los Módulos para el Formador tienen un contenido científico respecto a la conceptualización, teorías, elementos que lo constituyen, estrategias y actividades de aprendizaje de cada una de las competencias socio-emocionales en las que ha de formarse al alumno. Así mismo, el Libro para el Alumno, en coherencia con el del Formador, consta de otros siete Módulos, cada uno de los cuales está estructurado en cinco sesiones, con diferentes objetivos formativos, actividades, lecturas y diversos procedimientos didácticos, que organizan y secuencian el proceso de aprendizaje.

Los Módulos para el Formador y para el Alumno se publican en dos Tomos cada uno: el Tomo I incluye, además de esta Presentación, -sólo para el Tomo del Formador- los Módulos de Autoconciencia, Autorregulación, Empatía y Motivación; el Tomo II comprende los Módulos de Asertividad, Trabajo en Equipo y Resolución de Conflictos.

Al finalizar el FOSOE, cada joven, que se haya formado en estas competencias, será capaz de dar respuesta, entre otras, a las siguientes cuestiones: ¿Eres más consciente de tus propios sentimientos y de los de los demás? ¿Sabes autorregularlos? ¿Has sentido alguna vez empatía ante la tristeza / alegría de un amigo / a? ¿Recuerdas la última vez que has sido asertivo? ¿Qué situaciones te motivan? ¿Te satisface

trabajar en equipo? ¿Tienes experiencia de haber solucionado conflictos personales o laborales?
¿Comprendes la relación entre tu vida afectiva y laboral?

5. CONCLUSIONES

Las competencias básicas se definen como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos (Simone y Hersh, 2002), "las cuales son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarias para participar eficazmente en múltiples contextos sociales" (Sarramona, 2003).

En este sentido, diversas investigaciones han puesto de relieve los beneficios que las competencias socio-emocionales tienen sobre el aprendizaje así como sobre la disminución de conductas disruptivas en el aula; en definitiva, sobre la calidad personal de los estudiantes y la calidad educativa de los centros escolares.

Por ello, la Orientación Educativa propone, como estrategia que favorezca esta calidad educativa, la intervención mediante programas. Esta estrategia se concibe como aquella actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial (Repetto, 2002).

A nivel internacional, la Fundación Marcelino Botín (Clouder - dir., 2008) ha publicado un informe en el que se recoge el estado de la investigación sobre programas de educación emocional y social; concretamente, dentro de la Unión Europea se incluye la labor realizada en Reino Unido, Suecia, Países Bajos, España y Alemania. Las pruebas comparativas sobre la eficacia de la implementación de programas del continente europeo frente a los norteamericanos concluyen que "las dimensiones globales de los efectos de los dos grupos de estudio son similares, al menos para la medida de resultados en la que ha sido posible la comparación estadística, es decir, la mejora de las habilidades sociales y emocionales, es muy relevante" (Diekstra et al., 2008, p. 315).

En nuestro país, se están desarrollando algunos programas de formación en estas competencias. Sin embargo, se constata la ausencia de investigaciones científicas sobre evaluación de programas socio-emocionales; a modo de ejemplo, son muy pocos los que se aplican de forma científica, ya que apenas se recurre al uso de diseños experimentales y psicométricos fiables, ni se especifica la teoría en la que se sustenta la intervención, ni se identifica el contexto educativo y sociocultural al que va destinado, contribuyendo notablemente a la confusión cuando se trata de evaluar realmente los logros alcanzados (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002); de ahí la necesidad de diseñar, desarrollar y, sobre todo, de evaluar intervenciones psicopedagógicas en la línea propuesta (Bisquerra, 2009).

Por tanto, se aboga por emprender investigaciones rigurosas de evaluación de los programas e instrumentos de formación en competencias socio-emocionales, tal y como ya se ha hecho en nuestro país (Repetto, 2009; Fernández-Berrocal, 2008). Concretamente, hemos destacado el programa FOSOE, el cual incluye siete competencias socio-emocionales, y fundamentado teóricamente en la propuesta de Goleman (1995) acerca de los modelos mixtos de la inteligencia emocional. Se espera que sea de utilidad tanto para los Formadores que lo apliquen como para los alumnos que los realicen. A través de este

programa de formación, se potenciará la calidad personal y educativa, objetivo prioritario de la educación socio-emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture, Centro de Alto Rendimiento (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa (2007)*. Extraído: https://www.accenture.com/Countries/Spain/Research_and_Insights/Government/carrera_prof.htm
- Alberti y Emmons (1970). *Your Perfect Right*. New York: Impact.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (Coords.) (2002). *Calidad en las universidades y orientación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S. y McKeney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36, 555-562.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (eds) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Bisquerra, R. (2004). Orientación y competencias emocionales. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión social y Desarrollo de la Carrera (124-136)*
- Blasco, J. L., Bueno, V., Navarro, R., Torregrosa, D. (2002). *Programa de educación emocional. Propuestas para la tutoría*. Valencia, Consejería de Cultura y Educación de la Generalitat valenciana
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. En Bar-On, R. y Parker, J. D. (eds) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Casel (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2008). *Safe and Sound. An educational Leader's guide to evidence-based social and emocional learning (SEL) programs*. Chicago
- Charbonneau, D. y Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, vol. 90, 2, 361-370, abril 2002. (Resumen-Abstract)
- DiPerna, J. C. y Elliot, S. N. (1999). The development and validation of the academia competente evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225.

- Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. <<P. Weissberg, T.P. Gullota, R.L. Hampton, B.A. Ryan & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 17-46) Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L. y Shuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/ emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (2), 253.
- Elias, M. J., Hunter, L. y Crees, J. (2001). Emotional Intelligence. En J. Ciarrochi., J. P. Forgas y J.D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in everyday life: a scientific inquiry* (pp. 133-149) New York: Psychology Press.
- Elias, M. J., Zins., J. E. , Weissberg, R.P., Frey K. S., Greenberg M, T., Haynes N.M., Kessler R., Shawab-Stone, M.E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria. V. A.: Association for Supervision and Curriculum development.
- Emmerling, R. J. y Cherniss, G. (2003). Emotional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of career Assessment*, 11 (2), 153-167.
- Extremera, N., Durán, M. A., y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el "engagement" en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). *Evidence that emotional intelligence is related to burnout and mental health among secondary school teachers*.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J. y Soldevilla, A. (2002). Formación del formador: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003* (pp. 9-52). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección Investigación nº 159. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003.
- Goleman, D. (1995a). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996)
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. y Growald (1994). The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). En *The handbook of Emotional intelligence* (pp 397-398).

- Graczyk, P. A., Weissberg R.P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M.T. y Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En San Francisco, Ca. Jossey-Bass (Eds.) *The handbook of emotional intelligence* (pp. 391-407).
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P. y Catalano, R. F. (1998). Reducing violence through the schools. In D.S. Eliot, B.A. Hamburg & K.R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: a new perspective*, 188-216. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haynes, N. M., Ben-Avie, M. y Ensign, J. (2003). *How social and emocional developement add up: getting results in math and science education*. New York: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C., Wang R.J.E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York : Teachers and College press.
- Lusch, R. F., y Sperkeuci, R. (1990). Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail managers. *Journal of Marketing*, 54, 85-101.
- Malecki, C. K. y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (267-298, 68).
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence?. (3-31). En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997): *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D. (1999). Identifying competences with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, 331-339.
- Milicic, N. y Aarón, A. (1996). Desarrollo social y desarrollo cognitivo: Un programa de mejoramiento del clima social escolar. En *Becas Josefina (Ed.) Enfoques Cognitivos Actuales en Educación* (249-267). Santiago de Chile: Ediciones de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.
- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D. y Dennison, S. (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*, vol. 24, 6, 743-751, diciembre 2001
- OCDE (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI-OECD
- Palmer, B., y Stough, C. (2002). *Swinburne University Emotional Intelligence Test (Workplace SUEIT). Interim Technical Manual (version 2)*. Victoria: Swinburne University of Technology.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesti, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. (2004). *Academic achievement in High school: Does emotional intelligence matter? Personality and individual differences*, 37 (7), 1321-1330.
- Pasi, R.J. (2001). *Higher expectations: promoting social emotional learning and academia achievement in your school*. New York: Teachers College Press.

- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15, Vol. 6 (2)*, 400-420
- Petrides, K.V., Frederickson y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and individual differences, 36*, 277-293.
- Repetto, E. (1977; 2ª edición 1992). *Fundamentos de Orientación. La Empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- Repetto, E. y Pérez, J. C. (2003). *Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED
- Rodríguez Martín, C. (2007). *Inteligencia emocional en situaciones de estrés laboral* (pp. 105-106). Amares Editorial, Zaragoza España.
- Rosier, R. H. (Ed.) (1994-1996). *The competency model handbook* (Vols. 1-3). Lexington, MA: Linkage
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., y Minske, P. S. (2002). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 707-721.
- Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría*, 145-179. Barcelona, Praxis.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol.9 (3), 1989-1990 (185-211).
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. En G. J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social Psychology: Interpersonal processes* (pp.279-370). Malden, MA: Blackwell publishers.
- Sarramona, J. (2003). Comunicación presentada al IX Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona.
- Scales, P. C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search institute.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, Ch., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, Ch., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology, 141* (4), 2001 (523-536).
- Spencer, L. M., Jr. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Steiner, C. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires, Avon Books.

- Titchener, E. B. (1920). Letter to A. S. Edwards. *A. S. Edwards Papers* in the Hargrett Library of the University of Georgia Libraries, The University of Georgia, Athens, GA.
- Traveset, M. (1999). Educación Emocional: Estrategias de intervención, *Aula de innovación educativa*, 89, pp. 15-20.
- Vallés, A. (2003). *Emoción-ate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.
- Weissberg, R. P. y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence –enhancement and prevention programs. I. E. Sigel & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). New York: John Wiley & Sons.
- Wolpe, J. (1958). "Psychotherapy by Reciprocal Inhibition". Edición española 1981: *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Bilbao: Editorial Española Desclée de Brouwer.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (243-274).
- Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled?: a critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zins, J. E. y Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, Teachers College Press.



EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS ESCOLARES: INDICADORES DE MEJORA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Asunción Lledó Carreres y Pilar Arnaiz Sánchez

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>

Fecha de recepción: 1 julio de 2010
Fecha de dictaminación: 23 agosto de 2010
Fecha de aceptación: 6 septiembre de 2010



Con la llegada a los centros escolares de niños y niñas con algún tipo de discapacidad a través de la integración escolar en la década de los años 80, el sistema educativo español afrontó un nuevo reto: atender al alumnado integrado al que era necesario dar una respuesta adaptada a sus características, en el contexto del aula regular. La escuela del pasado siglo tuvo que sembrar, y en la actualidad lo estamos constatando, un nuevo camino para dar cabida al alumnado con necesidades educativas especiales. En el desarrollo de este camino la escuela ha tenido que vencer obstáculos provenientes de la arraigada y obsoleta pedagogía de la homogeneidad y de la exclusión.

El desarrollo en nuestro sistema educativo de propuestas integradoras para el alumnado con necesidades educativas especiales a lo largo de la década de los noventa, ha permitido acumular una serie de información que ha servido para reflexionar sobre los avances y retrocesos en la educación de la diversidad. Sin dejar de mencionar el merecido reconocimiento que en todo el panorama educativo ha tenido la integración escolar, algunas voces críticas se alzan contra los procesos de exclusión y las barreras de aprendizaje existentes para el alumnado con necesidades educativas especiales. Ante esta circunstancia se inicia un nuevo debate desde distintos ámbitos del panorama educativo y se plantean una serie de interrogantes: las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales que presenta alguna parte del alumnado, dependen: *¿de la propia discapacidad?, ¿Del papel de los centros en ofrecerles una respuesta educativa adecuada?, ¿De la atención de este alumnado a través de la Educación Especial o también de la Educación General?* La escuela del siglo XXI demanda una respuesta a estos interrogantes y, a su vez, requiere superar las barreras que se le presentan al alumnado en su aprendizaje y que suponen procesos de exclusión en los centros escolares. La escuela del siglo XXI tiene que ser eminentemente inclusiva. Este es el reto que asumimos en este trabajo desde los supuestos de la nueva perspectiva en la atención a la diversidad: la educación inclusiva.

Desde que se alzaron las primeras voces de la inclusión, se han sucedido a lo largo de los años diversos discursos educativos a favor y en contra de la educación del alumnado con algún tipo de discapacidad. La inclusión ha supuesto una nueva mirada a las prácticas educativas que se realizan en las aulas de los centros escolares para dar un paso adelante con respecto al planteamiento integrador existente previamente en la escuela y romper así el dilema integración o inclusión apostando por (Lledó, 2007):

- La plena inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la vida académica y social de los centros escolares recuperando para éstos la plena participación educativa no conseguida en la integración escolar.
- Un único sistema educativo común que de respuesta a todas y cada una de las necesidades del alumnado de los centros escolares ordinarios.
- La inclusión de todos los alumnos y alumnas y por unas buenas prácticas inclusivas para todos.
- Por un planteamiento curricular que de respuesta desde el centro escolar a las dificultades del alumno ya que considera el carácter interactivo de dichas dificultades. El planteamiento que subyace del modelo curricular inclusivo aboga por la necesidad de que la escuela se adapte a la diversidad de dificultades del alumnado.

Atrás queda, como apuntan Escudero, González y Martínez (2009), las etiquetas que hablaban de diferencias en términos de deficiencias basadas en atributos biológicos y personales por las que eran separados a espacios propios con programas especiales y con ciertas tecnologías de la normalización no alterando para nada el orden escolar dominante. Partiendo, por tanto, de la nueva perspectiva de la diversidad: la educación

inclusiva, vemos necesario realizar una revisión del estado de la formación del profesorado, sus actitudes y creencias, así como de delimitar su relación con unas buenas prácticas inclusivas a la hora de la planificación y actuación en el aula. Consideramos que es el profesorado el protagonista de la implementación de las prácticas educativas inclusivas, por lo que la relación entre éstas y su formación, actitudes y creencias, van a ser cruciales a la hora de iniciar el proceso de cambio e innovación hacia la inclusión educativa. La escuela inclusiva, con sus procesos de participación, puede ser uno de los motores con mayor fuerza para potenciar la transformación hacia una educación inclusiva de calidad y equidad, pero para ello, debemos de partir del conocimiento de dónde estamos y con qué medios contamos. Por consiguiente, tenemos que avanzar desde estos supuestos, analizando la situación de los centros escolares y las prácticas docentes que se realizan en éstos y canalizar procesos de cambio que contribuyan a la mejora y consecución de buenas prácticas inclusivas y evitar como apuntan Echeita y Duk (2008) las desigualdades y la profundización de las deficiencias.

1. EL PUNTO DE PARTIDA: LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SUS PRÁCTICAS

Partimos de la premisa de que la escuela de la diversidad demanda al profesorado una formación más acorde con la heterogeneidad de ritmos y aprendizajes que presenta el alumnado, como se constata en diferentes investigaciones. Así, por ejemplo, Arnaiz (2007), señala que la formación del profesorado y la actitud del docente son piezas clave en cuanto al éxito o el fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad. Las investigaciones de Ainscow (1999, 2001), Shapon-Shevin (1999) y Slee (2000), por otra parte, muestran que el cambio hacia una escuela inclusiva en la que se den respuestas de calidad a todo el alumnado implica una evolución del perfil profesional de los docentes. Todo esto implica el abandono de una formación técnica y focalizada en función de cada *deficiencia* y supone la implementación de una formación que dote al profesorado tutor de estrategias y procedimientos que les permitan mejorar los procesos de aprendizaje desde el aula ordinaria, contribuyendo a la consecución de prácticas inclusivas para todo el alumnado. Desde esta perspectiva, la diversidad de necesidades educativas es el motor de actuación en el aula, convirtiendo las medidas curriculares en una tarea a afrontar por los profesionales de la escuela inclusiva.

Ahondando en este planteamiento a favor de una reorientación en la formación del profesorado de los centros escolares y teniendo en cuenta los pilares básicos en los que se tiene que sustentar la escuela inclusiva, abogamos por incorporar dicha orientación en la formación inicial de los docentes de los centros escolares. La formación inicial como elemento clave en el desarrollo profesional de los maestros y maestras, debe incorporar en su currículum las demandas y necesidades que plantea la escuela así como las propuestas educativas que provienen de las disciplinas que configuran el corpus científico del hecho educativo. Sin duda, asumimos que la formación inicial desde una orientación más inclusiva redundaría en una mayor calidad y equidad en la educación.

En esta misma línea Durán, Echeita, Climent, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005a, 2005b), establecen una serie de cambios que son imprescindibles en el rol de los docentes en el desarrollo de escuelas inclusivas y que serían: una formación basada en las distintas diferencias presentes en las escuelas; una preparación que les permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una formación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad social, cultural e individual así como unas estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum y una evaluación diferencia.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: HACIA LA INNOVACIÓN DESDE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

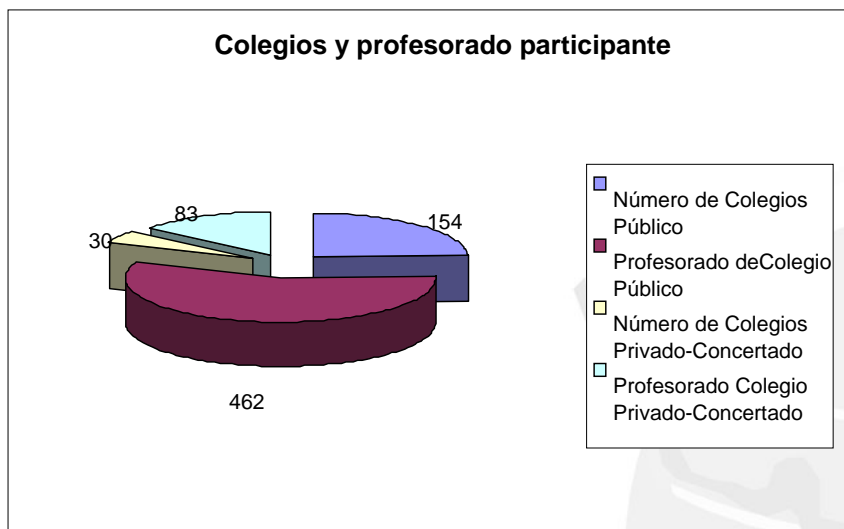
El objetivo de la presente investigación es constatar cómo las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares pueden depender en gran parte de su formación, de sus creencias y actitudes y analizar la manera en que éstas inciden de forma directa en la organización y planificación de su trabajo en el aula. Desde un planteamiento inclusivo de la educación como proyecto de innovación y embarcados en la búsqueda de indicadores que nos permitan reflexionar sobre el cambio y la mejora escolar de las prácticas educativas del profesorado como actores privilegiados de estos cambios, hemos acometido este proceso investigador con rigurosidad, de modo que nos sirva a todos para seguir aprendiendo de sus resultados y posibles propuestas de mejora. De forma específica nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

- Evaluar el grado de formación del profesorado tutor como del especialista en cuanto a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Identificar estrategias organizativas y curriculares a nivel de aula del profesorado tutor como especialista en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Identificar ámbitos de aprendizaje y prácticas educativas favorecedores de una educación inclusiva.
- Delimitar las principales dimensiones que subyacen a las diversas prácticas educativas tanto del profesorado tutor como especialista de apoyo o educación especial.

3. MÉTODO

3.1. Población y Muestra

GRÁFICO 1. COLEGIOS Y PROFESORADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN



La investigación se ha llevado a cabo en centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria de la provincia de Alicante (España). Los participantes son 545 profesores y profesoras de estas etapas educativas, de los cuales 462 pertenecen a centros públicos y 83 a centros privados-concertados, distribuidos en 154

centros públicos y 30 privados-concertados de Educación Infantil y Educación Primaria de todas las comarcas de la provincia de Alicante, como queda reflejado en el gráfico 1.

Se trata de una muestra bastante representativa en la que han participado una parte importante de los centros de todas las comarcas de la provincia de Alicante: 32 colegios públicos y 8 privados-concertados de Alicante capital; 53 colegios públicos y 15 privados-concertados situados en las ciudades capitales de comarca; y 69 colegios públicos y 7 privados-concertados de ciudades más pequeñas de las distintas comarcas.

3.2. Instrumentos

El instrumento empleado en esta investigación ha sido de elaboración propia (Lledó, 2010). El cuestionario *“La atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares en el cambio hacia la inclusión”* está formado por 30 preguntas acerca de diversos aspectos relativos a:

1. Una parte inicial, formada por 13 cuestiones, sobre los *Datos de identificación del centro*, que nos ha servido para describir y conocer el punto de partida de la realidad inicial de los centros escolares ubicados en todas las comarcas de la provincia de Alicante.
2. Una segunda partes de cuestiones referidas a aspectos de la formación del profesorado del aula ordinaria en el ámbito de las necesidades educativas especiales (10 cuestiones).
3. Una tercera parte sobre cuestiones referidas a las estrategias y prácticas educativas y organización del aula ordinaria y su relación con prácticas inclusivas:

En el apartado del cuestionario referido a la formación del profesorado, las cuestiones recogen los siguientes indicadores de evaluación: formación del profesorado; conceptualización de la diversidad; inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales; responsabilidades del tutor; asesoramiento y apoyos.

En el apartado de las estrategias y prácticas y organización del aula y su relación con prácticas inclusivas, las cuestiones recogen los siguientes indicadores: cambio e inclusión: estrategias de aprendizaje; medidas de adaptación; organización aula; prácticas inclusivas.

3.3. Procedimiento

El procedimiento de planificación y recogida de datos se realizó de la siguiente forma: en primer lugar, se seleccionaron los centros en los que se iba a aplicar el cuestionario, centros de Educación Infantil y Primaria. Una vez seleccionados los centros, se procedió a la preparación del alumnado que realizaba el Practicum en los dichos centros para la pasación del cuestionario. En este momento se entregaba una carta de presentación del cuestionario al director o directora de los centros.

Las cuestiones referidas en este cuestionario se dirigen tanto al profesor tutor del aula ordinaria como al profesorado especialista de educación especial o apoyo de los centros escolares que deberán responder el cuestionario de 1 a 4, en función de menor a mayor grado de acuerdo con las cuestiones planteadas.

3.4. Diseño y análisis de datos

Para estudiar si los diferentes aspectos sobre la atención a las necesidades educativas especiales incluidos en el cuestionario dirigido a los centros educativos mostraban una coherencia empírica más allá de la coherencia lógica establecida de forma racional alrededor de los aspectos de la *formación del profesorado del aula ordinaria en el ámbito de la diversidad, y las estrategias y organización del aula ordinaria hacia prácticas*

inclusivas en el alumnado con necesidades educativas especiales, se ha llevado a cabo un análisis de fiabilidad de consistencia interna para el conjunto de elementos referidos a cada uno de estos aspectos, utilizando el coeficiente alpha de Cronbach. El análisis de datos incluye el estudio descriptivo, medias y frecuencias, de cada uno de los ítems o cuestiones que componen el instrumento de recogida de datos. Se realizan asimismo diversos contrastes –mediante pruebas “t” de diferencias de medias y análisis de varianza en un sentido-, entre las opiniones de profesores tutores y especialistas, profesores de distintos centros, etapas educativas, etc. Todos los análisis se llevan a cabo con el paquete estadístico SPSS 16.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se ofrecen en función de los objetivos y de acuerdo a los aspectos que se pretenden analizar referidos, en un primer apartado, a la identificación y las características de los centros y su posible incidencia en las prácticas y actuaciones del profesorado; en un segundo, al grado de formación del profesorado de las aulas ordinarias con relación a la atención a la diversidad y, en un tercer apartado, a la relación de esta formación con la implementación de prácticas favorecedoras de respuestas inclusivas.

Los índices de fiabilidad de cada uno de los aspectos considerados en el cuestionario son altos, con valores que oscilan entre 0,81 y 0,85. Estos valores muestran la existencia de cierta consistencia en las respuestas de los sujetos alrededor de cada aspecto, indicando que se está evaluando un constructo similar. Se han realizado los estadísticos descriptivos, medias y porcentajes de respuestas dadas tanto por los profesores tutores de las aulas ordinarias como las de los profesores especialistas de las aulas de educación especial o de apoyo. Así como los análisis diferenciales para establecer la existencia de diferencias entre, por una parte, la percepción que tienen profesores tutores y especialistas sobre cada uno de los elementos que componen los dos aspectos considerados, por una parte, la formación y las estrategias de atención a la diversidad, y por otra, las diferencias existentes en estos aspectos según las características del centro, como tipo, ubicación, etapas educativas, etc.

4.1. Identificación y características de los centros

Tomado como referencia los resultados referidos a la identificación de la situación inicial de los centros escolares en el contexto de la provincia de Alicante, se pone de manifiesto la presencia de la diversidad en las aulas asociada a necesidades educativas especiales, como se refleja en los siguientes resultados: el 9% de alumnado presenta deficiencias visuales, el 28.4% deficiencias auditivas, el 27.4% deficiencias físicas, el 87% trastornos del lenguaje, el 67.2% deficiencias psíquicas, el 96% dificultades de aprendizaje, el 71.2% provienen de situaciones sociales desfavorecidas, el 7.7% sobredotación intelectual y el 2.3% referidas a otras causas. Por consiguiente esta existencia de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros analizados tienen que ir acorde con los recursos necesarios, para ello se ha evidenciado con los resultados que el 43% de los centros cuentan con aula específica de educación especial y el 27,1% con aula de apoyo, el resto con otros tipos de aulas específicas, así como el 85,3% del profesorado que atiende al alumnado en estas aulas específicas son especialistas con titulación, el 7,7% especialistas sin titulación y el resto no son especialistas. Ante esta realidad estamos inmersos ante un nuevo reto: la respuesta a la diversidad y la posible y necesaria reestructuración global de la escuela para responder a esta diversidad desde la unidad.

Tomando los resultados referidos a las respuestas dadas por el profesorado tutor como especialista llama la atención que aparezcan muchas diferencias significativas entre las medias de los profesores tutores y los especialistas. Aunque las diferencias no son muy considerables en términos absolutos, la baja dispersión de las respuestas hace que estas diferencias sean significativas. Estas diferencias se dan tanto en varios de los 10 enunciados referidos a la formación como en varios de los 17 enunciados referidos a las estrategias y prácticas en la atención a diversidad. En prácticamente todos los casos en que se producen diferencias significativas, estas son a favor de los especialistas, que se muestran más de acuerdo con el contenido de los enunciados del cuestionario. Sin embargo, no aparecen diferencias significativas entre los profesores de los centros públicos y privados-concertados, en ninguno de los aspectos considerados. Los resultados de los análisis de varianza en un sentido realizados sobre las puntuaciones totales en cada uno de los aspectos considerados, indican que en ningún caso se producen diferencias significativas entre los centros urbanos, semiurbanos y rurales. Tanto en unos como en otros centros se tienen percepciones similares sobre los distintos aspectos implicados en la atención a la diversidad. Los resultados que comparan las medias obtenidas por el profesorado de las diferentes etapas educativas de infantil y primaria constatan que no se dan diferencias significativas en ninguno de los aspectos considerados sobre la atención a la diversidad. El profesorado de las distintas etapas tiene una percepción similar sobre la atención a las necesidades educativas especiales.

4.2. Grado de formación del profesorado de las aulas ordinarias con relación a la atención a la diversidad

En cuanto a los resultados relativos a la formación del profesorado, gran parte del profesorado tutor y especialista manifiesta una deficiente formación para dar respuesta a la diversidad existente en las aulas. Las tablas 1 y 2 recogen respectivamente las respuestas de los profesores tutores y de los especialistas a las cuestiones relativas a la formación del profesorado en el proceso de cambio a la inclusión educativa.

TABLA 1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS, MEDIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTA, DADAS POR LOS PROFESORES TUTORES, PARA CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LAS 10 CUESTIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cuestión	Media	Categorías de respuesta			
		1	2	3	4
1	3.26	2.0	11.4	45.5	41.1
2	3.52	.3	3.0	41.5	55.2
3	1.48	56.5	39.5	3.3	0.7
4	3.68	1.3	0.7	27.1	70.9
5	1.25	76.8	21.5	1.7	0.0
6	3.63	0.3	1.7	33.1	64.9
7	3.48	0.0	3.7	44.5	51.8
8	2.54	13.4	37.1	31.8	17.7
9	3.73	0.0	.7	25.4	73.9
10	3.27	3.3	11.3	41.1	44.5

Como se aprecia en la tabla 1, el mayor grado de acuerdo del profesorado tutor se alcanza en la cuestión referida a que " *El profesor tutor/tutora necesita la ayuda y asesoramiento de los especialistas de apoyo para atender en el aula a los alumnos con necesidades educativas especiales* (cuestión 4); así como también a la referida a la aceptación de un concepto más amplio de las necesidades educativas especiales (cuestión 3). De la misma manera se observa un grado de desacuerdo muy significativo con la cuestión referida a que la integración del alumnado en los centros no supone la separación a contextos especiales (cuestión 5), por lo que una parte importante del profesorado tutor se decanta por contextos inclusivos para este alumnado

(cuestión 6). Aunque una media del profesorado en los dos niveles de acuerdo se muestra a favor de una mayor formación inicial desde las Facultades de Educación (cuestión 2).

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS, MEDIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTA, DADAS POR LOS PROFESORES ESPECIALISTAS, PARA CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LAS 10 CUESTIONES DEL APARTADO FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cuestión	Media	Categorías de respuesta			
		1	2	3	4
1	3.19	3.3	14.0	42.5	40.1
2	3.64	.3	2.3	30.1	67.2
3	1.41	62.9	34.4	1.7	1.0
4	3.72	2.0	1.7	18.7	77.6
5	1.23	80.3	17.7	1.0	1.0
6	3.72	0.3	1.3	24.4	73.9
7	3.59	0.3	2.0	36.5	61.2
8	2.87	9.0	26.4	33.4	31.1
9	3.72	0.3	0.3	26.8	72.6
10	3.25	3.7	15.1	33.8	47.5

En cuanto al profesorado especialista, en la Tabla 2 se constatan mayores grados de acuerdo que el profesorado tutor pero coincidentes con el profesorado tutor, como es el caso de la cuestión referida a la opción de la inclusión en las aulas ordinarias (cuestión 6) y a una evolución mucho más consistente en el concepto de necesidades educativas especiales (cuestión 4). Así como grados de acuerdo más notables en la cuestión referida a la necesidad de una mayor formación por parte de los tutores de las aulas desde las Facultades de Educación (cuestión 2).

Los resultados muestran que una gran parte del profesorado tutor manifiesta la necesidad de formación para atender al alumnado de la escuela de la diversidad. Por tanto, con el apoyo empírico de nuestro trabajo, debemos acometer desde diferentes ámbitos las necesidades formativas de este profesorado ante las exigencias del proceso de innovación que demanda la educación inclusiva. En este proceso el reto que el profesorado debe asumir es la toma de conciencia de su papel crucial en la reforma global de la institución escolar. Si se quiere participar en dicho proceso dos elementos clave deben de redefinirse: por una parte, la formación inicial del profesorado tanto generalista como especialista; y, por otra, la capacidad del profesorado de los centros escolares para resolver los problemas educativos que se suceden en sus prácticas docentes. Aunque los resultados arrojan un aperturismo mayor por parte del profesorado especialista hacia la comprensión de nuevas prácticas educativas, las investigaciones de Moliner (2008) indican la necesidad de revertir la tendencia generalizada de delegar los tutores, por su escasa formación, la responsabilidad del trabajo y la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en el profesorado de educación especial o de apoyo. La inclusión de aspectos formativos en competencias profesionales orientadas a la implementación de actuaciones de colaboración y asesoramiento desde tareas diversificadas y de calidad para todos, podría ser un indicador clave de prácticas educativas inclusivas.

Por consiguiente, en este momento en que las universidades españolas están asumiendo su transformación hacia un marco establecido desde el Espacio Europeo de Educación Superior y orientado hacia una formación general y comprensiva de la heterogeneidad y diversidad, debemos acometer los procesos de innovación desde la misma formación inicial. Este reto plantea un cambio de mentalidad que afecta a la metodología docente que pasa por redefinir las competencias que deben ser capaces de adquirir los futuros profesionales, en este caso, los futuros maestros y maestras de los centros escolares de la

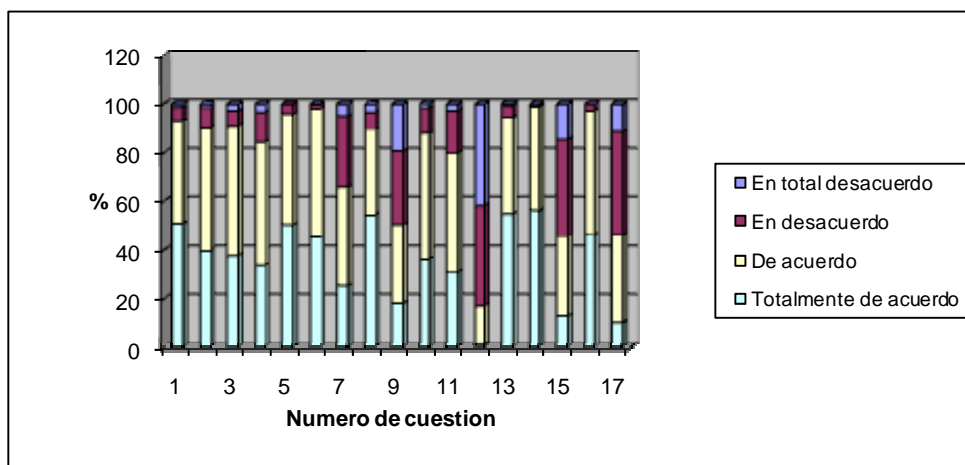
educación obligatoria. Es el momento adecuado para redefinir y reorientar unas competencias profesionales de estos docentes en vistas a la consecución y transformación de unas prácticas educativas desde un planteamiento inclusivo. Con la asunción de este nuevo reto se termina con una formación altamente especializada y segmentada. Por lo que abogamos por una formación más generalista (maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria) y con itinerarios o menciones que les doten de estrategias más específicas y colaborativas que permitan diversificar sus prácticas docentes y aprendizajes del alumnado en función de sus necesidades.

En el propio Informe Warnock (1978) ya se determinaba como prioritario un cambio de actitudes en las formas de trabajo de los profesores en relación al alumnado con necesidades educativas especiales. Desde la inclusión se aboga por un proceso de innovación y cambio en la educación general y la cultura de los centros que conlleva a un cambio radical en las prácticas educativas de los docentes. Como consecuencia de ello el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas y no continuar con un currículo y con unas estrategias de enseñanza y aprendizaje limitadas a las clases y a la instrucción de todo el grupo. Los trabajos de varios autores (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Arnaiz, 2003; Parrilla y Susinos, 2004), apuntan que las prácticas educativas que conforman las aulas están caracterizadas por una escasa flexibilidad, por un fuerte individualismo y diseñadas de manera excluyente para un alumnado tipo, por lo que se aboga por construir en éstas un sentido de comunidad en las que se sientan reconocidos y participen todos.

4.3. Implementación de prácticas favorecedoras de respuestas inclusivas

En los resultados referidos al apartado de la utilización por parte del profesorado tutor y especialista de estrategias y prácticas y la organización del aula y su relación con prácticas inclusivas, se han presentado mayores grados de acuerdo por parte del profesorado especialista respecto a las cuestiones planteadas, como se refleja en el gráfico 2.

GRÁFICO 2. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS DEL PROFESORADO TUTOR

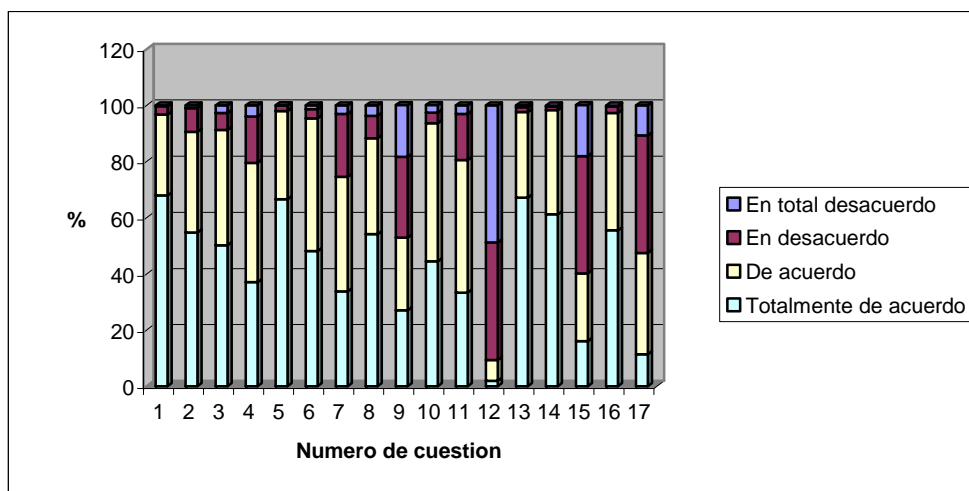


Como se puede observar en el gráfico 2, los resultados referidos a las respuestas dadas por los tutores muestran que un 56,5% se manifiesta a favor de un cambio en la organización física del aula para atender al alumnado en situación de diversidad (cuestión 14). De la misma manera que el 55,2% del profesorado se manifiesta con un grado de acuerdo total por los procesos de innovación desde la inclusión para favorecer una mayor comprensión de las diferencias individuales entre el alumnado

(cuestión 13). Asimismo, el 54,5% del profesorado tutor señala que la utilización de procesos de aprendizajes diferentes dificulta la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (cuestión 8). Como consecuencia de ello, los resultados dan apoyo empírico a que el profesorado tutor, con porcentajes en los dos rangos de acuerdo del 51,2% y 42,1%, manifiestan la necesidad de renovar, mejorar y adaptar sus prácticas educativas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado (cuestión 1). En los resultados se observa que una de las prácticas y estrategias a utilizar, considerada con grados de acuerdo entre el 39,8% y el 50,8% ha sido las adaptaciones curriculares más o menos significativas (cuestión 2). Por ello, los resultados indican con grados de desacuerdo del profesorado tutor entre el 41,5% y el 48,8% a la inclusión en el aula ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (cuestión 12). Sin embargo, llama la atención, la no apuesta todavía de un 30% del profesorado tutor por la intervención plena del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria (cuestión 7), aunque si con grados de acuerdo medios entre el 36,5% y el 51,5% sobre las ventajas de la organización del aula por grupos heterogéneos para favorecer la atención a la diversidad (cuestión 10). El profesorado tutor se decanta también con grados de acuerdo moderados ante la posibilidad de participar el alumnado con necesidades educativas especiales en las actividades que se realizan en el aula (cuestión 5). En cuanto al proceso de implementación de las medidas de adaptación con grados de acuerdo en la forma de llevarlas a cabo: un 41,8% no considera adecuado la eliminación de objetivos y contenidos (cuestión 15); un 55,5% del profesorado considera que únicamente servirían introducir nuevas estrategias y actividades de aprendizaje para realizar adaptaciones curriculares (cuestión 16), mientras que sólo un 36,1% está de acuerdo en cambiar la temporalización y priorizar objetivos y contenidos y criterios de evaluación a la hora de implementar adaptaciones curriculares (cuestión 17).

En cuanto a los resultados referidos al apartado de la percepción del profesorado especialista sobre las estrategias y prácticas y la organización del aula y su relación con prácticas inclusivas, se han presentado mayores grados de acuerdo respecto a las cuestiones planteadas, así como grados de coincidencia con los tutores, como se refleja en el gráfico 3.

GRÁFICO 3. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE LOS CENTROS ESCOLARES



Los resultados manifiestan con grados de acuerdo totales que los especialistas consideran que el profesorado tutor debe de reflexionar sobre sus estrategias y prácticas educativas (67,9%); así como

también se define por su apuesta por la implementación de prácticas inclusivas como instrumento de una mayor comprensión de las necesidades educativas del alumnado (67,2%). También el profesorado especialista demanda una mayor participación del alumnado con necesidades educativas especiales en la mayoría de actividades que se realizan en las aulas (66,6%). Así como también están demandando, con valores entre el 35,8% y el 54,8% en las respuestas de acuerdo y total acuerdo respectivamente, una mayor asunción por parte de los tutores de las adaptaciones curriculares como estrategias docentes para dar respuesta a la diversidad.

Los resultados manifiestan no sólo la falta de comprensión, asociado a la formación, de las medidas de adaptación del currículo, sino también su falta de implementación, siendo entendidas estas medidas como programas paralelos a la programación del aula y que no le corresponden a los tutores sino más bien al profesorado especialista. En el mismo sentido que nuestros resultados, Muntaner (1999) también ha observado en sus trabajos una falta de conocimiento por parte del profesorado tutor con respecto al significado del proceso de adaptación curricular, siendo percibidas éstas por los tutores como poco útiles y entendidas como responsabilidad del profesorado de apoyo, convirtiéndose en Programas de Desarrollo Individual (PDI) cuando son aplicadas en las aulas de apoyo. Las investigaciones actuales de Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009) y de Mortier, Hunt, Leroy, Van de Putte y Van Hove (2010), refrendan nuestros resultados ya que han constatado que el profesorado bajo la excusa de la falta de tiempo y la sobrecarga del temario no aplica las adaptaciones curriculares necesarias, rara vez realiza agrupamientos entre clases y actividades con diversos grados de dificultad. Con resultados similares a nuestro estudio, Arregi, Sainz, Tambo y Ugariza (2005), en un informe presentado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, sobre necesidades educativas especiales en educación primaria, apuntan que un número importante del profesorado tutor considera que la integración de las adaptaciones curriculares en la programación de aula es una tarea difícil y compleja aunque también se apunta a la existencia de profesorado que sí las realiza. En este mismo estudio, se señala también que la existencia de alumnado en el aula con adaptaciones curriculares no supone para el profesorado un cambio en la forma de trabajar o en la organización de actividades de enseñanza y aprendizaje. A través de los resultados arrojados por la presente investigación se pone de manifiesto la necesidad de cambio en las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares, mediante una serie de indicadores que pueden favorecer el proceso de innovación que supone la educación inclusiva y que como indica González (2008) el centro escolar como organización educativa no siempre constituye, como indican nuestros resultados, un foco de atención a la hora de abordar con calidad la situación de la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa.

5. CONCLUSIONES

Tomando como referencia los objetivos planteados en esta investigación y a partir de los resultados obtenidos y la discusión de los mismos, planteamos a continuación una serie de conclusiones y recomendaciones generales que pueden ser el comienzo de un proceso de innovación hacia unas buenas prácticas inclusivas en los centros escolares, relativas a las diferentes dimensiones o aspectos que subyacen de los objetivos planteados:

5.1. En relación a la formación del profesorado del aula ordinaria y aula específica en el ámbito de la atención a la diversidad

- El profesorado especialista manifiesta un mayor grado de acuerdo que el profesorado tutor con las cuestiones planteadas lo que significa un mayor conocimiento de la diversidad y una mayor aceptación en su atención desde una visión más inclusiva.
- La creencia generalizada, por parte del profesorado tutor como del especialista, de que el profesorado tutor no tiene la suficiente formación para abordar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, demandando una mayor formación inicial por parte de las Facultades de Educación.
- Una manifiesta evolución del profesorado tutor y del especialista con relación a la comprensión y aceptación del concepto de necesidades educativas especiales, así como la asunción del concepto de inclusión como derecho a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.
- La falta de recursos y apoyos en el aula para atender al alumnado con necesidades educativas especiales al igual que la necesidad de ayuda y asesoramiento por parte de los distintos especialistas del apoyo interno como externo a los centros.
- La no asunción por parte del profesorado tutor de su responsabilidad en el desarrollo de las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales.

5.2. En relación a la utilización por parte del profesorado tutor y especialista de estrategias y organización del aula y su relación con prácticas inclusivas

- El profesorado especialista manifiesta un mayor grado de acuerdo que el profesorado tutor con las cuestiones planteadas, lo que significa un mayor conocimiento de la diversidad y el uso de estrategias acordes a con una visión más integradora que inclusiva de la atención a la diversidad.
- Las adaptaciones curriculares como estrategias de adaptación del currículum a las necesidades educativas especiales del alumnado no están siendo aprovechadas en los centros y aulas por su profesorado tutor por lo que se están entendiendo como producto final que es de responsabilidad del profesorado especialista y no como un proceso abierto de reflexión y colaboración de todo el profesorado.
- La necesidad tanto del profesorado tutor como del especialista de renovar, mejorar y adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje ante la diversidad del alumnado en las aulas y de la apuesta por una organización del aula en grupos heterogéneos para beneficio del alumnado con necesidades educativas especiales. Aunque el profesorado tutor realiza actividades en las que puede participar todo el alumnado, no hay una creencia por parte de éstos de que la intervención de este alumnado se realice en el aula ordinaria para conseguir una verdadera inclusión. Sin embargo, si que consideran que a través de la inclusión se podría favorecer la comprensión y aceptación de las diferencias individuales.
- La necesidad de crear unas condiciones físicas y de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades educativas del alumnado, que puedan favorecer una atención educativa inclusiva así como la integración de este alumnado en las aulas.

- La asunción por parte del profesorado tutor como especialista de la necesidad de la adaptación curricular como estrategia básica para adaptar e individualizar el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales. Debemos avanzar todavía bastante en la puesta en práctica de esta estrategia didáctica más como un proyecto de innovación y de colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La creencia por parte del profesorado tutor de que el cambio de estrategias por parte del profesorado para atender a la diversidad supone en la práctica la implementación de procesos de aprendizaje diversificados en los distintos elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). La situación constatada nos puede hacer reflexionar que nos queda mucho por recorrer en la consecución de una educación inclusiva a la vez que alerta sobre la necesidad de una actuación que parta de los planes de formación docente y como consecuencia de las prácticas educativas del profesorado de los centros de la educación obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En: M. A. Verdugo y F. Jordan (Coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, pp.15-37. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía*, 1(14), pp.57-71.
- Arregi, A., Sainz, A., Tambo, I., y Ugariza, J. (2005). *Investigación sobre la respuesta educativa del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Primaria*. Bilbao. ISE/IVEI.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005a). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol. CSIE.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005b). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusión) en el Estado Español. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, pp.464-467. Descargado el 8 de enero de 2006 de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Prólogo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-6. Descargado el 24 de febrero de 2009 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Editorial.pdf>.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Ibero-Americana de Educación*. 1(50), pp.41-64.

- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.82-99. Descargado el 2 de abril de 2010 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.
- Lledó, A. (2007). La Educación Inclusiva: una nueva visión de la diversidad. En R. Roig, J. E. Blasco, R. Gilar, S. Grau y A. Lledó (Eds.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 209-236. Alicante. Marfil.
- Lledó, A. (2010). La atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares en el cambio hacia la inclusión. [Presentado y pendiente de confirmación de registro].
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE 6* (2), pp. 27-44. Descargado el 30 de marzo de 2010 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>. Consultado 3/02/2009.
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van De Putte, Inge, y Van Hove, G. (2010). Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36(3), pp.345-355.
- Muntaner, J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, pp.125-141.
- Parrilla, A., y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp.195-200. Sevilla. Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.). *Aulas inclusivas*, pp. 37-54. Madrid: Narcea.
- Slee, R. (2000). Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. Conference in *International Special Education "Including the Excluded"*. Universidad de Manchester.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., y Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educació*, 349, pp.179-202.
- Warnock, M. (1978). Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London. HMSO. Traducido al español en la *Revista Siglo Cero*, 130, pp.12-24. Informe sobre necesidades educativas especiales.



CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE LA GESTIÓN DE SUS PROCESOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE AMÉRICA

Manuel Villarruel Fuentes

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art7.pdf>

Fecha de recepción: 1 de julio de 2010
Fecha de dictaminación: 26 agosto de 2010
Fecha de aceptación: 4 octubre de 2010



Los actuales modelos de desarrollo regional, estructurados bajo enfoques globalizadores, vinculados al logro efectivo de las cada vez más demandantes (pero legítimas) aspiraciones sociales, han propiciado que el interés se haya centrado en la mejora de los procesos que le definen e identifican. Es así como se concibe la estrecha vinculación que existe entre el sector empresarial y el educativo, condición que ha permitido el libre tránsito de los conceptos y premisas, en un ir y venir sistemático, al grado de que en estos momentos ambos sectores comparten una matriz semántica que les permite coincidir en un tiempo y espacio común.

Es bajo este contexto que el concepto de calidad se encuentra coligado con productos y servicios, lo que le ha permitido pasar de ser un adjetivo (se habla de producto, servicio o bien de calidad) a ser el concepto central de la cultura que rige los principios de gestión de ambas organizaciones (Duk y Narvarte, 2008). Incluso el concepto se ha visto concretado operativamente bajo las nociones que le identifican en la práctica, tales como control de calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total, todas deudoras de un mismo sentido teleológico.

Con todo ello, al parecer se soslaya, o se mira sólo con disimulo, el hecho de que cualquier definición de calidad es depositaria de un referente histórico, ideológico y político, tal como lo señala Duk y Narvarte (2008). Bajo esta perspectiva, es necesario insistir en que su proceso de explicación, pero sobre todo de comprensión, se vuelve una tarea compleja, nunca lineal, siempre integral y sistémica. En la educación no existen los atajos, como bien lo precisa García-Huidobro (2004). Por más que se insista en otorgar a los maestros, y a las instituciones en general, de los enseres necesarios (dotados de gran sofisticación: pizarrones electrónicos, computadoras, pantallas de plasma, libros en línea, etc.) para en teoría desplegar una práctica educativa eficaz, bajo estándares de desempeño que afirman haber aislado el algoritmo del éxito académico, el resultado será el mismo. Poco se puede alcanzar si no se piensa a la escuela como un todo organizado. Si se mira con cuidado, incluso sus propias políticas se encuentran impregnadas de la experiencia y saberes socialmente construidos, bajo cuyas normas muchas cosas pueden ser comprendidas.

Es por estas razones que se hace necesario diversificar las formas de abordar la realidad educativa, guardando una sana distancia con el viejo paradigma dominante, para adentrarse en las posibilidades de una visión perspectivista de lo educativo, en especial de aquello que se asume como *de calidad*. En el último de los casos el objetivo es el mismo: analizar la realidad para poder mejorarla. Pero no será posible alcanzar este ideal de bienestar común si se sigue insistiendo en copiar íntegramente procesos que no obedecen a contextos y situaciones apropiadas a las que se viven día a día en América Latina. Murrillo (2003a) lo explica así: "Suponer que los hallazgos encontrados en países con un contexto social, económico, cultural y educativo diferente al iberoamericano pueden ser transplantados inmediatamente a nuestra realidad, más que una ilusión, es un engaño..." (p.1). Con ello no se afirma que sean inútiles las experiencias de éxito documentadas en otros países, de lo que se trata es de analizar las escuelas propias y desde ahí proyectar su factibilidad.

Sobre esta vertiente, el propio Murrillo (2003a) destaca el concepto de Eficacia Escolar, la cual clarifica ampliamente, al definirla desde el plano de la investigación como los estudios empíricos que buscan, por un lado, conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y, por otro, conocer qué hace que una escuela sea eficaz. Dos objetivos deben ser considerados al pretender estudiar dicha eficacia (Murrillo, 2003b):

1. Valorar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas (consistencia entre áreas, estabilidad, eficacia diferencial y perdurabilidad).
2. Identificar los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una escuela sea eficaz.

Sobre la base de estas consideraciones, es que el presente documento tiene el propósito de tutelar un estudio orientado a analizar y reflexionar acerca de la realidad que se vive dentro de las Instituciones de Educación Superior en América Latina, bajo un enfoque cualitativo que busca, tal como lo refiere Navarro (2004), "...penetrar allí donde la política no llega sino como una resonancia o un mandato que es confrontado con el sentido común y los esquemas de interpretación de los individuos en cuanto actores y sujetos, es decir, en tanto miembros de una institucionalidad y de una comunidad..." (p.22). En los conceptos del propio autor "...es necesario aclarar que un estudio cualitativo no puede recomendar acciones de política argumentando estimaciones de tamaño del efecto ni de la probabilidad de afectar los resultados educacionales cuando se manipula una variable; pero puede escudriñar en el corazón del problema y puede preguntar sus razones..." (p. 23).

1. JUSTIFICACIÓN

Sobre esta necesidad de repensar los modelos de gestión de calidad, desde la óptica de quien los experimenta como realidad cotidiana, es que me permito sumarme a los esfuerzos emprendidos por otros autores (Bolívar, 1999; Sander, 1996; Pereiro, 2006; Luque de la Rosa, 2006) al tratar de asumir una postura herética (en tanto opinión o doctrina opuesta a la afirmación ortodoxa), en busca de ampliar las fronteras que limitan el entendimiento humano sobre el asunto a tratar. Aunado a ello, debo señalar dos aspectos que matizan el presente trabajo de reflexión conceptual: 1) el primero se relaciona con el grado de intención que subyace a todo hecho educativo, el cual no está exento en este transitar juicioso; 2) el segundo de ellos atañe al propio estilo discursivo con que se aborda la temática, el cual se sustenta en formular una pregunta acerca de un tema, para después discutirlo o debatirlo en su respuesta tradicional. Se espera que el debate que suscite lleve al lector a un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior (mayéutica); todo ello en busca de alcanzar la confirmación de lo que Bernard Lonergan aseveró alguna vez: "...las preguntas son en realidad las expresiones naturales de la inteligencia humana, y que no surgen porque el individuo fue entrenado a hacerlo de cierta manera, sino que son la manifestación humana del deseo de saber..." (citado por Pira y Raudales, 2007:1).

Al final del día de lo que se trata es de atender las voces que dictan que ha llegado el momento de cuestionar en serio nuestros paradigmas educativos, en busca de concebir el logro de un hombre nuevo, una nueva sociedad, otra cultura (Rugaría, 2000).

2. EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Los Sistemas de Gestión de Calidad se esgrimen dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas como una alternativa de trabajo académico, cuyos objetivos son sistematizar los métodos y procedimientos administrativos, fomentar la cultura de servicio y capacitar al personal, en busca de la satisfacción del cliente (estudiante); todo ello bajo rígidos esquemas de racionalidad técnica, propia del modo de producción industrial. Dentro de su fundamento filosófico se destaca una particular definición de calidad, la cual asume como cierto que es a través del sistema que se logra la formación

integral del estudiante, alcanzando aprendizajes significativos derivados de la revisión constante de planes y programas de estudio, un esquema de evaluación cuantitativo y la planeación periódica de las actividades. Todo lo anterior basado en procesos estratégicos derivados principalmente de las normas establecidas por la Organización Internacional para la Estandarización, también llamada ISO (ISO proviene del griego *iso*, que significa igual) (Normas ISO, 2009). Concepción que de acuerdo con Costa (1996) y García (2009), subyace en las denominadas posturas eficientistas de la educación, bajo la premisa de tornar más eficiente un sistema (para este caso el educativo), al asumir que un esquema de trabajo puede funcionar sin importar la institución en la que se aplique, con lo que de entrada se ignora que la escuela típica no existe (Schmelkes, 1994), sobre todo en la educación superior, la cual se constituye en un sistema en proceso, con un alto grado de complejidad debido a la diversidad de intenciones, misiones, visiones, modelos educativos, formas de organización y participación de los actores que en ella coinciden (González, *et al.*, 2004).

Aunque a simple vista existe una clara tendencia internacional a sumarse a este nuevo paradigma de la calidad, lo cierto es que su implementación se ha visto franqueada por la natural resistencia del personal que labora en las instituciones educativas, quienes confrontan su propia cultura organizacional con los nuevos esquemas de trabajo administrativo, lo que deriva en una nueva vertiente de la "práctica de la resistencia", que bien podría remitir a los postulados de Foucault, entendidas como estrategias de oposición a una realidad que se asume como natural (Las Puertas de Babel, 2008). En este sentido, es el propio Giroux (1992) quien señala que "las resistencias" son todas aquellas conductas que manifiestan oposición frente a las estrategias externas (presentadas muchas veces como obligaciones cotidianas), que son impuestas a un grupo social y tienen por propósito fragmentar las formas de dominación (explícitas o implícitas) de cualquier sistema social. El término puede entenderse también como elemento de protección social, el cual opera en las personas, consciente o inconscientemente, lo que les lleva a tomar posición frente a las nuevas formas de abordar la realidad cotidiana; este bien puede ser el escenario que se está viviendo subrepticamente dentro de las IES y sobre el que bien vale la pena reflexionar.

3. LA REALIDAD QUE CONFRONTA

A casi dos décadas de haber iniciado en América Latina la inserción de lo que se ha dado en llamar "Sistema de Gestión de Calidad" (SGC) dentro de las Instituciones de Educación Superior, todavía persiste el debate en torno a las posibilidades reales de concretarlo en la práctica cotidiana. A pesar de las tan llevadas y traídas ventajas que su implementación traerá a la vida institucional, aún no es posible su justificación en términos del realismo que asume poseer, así como a las posibilidades de arraigo en el pensamiento y preconcepciones que acompañan a toda comunidad social. Es por ello que a continuación se establece una serie de consideraciones, las cuales pretenden aportar al debate de nivel, sin que ello las exima de su sentido crítico y visión analítica, derivada del necesario contrapeso que en cada ideología debe privar. Conuerdo con Armando Rugarcía cuando afirma que "...al considerar el hecho educativo se tiene que llegar, tarde o temprano, a sus causas. La causa de lo que hacemos es lo que creemos en función de lo que buscamos..." (Rugarcía, 1999:1).

Sobre estas bases iniciaré por aclarar que cualquier realidad, por certera que parezca, estará siempre supeditada a nuestra voluntad; nada puede estar exento de este principio ontológico. Tal como dijera alguna vez Gregory Bateson: "la realidad es cosa de fe" (Karam, 2007). Este aserto no deja lugar a dudas, lo que percibimos está en función de la vida emocional a la que nos debemos y en la que solemos

abreviar en cada recreación de lo que asumimos como real. Con base en esto, nada incluido en los distintos niveles del universo puede ser objetivo. De acuerdo con Heinz Von Foerster ninguna observación (entiéndase concepción de lo real) puede hacerse sin observador (Foerster, 1994). Como ejemplo baste un botón: el mar es visto de manera distinta por un niño, un marinero, un científico y un religioso; a la postre la realidad empieza siendo una alusión personal y termina convirtiéndose en una convención interpersonal. Basta con que muchos lo acepten así para que se asuma como cierto. Aquí radica la relatividad del universo.

Situándolo en el asunto que nos ocupa, el SGC pasa en su aceptación por al menos dos niveles de distinción: lo real y lo irreal. Sin duda dos hechos mentales cargados en principio de una psicología de la creencia (como acto de fe), hasta la más recalcitrante duda, pasando por la incredulidad y la ignorancia. Es precisamente este vertiginoso recorrido teórico de distinción lo que le provee de su relativismo, expresándose a través de diversos órdenes de la realidad; aquello a lo que William James designa como subuniversos (James, 1989). Dos preguntas pueden formularse en este momento: ¿Existe evidencia que asegure que el SGC funcionará en las IES, o es sólo la percepción ingenua de quien se dice observador imparcial? ¿O se trata acaso de un acto de fe, al que subyace el dominio de uno de los universos referidos líneas atrás? Si esto es así, otras preguntas son permisibles: ¿Es posible instaurar este "mundo real" sobre la conciencia colectiva de una tribu diferente? ¿Hasta dónde es posible la coexistencia pacífica entre dos cosmogonías encontradas? Antes de intentar responder a estas interrogantes, demos paso a nuevas disertaciones.

En un proceso de adquisición de nuevos saberes y certezas, donde la presencia del NO es necesaria para fines de pureza ideológica (negación entendida como la refinación de la verdad y no como su antítesis), es que se debe considerar en este análisis la posibilidad de que quienes estén propugnando por un sistema de calidad de tal envergadura, únicamente estén llevando el mundo de las relaciones ideales al de las relaciones físicas. Dicho de otra manera, transmutan de lo que desean que el mundo *sea* (ideal), hacia lo que para ellos *es* (real). Una especie de conjugación de mitos y creencias, de opiniones y certezas absolutas que configuran ídolos y fetiches, tales como la *eficacia*, *producto*, *proceso* y demás deidades; una absoluta "encarnación de la verdad". Quienes así se ostentan pasan por alto que los hechos puros y simples no existen (como ya se expresó anteriormente). Que tal como afirmara Protágoras, *en todas las cosas hay dos razones contrarias entre sí*.

Si nos acercamos al proceso de implementación del SGC, es posible entender por qué razón no ha podido ser totalmente aceptado por el grupo social a que está destinado. Quienes bajo las premisas de estar operando una estrategia totipotencial y omnipresente asumen como cierto que puede ser establecida *de facto* (sin tomar en cuenta que cualquier intento de esta índole no es sino una forma de situarse frente a la realidad), poseen la pretensión de atenerse al objeto como una referencia indiscutible, excusada de debates y contrariedades. A ello suele llamarse "ingenuidad". Esto convierte a toda la retahíla de axiomas de que consta el SGC, en simples enunciados que refieren al mundo tal como ellos lo ven y no tal como es; diferenciación epistemológica que bien valdría la pena explorar.

Es así como no existen bases para aceptar que una verdad idéntica para todos es posible; es decir, una forma de convivencia y entendimiento universal. Se trata de concebir ahora que la experiencia es el punto de entrada y salida de nuestras percepciones. Sólo a través de ellas es posible ascender a lo real. En este sentido: ¿Qué nos dice la experiencia mediata e inmediata en torno al SGC? ¿Qué antecedentes y posibles consecuentes podemos derivar de ella? Por aquí podríamos empezar un nuevo debate.

Bajo estos referentes es que se concibe al conflicto, derivado del deseo de instaurar el SGC, como una condición necesaria, sin que ello signifique abandonar pretensiones mayores, tales como encontrar las formas y los medios de generar espacios éticos, y por ende sociales, de compartir realidades comunes, mismos que garanticen el frágil equilibrio entre lo individual y lo colectivo. Alcanzar la mejor solución (que no la verdad inmersa en el sistema), a través de la reflexión crítica y no del absolutismo ramplón al que suele recurrirse cuando se habla a favor de él, permitirá consensuar acuerdos tácitos, deudores de códigos morales y de valores, que aunque siempre transitorios, condicionan y hacen posible una realidad común.

No se trata aquí de desacreditar de una manera simplista al SGC y sus posibilidades sociales de instauración dentro de las instituciones educativas. Eso sería por demás *bizarro*. Me asumo en total desacuerdo con las aseveraciones de Ferrer (2006), quien señala que debido a razones ideológicas, o simplemente por falta de información, el concepto "estándar" ha provocado cierta oposición *a priori* al interior de la comunidad educativa en América Latina. No es justificable que trivialice así el sentido crítico y reflexivo de toda una comunidad, que si bien es académica, también es intelectual. Descalificar el disenso sobre la base de afirmar que algunas opiniones adversas a los estándares están a veces bien justificadas pero otras, a su juicio, están basadas en concepciones erróneas de la función de estos instrumentos, de las políticas que los acompañan y principalmente de las metas que en realidad persiguen, es el ejemplo kantiano clásico de la aplicación de un "criterio general material de la verdad", el cual a todas luces no es posible, ya que para ser "criterio general" debe aplicar para todos los "objetos". Si para algunos de sus seguidores estas conclusiones pueden ser psicológicamente persuasivas, lo cierto es que lógicamente no lo son, lo que les acredita de acuerdo con Irving Marmor Copi y Cohen (1995) como falacias o sofismas.

Se trata por otro lado de sostener de principio, citando nuevamente a Protágoras, que el hombre es la medida de todas las cosas: *de las que existen, como existentes, de las que no existen, como no existentes*. En otras palabras: estamos condenados al significado. ¿Y que significado tiene para la comunidad que integra una institución educativa el SGC? Buena pregunta sin duda. Lástima que casi nadie se haya preocupado por contestarla.

No se debe soslayar que hacer del SGC un "objeto puro de conocimiento", parafraseando con Nietzsche, sería una peligrosa patraña conceptual (Nietzsche, 2003), un paralogismo para ser más exacto, cuando no una sofisma cargado de oscura intención. El propio Nietzsche asume que sólo existe un saber perspectivista, que depende de la voluntad del que observa, que pone en la mesa la totalidad de los afectos. Negar esto es, en sus palabras, "castrar el intelecto".

Y es en este esquema de esterilización intelectual que se explica cómo algunos personajes pretenden imponer su objetividad, sin darse cuenta que se trata tan sólo de una subjetividad *cuasi* dominante. Añorando a Descartes afirman categóricamente que la diversidad es un espejismo, carente de mérito. Que la experiencia no es tan valiosa como conductora hacia la realidad. Que concebir al hombre frente a los hechos no tiene sustento. Le apuestan a la "razón pura", al "camino recto", a "una sola verdad", asumiendo que siendo sólo una, aquel que la encuentre sabrá acerca de ella. Sumos sacerdotes del método al que afirman conocer y seguir, como diría Bordieu (Bordieu, 2003). Por ello abandonan toda reflexión y se dejan llevar por la lenitiva calma que ofrece el tálamo de su precaria epistemología del sujeto.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar este aporte, cabe enfatizar en que el conocimiento, como ahora lo sabemos, es una construcción que se supedita a la experiencia del sujeto. No basta con una sucesión de datos, cifras e información si no se le identifica con un problema; esto es lo que le da un valor de uso a cualquier modelo de trabajo que implique convivencia, tal como el SGC. Pero no de aquel que llega de tierras lejanas y que nada nos dice de nuestro entorno.

Sylvia Schmelkes lo definió de la siguiente manera: "...la educación verdadera es la que ocurre en el interior de cada sala de clases, en cada plantel educativo. Su calidad depende de la calidad de las relaciones que se establezcan entre las personas que ahí laboran, con los alumnos y con la comunidad inmediata a la que sirven. Por eso, la calidad de la educación sólo podrá mejorarse, en forma real, en la medida en que, desde cada plantel educativo se generen, de manera participada y compartida, las condiciones que ese plantel necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a esos alumnos en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios..." (Schmelkes, 1994:5)

Es por ello que si no existe conexión entre las formas de asociación, de comunicación, de reconocimientos y desencuentros, de colaboración y rechazo entre los protagonistas, nada podrá instituirse, por mucho que se acompañe por veladas coacciones y descalificaciones ingenuas. El mayor problema en nuestros planteles educativos radica en llegar a entender que todo hombre y mujer tienen derecho a negar o afirmar, a elegir o rechazar, es decir, a valorar, tal como ya se ha hecho con respecto al SGC. Si a algunos les incomoda esta situación es ahora entendible. Ya David Hume señaló la falacia consistente en saltar campantemente del *ser* a la *norma*, de lo que *es* a lo que *debe ser* (Hume, 2007). Todo hombre y mujer se resistirá hasta el límite cuando su libertad, en cualquiera de sus formas, se vea comprometida. En esto han convertido al SGC, en la mítica espada de Demócles.

Ya en terrenos más pragmáticos, resulta curioso observar cómo al hablar del SGC dentro de las IES se soslaya la experiencia de quienes integran la comunidad docente; hecho por demás lamentable a la luz de lo antes esbozado. Sus argumentos son simples: afirman que la calidad de la educación no es fácilmente visible para los diferentes actores de la comunidad educativa ni para la sociedad en general, en comparación con otras actividades humanas en las que es más sencillo apreciar los resultados de lo que se hace (Ravela, 2003). Si esto fuera cierto, resultaría útil una verdadera socialización del sistema que partiera de corregir este desatino, aunque para ello se requiere de sensibilidad y talento, binomio que resultaría en la integración de comunidades de diálogo y de aprendizaje. Se dice fácil, pero a la fecha no existe congruencia entre el discurso oficial que se exhibe y los hechos concretos que definen el trabajo institucional dentro de los planteles educativos. Lo que es más: no existe congruencia entre el discurso y quienes lo enarbolan.

Es así como queda abierto el continuo espacio-tiempo para extender el debate y la reflexión, en espera de que ambos lleguen antes de que caiga la noche y no podamos "percibir" la realidad... aún con la nítida luz que el intelecto impone.

Quando se habla de calidad en la educación no se debe pasar por alto que ésta debe ser la expresión viva de los valores, logros y aspiraciones a las que legítimamente tiene derecho una comunidad. Es esta calidad la que brida definición e identidad a una cultura que se expresa en lo cotidiano y que adquiere de sus protagonistas -maestros, estudiantes, autoridades y sociedad en general- los elementos que le confieren validez y legitimidad a través del tiempo y el espacio. Su pertinencia no está en los números, ni en los

diagnósticos que alimentan ideales de logro carentes de significado, sino en la voluntad de quienes aspiran a ser mejores y convergen en un proyecto común para lograrlo. La acreditación (y cualquier forma de evaluación), no son fines en sí mismos; son medios para impulsar el mejoramiento de la educación, pero sobre todo, de quienes la hacen posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P., J.C. Chamboredon y J.C. Passeron. (2003). El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI Editores.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "gestión de calidad total". *Aula de innovación educativa*, 83-84, PP. 77-82.
- Costa, M.E.L. Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad en educación y su evaluación. *Revista iberoamericana de educación*. N° 10 (1996), pp. 79-99.
- Copi, M. I. y Cohen, C. (1995). *Introducción a la lógica*, México: Limusa-Noriega.
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 137-156. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>. Consultado: 4 de octubre de 2010.
- Foerster, H. V. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrer, G. (2006). Estándares en Educación. Implicancias para su aplicación en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Editorial San Marino. 91 p.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- González, G. J., Galindo, M. N. E., Galindo, M. J.L., y Gold, M. M. (2004). Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación. Unión de Universidades de América Latina, A.C. CIEES/IESALC-UNESCO. 236 p.
- García, G. J. L. (2009). ¿Calidad educativa? Cuaderno de Materiales. Filosofía y Ciencias Humanas. Consultado el 15 de diciembre de 2009, en <http://www.filosofia.net/materiales/edunivmer/Calidedu.htm>.
- García-Huidobro, J. E. (2004). "Perspectivas", en García-Huidobro, Juan Eduardo (editor) (2004), Escuelas de calidad en condiciones de pobreza, pp. 262-267, Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de Desarrollo BID, Santiago.
- Hume, D. (2007). *Tratado de la naturaleza humana: ensayo para introducir el método del razonamiento experimental en los asuntos morales*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultado el 20 de diciembre de 2008 en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12360843229023509192513/index.htm>.
- James, W. (1989). *Principios de la Psicología*. Madrid. Daniel Jorro. En: Idea del constructivismo, López, P. R. Consultado el 19 de diciembre de 2008 en: <http://www.periodismo.uchile.cl/cursos/psicologia/constructivismo.pdf>.

- Karam, T. (2007). Epistemología y Comunicación en la obra de Gregory Bateson". *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 3, Primavera 2007. Consultado el 10 de diciembre de 2008 en: <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=03a07>.
- Las puertas de babel. El estructuralismo de Michel Foucault. Consultado el 20 de diciembre de 2008 en: www.puertasdebabel.com.
- Luque de la Rosa, A. (2006). Construyendo un sistema educativo de calidad para la sociedad del siglo XXI. *Educación y Futuro Digital*. Consultado el 20 de enero de 2010 en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2006/junio06/antonioluque.pdf>.
- Nietzsche, F. Autores selectos. (2003). México: Grupo Editorial TOMO I.
- Murillo, F.J. (2003a) Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 1, núm. 1.
- Murillo, F.J. (2003b). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte* (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Normas ISO 9000. Consultado el 18 de diciembre de 2009 en: <http://www.normas9000.com/que-es-iso-9000.html>.
- Navarro, N. L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. 232 p.
- Pereiro, J. Reflexiones sobre la utilidad de ISO 9001. Consultado el 23 de noviembre de 2009 en: http://www.portalcalidad.com/articulos/57-reflexiones_sobre_utilidad_iso_9001.
- Pira, M. V. y Raudales, K. (2007). El método trascendental de Bernard Lonergan. Facultad de Ingeniería - Universidad Rafael Landívar Boletín Electrónico No. 07. Consultado el 17 de enero de 2010 en: http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_07_BAS05.pdf.
- Ravela, P. Sistemas Nacionales de Evaluación de Aprendizajes. En: *Revista Magisterio, educación y pedagogía*. Bogotá, D.C., mayo de 2003. p. 11.
- Rugarcía, T. A. El culto al conocimiento y la formación de ingenieros. *Ingenierías*. Abril-Junio 2000.Vo. III, No. 7.
- Rugarcía, T. A. Las prácticas y los procesos educativos. *Didac* 90 (16), 1999. pp. 2-6.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. *Colección INTERAMERI Collection*. Serie Educativa. OEA/OAS. 94 p.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Troquel.



LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, ORIGEN DE UN SABER DEMOCRÁTICO Y PARTICIPATIVO

Fernando Rodríguez-Valls

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art09.pdf>

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2010
Fecha de dictaminación: 15 de septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 4 de octubre de 2010



En el terreno de la educación, los procesos de calidad en la enseñanza de la lectura y el impacto de éstos en el éxito escolar de los estudiantes es un tema de constante debate en el Estado de California, Estados Unidos. Durante los últimos años se ha examinado, comparado y contrastado la efectividad de las diferentes metodologías creadas para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura a los estudiantes de las escuelas públicas. Todavía está fresco el debate entre los que argumentan que para aprender a leer de una manera efectiva se ha de empezar desde el todo, en este caso, el texto, para después descubrir las partes, y los que sostienen que la calidad en la enseñanza de la lectura se basa en una instrucción sistemática de las letras y sus sonidos. Los primeros, educadores analíticos, utilizan el texto como tapiz donde el alumno descubre cómo las letras y los sonidos construyen la lengua (Mohr, Nixon y Vickers, 1991; Powell y Hornsby, 1999; Miller, 2002; McGregor, 2007). Los educadores sintéticos, por su parte, entienden que el aprendizaje de la lectura debe empezar con una instrucción explícita de los elementos de la lengua para más tarde construir el lenguaje con esas piezas (Strickland, 1998; Wagstaff, 1999; Sousa, 2004; Cunningham, 2008). Si avanzamos en el debate de la mejora de la calidad de programas de enseñanza de lectura, se puede ver que más tarde cuando los alumnos se hacen adolescentes y continúan su educación en las escuelas secundarias aparecen nuevos retos. Entre estos retos está el crear los procesos que hagan crecer el deseo por la lectura como una actividad que generará el conocimiento que les guiará para ser ciudadanos responsables y participativos en una sociedad democrática (Boyte, 2008).

La adolescencia es un período donde el ser humano busca configurar su identidad a través de un debate interno, comparando y contrastando sus experiencias y emociones con las de los seres que le rodean en diferentes ámbitos sociales (i.e., casa, escuela, amigos). El psicoanalista Erikson (1968) define esta crisis como una dicotomía entre la identidad y la confusión de los diferentes roles que el adolescente quiere ostentar: niño, estudiante, miembro de la familia, trabajador y ciudadano, entre otros. No sólo eso: Erikson (1968) enfatiza la importancia de entender que encarnar todos estos roles ocurre dentro de diferentes entornos sociales donde el adolescente siente que sufre constantemente la presión de sus compañeros. Uno de estos entornos sociales es el ámbito escolar, lugar donde el estudiante no sólo intenta encontrar su identidad sino en el que a la vez busca adquirir un conocimiento que le haga preguntarse más y más profundamente acerca de su propia persona. Unas herramientas clave en este proceso de búsqueda de respuestas y conocimiento significativo son los libros de lectura que los estudiantes analizan y leen en la escuela. Si la lectura se desarrolla con libros que interesen al adolescente y se utiliza como vehículo de investigación para que el adolescente, guiado por el maestro, analice el texto y sus personajes, la lectura adquiere un papel relevante para que esa promesa de encontrar respuestas se convierta en algo práctico y tangible (Beers, Probst y Rief, 2007). Sin embargo si, como Topping y McManus (2002, p. 45) explican en sus investigaciones sobre adolescentes y hábitos de lectura en el Estado de Pensilvania, el adolescente ve la lectura únicamente como una función más que tiene que completar para recibir una calificación, leer no ayudará a fomentar el espíritu de cuestionamiento crítico ni tampoco creará un espacio para encontrar respuestas.

Para poder crear procesos de calidad en la lectura que aseguren que los libros utilizados por el adolescente generarán un conocimiento no solamente funcional sino también crítico, el estudiante tiene que tener un papel relevante en el proceso de selección de libros (Crawford-McKinney y Hogan, 2008). Los siguientes apartados analizan la posibilidad de crear procesos de calidad en la lectura que tengan en cuenta las ideas y preguntas de sus usuarios, los alumnos.

1. METODOLOGÍA

La estrategia utilizada por las compañías que diseñan los programas de lectura en California es recurrir a especialistas en Educación (i.e., maestros de escuela, profesores de universidad, pedagogos, psicólogos) para que éstos diseñen programas de acuerdo con las guías educativas creadas por el Departamento de Educación. (Smith, 1972; Hill y Hale, 1991; Glass, 2005; McMahon y Wells, 2006). Es obvio que el conocimiento de todos estos especialistas es un factor que refuerza los procesos de calidad en el diseño de estos programas. Lo que se plantea en este estudio es incluir también las voces de los estudiantes en estos procesos de calidad de los programas de Lectura. Kaplan, Turner y Badger (2007) y Wagner (2008) explican que descartar la voz de los estudiantes adolescentes en el diseño de los procesos de calidad de los programas de Lectura y de la selección de libros no solamente genera una actitud de rechazo a estos programas sino que también excluye la posibilidad de utilizar los mismos para generar procesos cooperativos y democráticos de decisión. Cooperación en este marco es la búsqueda de calidad en dos aspectos: el de la capacidad de apertura para escuchar y reflexionar sobre ideas ajenas y el del compromiso por parte de los participantes de ejecutar las tareas educativas. Alvarado Oyarce (2004) indica que esta búsqueda de calidad requiere un estudio detallado de los modelos educativos en los cuales los estudiantes y maestros son sus agentes principales.

En línea con estas ideas y para iniciar un proceso cooperativo en los procesos de calidad en la lectura, tres maestros de escuelas públicas y un profesor de universidad entrevistaron a cincuenta adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 15 años, durante un cursillo de verano de Literatura y Lenguaje organizado por la Oficina de Educación del condado del Valle Imperial en California. Los adolescentes entrevistados—representantes de todas las escuelas preparatorias del Valle Imperial—compartieron sus experiencias e hicieron posible contar con una gran diversidad de puntos de vista. El objetivo de estos diálogos fue encontrar ideas para contextualizar y mejorar los procesos de calidad en tres dimensiones; expectativas en la lectura, gustos literarios y valor educativo de los libros (figura-1).

FIGURA 1. DIMENSIONES DE LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LA LECTURA



La primera dimensión era la referida a lo esperan de la lectura los adolescentes de California. Lutz Klaua (2009), en sus estudios con adolescentes, resalta el valor de entender las expectativas de los estudiantes para poder enriquecer las actividades de lectura en el aula. El segundo nivel debatía la importancia de combinar los textos requeridos por el Departamento de Educación del Estado de California con libros seleccionados por los propios adolescentes. Reeves (2004) indica que una combinación de textos requeridos por el currículo estatal y de libros seleccionados por los estudiantes mejora la calidad de las actividades de lectura debido a la motivación que éstos sienten al leer libros cercanos y relacionados con

su vida. La última dimensión evaluaba el valor y la relevancia de los libros utilizados en el aula. En la adolescencia el estudiante necesita y pide libros que le ayuden a entender y resolver sus conflictos interiores. El problema radica en la diferencia que existe entre los estudiantes por un lado y los maestros y directores por el otro lado a la hora de definir el concepto de "valor". Gallagher (2008) explica que para las escuelas "valorar" la lectura quiere decir enfocarse en las actividades de lectura que mejorarán los resultados de los estudiantes en los exámenes del Estado.

Con el fin de captar las experiencias de los estudiantes en esas tres dimensiones y guiar las entrevistas individuales y los debates de grupo, se crearon los siguientes seis temas:

- Libros en la escuela.
- Metodología empleada al leer libros.
- Expectativas de los maestros.
- Expectativas de los estudiantes.
- Intereses de los estudiantes al leer.
- Ideas para complementar los programas de lectura en la escuela.

Los estudiantes fueron entrevistados individualmente por un educador al inicio del cursillo. Estas entrevistas consistieron en charlas en las cuales los educadores proponían los temas anteriormente citados y los estudiantes expresaban libremente sus ideas y opiniones sobre esos temas. Durante estas charlas se siguió el protocolo que explican Winslade y Monk (2001) en su teoría sobre resolución de conflictos. Ellos proponen tres elementos fundamentales para que un debate sea productivo: primero, crear un sentimiento de confianza entre el mediador--en este caso el educador-- y la persona que tiene el conflicto--en este proyecto, el adolescente--; segundo, crear de una manera cooperativa un organigrama que explique las causas y los efectos del problema, y finalmente, crear soluciones que requieran un compromiso de todas las partes. El primer elemento se consiguió a través de la entrevista individual entre el educador y el estudiante. No se quiso encorsetar el análisis de los temas a un cuestionario que pudiese intimidar al adolescente. Se analizaron las respuestas individuales de los estudiantes y los temas comunes que se desprendieron de éstas fueron las líneas de propuesta para el debate con todo el grupo de estudiantes.

En estos debates se unificaron las propuestas principales, las cuales dieron paso a la creación de un organigrama que explicaba las expectativas de los participantes acerca de la lectura en la escuela. Para extender el impacto de las ideas discutidas en las entrevistas individuales y en los debates generales se diseñó una página *web* donde se recogieron las ideas expuestas durante el cursillo. En esta página se creó un espacio donde los visitantes de la página pudieran mantener un diálogo con los educadores y estudiantes del Valle Imperial. Este intercambio de ideas debía servir para comparar y contrastar ideas y a la vez mejorar la efectividad de las actividades de lectura desarrolladas por los maestros de Lenguaje y Literatura del Valle Imperial o por otros maestros que experimentasen los mismos desafíos.

2. LA ESCUELA Y LOS LIBROS

Los adolescentes que participaron en este proyecto forman parte de los miles de estudiantes que acuden diariamente a las escuelas públicas del condado del Valle Imperial en California. La población escolar de

este condado cuando se desarrolló el proyecto, el curso escolar 2008-2009¹, fue de treinta y seis mil doscientos sesenta y ocho estudiantes. Entre ellos, treinta y un mil seiscientos cincuenta y seis, cerca del noventa por ciento, eran de origen hispano. Y, para quince mil quinientos veinticinco, designados como ELL (*English Language Learner*) el español era su primera lengua. Los estudiantes ELL, de acuerdo con los parámetros del Departamento de Educación del Estado de California^{1a}, son estudiantes que todavía no tienen un dominio completo del inglés en cuatro áreas: escuchar, hablar, leer y escribir. Es importante resaltar estos datos ya que históricamente este grupo de estudiantes ha sido educado con prácticas educativas que les otorgan un rol pasivo en el proceso de aprendizaje. Kohn (2000), Trueba (2002) y Shin (2004) han analizado el impacto negativo de estas prácticas indicando que generan un sentimiento de rechazo hacia las actividades de lenguaje en el aula. Estos tres autores explican la importancia de incluir e integrar a estos alumnos en procesos participativos de aprendizaje. Ellos indican que para enseñar a leer y fomentar el gusto de la lectura a estos alumnos, y a todos los alumnos en general, se tienen que enriquecer las prácticas de enseñar a “leer para aprobar” con actividades que enseñen a “leer para pensar”. También advierten la dificultad de conjugar estas dos prácticas debido a la presión que ejercen las diferentes entidades gubernamentales en el rendimiento académico de estos alumnos. Por ello sugieren que los procesos de calidad en la lectura sean determinantes a la hora de crear iniciativas educativas que eduquen de una manera integral a los estudiantes a la vez que les haga rendir académicamente de acuerdo a las actas de educación vigentes (i.e., *No Child Left Behind* [“ Que ningún estudiante se quede atrás”]).

En 2001 el gobierno de Estados Unidos aprobó el acta *No Child Left Behind*

[“ Que ningún estudiante se quede atrás”]. En este documento se incrementó la responsabilidad de las escuelas en los resultados académicos de los estudiantes. Lo que a priori parecía una medida para mejorar los procesos de calidad de la educación pública acabó siendo un mecanismo que ha convertido la educación en un proceso en el cual se le da más valor a los resultados de los exámenes del Estado que al proceso de aprendizaje en sí (Darling-Hammond, 2004; Jennings & Rentner, 2006). Esto hace que un gran número de escuelas y sus maestros sientan la presión de mejorar los resultados académicos, con lo cual diseñan lecciones que se centran exclusivamente en preparar a los estudiantes para que puedan aprobar estos exámenes (i.e., California Standards Test (CST) y California High School Exit Examination (CAHSEE). El centrarse en los exámenes como pieza clave de la educación excluye a menudo la posibilidad de construir un entorno que genere respuestas para el adolescente.

Las respuestas de los estudiantes confirman la tendencia de las escuelas a priorizar la lectura funcional en desmedro de la lectura para pensar (Morais y Kolinsky, 2004). Un ochenta por ciento de los estudiantes entrevistados indicó que los maestros enseñaban a leer los libros con el único fin de encontrar la información necesaria para responder las preguntas de comprensión. Un buen ejemplo de esto es la respuesta de Pedro³, uno de los estudiantes, cuando explicó su visión del propósito de las actividades de lectura en la escuela. Él comentó: “Leemos para responder, no para pensar. Por eso la gran mayoría de

1. Datos disponibles en la página *web*: <http://www.ed-data.k12.ca.us/>

1^a. Datos disponibles en la página *web*: <http://www.ed-data.k12.ca.us/>

2. Datos disponibles en la página *web*: <http://www.ed.gov/nclb/>: No Child Left Behind [Que ningún estudiante se quede atrás] se basa en enfatizar en las responsabilidades de las escuelas sobre los resultados académicos de los estudiantes.

3. Todos los nombres en este trabajo son pseudónimos.

nosotros se aburre al leer"⁴. Araceli, otra estudiante, recalcó esta idea al decir: "Leo lo que me dicen que tengo leer pero nadie me explica ni por qué ni cómo". Las palabras de estos dos estudiantes y las de muchos otros de sus compañeros en este programa de verano explican por qué la escuela ha ido poco a poco redefiniendo la idea de lectura.

Hace cien años Dewey (1910) describía la importancia de enseñar a leer para pensar. Sus palabras retrataban la escuela como una institución que garantizaba a los estudiantes una educación capaz de facilitar su formación humanística. Actualmente, escuchando las palabras de Pedro y Araceli, nos damos cuenta que la escuela y los libros se han convertido en herramientas que limitan al estudiante adolescente a leer para reproducir en lugar de leer para producir (Bourdieu, 1977; Fung, Wilkinson y Moore, 2002). Sin quererle restar importancia a la funcionalidad que tiene en el proceso de aprendizaje el poder responder a preguntas fácticas cuando se lee, hay que señalar que esta capacidad también debe ser utilizada paralelamente para establecer interacciones cognitivas con el texto de manera que éste instigue al lector a pensar. En concreto, si el estudiante, como los participantes en el estudio, lee *Romeo y Julieta* (Shakespeare, 1597) debe ser capaz de identificar los personajes principales y por qué actúan de cierta manera y a la vez extrapolar el texto y dotarle de una contemporaneidad. Rødnes (2004) define esta capacidad de darle contemporaneidad al texto como la habilidad para crear puentes entre las ideas del escritor y las experiencias personales del lector. Adquirir la destreza de extrapolar el texto eleva la lectura a un nivel meta-cognitivo donde el lector compara y relaciona lo leído con su realidad, lo cual le permitirá crecer intelectual y humanísticamente (Oczkus, 2006).

Este crecimiento intelectual es clave cuando se habla de adolescentes y la lectura. Como se ha mencionado anteriormente, el adolescente está en una etapa donde las preguntas se amontonan y a la vez está en una búsqueda constante para responderlas. Diana, una de las estudiantes, explicó: "Si leo, quiero poder ser capaz de verme en los libros, notar que los personajes y yo compartimos vidas". Jazmín, otra estudiante, dijo: "Cuando leo me gusta comparar cómo otra gente afronta sus problemas y cómo yo resuelvo los míos". Las palabras de estas dos estudiantes indican que la clave para fomentar procesos de calidad para una lectura activa depende de cómo se presente la lectura al estudiante adolescente. Donna Alvermann (2001) analiza este fenómeno indicando la importancia que tiene para el adolescente el leer críticamente los textos. En sus trabajos, Alvermann explica que el adolescente cuando lee espera poder contestar preguntas como "¿Qué significado tiene el texto?" o "¿Cómo es este significado es consecuencia de la trama del texto?". Vázquez, Muise, Adamson, Heffernan y Chiola-Nakai (2003) resaltan la trascendencia de esta problemática al demostrar en sus investigaciones que los estudiantes a los cuales se les enseña a leer el libro más allá de la simple idea "*Me gustó el libro*" adquieren las destrezas para la lectura crítica.

Más del noventa por ciento de los estudiantes entrevistados coincidió en que el mayor problema es cómo se ha instrumentalizado la lectura en la escuela. Sus palabras expresaron un rechazo hacia la lectura basada en la asociación que ésta tiene con las actividades de repetición de conceptos de la escuela. El problema está en que cuando ni se aprueban los exámenes ni se completan satisfactoriamente las tareas, la lectura se convierte en un enemigo en lugar de ser una plataforma que le facilite al estudiante a responder las preguntas que plantea el texto y las que se hace sobre sí mismo. Es esta aversión a la lectura la que hace que el maestro en California no se cuestione y no analice los procesos de calidad en la

4. Todas las respuestas fueron traducidas al español.

lectura, lo cual lo lleva a centrarse en objetivos a corto plazo orientados exclusivamente a que el estudiante apruebe los exámenes y pueda responder a las preguntas de la tarea (Wilson, 2002). Moje, Young, Readence y Moore (2000) señalan el peligro que estas metodologías representan para el desarrollo intelectual del adolescente. En sus estudios, estos autores reclaman la necesidad de una lectura acorde al siglo XXI, es decir, que alimente la imaginación de los adolescentes para que éstos puedan construir el mundo del futuro.

Si la idea es fomentar procesos de calidad en la lectura para que ésta ayude al estudiante a crear su mundo, se antoja imprescindible que los adolescentes participen en la selección de los textos y tengan voz en las metodologías que se utilizan para promover la lectura. Fernando Savater (1997) indica que la esencia de la educación debe ser formar y alfabetizar seres humanos culturales. Una educación participativa requiere que el estudiante sea parte activa del proceso, no un mero receptor de conocimiento ajeno. En relación con esta idea, cuando a los estudiantes que participaron en este proyecto se les preguntó acerca de los procesos de calidad en la selección de textos, ellos recalcaron la necesidad de modificar la manera que emplean las escuelas para hacer este proceso. Jessenia comentó que "No me importa leer los libros que nos hacen leer pero me gustaría que nos preguntasen cuáles queremos leer. En nuestras lecturas no veo muchos autores latinoamericanos". Cosme, respondiendo a la pregunta "¿Qué libros te gustaría leer?", se cuestionó: "¿Quién decide qué libros tenemos que leer?". Francesca explicó "Casi nunca leemos historias con personajes que se parezcan a nuestros ídolos. Me gustaría leer cuentos que expliquen cómo los famosos llegaron a la cima". Manu, finalmente dijo: "Nunca leemos de deportes ni de ciencia ficción".

Los argumentos expuestos por los estudiantes reclaman un cambio en la manera de seleccionar los textos que van a leer. Es obvio que poder satisfacer a todos los estudiantes es una meta inalcanzable, dado que cuando se habla de libros, cada lector tiene sus preferencias personales basadas en gustos muy concretos. Pero lo que este proyecto propone aquí es revisar los procesos de calidad en la selección de los libros para así poder crear iniciativas de diálogo que sirvan como plataforma para complementar las lecturas requeridas por el Estado con textos y prácticas educativos seleccionados por los estudiantes. Escuchar a los estudiantes enriquece la lectura ya que ésta se convierte en relevante para ellos, quienes así sienten que su mundo se construye con sus ideas y no solamente con las ideas de otros. Valenzuela (2004), en sus investigaciones con adolescentes, muestra la importancia que tiene la colaboración entre adultos y adolescentes cuando se quiere incrementar la calidad, el éxito y el impacto de la educación de los jóvenes. Esta colaboración es posible cuando se crea un compromiso para escuchar a los lectores.

Cuando la lectura se convierte en una obligación, el lector no ejerce su imaginación, la cual se siente coartada por el objetivo establecido por otro. Chobsky (1999) describe esta sensación en su novela *"The perks of being a wallflower"* cuando el personaje central, un adolescente, dice "The teacher assigned us to read a book . . . The teacher has assigned us a few chapters at a time, but I do not like to read books like that. I am halfway through the first time. [El maestro nos dio un libro para leer . . . Él nos dijo que leyésemos unos pocos capítulos por vez, pero a mí no me gusta leer así. Yo ya he leído casi la mitad del libro]" (p. 9). El personaje, como los adolescentes entrevistados, necesitan sentir que controlan la actividad lectora (Manning y Bucher, 2005). Para poder tener cierto control es imprescindible que el adolescente lea los libros que quiere leer y los compare con los requeridos por las escuelas. Por ejemplo, que pueda comparar *To Kill a Mockingbird* (Lee, 1960), libro de lectura obligatoria, con otros libros que decida leer porque se siente motivado para ello. En las escuelas donde se crean y coordinan actividades para que los estudiantes utilicen simultáneamente los libros prescritos por el Estado y los de su propia

elección; leer tuvo una mayor efectividad no sólo en el rendimiento escolar de los estudiantes sino también en el desarrollo de un pensamiento crítico (Hastings Gregory y Rozzelle Nikas, 2004).

3. BASE DE DATOS PARA LA COMUNIDAD

Que los estudiantes puedan escoger qué libros una serie conlleva una serie de responsabilidades que acrecientan su motivación para la lectura (Brozo, 2002). Es por ello que los educadores a cargo de este proyecto crearon las jornadas de debate celebradas durante la última semana del cursillo de verano. El objetivo de estos debates era analizar con todo el grupo las ideas que los estudiantes habían compartido en las entrevistas individuales. De este análisis surgió un plan de acción diseñado por los estudiantes y canalizado a través de una página *web*. Ésta fue creada para fomentar la comunicación más allá del grupo de estudiantes. Castells (2009) resalta el poder que tiene la comunicación de ideas entre las personas. En sus investigaciones explica que es a través de la comunicación que la mente interactúa con su entorno social y natural. Ferreiro (2002) explica que los estudiantes que aprenden y utilizan la tecnología adquieren no sólo conocimiento tecnológico sino también destrezas de lectura para poder navegar a través de la red de información y comunicación. Crear un espacio cibernético ayudó a los estudiantes a compartir la energía acumulada en todos los debates y entrevistas y también en los proyectos generados durante y después del curso de verano. Construir la página fue una oportunidad más para fomentar la lectura y el diálogo lo cual expandió el impacto de su plan de acción.

Este plan de acción se centró en cinco elementos:

- Fomentar una lectura activa,
- Desarrollar e implementar prácticas para un lectura interdisciplinar,
- Educar al lector a través de una lectura crítica,
- Constituir grupos de lectura y
- Organizar concursos de lectura y escritura.

Diferentes investigaciones (Power y Hubbard, 2001; Miller Wilhelm, 2007; McCabe, 2009) muestran que los alumnos que aprenden a leer de una manera activa, interdisciplinar y crítica están mejor preparados para participar democrática y productivamente en la sociedad en la que viven. En sintonía con esta idea Nancie Atwell (2007) se pregunta , " *If educators can agree that the goal of education is for children to become skilled, passionate, habitual, critical readers, why does so much of what goes on in the name of teaching reading prevent such reading from happening?*. [Si los educadores están de acuerdo que el objetivo de la educación debe ser que los niños puedan convertirse en lectores con las destrezas necesarias, apasionados, lectores que leen habitualmente y lectores críticos, ¿por qué lo que se hace llamar enseñar impide que este tipo de lectura sea posible?]" (p. 15). Cris Tovani, maestra de aula por más de veinte años, reflexiona: " *Ever since I could read words, I've wanted to know what else a person had to do in order to make sense of text. I didn't have problem decoding. I had a problem understanding . . . It's no wonder I have dedicated my life to helping readers much like myself make sense of text*". [Desde que pude leer palabras me he preguntado qué hace una persona para encontrar el significado del texto. Nunca tuve problemas para descodificar palabras. Tuve problemas para entender el texto . . . No hay duda que por eso he dedicado toda mi vida a ayudar a los lectores como yo a poder entender y darle significado de lo que estaban leyendo] (p.2). El mismo activismo que caracteriza a Cris Tovani como

maestra define las intenciones de Marcos, un estudiante que participó en este estudio, cuando explica los cambios que iba a adoptar en la lectura de libros: "Voy a hablar con el texto en lugar de escucharlo sin decir nada".

Leer activamente, como explica McWorther (2003) en su trabajo con adolescentes, va más allá de crear preguntas mientras se lee: se trata de reflexionar e interpretar lo que se ha leído y aplicarlo en la vida del lector. Estos tres verbos, reflexionar, interpretar y aplicar, son los motores de la lectura como actividad interdisciplinar. Maite señaló durante el debate: "Escuchando a mis compañeros me he dado cuenta de que leer va más allá de leer los libros de inglés. Leer significa también poder entender cuando leo libros de Historia, de Ciencias, de Matemáticas y saber como estas materias están relacionadas unas con otras". Ivey y Fisher (2006) enfatizan la importancia de esta lectura interdisciplinar. Para ello sugieren que dada la complejidad de los textos de materias como Matemáticas o Ciencias, los alumnos necesitan una instrucción específica en cómo aproximarse a estos textos. Leer los libros de las diferentes materias requiere que los maestros entiendan que cada una de ellas tiene una lengua y una cultura específicas para expresar su contenido. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) define la cultura y la lengua en el área de las matemáticas como la capacidad que debe tener el individuo para identificar, entender y captar la esencia del contenido de esta materia⁵. Los maestros que enseñan simultáneamente contenido y como expresarlo, leerlo y escribirlo capacitan al alumno para entender mejor la materia y a la vez de analizarla, usarla y aplicarla (Buehl, 2001). Abordar de este modo la enseñanza de una asignatura crea un pensamiento crítico (Wright, 2001).

Con el desarrollo del pensamiento analítico aparece la lectura crítica, entendida ésta como la capacidad de extender el texto más allá de su significado literal (Tabors y Snow, 2002). Lizett, una de las estudiantes, reafirmó la importancia de este aspecto al decir: "Leer para repetir lo que el autor dijo nos deja a medio camino de lo que podemos aprender de un libro. Yo quiero leer y pensar por qué Shakespeare creo así a los personajes y cuál es el significado de sus acciones". Las palabras de Lizett reflejan el compromiso de los participantes en este proyecto para requerir que sus maestros analicen en profundidad el texto en lugar de hacer un repaso superficial de sus contenidos. Para poder obtener este análisis profundo del texto, los estudiantes de la academia de verano crearon dos iniciativas orientadas a impulsar una lectura activa, interdisciplinar y crítica.

La primera de estas iniciativas fue que los estudiantes, en sus respectivas escuelas, se convirtiesen en líderes de grupos de lectura orientados a fomentar los tres aspectos mencionados anteriormente. Estos estudiantes diseñaron carteles que anunciaban estos grupos de lectura a los cuales los participantes debían aportar libros de su elección para debatirlos y compararlos con los libros de lectura obligatoria. Paralelamente a estos grupos de lectura, un grupo de estudiantes, con la ayuda de los maestros de la academia de verano, convocó un concurso de lectura y escritura. Este concurso de relatos cortos llamado "*Read to write* [Leer para escribir]" fue patrocinado por un profesor de la universidad local y contó con la participación de casi cien estudiantes. El objetivo de este concurso fue promover la idea de que dentro de cada lector crítico hay un escritor preparado para comunicar sus propias ideas.

Todas estas iniciativas y compromisos por parte de los estudiantes demostraron que si se crean oportunidades para el diálogo, los estudiantes adolescentes se sienten capaces de formar parte en la construcción de los procesos de calidad en la lectura. Esta capacitación enriquece la calidad de la educación, convirtiéndola en una

5. Término definido en la página Web: <http://stats.oecd.org/glossary/>

experiencia democrática y participativa. Las palabras de los adolescentes demuestran la importancia de configurar la lectura como un proceso triangular de creación de conocimiento entre el libro, los maestros y los estudiantes. Carbo (2007) defiende este triángulo al explicar que cuando los maestros facilitan las conexiones entre libros y estudiantes, éstos salen reforzados para alcanzar sus metas, contribuir a la sociedad y convertirse en ciudadanos democráticos

4. CONCLUSIONES

A través de esta investigación fue posible identificar y describir las políticas y medidas que fueron puestas en práctica en la iniciativa de mejoramiento de la escuela estudiada. El análisis reveló que, aunque no explícitamente, las medidas estuvieron sustentadas en el marco conceptual desarrollado a partir de la tradición teórica de mejora de la escuela. La mayoría de las políticas fueron puestas en práctica a nivel de la escuela, otras a nivel de docentes, y considerablemente menos a nivel del aula y de alumnos. Este hecho permitió la caracterización de esta iniciativa dentro de la "primera edad" del proceso de mejora de la escuela (Reed y Lodge, 2006).

El análisis de los datos recogidos a partir de entrevistas a los docentes de la escuela permite concluir que, en general, los docentes perciben que la escuela ha experimentado cambios sustanciales durante los últimos años. Los cambios fueron vistos mayormente como positivos para la escuela, así la mayor parte de los docentes perciben que la escuela es ahora una mejor escuela.

Los docentes consideraron que hay una relación entre las políticas puestas en práctica y los cambios en la escuela. La extensión del día lectivo fue vista como la política más relevante que produjo cambios en la escuela. Las políticas y las medidas dirigidas para apoyar el desarrollo profesional de los docentes y el liderazgo también fueron destacadas como claves para producir cambios en la escuela.

Los resultados de la escuela también han cambiado. Los docentes consideraron que la escuela es reconocida ahora por la comunidad como una buena escuela. Sin embargo, sigue habiendo espacio para la mejora en varios aspectos o áreas, como por ejemplo en la dirección, en particular lo relacionado con una mejor comunicación; en la necesidad de centrarse en cuestiones pedagógicas; en incrementar la participación de todos los docentes; mejorar la práctica para la enseñanza en el aula y la disciplina y participación de los alumnos.

Este estudio ha hecho posible documentar la experiencia de un proceso de mejora en esta escuela específica. Fue hecho basado en un marco teórico y en procedimientos que, además de ser relativamente simples, están adecuados al contexto latinoamericano y venezolano. Tanto el marco conceptual de referencia como los procedimientos podrían ser útiles para otros investigadores, y sobre todo para profesionales en la escuela y de otros niveles administrativos, que desean explorar experiencias similares en otras escuelas.

Los resultados de esta primera exploración del proceso de mejora escolar de esta escuela apoyan la formulación de algunas hipótesis de trabajo para estudios adicionales, tales como que:

Los cambios fueron un resultado directo de las políticas específicas puestas en práctica para mejorar la escuela.

- Cuando los cambios en la escuela están asociados con factores expresamente identificados en la teoría, tales como aquellos incluidos en el marco conceptual planteado, la escuela tiene mayor probabilidad de mejorar.
- Cuando se produce un incremento en el tamaño de la escuela y simultáneamente es puesto en práctica un proceso de mejora escolar, el primer factor impacta negativamente en el segundo.
- Los cambios en el funcionamiento general de la escuela como los referidos en este estudio, impactan positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvermann, D.E. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, pp. 676-690.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York, Scholastic Inc.
- Beers, K., Probst, R.E. y Rief, L. (2007). *Adolescent literacy: Turning promise into practice*. Portsmouth, Heinemann.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Boyte, H.C. (2008). *The citizen solution: How can you make a difference*. St. Paul, Minnesota Historical Society.
- Brozo, W.G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, International Reading Association.
- Buehl, D. (2001). *Classrooms strategies for interactive learning*. Newark, International Reading Association.
- Carbo, M. (2007). *Becoming a great teacher: Achieving high rapid reading gains with powerful, differentiated strategies*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. New York, Oxford University Press.
- Chobsky, S. (1999). *The perks of being a wallflower*. New York, MTV Books.
- Crawford-McKinney, K y Hogan, K. (2008). Engaging struggling adolescent readers in conversations about texts: Instructional strategies for successful experiences. En S. Lenski y J. Lewis. (comps.), *Reading success for struggling adolescent readers*, pp. 116-132. New York, The Guilford Press.
- Cunningham, P.M. (2008). *Phonics they use: Words for reading and writing*. Upper Saddle River, Allyn & Bacon.
- Darling-Hammond, L. (2004). From "Separate but equal" to "No Child Left Behind": The collision of new standards and old inequalities. En D. Meier y G. Word (comps.) *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*, pp. 3-32. Boston, Beacon Press.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Ontario, Dover Publications.

- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, W. W. Norton & Company, Inc.
- Ferreiro, E. (2005). La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica. *Avance y perspectiva*, 1, pp. 37-43.
- Fung, I.Y.Y., Wilkinsom, I.A.G. y Moore, D.W. (2002). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprensión of English expository text. *Learning and Instruction*, 1, pp. 1-31.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, Teachers Collage Press.
- Gándara, P y Contreras, F. (2010). *The latino education crisis: The consequences of failed social policies*. Cambridge, Harvard University Press.
- Gallagher, K. (2008). *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, Stenhouse Publishers.
- Glass, K. (2005). *Currículo design for writing instruction: Creating standards-based lesson plans and rubrics*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Hastings Gregory, V. y Rozelle, M.J. (2004). *The learning communities guide to improving reading instruction*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Hill, L.B. y Hale, M.G. (1991). Reading recovery: Questions classroom teachers ask. *The Reading Teacher*, 44(7), pp. 480-483.
- Ivey, G y Fisher, D. (2006). *Creating literacy-rich schools for adolescents*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jennings, J. y Rentner, D.S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 2, pp. 110-113.
- Kaplan, C.P., Turner, S.G., y Badger, L.W. (2007). Hispanic adolescent girls' attitudes toward school. *Chile and Adolescent Social work Journal*, 24(2), pp.173-193.
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized test*. Portsmouth, N.H., Heinemann.
- Lee, H. (1988). *To kill a mockingbird*. Boston, Grand Central Publishing.
- Luri, G. (2008). *L'escola contra el món: L'optimisme és possible*. Barcelona, Edicions La Campana.
- Lutz Klauda, S. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21(4), pp. 325-363.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: Haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 4, pp. 404-419.
- Manning, M.L. y Bucher, K.T. (2005). *Teaching in the middle school*. Upper Saddle River, Pearson.
- McCabe, P. (2009). Enhancing adolescent self-efficacy for literacy. En D. Wood y W.E. Blanton (comps.), *Literacy instruction for adolescents: Research-based practice*, pp. (54-76). New York, The Guilford Press.
- McGregor, T. (2007). *Comprehension connections: Bridges to strategic reading*. Portsmouth, Heinemann.
- McMahon, S.I. y Wells, J. (2006). *Teaching literacy to fifth grade*. New York, The Guilford Press.
- McWorther, K.T. (2003). *Active Reading Skills*. White Plains, Longman.

- Miller, D. (2002). *Reading with meaning*. Portland, Stenhouse Publishers.
- Miller Power, B. y Hubbard, R.S. (2001). *Language development: A reader for teachers*. Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Mohr, C., Nixon, D. y Vickers, S. (1991). *Books that heal: A whole language approach*. Englewood, Teachers Ideas Press.
- Moje, E.B., Young, J.P., Readence, J.E. y Moore, D.W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 5, pp. 400-410.
- Morais, J. y Kolinsky, R. (2004). The linguistic consequences of literacy. En T. Nunes y P. Bryant (comps.) *Handbook of children's literacy*, pp. 599-624. Norwell, Library of Congress.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 19-26.
- Oczkus, D. (2006). *Reciprocal teaching at work*. Newark, Internacional Reading Association.
- Olsen, L. (1998). *Made in America: Immigrant atudents in our public schools*. New York, New Press.
- Oyarce, A. (2004). *Gestión educativa*. Lima, Udegraf.
- Powell, D. y Hornsby, D. (1999). *Learning phonics and spelling in a whole language approach*. New York, Scholastic.
- Reeves, A.R. (2004). *Adolescents talk about reading: Exploring resistance to and engagement with the text*. Newark, Internacional Reading Association.
- Rødnes, K.A. (2009). Making connections: Categorisations and Particularisations in students' literary argument. *Argumentation*, 23(4), pp. 531-546.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- Shin, F. (2004). Books, not direct instruction, are the key to vocabulary instruction. *Library Media Connection*, 22(4), pp. 20-21.
- Smith, R.J. (1972). The intermediate grades reading program: Questions teachers and principals ask. *Elementary English*, 49(3), pp. 364-368.
- Sousa, D.A. (2004). *How the brain learns to read*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Strickland, D.S. (1998). *Teaching phonics today: A primer for educators*. Newark, Internacional Reading Association.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Harvard University Press.
- Tabors, P. y Now, C. (2002). Young bilingual children and early literacy. En S. Neuman & D. Dickinson (comps.), *Handbook of early literacy research* (159-178). New York: The Guilford Press.
- Topping, D. y McMannus, R. (2002). *Real reading, real writing: Content-area strategies*. Portsmouth, Heinemann.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: Comprensión strategies for adolescents readers*. Portland, Stenhouse Publishers.

- Trueba, E.T. (2002). *Ethnography and schools: Qualitative approaches to the study of education*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield Education.
- Valenzuela, A. (2004). *Leaving children behind: How "Texas-style" accountability fails latino youth*. Albano, Suny Press.
- Vázquez, V., Muise, M., Adamsom, S., Heffernan, L. y Chiola-Nakai, D. (2003). *Getting beyond I like the book: Creating space for critical literacy in K-6 classrooms*. Newark, International Reading Association.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't the new survival skills our children need—And what we can do about it*. New York, Basic Books.
- Wagstaff, J. (1999). *Phonics that work! New strategies for the reading/writing classroom*. Media, The Benchmark School.
- Wilhelm, J.D. (2007). *"You gotta BE the book": teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York, Teachers Collage Press.
- Winsdale, J. y Monk, G. (2001). *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Wilson, L. (2002). *Reading to live: How to teach reading for today's world*. Portsmouth, Heinemman.
- Wright, L. (2001). *Critical thinking: An introduction to analytical reading and reasoning*. New York, Oxford University Press.



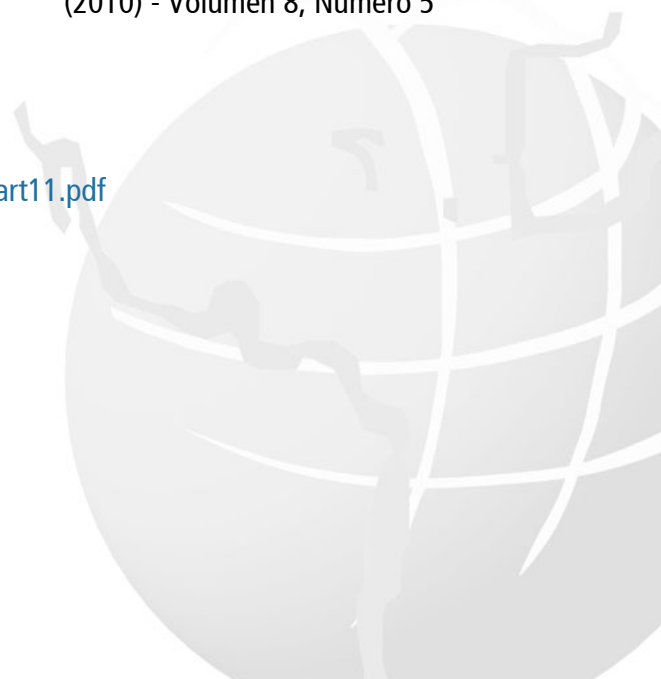
LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS. SEIS EXPERIENCIAS EN MÉXICO

José Francisco Martínez Preciado

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art11.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2010
Fecha de dictaminación: 18 septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 11 de octubre de 2010



1. INTRODUCCIÓN: UNA ERA DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

El sistema de educación en México ha realizado grandes esfuerzos para mejorar su calidad en las últimas décadas, sin lograr todavía éxitos tangibles. Las líneas de trabajo transitan por dos vías. La primera es poner el término calidad educativa como el eje de las políticas en el sistema (Gómez-Morin y Reimers, 2006:34; SEP, 2005:18). La segunda ha sido instrumentar diversos sistemas de evaluación, desde el nivel de educación inicial y preescolar hasta el nivel de educación superior (Díaz, 2008; Fernández y Midaglia, 2005:117; Martínez, 2008:17).

El impulso a la evaluación se sustenta en la creencia de que la información que se obtiene puede funcionar como un mecanismo para mejorar los problemas persistentes en el sistema educativo como la inequidad y la falta de calidad (Cueto, 2005:12). Las estrategias de evaluación son amplias y diversas, se presentan datos sobre: escuelas, matrícula, gasto educativo, evaluaciones del rendimiento escolar, evaluaciones de los conocimientos o de desempeño profesional de los docentes, diagnósticos o evaluaciones de impacto de programas educativos. En tres décadas, el sistema educativo mexicano pasó de tener información restringida o información parcial de algunos aspectos del sistema a una vorágine de datos que año con año se obtienen y, de manera cada vez más frecuente, se difunden. A pesar de ello, no existen evidencias sólidas de que los ejercicios de evaluación sistemática contribuyen a mejorar la calidad educativa (Fernández y Midaglia, 2005; Martínez, 2008:26).

Esta falta de correspondencia entre la expectativa generada por los ejercicios de evaluación sistemática y la mejora de la calidad educativa obliga realizar una reflexión y análisis de algunos aspectos técnicos y metodológicos de la evaluación de la calidad. Por ello, en este artículo revisaremos dos ideas eje: a) la noción de que el concepto de calidad educativa requiere de un proceso de negociación y discusión, tal como lo propone Tiana (1999); y b) los centros educativos constituyen el eje articulador para desarrollar un sistema significativo de evaluación de la calidad. Con base en estos dos aspectos metodológicos presentaremos de manera sucinta una serie de experiencias de construcción de indicadores, herramientas y metodologías para evaluar la calidad de centros educativos en México.

2. LA CALIDAD EDUCATIVA COMO UN CONCEPTO QUE REQUIERE DE LA NEGOCIACIÓN Y DISCUSIÓN

El término calidad ha permeado prácticamente todo el discurso contemporáneo sobre educación. En cierto sentido, se ha globalizado el interés por hablar de la calidad de los sistemas educativos (PREAL, 2006). Como mencionamos más arriba, en México el término de calidad es un referente de las políticas educativas actuales. Sin embargo, no existe una definición muy clara del mismo; ya que puede significar casi cualquier cosa que se pueda medir.

Para escapar de las dificultades que genera un término tan borroso y tan escurridizo como lo es el de la calidad en educación, Dahlberg, Moss y Pence (2005) proponen un análisis epistemológico del concepto. Para ellos, las ideas contemporáneas de calidad educativa emanan de dos posturas epistemológicas. La primera se relaciona con el enfoque moderno, que se basa en lo que Donald Schön (1998:31) denomina la racionalidad técnica. Bajo este enfoque el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación de un mundo estático. Por ello, el concepto de calidad educativa se basa en el supuesto de que existe una entidad o esencia de la calidad que es posible identificar, que es objetiva y que representa un tipo de verdad que existe y solamente se espera descubrir. No debe sorprender que muchas definiciones, indicadores y mecanismos de evaluación

de la calidad existentes tienen su origen en este tipo de pensamiento. La evaluación es un proceso más técnico que un proceso político.

La segunda postura, la constituye el pensamiento posmoderno. En esta visión se enfatiza la incertidumbre, las verdades múltiples y la coexistencia de muchos puntos de vista sobre una "misma realidad". Pone en duda los criterios universales de calidad. Dentro de esta epistemología, la diversidad, subjetividad, perspectivas múltiples y contextos históricos variados, son aspectos fundamentales. Esta postura se revela en algunas propuestas y metodologías de evaluación que demandan procesos más dialógicos, distintos a la noción de los juicios expertos y a la aplicación de criterios cuantificables y objetivos (Schön, 1992; Stake, 2006). Este diálogo o conversación exige hacer explícitos los valores de todos los participantes (House y Howe, 2000; Simons, 1999; Stake, 1973). Dentro de la epistemología posmoderna, "lo bueno" o "lo mejor" no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino que en realidad son producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación.

Estas dos posturas definen de manera general, los modelos de creación de indicadores y metodologías de evaluación de la calidad. En las experiencias que se describirán más adelante, la apuesta epistemológica realizada se encuentra más cercana al enfoque posmoderno que requiere de un proceso complejo de discusión y negociación del término calidad educativa.

2.1. Hacia un método de construcción de indicadores de la calidad educativa

Para dar claridad y organización al proceso de construcción vale la pena revisar con detenimiento el análisis de Alejandro Tiana (1999) sobre el término de calidad en educación y su aproximación metodológica para la construcción de indicadores. Para este autor, la polisemia, la indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Dichas características provocan la paradoja que existe sobre el acuerdo en la generalidad y el desacuerdo en el detalle que aparece fácilmente cuando se aborda este asunto. Ante esta situación, el autor se pregunta si existe alguna salida que permita hablar con coherencia de la calidad de la educación o hay más bien que renunciar al uso de ese término. Tiana piensa que es posible encarar el problema, siempre que se cumpla al menos con dos condiciones.

La primera condición consiste en aceptar la complejidad del concepto, renunciando explícitamente a las simplificaciones abusivas y acrílicas que a veces se hacen del mismo. Ello implica adoptar diversas perspectivas de análisis. La segunda condición radica en mostrarse conforme con la multidimensionalidad del concepto. Hay que comprender que como constructo complejo pueden identificarse diversas dimensiones.

Además, Alejandro Tiana sugiere utilizar restrictivamente la expresión evaluación de la calidad de la educación, *limitando su uso a una serie de circunstancias específicas*. Éstas se refieren a:

- Partir de la negociación de los significados que tiene el término calidad aplicado a la educación.
- Cumplir con unas condiciones metodológicas e instrumentales que autorizan a emitir valoraciones de conjunto y no parciales.
- Insertarse en un claro propósito de mejora cualitativa.

En caso de que dichas condiciones no se cumplan, en opinión de Tiana, sería más conveniente renunciar a utilizar dicha expresión, sustituyéndola por otra menos ambiciosa y más realista. Estos planteamientos permiten analizar y reflexionar de una manera más ordenada el término y desarrollar una metodología para evaluar la calidad educativa. El programa que plantea Tiana establece cuatro pasos para diseñar un proceso de evaluación de la calidad educativa:

1. Negociar el significado de la calidad educativa.
2. Identificar los criterios y los factores asociados a la calidad educativa.
3. Construir indicadores de calidad educativa.
4. Establecer mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad educativa.

2.2. Fuentes para la construcción de indicadores y metodologías de evaluación de la calidad educativa

Al adoptar un enfoque más posmoderno es necesario crear las condiciones para fomentar la discusión, el análisis de puntos de vista variados y la participación de diferentes actores. Así, las discusiones y negociaciones se nutren de varias fuentes. Estas constituyen la materia prima de la cual surgen los conceptos, los significados y los procedimientos de evaluación. Podemos identificar las siguientes:

- La experiencia de los prácticos.
- La investigación.
- Lo que desea el usuario o beneficiario del servicio educativo.
- El mundo en que queremos vivir (horizonte utópico).

La primera fuente la ha constituido la experiencia de los prácticos de la educación, existe una larga tradición en la cultura humana. Jerome Bruner (1996) nos recuerda que la especie humana es la única que se preocupa del aprendizaje y la enseñanza de una forma explícita. Dentro de esta larga tradición, por ejemplo, Platón en su *República* analiza la relación entre el Estado y la educación. En el siglo XX, el Estado moderno ha creado grandes burocracias en el sector educativo y existe un número creciente de maestros, directores y supervisores. Esta fuente, que emana del trabajo cotidiano en las escuelas, es la que nutre muchos de los conceptos actuales de educación y evaluación.

Una segunda fuente, surge a finales del siglo XIX con el desarrollo de las ciencias, como la psicología, la biología, la antropología. Y toma un gran impulso en la segunda mitad del siglo XX con el explosivo desarrollo de ciencias relacionadas con la educación. A partir de la década de 1960 podemos identificar a la psicología educativa, la etnografía de los centros escolares, la sociología y economía de la educación. De esta segunda fuente, surgen la mayoría de las propuestas de evaluación del sistema educativo (Stake, 2006; Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El avance de la ciencia e investigación ha generado cambios en la conceptualización del proceso de aprendizaje y de los procesos de enseñanza. Esta situación ha provocado agrias discusiones entre los prácticos y los científicos.

Con el desarrollo de las sociedades contemporáneas, ha surgido con gran fuerza una tercera fuente; la voz y expectativas de los ciudadanos. Si bien, el nacimiento de los sistemas de educación pública se da en un contexto en donde existían altos índices de analfabetismo y un escaso acceso a la educación universitaria, ese contexto ha cambiado, pues en las sociedades actuales, la gran mayoría de sus ciudadanos saben leer y escribir, y ha aumentado de manera considerable el número de las personas que acceden a la educación superior. Por otra parte, los medios de comunicación como la televisión y la radio,

los periódicos y la industria editorial, los museos y bibliotecas públicas, han propiciado que los ciudadanos tengan acceso a la información que hace 200 años solamente tenían grupos muy selectos. Esta situación todavía no culmina, pues con la creación de Internet se abre la posibilidad de que un ciudadano común pueda documentarse e informarse de manera ubicua y permanente.

La última fuente que analizaremos la constituye el pensamiento utópico: el mundo que deseamos vivir. Esta fuente deriva de la capacidad del ser humano de imaginar, de la capacidad de vivir en un mundo alternativo, lleno de potencialidades y de mundos posibles (Harris, 2005). Se definirá al pensamiento utópico como una manera de hacer mundos, como lo puntualiza Nelson Goodman; este hacer no es un hacer con las manos, sino un hacer con las mentes, o mejor dicho con los lenguajes u otros sistemas de símbolos. (1995:76). En este sentido, las utopías, esos lugares que no existen en ningún lugar más allá de los sueños de quienes las imaginan, responden a una necesidad completamente humana de desear mundos mejores, más justos y más felices. Si bien, la utopía es por definición irrealizable, ofrece pistas para: a) orientar las acciones; b) criticar el presente con base en una serie de ideas y conceptos; c) explicitar un conjunto de valores que se desea proteger o crear. Gracias a los ejercicios realizados dentro de las experiencias de construcción de indicadores que presentamos en este artículo, encontramos que este horizonte utópico no existe únicamente en la imaginación personal, o en los sueños particulares. Una gran parte se expresa en documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente en el artículo 3º, en la Ley General de Educación, o en la Convención sobre los Derechos del Niño.

3. EL CENTRO EDUCATIVO COMO EJE DE LA DISCUSIÓN Y DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

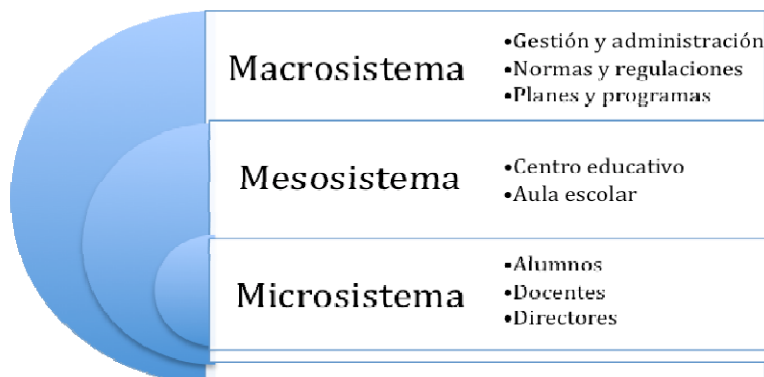
Hoy día, los sistemas educativos modernos son más complejos. Los elementos que los constituyen han aumentado en forma exponencial. En la evolución reciente de los sistemas educativos se han detectado tres tendencias que influyen en el diseño de los procesos de planeación, seguimiento y evaluación: a) el cambio de la sociedad contemporánea que emplea intensivamente el conocimiento científico y tecnológico para el desarrollo económico; b) las crisis financieras recurrentes y que se han globalizado; c) la falta de confianza en los Estados Nacionales para proveer los recursos necesarios para el aprendizaje de sus ciudadanos (Drucker, 1989; Nordström y Ridderstrale, 2008; Tiana, 1996).

La necesidad de realizar complejos procesos de planeación y de estar bajo el escrutinio de la sociedad civil o de las entidades financiadoras ha obligado a los sistemas nacionales de educación a poner en funcionamiento numerosos sistemas de evaluación. En menos de un siglo, el sistema educativo pasó de ser un sistema bastante opaco, pues pocas cosas requerían de evaluarse de manera metódica, a un sistema en donde se utilizan de manera regular: estudios estadísticos, evaluación de alumnos, evaluación de recursos, evaluación de planes y programas, evaluación de innovaciones, evaluación de componentes del sistema administrativo y de gestión, evaluación de maestros, y un largo etcétera. Estas tendencias han generado que los sistemas educativos actuales se encuentren saturados de datos, no necesariamente de buena información. Gran parte de la confusión que existe se debe a que las metodologías o procesos de evaluación persiguen objetivos distintos, en niveles sistémicos diferentes.

De manera muy general, distinguiremos tres grandes niveles del sistema educativo: a) el nivel de macrosistema que incluye todo el aparato administrativo y de gestión, los sectores educativos, las normas y las regulaciones, los programas y planes educativos; b) el nivel de mesosistema que se refiere a los

centros educativos y espacios de aprendizaje; y c) el nivel de microsistema, las personas que asisten a dichos centros.

FIGURA 1. TRES NIVELES GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO



3.1. El macrosistema

Existe la tentación de definir el macrosistema como la inclusión de todos los elementos que forman parte del aparato educativo de un país o una región. Sin embargo, desde un enfoque sistémico es necesario observar y establecer los límites del sistema y de los subsistemas que lo componen (Herrscher, 2003; Senge, 1998:91).

Ocurre con frecuencia que en el análisis del sistema educativo se consideren elementos de manera sumativa, tales como los resultados de los estudiantes, para evaluar el macrosistema. Si bien, podemos evaluar el aprovechamiento o los aprendizajes de la totalidad de los estudiantes de un sistema educativo, estos resultados no necesariamente contribuyen a analizar aspectos tales como los planes y programas, o, aspectos como los procedimientos de contratación de los profesores. A manera de ejemplo, es como intentar establecer el nivel de glucosa de un paciente midiendo su ritmo cardíaco. La investigación muestra que existe una fuerte relación entre los pacientes obesos con la diabetes y problemas del corazón. Pero los elementos de los dos subsistemas (sistema hormonal y sistema circulatorio) responden a procesos distintos, a pesar de que pertenecen al mismo macrosistema: el paciente. La toma de decisiones médicas confundiendo las fronteras de los subsistemas puede tener resultados peligrosos. Esta es la razón por la cual en la medicina moderna se utilizan múltiples indicadores que distinguen las fronteras e interacción de cada subsistema del cuerpo humano.

La descripción del macrosistema educativo que se presenta en este texto, incluye a los aspectos que tienen efectos en una amplia gama de subsistemas educativos. Estos forman parte del conjunto de reglas que dan forma, profundidad y extensión al sistema educativo. No se consideran el resultado de promedios o sumas de elementos que pertenecen a otro nivel sistémico. Así, en este nivel tenemos:

- El monto y procedimientos de financiamiento.
- Mecanismos de ingreso de los estudiantes a la educación básica.
- Procesos de gestión entre subsistemas. Por ejemplo, entre el nivel federal o estatal, o entre los niveles preescolar, educación primaria y educación secundaria.
- Características de los planes y programas.
- Procedimientos de formación de los docentes.
- Procedimientos de selección, contratación y permanencia de los docentes.

Como se puede apreciar, en este nivel, se aglutinan un conjunto de reglas generales que dan fisonomía al sistema educativo en un amplio sentido. No se constituye con la suma de procesos o resultados de otros subsistemas. Es en este nivel que las autoridades pueden intervenir en procesos de cambio estructural para impulsar la calidad educativa. Sin embargo, no necesariamente se ven resultados de manera directa en los otros niveles sistémicos.

3.2. El mesosistema: los centros educativos

Un siguiente nivel lo constituyen los centros educativos. En este nivel se concretan o se ponen en operación muchos de los elementos que constituyen el macrosistema. En los centros educativos se aplican los planes y programas, se utilizan o se invierten los recursos financieros, los procesos de selección de los profesores se manifiestan por algunas de las características que tienen los mismos. Muchas de las regulaciones y procedimientos de acceso y equidad se pueden observar de manera tangible. Pero, los centros educativos constituyen un sistema por derecho propio. Los centros educativos poseen su propia cultura, sus sistemas de reglas, sentidos y significados que le otorgan los asistentes a dichos centros. En ellos, se expresan las prácticas y los valores de la cultura escolar (Beterly, 2000; Rockwell, 1995). Algunos aspectos que le dan su característico sabor a un centro educativo pueden ser los siguientes:

- El espacio físico y sus instalaciones.
- Sus condiciones de seguridad y salud.
- Los horarios de funcionamiento.
- El liderazgo académico de sus integrantes.
- Relaciones que se establecen entre los docentes, los estudiantes y sus familias.
- Procesos de gestión institucional.
- La práctica docente de sus profesores.

3.3. El nivel micro: las personas

En este nivel se encuentran las personas que poseen un amplio conjunto de rasgos que los definen y se expresan o se ponen en funcionamiento en las actividades que se desarrollan en un centro educativo. Algunos de los rasgos que se presentan en este nivel son:

- Las habilidades y capacidades de los docentes, directores y alumnos.
- Las competencias profesionales de los docentes¹.
- Actualmente de moda, las competencias de los estudiantes.
- Creencias.
- Aptitudes.
- Actitudes.
- Rasgos de personalidad.
- Inteligencia.

¹ Estas competencias no son sinónimo de la práctica docente, entendemos a la práctica docente con referencia a la actividad global que realiza el profesor o maestro en el aula o centro educativo, mientras ocurre el hecho de enseñanza. Por ello, algunas competencias profesionales se pueden evaluar de manera independiente, mientras que otras, solamente se pueden evaluar cuando el docente está trabajando dentro del aula o en el centro educativo.

Como se puede apreciar, en muchas de las categorías de evaluación utilizadas frecuentemente, se puede rastrear la influencia de la psicometría y estadística que durante el siglo XX focalizó su interés en los aspectos individuales. Incluso, hoy, se sigue considerando, en gran medida, que el aprendizaje es un asunto individual y personal. Por ello, persisten en nuestros centros educativos los mecanismos de evaluación individuales que ofrecen la ilusión de que sumando y promediando estas evaluaciones nos permiten tener una "visión holística" o al menos "panorámica" de lo que ocurre en un centro escolar (nivel meso), o del sistema educativo (nivel macro).

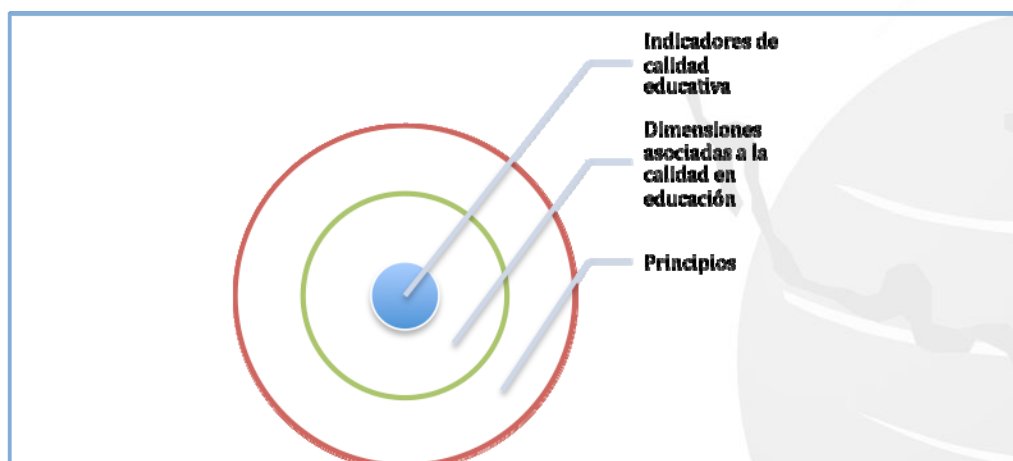
3.4. Ventajas de la evaluación de los centros educativos

En la descripción sistémica que se ha desarrollado, se puede apreciar que los centros educativos ofrecen algunas ventajas para constituirse como el eje de articulación de un sistema significativo de evaluación de la calidad. Mencionaremos brevemente algunas de ellas:

- En los centros educativos se encuentran los principales actores del hecho educativo: los estudiantes, los docentes, los directores, y en algunas ocasiones, los supervisores y padres de familia.
- En los centros educativos se operan los programas y planes educativos. Pero, también, emerge el "currículum oculto".
- En los centros educativos se puede evaluar la práctica docente o al docente en la acción.
- También es posible analizar y revisar los procesos de gestión y planeación institucional, o el trabajo colegiado que se realiza.
- Los centros pueden reflejar algunas de las reglas que funcionan del nivel de macrosistema como el financiamiento educativo, los mecanismos de selección y permanencia de los docentes, la formación y experiencia de los docentes.
- Los centros también ofrecen la oportunidad de evaluar aspectos del nivel de microsistema: las habilidades y competencias de los docentes y los alumnos, las creencias y las actitudes.
- Los resultados de las evaluaciones de los centros pueden contribuir a realizar acciones específicas de mejora de la calidad educativa.

4. DIMENSIONES E INDICADORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

FIGURA 2. ARTICULACIÓN ENTRE PRINCIPIOS, DIMENSIONES E INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA



En este apartado describiremos de manera sucinta seis experiencias en la construcción de indicadores, herramientas y metodologías para evaluar centros educativos. Estas experiencias tienen en común: a) que surgen de una amplia discusión de diversos actores del sector educativo y de organizaciones civiles sobre el término de calidad educativa; y b) incluyen una reflexión sobre el mundo en que deseamos vivir como un eje articulador entre indicadores, herramientas y procedimientos de evaluación. La búsqueda de coherencia y articulación se puede representar con una serie de círculos concéntricos, en el cual, los principios son el punto de análisis de las dimensiones y los indicadores de la calidad educativa (ver figura 2).

4.1. Proyecto intersectorial sobre indicadores de bienestar (2001-2006)

En el 2001 surgió el Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia con el propósito de construir un sistema de indicadores que permitiera conocer el grado de bienestar de niños y niñas menores de 7 años. Esta información se utilizaría para mejorar la formulación de políticas públicas a favor de la niñez, facilitar el diseño y ajuste de los programas de atención a la infancia y fortalecer el proceso de rendición de cuentas. Con la finalidad de incorporar estos indicadores directamente a los sistemas de evaluación, seguimiento y comunicación en el país (Proyecto Intersectorial Sobre Indicadores, 2002). Este proyecto fue coordinado por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y participaron también otras instancias gubernamentales, como la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP, la Secretaría de Salud (SS) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), ; universidades públicas como la Universidad Nacional Pedagógica (UPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y organizaciones de la sociedad civil como la Fundación de Apoyo a la Infancia (FAI), Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE), Colectivo Mexicano en Apoyo a la Niñez (COMEXANI), Nuestros Niños IAP (NN). También colaboraron de manera activa organizaciones internacionales como UNICEF y UNESCO.

TABLA 1. VERSIONES DE LA ECCP Y PROYECTOS RELACIONADOS

ECCP	Proyecto	Año
ECCP 1.0	En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares	2002
ECCP 2.2	En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares. Fase II	2003
ECCP 3.0	Evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad	2003-2006
	Evaluación y acompañamiento en el sistema de educación preescolar en Yucatán	2004- actual
ECCP 3.0 (Adaptación)	Evaluación sobre la Calidad de Preescolares Comunitarias que Participan en la Red de FAI	2004
ECCP 3.0 (Adaptación)	Evaluación del sistema de educación preescolar en Puebla	2006-actual
ECCP 4.0	Estudio de Campo para Pilotear Instrumentos y Metodologías de Indicadores del Desarrollo, Calidad de Programas y Contextos	2005
ECCP 5.0	El Impacto de las Políticas Educativas en la Vida Cotidiana de los Centros de Educación Preescolar y su Situación Actual	2007-2008
	Estudio sobre la transición entre el preescolar y la primaria en México	2008-2009

Uno de los productos más interesantes del proyecto fue la construcción de una escala de evaluación de centros preescolares. El instrumento se denominó Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (ECCP) y ha sido utilizado en varias investigaciones (Martínez y Myers, 2008; Myers, Linares y Martínez, 2004, Myers y Martínez, 2008); y algunos proyectos de evaluación y seguimiento de

programas de educación preescolar, entre los que destaca la Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar que se realizó durante tres años (Hacia una Cultura Democrática, 2006). Este instrumento ha sido revisado y ajustado a lo largo del tiempo por los especialistas y prácticos de las diferentes instancias participantes. La tabla 1 muestra la evolución de las versiones del instrumento.

La versión más reciente es la ECCP 5.0 (Proyecto Intersectorial Sobre Indicadores, 2007). La tabla 2 presenta los principios que subyacen en el instrumento, los dos niveles y las dimensiones en que se organizan los 50 indicadores que componen este instrumento.

TABLA 2. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS PREESCOLARES 5.0

Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar integral: salud, seguridad, cuidado	Centro educativo	Centro	Insumos
El niño como aprendiz activo		Aula	Proceso educativo
Democracia como forma de vida			Gestión educativa
Pertinencia			Relación con el entorno
Relevancia			

Para ejemplificar la relación entre los indicadores y los principios que subyacen seleccionaremos algunos de ellos.

TABLA 3. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DE LA ECCP 5.0

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Centro	Insumos.	Existen espacios exteriores de tamaño adecuado para el juego seguro, cuentan con materiales y aparatos que promueven la actividad corporal, se ofrecen diversas áreas de juego y permiten a los niños y niñas interactuar con la naturaleza y con sus pares.	Bienestar integral, Pertinencia.
Centro	Insumos.	Se cuenta con el equipo y procedimientos para la prevención de accidentes y desastres, así como el equipo necesario para atenderlos.	Bienestar integral.
Centro	Relación con el entorno.	Existe una participación activa y organizada de las familias en la escuela.	Democracia como forma de vida, Relevancia.
Aula	Proceso educativo.	Se propicia y permite que los niños y niñas elijan los temas, actividades y materiales con los que van a trabajar y pongan en práctica sus ideas.	El niño como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo.	Se propicia y permite que los niños y niñas exploren, examinen y experimenten con libertad los materiales, esperando resultados diversos.	El niño como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo.	La educadora aplica un sistema efectivo para la solución de conflictos interpersonales	Democracia como forma de vida.

Como se puede apreciar en la tabla 3, para realizar la evaluación de los centros educativos utilizando la ECCP es necesario realizar varias tareas que incluyen: la observación del trabajo realizado en el centro y en el aula, la revisión de documentos, y entrevistas con los responsables de los centros y los docentes. Por motivos de extensión del presente texto, no se describirá en profundidad, el proceso metodológico de la

evaluación que se realiza en los centros que incluye otros instrumentos, y el procedimiento de asignación de los juicios que realizan los evaluadores al aplicar la ECCP.

Los siguientes ejemplos son ramificaciones del proceso del Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia, y del proyecto de Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad. Reflejan la apropiación de distintas versiones y adaptaciones de los indicadores, herramientas y metodologías de evaluación en distintos sistemas educativos estatales.

4.2. Sistema estatal de educación preescolar general: Yucatán (2004-2010)

En el estado de Yucatán, el sistema de educación preescolar general incorporó la propuesta desarrollada en el proyecto de Evaluación Externa del Programa de Escuelas de Calidad. Yucatán es una de las 32 entidades federativas de México. El estado se localiza en el sureste de México y en el norte de la península de Yucatán. Se encuentra limitado al norte por el Golfo de México, al sureste por el estado de Quintana Roo y al suroeste por el estado de Campeche. Antes de la llegada de los españoles a la península de Yucatán, el nombre de esta región era el Mayab. Fue una región muy importante para la civilización maya. En el presente, el sistema estatal de educación posee 12,325 centros de educación preescolar públicos (SEYUC, 2010).

Desde el año 2004, el sistema de educación preescolar general ha impulsado la evaluación de los centros. El modelo de evaluación propuesto no modifica sustancialmente los principios y los indicadores de calidad educativa desarrollados por el Proyecto Intersectorial y se ha estado utilizando la versión 3.0 de la ECCP, la herramienta base que se utilizó en la evaluación del PEC en el nivel preescolar. Los principios, niveles y dimensiones son los mismos que se presentan en la tabla 2. La tabla 4 muestra algunos de los indicadores que utiliza esta versión de la ECCP.

TABLA 4. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DE LA ECCP 3.0

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Centro	Insumos.	El centro cuenta con servicio sanitario funcional y en buen estado	Bienestar integral.
Centro	Proceso educativo.	El centro tiene un proceso colegiado de planeación de actividades académicas	Democracia como forma de vida.
Centro	Proceso educativo.	El centro promueve la higiene y el valor nutricional de los alimentos que se ofrecen o comercializan en su interior	Bienestar integral.
Aula	Proceso educativo.	La jornada de trabajo hace un uso equilibrado de actividades: individuales, colectivas y de pequeños grupos	El niño como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo.	La educadora utiliza estrategias de observar, preguntar, repetir y ampliar, en su conversación con los niños y las niñas	El niño como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo.	La Educadora establece relaciones afectivas y respetuosas con los niños y las niñas	Bienestar integral.

4.3. Sistema estatal de educación preescolar general: Puebla (2006-2010)

En la experiencia en el estado de Puebla, integrantes del sistema de educación preescolar general, realizan una revisión de los indicadores de la ECCP 3.0 y del modelo de evaluación del proyecto de Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad. Para contextualizar al lector, Puebla es otra de las 32 entidades federativas de México. Colinda al este con el estado de Veracruz; al poniente con los estados de Hidalgo, México, Tlaxcala y Morelos y al sur con los estados de Oaxaca y Guerrero. Puebla no

tiene salida al mar, y presenta un relieve sumamente accidentado. En el estado viven más de cinco millones de personas, que lo convierten en el quinto más poblado del país. El sistema de educación preescolar público incluye a 3,614 centros (SEP, 2006).

En esta experiencia, las autoridades educativas toman algunas decisiones que modifican el modelo original. Por ejemplo, se pone toda la atención a lo que ocurre dentro del aula, así el nivel de centro que proponía el proyecto intersectorial no se considera. En el modelo, permanecen los principios generales del Proyecto Intersectorial, pero se focaliza en el nivel de aula. Una de las dimensiones que disminuye en importancia en este modelo corresponde a "relación con el entorno" que se refiere a la conexión del centro educativo con las familias y la comunidad; pues los indicadores correspondientes a esta dimensión aparecen en el nivel de centro de la escala original. La tabla 5 presenta las diferencias en el eje de articulación, los niveles y las dimensiones.

TABLA 5. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL ESTADO DE PUEBLA

Sistema de Educación Preescolar de Puebla			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar integral: salud, seguridad, cuidado	Aula escolar	Aula	Insumos
El niño como aprendiz activo			Proceso educativo
Democracia como forma de vida			Gestión educativa
Pertinencia			
Relevancia			

4.4. Sistema estatal de educación comunitaria en Yucatán, CONAFE (2009-2010)

La siguiente experiencia también se desarrolla en estado de Yucatán. Sin embargo, ésta se realiza dentro del sistema estatal de CONAFE. En este proyecto se genera un proceso de colaboración y participación entre la Secretaría de Educación de Yucatán, CONAFE y organizaciones de la sociedad civil, como Investigación y Educación Popular Autogestiva, A.C. (IEPA) y Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE), para construir un conjunto de indicadores pertinentes al programa de educación preescolar comunitaria.

En este proyecto se desarrolla un modelo que pone énfasis en la relación de la comunidad con el aula de educación preescolar. Nuevamente los principios que subyacen a la propuesta del Proyecto Intersectorial son los mismos. Sin embargo, se realizan ajustes a la matriz de indicadores y el eje de articulación lo constituye el aula comunitaria, de manera similar a la propuesta realizada por el sistema de educación preescolar de Puebla. En el modelo se incorporan indicadores que dan cuenta de algunos procesos de gestión educativa y una de las dimensiones que cobra fuerza es la de "relación con el entorno". La tabla 6 presenta la organización de los principios y dimensiones empleados.

TABLA 6. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL AULA COMUNITARIA EN YUCATÁN

Sistema de CONAFE en Yucatán			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar integral: salud, seguridad, cuidado	Aula comunitaria	Aula	Insumos
El niño como aprendiz activo			Proceso educativo
Democracia como forma de vida			Gestión educativa
Pertinencia			Relación con el entorno
Relevancia			

En la tabla 7 podemos observar algunos de los indicadores empleados.

TABLA 7. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL AULA COMUNITARIA EN YUCATÁN

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Aula	Proceso educativo	El/la Instructor/a utiliza un proceso de identificación de intereses de las niñas y niños a través de observaciones, preguntas, consultas en sus documentos y conversación con padres de familia.	El niños como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo	El/la Instructor/a realiza registros de los avances y dificultades de aprendizaje de cada niño y niña, organizado por pautas de desarrollo o competencias y lo dan a conocer a los padres de familia.	Relevancia.
Aula	Proceso educativo	Se escucha con atención e interés las inquietudes vivencias y sentimientos personales de los niños y las niñas, existen conversaciones en pequeños grupos y reflexiones colectivas.	Bienestar integral, el niño como aprendiz activo.
Aula	Gestión educativa.	El/la instructor/a percibe que se valora la experimentación y la puesta en práctica de nuevas estrategias educativas, que él propone.	Democracia como forma de vida.
Aula	Relación con el entorno	Se realizan acciones como pláticas, conferencias, talleres con las familias sobre temas relacionados con la educación de sus hijos/as.	Democracia como forma de vida, pertinencia, relevancia.
Aula	Relación con el entorno	El/la instructor/a se relaciona y promueve acciones con la comunidad para propósitos educativos, de gestión y culturales.	Democracia como forma de vida, pertinencia, relevancia.

4.5. Sistema estatal de educación indígena en Yucatán (2009-2010)

De manera simultánea el proyecto anterior involucra al sistema estatal de educación indígena en Yucatán. Así se forma un equipo de trabajo que incluye a integrantes del sistema de educación indígena y organizaciones de la sociedad civil. En este proceso, el modelo que se construye es sensible a la discusión y análisis de lo que significa una educación intercultural bilingüe. Yucatán, como se comentó anteriormente, es un estado federal que tiene como característica que una buena porción de su población pertenece a la cultura maya. En este modelo también se aceptan, en general, los principios subyacentes a la propuesta del Proyecto Intersectorial. Sin embargo, es necesario incorporar dos nuevos principios: pertinencia cultural y la educación intercultural bilingüe, como se puede apreciar en la tabla 8.

TABLA 8. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA EN YUCATÁN

Educación Indígena de Yucatán			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar integral: salud, seguridad, cuidado	Centro educativo	Centro	Insumos
El niño como aprendiz activo		Aula	Proceso educativo
Democracia como forma de vida			Gestión educativa
Pertinencia cultural			Relación con el entorno
Relevancia			
Educación intercultural			

En este modelo, se elaboran un conjunto de indicadores que ponen de relieve los aspectos culturales y el uso de las lenguas originales de esta zona. La tabla 9 muestra algunos ejemplos de indicadores.

TABLA 9. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA EN YUCATÁN

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Centro	Proceso educativo	Se cuenta con una formulación por escrito, sobre la misión, visión y valores del centro que responde al enfoque intercultural bilingüe (EIB), se difunde en la comunidad escolar y se utiliza como referencia en los planes de trabajo.	Democracia como forma de vida, pertinencia cultural, educación intercultural.
Centro	Relación con el entorno.	El centro escolar propicia la participación activa y organizada de la comunidad y de los padres y madres de familia en acciones para fortalecer la lengua y la cultura maya.	Democracia como forma de vida, pertinencia cultural, educación intercultural.
Aula	Insumos	El aula cuenta con suficientes materiales didácticos en lengua maya y contenidos culturales mayas.	Pertinencia cultural, educación intercultural.
Aula	Insumos	El/la Educador/a es bilingüe funcional, tiene una formación en educación preescolar y cuenta con al menos tres años de servicio en el nivel preescolar.	Pertinencia cultural, educación intercultural.
Aula	Proceso educativo.	El/la educador/a emplea cotidianamente la lengua maya y propicia que los alumnos y las alumnas también la usen continuamente y de manera funcional.	Pertinencia cultural, educación intercultural.

4.6. El sistema de educación básica en el estado de Michoacán (2010)

La experiencia más reciente sobre construcción de indicadores se desarrolla en el sistema de educación básica en el estado de Michoacán. Este proyecto es una iniciativa del Consejo Estatal de la Educación y la Dirección de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación. Nace del interés de crear un sistema estatal de evaluación de la educación básica. Por ello, el grupo inicial de trabajo lo constituyen integrantes de la Dirección de Evaluación Educativa, del Consejo Estatal de Educación, Dirección de Educación Elemental, Dirección de Educación Indígena, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación Física Recreación y Deporte, Programa de Escuelas de Calidad, integrantes de Escuelas Normales. A manera de contexto, el estado de Michoacán colinda con los estados de Colima y Jalisco al noroeste, al norte con Guanajuato y Querétaro, al este con México, al sureste con el estado de Guerrero y al suroeste con el Océano Pacífico. Su nombre proviene del idioma

náhuatl Michihuahcán o ('lugar de pescadores'), una de las cuatro provincias del Reino Purépecha con capital en Tzintzuntzan, muy cerca del lago de Pátzcuaro. Su nombre purépecha es P'urhécheo o ('Tierra de gente purhé'), la Tierra de los purépechas, mientras que en mazahua se llama Animaxe. Actualmente, su sistema de educación básica se compone de 13,552 centros de educación básica pública (SEM, 2010).

Para iniciar el trabajo fue necesario construir un escenario común: el mundo que deseamos vivir, como punto de arranque. Este ejercicio fue de gran utilidad ya que permitió establecer, de manera provisional, un conjunto principios eje de los que se desprenderán: los indicadores, las dimensiones de evaluación, las herramientas y la metodología de evaluación. La tabla 10 presenta la organización preliminar para el diseño de un sistema de evaluación de la educación básica en el estado.

TABLA 10. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MICHOACÁN

Educación básica en Michoacán			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar común	Centro educativo	Centro	Proceso pedagógico o educativo
Democracia como forma de vida		Aula	Infraestructura
Con derechos humanos y del niño			Gestión educativa
Diverso			Relación de la escuela y la comunidad
Autosustentable			Desarrollo sustentable
Trata a la gente como gente			(educación intercultural bilingüe)

TABLA 11. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MICHOACÁN

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Centro	Relación con la escuela y la comunidad	En el centro se fomenta y utiliza el trueque como una práctica cultural tradicional. (Centros de educación indígena).	Diverso, trata a la gente como gente.
Centro	Relación con la escuela y la comunidad	El centro se comunica con los padres y madres de familia utilizando la lengua materna de la comunidad.	Diverso, con derechos humanos y del niño, trata a la gente como gente, (educación bicultural y bilingüe).
Centro	Proceso educativo	En el centro educativo existen espacios de toma de decisiones, para mejora del proceso formativo de manera pertinente y oportuna	Democracia como forma de vida, con derechos humanos y del niño.
Aula	Proceso educativo.	El docente propicia el aprendizaje colaborativo en el aula	El niño como aprendiz activo.

Este trabajo todavía se encuentra en la fase preliminar, si se observa con detalle, falta al menos un principio que se refiera de manera explícita al tipo de estudiante que se desea formar. Sin embargo, ante el reto que constituye construir un sistema de evaluación de la calidad que sea pertinente y tenga sentido y significado no solo para los expertos o prácticos, se tomó la decisión de que el eje de articulación de dicho sistema debería ser los centros educativos. Y más adelante, avanzar en la elaboración de

indicadores del nivel macrosistémico, más relacionado con las reglas generales del sistema de educación básica, y discutir con mucha profundidad, los indicadores al nivel microsistémico: las cualidades que se desean evaluar en docentes, directores y estudiantes.

El siguiente paso en el desarrollo del modelo se refiere a la construcción de los indicadores. Hay algunos avances sobre los mismos que se muestran en la tabla 11. En este modelo se van perfilando dos dimensiones de manera clara: el desarrollo sustentable y la pertinencia cultural.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En las últimas décadas las autoridades mexicanas han realizado grandes esfuerzos para mejorar la calidad del sistema educativo instrumentando varios mecanismos de evaluación. A pesar de ello, no existen evidencias sólidas de que los metódicos ejercicios de evaluación contribuyen a mejorar la calidad educativa. Esta falta de correspondencia entre la expectativa generada por los ejercicios de evaluación y la mejora de la calidad educativa obliga a hacer una reflexión sobre los procesos de construcción de indicadores que se utilizan para evaluar. En el presente artículo se puntualizan algunos aspectos que pueden ayudar a desarrollar sistemas de evaluación más pertinentes y significativos:

5.1. La definición del término depende de dos procesos interrelacionados: a) los contenidos; b) el nivel de participación de los actores involucrados

Con el avance de los procesos de evaluación actuales, ya no es suficiente, utilizar el término "calidad educativa" como un vasto continente de ideas y significados dispersos. Para profundizar el análisis y el entendimiento del término "calidad educativa" es necesario considerar dos procesos interrelacionados. El primer proceso se refiere a los contenidos del término. Estos contenidos incluyen un desarrollo conceptual acerca de los elementos que lo integran. Y también abarca a los referentes empíricos que suelen llamarse "indicadores" o cuando cumplen ciertos requisitos, "estándares". Los indicadores o estándares presentan de una manera más concreta las cualidades específicas de los procesos, las relaciones o los resultados que se desean obtener en el quehacer educativo. Un aspecto relevante es que debería existir correspondencia entre el nivel conceptual y los referentes que se utilizarán para evaluar.

El segundo proceso lo constituye el nivel de participación de los actores involucrados en la definición conceptual o en la construcción de los referentes empíricos. De la misma manera que los sistemas educativos se han vuelto complejos, los actores que trabajan y se relacionan con el sistema educativo son más numerosos. Las voces se han multiplicado y todas ellas solicitan tener una participación más activa. Al analizar el nivel de participación en los procesos de construcción, ya sea en una definición conceptual o en los indicadores, podemos revisar si predomina una visión parcial o restringida a un sector o grupos específicos quienes determinan lo que significa "calidad educativa". Este análisis también nos puede ayudar a comprender por qué existe incongruencia entre el nivel conceptual del término "calidad educativa" y sus procesos de evaluación. Es muy posible que grupos distintos hayan establecido las políticas y los programas, mientras tanto, se recurre a especialistas para realizar la evaluación. Las seis experiencias que se presentan en el artículo tratan de dar una posible solución a este dilema al crear un mecanismo para trabajar de manera conjunta con las autoridades educativas, los responsables de programas, los prácticos de la educación, los especialistas y a las organizaciones de la sociedad civil en la construcción de los indicadores y los procedimientos de evaluación. Estas actividades requieren de

procedimientos de deliberación, mesas de trabajo, reuniones generales e intercambio por vía electrónica para asegurar una participación activa durante el proceso.

5.2. La definición del término “calidad educativa” requiere de un proceso de discusión y negociación por sectores amplios de la sociedad

Todos los actores implicados en la educación; las autoridades educativas, legisladores, investigadores, docentes, directores, organizaciones de la sociedad civil, padres y madres de familia, tienen una perspectiva y una forma de pensar. Como describe con precisión Tiana (1999), a pesar de que hay un interés compartido de mejorar la calidad educativa, existen grandes diferencias y debates al tratar de establecer los aspectos específicos del tema. Construir una definición compartida por todos los implicados en el sistema educativo requiere de un proceso de discusión y negociación. Ya no es suficiente contar con una visión parcial, por muy docta o autorizada que parezca. La complejidad de las sociedades actuales nos obliga a contar con una visión múltiple y un horizonte compartido sobre aquello que considera lo más substancial y significativo. Es importante notar que los procesos de deliberación y negociación no excluyen las visiones alternativas y perspectivas diferentes. Así es posible desarrollar propuestas que sean adecuadas para distintos contextos y diferentes momentos históricos.

Para que la idea de mejorar la calidad educativa sea pertinente y potencialmente útil es necesario considerarla como un “lenguaje compartido”. Así como un lenguaje posee un conjunto de reglas y convenciones, no es un sistema rígido, es un sistema que permite y tolera la creatividad y la emergencia. De manera análoga, la calidad educativa como un lenguaje compartido nos permitiría establecer acuerdos sin imponer un único punto de vista o posición. Como se puede observar en las seis experiencias relatadas no es posible mantener una propuesta universal de indicadores de la calidad educativa, pues, en el proceso de deliberación y discusión, surge la divergencia y se percibe la influencia del contexto. Por ello, a pesar de que existen rasgos comunes en las propuestas analizadas, por ejemplo, la importancia de los Derechos del Niño, o de la salud, hay matices y énfasis en aspectos que en un contexto específico adquieren un especial significado. En el caso de la educación indígena que se ejemplifica en las experiencias de Yucatán y Michoacán, el aspecto de la educación intercultural bilingüe cobra singular relevancia. En la experiencia realizada en CONAFE, los aspectos comunitarios y de participación social tienen mayor peso.

5.3. Dentro de los contenidos de una definición de la calidad educativa se debe incluir el horizonte utópico del mundo en que queremos vivir

Un buen punto de arranque para iniciar la construcción de un lenguaje compartido acerca de la calidad educativa lo constituye el pensamiento utópico: el mundo que deseamos vivir. Este tipo de pensamiento deriva de la capacidad del ser humano de imaginar, de la capacidad de crear mundos alternativos. Estos mundos responden a la necesidad de desear mundos mejores, más justos y más felices. Si bien, la utopía es por definición irrealizable, ofrece pistas para: a) orientar las acciones; b) criticar el presente con base en una serie de ideas y conceptos; c) explicitar un conjunto de valores que se desea proteger o crear. En las experiencias que se describen en este artículo el horizonte utópico no existe únicamente en la imaginación personal, o en los sueños particulares. Una gran parte se ha expresado en documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente en el artículo 3º, en la Ley General de Educación, o en la Convención sobre los Derechos del Niño. Pero, además, se enriquece por la experiencia del mundo contemporáneo y la posibilidad de vislumbrar un futuro próximo, en donde las computadoras e Internet no son aspectos ajenos a los procesos educativos y coexisten en un mundo

autosustentable. El punto relevante consiste en que en el mundo alternativo propuesto se vea reflejado en el concepto de la calidad educativa y, de manera específica, en los indicadores y los mecanismos de evaluación. De otro modo, ese mundo posible, no tendrá oportunidad alguna de existir en la realidad concreta.

5.4. Los centros educativos constituyen el eje de análisis de la calidad en el sistema educativo

Otro tema que cobra importancia es instaurar un eje de análisis de la calidad de un sistema educativo. Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones los sistemas educativos se han transformado en sistemas muy complejos. Las áreas y procesos que intervienen son muy amplios. Tratar de contar con un mecanismo que incluya a todos los componentes con un nivel de detalle profundo supera con facilidad la capacidad de las personas para analizar y comprender los patrones de información que se generan. Las tendencias actuales proponen que la evaluación de políticas y de programas educativos nacionales, o la evaluación de resultados del aprendizaje de los estudiantes sean los ejes articuladores para el análisis de la calidad. Sin embargo, se pueden crear las políticas más pertinentes y los programas más convenientes y tener centros escolares que funcionan con niveles bajos de calidad. El problema consiste en que las políticas o el programa educativo no operan en el vacío. Operan en los centros escolares. Por ello, desde un análisis sistémico, los centros educativos ofrecen algunas ventajas para constituirse como el eje de articulación de un sistema significativo de evaluación de la calidad. Por ejemplo: en los centros educativos se encuentran los principales actores del hecho educativo; los estudiantes, los docentes, los directores, y en algunas ocasiones, los supervisores y padres de familia; en los centros educativos se operan los programas y planes educativos y, también, emerge el "currículum oculto"; los centros pueden reflejar algunas de las reglas que funcionan del nivel de macrosistema como el financiamiento educativo, los mecanismos de selección y permanencia de los docentes, la formación y experiencia de los docentes; los resultados de las evaluaciones de los centros pueden contribuir a realizar acciones específicas de mejora de la calidad educativa. En las experiencias descritas en el artículo se puede observar una gran riqueza en las propuestas para evaluar los procesos que ocurren en los centros escolares y las aulas.

5.5. Una definición operativa de la calidad educativa incluye los aspectos de: a) principios; b) áreas o dimensiones de evaluación; c) indicadores; d) instrumentos; e) metodologías de evaluación

Quizá el aporte más significativo de las seis experiencias descritas es ampliar los elementos que se requieren para crear una definición operativa de la calidad educativa, persiguiendo una definición que establezca una línea coherente entre aquello que se define como "calidad en educación" y las herramientas y los mecanismos que se diseñan para su evaluación. Tener claridad en los principios permite no perder los valores y fines que se desean potenciar a través de los procesos educativos. Al definir las áreas y dimensiones de evaluación se establecen las fronteras sistémicas para organizar los resultados y las acciones. El aspecto más importante es construir los indicadores, los referentes empíricos que nutren a una definición conceptual de la calidad educativa. Una vez elaborados estos indicadores podemos analizar su coherencia con los principios y con la definición conceptual, y a su vez, determinar la pertinencia de los instrumentos y metodologías de evaluación. Al establecer de manera explícita estos elementos contribuye a generar una discusión más profunda sobre el origen de los indicadores, las premisas bajo las cuales se construyen, y su relevancia y pertinencia dentro de un sistema y un contexto dado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beterly, M. (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escuelas*. México, Paidós.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. USA, Harvard University Press.
- Cueto, S. (Ed.) (2005). *Uso e Impacto de la Información Educativa en América Latina. Santiago de Chile*, PREAL. Disponible en: <http://www.preal.org/>.
- Dahlberg, Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más Allá de la Calidad en Educación Infantil. Perspectivas Posmodernas*. Barcelona, GRAÓ.
- Díaz, A. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En: Díaz, A. (coord.). *Impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, IISUE / Plaza y Valdés.
- Drucker, P. (1989). *Las Nuevas Realidades*. México, Hermes.
- Fernández, T. y Midaglia, C. (2005). Uso de los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizaje en la educación primaria. Los casos de México y Uruguay. En: Cueto, S. (Ed.). *Uso e Impacto de la Información Educativa en América Latina. Santiago de Chile*, PREAL. Disponible en: <http://www.preal.org/>.
- Gómez-Morin, L. y Reimers, F. (2006). Fortaleciendo la escuela pública. Fundamentos de una política centrada en la escuela. En: Reimers (coord.). *Aprender Más y Mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México, SEP/FCE/ILCE/Harvard Graduate School of Education.
- Goodman, N. (1995). *De la Mente y Otras Materias*. Madrid, Visor.
- Hacia una cultura democrática (2006). *Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad – Nivel Preescolar. 2003-2006*. México, Hacia una Cultura Democrática, A.C.
- Harris, P. (2005). *El Funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: FCE.
- Herrscher, E. (2003). *Pensamiento Sistémico. Cambiar el cambio o cambiar el camino*. Buenos Aires, Granica.
- House, E.R. y Howe, K.R. (2000). Deliverative Democratic Evaluation Checklist. Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklist.htm/>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *¿Qué es el INEE? Sus fines y estrategias al servicio de la sociedad*. México, INEE.
- Martínez, F. (2008). *La Evaluación de Aprendizajes en América Latina*. México, INEE.
- Martínez, J.F. y Myers, R. (2008). *El Impacto de las Políticas Educativas en los Centros de Educación Preescolar y su situación Actual: Un estudio de seguimiento del ciclo 2002-2003 al ciclo 2006-2007*. México, Hacia una Cultura Democrática, A.C. Mimeo
- Myers, R. Linares, M. y Martínez, J.F. (2004). En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares. En: DGIE: *Informes Finales de Investigación. Convocatoria 2002*. México, SEP/DGIE.

- Myers, R. y Martínez, J.F. (2003). *¿Todos los Pollos son Amarillos?. En Búsqueda de la Calidad Educativa*. Informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa. México, Hacia una Cultura Democrática, A.C.
- Myers, R. y Martínez, J. F. (2008). La educación preescolar en México: la política de calidad y equidad en perspectiva. En: Villa, L. (coord.). *La Educación Preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa*. México, Santillana / OCE.
- Nordström, K. y Ridderstrale, J. (2008). *Funky Business Forever. Cómo disfrutar con el capitalismo*. Madrid, Pearson Educación.
- PREAL (2006). *Cantidad sin Calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL. Disponible en: <http://www.preal.org/>.
- Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de la Primera Infancia (2002). *“Memoria del Foro sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México”*. México, UNICEF.
- Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de la Primera Infancia (2004). *2º Foro sobre indicadores de Bienestar en la Primera Infancia*. Documento de Trabajo Integrado. Mimeo.
- Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de la Primera Infancia (2007): *Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares V. 5.0*. Mimeo.
- Rockwell, E. (1995). De Huellas, Bardas y Veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En: Rockwell, E (coord.). *La Escuela Cotidiana*. México, FCE
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Equidad, Calidad e Innovación en el Desarrollo Educativo Nacional*. México, SEP / FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, 2005-2007*. México, SEP.
- Secretaría de Educación del estado de Yucatán (2010). *Educación preescolar por sostenimiento*. Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/index.html>.
- Secretaría de Educación del estado de Michoacán (2010). *Resumen Estadístico de Inicio de Curso 2009-2010*. Disponible en: <http://educacion.michoacan.gob.mx/images/stories/escuelas/2009-2010.pdf>.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México, Granica.
- Simmons, H. (1999). *Evaluación Democrática de Instituciones Escolares. La política y el proceso de evaluación*. Madrid Morata.
- Stake, R. (1973). Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. Conferencia presentada en el Institute of Education at Göteborg University, octubre, 1973.
- Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en Estándares*. Barcelona, GRAÓ.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós.
- Tiana, A. (1996). Evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10, pp. 37-61.
- Tiana, A. (1999). La evaluación de la calidad de la educación: modelos, conceptos e instrumentos. Originalmente publicado como: La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 7(22), pp 25-46. Disponible en: <http://www.mec.es/cesces/seminario-2006/ponencia-tiana.pdf>.



PROCESO DE MEJORA Y CAMBIO EN UNA ESCUELA VENEZOLANA

Luis A. Colmenares Gilly

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art12.pdf>

Fecha de recepción: 15 de abril de 2010
Fecha de dictaminación: 30 de septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2010



Este artículo presenta un estudio de caso de un proceso de mejora en una escuela venezolana. El propósito del estudio, a un nivel descriptivo y exploratorio (Borg y Gall, 1989) fue identificar, describir y analizar las políticas y medidas que fueron puestas en práctica y los cambios que ocurrieron en la escuela según la percepción de los docentes, así como también explorar posibles relaciones entre las políticas y medidas y los cambios percibidos.

1. CONTEXTO EMPÍRICO Y TEÓRICO

La escuela está situada en un área de clase media-baja y baja. La mayor parte de sus estudiantes provienen de familias de trabajadores de cuello azul. Es una escuela municipal pública que trabaja con niños de 7 a 15/16 años de edad, ofreciendo desde el primer al noveno grado de "educación básica". La población total estudiantil es de aproximadamente 665 alumnos, atendidos por 67 docentes, algunos a tiempo completo y otros a tiempo convencional. La escuela es dirigida por una Directora, quien reporta directamente al Director de Educación de la Alcaldía.

El marco teórico del estudio se basó en los resultados de investigaciones sobre eficacia escolar y sobre procesos de mejora de la escuela. Los primeros orientados a la identificación de factores críticos que son característicos de escuelas eficaces, como por ejemplo, la teoría de los cinco factores de Edmonds (Beare, 2007) o la de los once factores de Sammons (Hopkins, 2001; Macbeath y Mortimore, 2001; Sammons *et al.*, 1997). Los otros, sobre temas o cuestiones relacionados con los procesos de cambio en las escuelas considerando factores como los seis descritos por Stoll y Sammons (2007): liderazgo, enseñanza y aprendizaje, auto evaluación y el uso de datos, participación de alumnos, participación externa y desarrollo institucional.

Las corrientes de investigación sobre eficacia escolar y la mejora de la escuela son vistas recientemente más unidas, con una base de conocimiento común (Reynolds *et al.*, 2002). Dentro de esta perspectiva, hace unos años, Stoll y Mortimer (1997) adaptaron los once factores de Sammons, incorporando otros factores identificados como clave para la mejora de la escuela.

En el contexto latinoamericano varios estudios han sido realizados relacionados con eficacia escolar y con programas de mejora escolar (Murillo, 2007). López (2003) se refiere a seis estudios en Venezuela que podrían ser enmarcados dentro de la tradición de la eficacia escolar y a cinco publicaciones que identifican algunos factores relacionados con la mejora de la escuela, tales como: Concentración de la escuela en aspectos pedagógicos; buen uso del tiempo para el aprendizaje; cultura de colaboración y de buena comunicación sobre asuntos pedagógicos entre los docentes; oportunidades permanentes para el desarrollo del personal como una prioridad para la escuela; evaluación y seguimiento de la gestión escolar y del logro académico de los alumnos.

Un marco conceptual fue formulado para el análisis de los datos empíricos. En él se considera el proceso de mejora de la escuela como el conjunto de acciones intencionales (políticas y medidas) planeadas para producir cambios en la gestión y resultados de la escuela y en el rendimiento de los estudiantes. Tales acciones son dirigidas para producir cambios a diferentes niveles, tal como las investigaciones han revelado (Creemers y Kyriakides, 2008) e impactar en diferentes factores (Creemers y Kyriakides, 2008; Creemers *et al.*, 2007)). En este caso, el análisis fue realizado a cuatro niveles: la Escuela, los docentes, el aula y los estudiantes. Una lista de factores fue construida basada en la teoría, entendidos estos como categorías o dimensiones a través de las cuales las intervenciones (políticas y medidas) y los cambios

pueden ser mejor estructurados para el análisis y comparación a fin de describir y entender el proceso de mejora escolar. Este marco conceptual permitió enfocar la organización de datos y su análisis alrededor de los niveles y factores contenidos en él, tal como es presentado en la tabla 1.

TABLA 1. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL PARA EL ANÁLISIS

FACTORES A NIVEL DE ESCUELA	FACTORES A NIVEL DE AULA	FACTORES A NIVEL DE DOCENTES	FACTORES A NIVEL DE ALUMNOS
Dirección - Liderazgo	Enseñanza - aprendizaje (métodos)	Desarrollo profesional	Participación de alumnos
Participación de la comunidad	Tiempo para el aprendizaje	Participación	Disciplina
Visión y metas comunes.		Trabajo en equipo	Actitudes hacia la escuela y el aprendizaje
Concentrada en asuntos pedagógicos		Comunicación	
Tiempo para el aprendizaje		Apertura al cambio	
Seguimiento y evaluación. Uso de datos			

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Este estudio se localizó en una escuela específica, con una población claramente definida, a través de una investigación empírica sobre lo que ocurrió en esa institución durante un período de tiempo determinado (años escolares 2002 - 2006). Por lo tanto, el enfoque más apropiado es el estudio de caso. Una razón que apoya la decisión de usar este enfoque es que el objetivo del estudio era describir el proceso de la mejora escolar, lo que Bassey (1999, p. 58) llama "... relatos descriptivos de acontecimientos educativos, proyectos, programas... que merecen ser presentados a audiencias interesadas, después de un análisis cuidadoso.". A través del estudio de caso se intentó conocer este proceso de mejora escolar más que obtener conclusiones que puedan ser generalizadas fuera de los límites de esta escuela. Sin embargo, aunque se acepta que a partir de estudios como este no es posible generalizar a un ámbito mayor (por ejemplo, en este caso, todas las escuelas en Venezuela), si es posible encontrar algunas implicaciones para la práctica profesional de los docentes y administradores de esta y otras escuelas similares. Esto es lo que Opie (2004^a, p. 5) llama "la relatividad del trabajo" cuando justifica la importancia del estudio de un acontecimiento particular y como éste puede estar relacionado con otros eventos o situaciones similares.

Dos técnicas para la recolección de datos cualitativos fueron usadas: análisis de documentos y entrevistas. Tres documentos fueron examinados: "Informe Anual de la Escuela 2007", una presentación sobre el "Plan Estratégico de la Dirección de educación de la Alcaldía" y un informe técnico (Herrera y Lopez, 2005) sobre el proceso de mejora producido por los consultores externos que lo apoyaron.

Dos tipos de entrevistas a docentes fueron usadas: Entrevistas estructuradas vía internet y entrevistas semi-estructuradas. Las dos entrevistas vía internet fueron realizadas usando el sistema de comunicación de correo electrónico. Cinco entrevistas semi-estructuradas (Opie, 2004b, p. 118) fueron realizadas durante dos semanas en mayo y otras dos durante la última semana de julio del año 2008. El tiempo promedio de las entrevistas fue aproximadamente de una hora. En las entrevistas presenciales fue posible hacer puntualizaciones, repreguntas y clarificaciones por parte del entrevistador. En las entrevistas vía internet, esto no fue posible y los entrevistados sólo respondieron a las preguntas formuladas. La

formulación de las preguntas para la entrevista se basó en el posible análisis a realizar, tomando en cuenta los interrogantes planteados en la investigación y el marco conceptual de referencia formulado y presentado anteriormente. Debido a limitaciones de tiempo, no fue posible realizar un estudio piloto como tal, sin embargo, después de la primera entrevista, se dejó un lapso de tiempo de tres días para revisar el proceso y la formulación de las preguntas de la entrevista, introduciendo algunos cambios para mejorarlas. Un examen cualitativo de las preguntas por dos expertos (Keats, 2000; Wragg, 2002) fue realizado. Todas las entrevistas presenciales fueron grabadas. Las respuestas a las entrevistas vía internet fueron copiadas de los correos electrónicos a un documento de procesamiento de palabras para ser adecuadamente resguardadas y facilitar su análisis. Las grabaciones de las entrevistas presenciales fueron transcritas por el investigador como parte importante del proceso de análisis, dándose la oportunidad de ubicarse "cerca de los datos" (Denscombe, 2007).

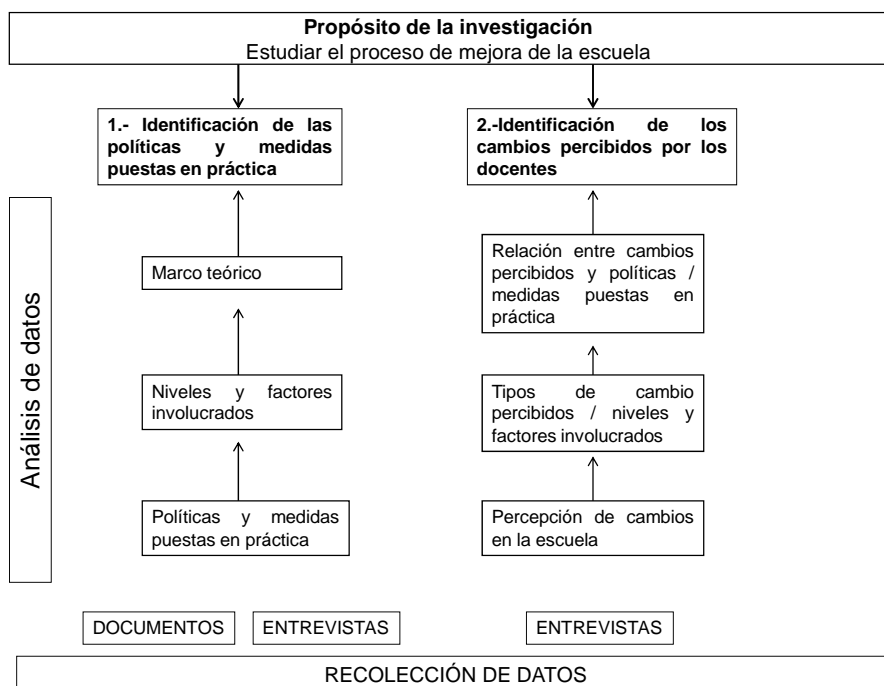
La selección de los docentes que participaron en las entrevistas se fundamentó en razones prácticas vinculadas con la posibilidad de tener acceso a los individuos y en consideración a aspectos relevantes para las preguntas de investigación (Mason, 2002). Se consideró importante entrevistar a docentes que, según su papel en la escuela, podrían tener perspectivas diferentes (Rubin y Rubin, 2005). Considerando su papel en la escuela, fueron seleccionados en la muestra gerentes escolares (niveles altos y medios) y docentes de aula tanto de grados inferiores como medios de la educación básica. Aunque todos tenían al menos cuatro años de experiencia en la escuela, la muestra incluyó a docentes con carreras profesionales más largas y otros con carreras más cortas y con diferente formación académica. Fueron incluidos docentes de ambos sexos. Como actores clave en la vida escolar, los docentes son fuente de información de primera mano. Otros estudios se han basado también en percepciones del personal docente sobre el cambio en diferentes áreas de la escuela en un período de tiempo (Chen, 2008; Gu *et al.*, 2008; Macbeath y Stoll, 2001).

El método elegido para la codificación estuvo de acuerdo con el enfoque usado para el análisis, el cual fue basado en la teoría. Los códigos fueron mayormente identificados "a priori" (Barbour, 2008) a partir de la teoría previo a la recolección de datos, aunque algunos, considerados relevantes, fueron añadidos durante el proceso de análisis de datos. Para este estudio, la codificación es vista como intencional, basada y enfocada alrededor de las preguntas de investigación, por lo que podría llamarse una codificación selectiva (O'Donoghue, 2007), es decir, los códigos fueron predefinidos a partir de las preguntas teóricas, conceptos y temas. Además de la codificación de cada entrevista y documento en el correspondiente formato de codificación, otro instrumento fue construido para cada pregunta teórica, concepto y tema, donde todas las referencias a una categoría de codificación pertenecientes al tema fueron agrupadas para facilitar la comparación y el análisis.

Dos diferentes líneas de análisis fueron desarrolladas con relación a cada pregunta de investigación (ver gráfico 1). Para la primera línea referida a la identificación de políticas y medidas puestas en práctica en la escuela, los datos recabados fueron organizados por niveles y analizados con relación a los aspectos o factores contemplados en cada uno de ellos según el marco conceptual presentado. Este análisis permitió, en síntesis, trabajar dos conceptos: la descripción de las políticas y medidas implementadas y el marco teórico que las sustenta. La segunda línea, que busca la identificación de cambios en la escuela, siguió un análisis basado en los temas específicos relacionados con las preguntas de investigación: cambios percibidos, caracterización de los cambios y relación entre políticas y cambios. Para hacer esto, un esquema para cada pregunta de investigación fue construido. El análisis fue desarrollado

considerando varios temas basados en los factores de la escuela contenidos en el marco de referencia conceptual desarrollado.

GRÁFICO 1. ANÁLISIS DE DATOS



Algunas consideraciones éticas fueron hechas en cuanto a este estudio. El investigador tuvo una participación directa en el proceso de mejora escolar, conocía previamente a todos los entrevistados y sostuvo una posición jerárquica sobre ellos en el pasado. Algunas acciones fueron tomadas para minimizar el impacto de estos hechos en el proceso de investigación y resultados. Las entrevistas fueron sostenidas en español y el trabajo original fue presentado en inglés. Para minimizar una posible "interferencia" en el proceso de traducción, los datos se mantuvieron en la lengua original para el análisis y sólo fue traducido un texto dado con el objetivo de producir una referencia de cita textual.

3. EL PROCESO DE MEJORA DE LA ESCUELA: POLÍTICAS Y MEDIDAS

Varias políticas y medidas fueron identificadas a niveles diferentes. Ellas están todas relacionadas con uno o varios factores del marco conceptual y todas ellas parecen sustentadas teóricamente por investigaciones precedentes. A nivel de la escuela, un **nuevo equipo directivo** fue designado. Esta acción parece consistente con la evidencia que soporta el cambio de dirección en la escuela como una estrategia importante para desarrollar procesos de mejoramiento (Day *et al.*, 2008; Leithwood y Day, 2008)

Un **programa de apoyo y asesoramiento** para los líderes de la escuela fue desarrollado. Esta estrategia es similar a la reportada en otro estudio de caso (Penlington *et al.*, 2008).

El liderazgo es una cuestión clave para conseguir los objetivos de un programa de mejora de la escuela. Esta idea es apoyada por la literatura (Davis y Thomas, 1992; Fullan, 1992; Harris, 2001; Leithwood y Day, 2008; Marzano, 2007; Wetherill y Applefield, 2005). Para complementar este apoyo, un **personal**

administrativo adicional fue asignado para liberar el equipo de dirección de tareas administrativas, de forma que ellos pudieran dedicar más tiempo a sus tareas pedagógicas.

Recursos adicionales fueron también asignados para **ampliar el día lectivo** de la escuela y permitir la asistencia de los alumnos durante todo el día, implementando un programa complementario de actividades académicas y extra-académicas. Casi todos los docentes comentaron sobre esto como una política muy importante que permite disponer de mayor “tiempo para el aprendizaje”, factor que a nivel de escuela es reconocido como clave para el mejoramiento, especialmente en el contexto venezolano (Herrera y López, 1996).

Un **programa de evaluación y seguimiento** del progreso de estudiantes y de la escuela fue puesto en práctica con la participación de los docentes, creando el “Perfil de la Escuela” como herramienta de medición y presentación de resultados. Esta parece ser una de las políticas más reconocidas en cuanto al proceso de mejora escolar. Sólo un docente no la mencionó. Algunas semejanzas pueden ser encontradas con otros informes sobre estudios de casos que relacionan procesos de mejora de escuelas (Day *et al.*, 2008). Se reconoce generalmente que la evaluación y la reflexión basada en datos son elementos importantes para la mejora de la escuela (Earl y Fullan, 2003).

Se organizó un proceso participativo para producir un **plan estratégico de la escuela**. La visión de la escuela y las metas fueron discutidas y acordadas. Un nuevo concepto surgió del análisis: oportunidades para promover una visión compartida. Cuatro estrategias u oportunidades para promover una visión compartida de la escuela fueron mencionadas: reuniones de planificación, proyectos escolares, trabajo en equipo y refuerzo permanente por parte de la directora. La escuela ha establecido un espacio de encuentro semanal entre docentes para compartir y planificar. Todos los docentes entrevistados comentaron positivamente sobre esta actividad. Una visión compartida juega un papel importante para concentrar los esfuerzos colectivos hacia la mejora de la escuela (Day *et al.*, 2008; Gu *et al.*, 2008; Leithwood *et al.*, 2008; Penlington *et al.*, 2008).

Se desarrolló un **programa para promover la participación de padres** en la escuela y la cooperación con el aprendizaje de sus hijos e hijas. La participación de los padres es reconocida como una condición importante para una efectiva mejora de la escuela (CINTERPLAN *et al.*, 1995; Stoll y Mortimore, 1997). Estos últimos dos programas están en correspondencia con dos factores fundamentales para la mejora de la escuela considerados en el marco conceptual: visión y metas compartidas y participación de la comunidad.

En cuanto a políticas y medidas a nivel de docentes, un **programa de capacitación y actualización** fue organizado y puesto en práctica a través de talleres, conjuntamente con un apoyo permanente en el aula, a fin de garantizar la aplicación de los contenidos de los talleres. Esto coincide con la experiencia de otro estudio de caso (Penlington *et al.*, 2008). Un **Programa de Certificación Docente** también fue puesto en práctica. A través de este programa los docentes tenían la oportunidad de certificar su competencia con el endoso de una universidad. El diseño del programa estuvo principalmente basado en el modelo “Marco para la enseñanza” de Danielson (Danielson, 1996). Estas políticas en conjunto representan diferentes estrategias para promover el desarrollo profesional de los docentes y mejorar la participación, la comunicación y el trabajo en equipo entre ellos. La importancia de estas políticas ha sido teóricamente sustentada por la investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela (Harris, 2001; Harris y Muijs, 2005; Penlington *et al.*, 2008) y todas ellas están relacionadas con los factores contenidos en el marco teórico conceptual.

A nivel de aula se desarrolló un **programa de apoyo pedagógico (coaching)** para docentes con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes afirmaron que recibieron un apoyo técnico – pedagógico centrado en el trabajo con los estudiantes. Esta acción que impacta directamente en el proceso de enseñanza en el aula es muy importante para una mejora de la escuela centrada en el aprendizaje. La teoría reconoce el predominio de factores a nivel de aula (métodos de enseñanza - aprendizaje y tiempo para aprender) en la eficacia de la escuela y el papel de los docentes como el componente central de la instrucción (Creemers y Kyriakides, 2008).

No se encontró en los documentos analizados ninguna política específica a nivel de alumno. Sin embargo, el tema de disciplina se destacó en todas las entrevistas como un aspecto importante en la escuela. Cinco docentes informaron sobre un programa de **disciplina por autocontrol** a través de la participación de los alumnos en “equipos de disciplina” que parecen estar produciendo buenos resultados. Esto es importante ya que en la teoría se destaca que un ambiente ordenado es un elemento para la mejora escolar (Teddlie y Reynolds en (Coleman y Briggs, 2002)).

Varias políticas puestas en práctica fueron identificadas y descritas brevemente. En la tabla 2 se puede observar un resumen de las mismas, ubicadas por nivel y relacionadas con su correspondiente factor según el marco conceptual.

TABLA 2. POLÍTICAS Y MEDIDAS IDENTIFICADAS

NIVEL	POLÍTICAS / MEDIDAS	FACTOR
ESCUELA	Designación de nuevo equipo directivo	Dirección - Liderazgo
	Programa de apoyo y asesoramiento a directivos	Dirección - Liderazgo
	Personal administrativo adicional	Dirección – Liderazgo Concentrada en asuntos pedagógicos
	Ampliación del día lectivo	Tiempo para el aprendizaje
	Programa de evaluación y seguimiento	Seguimiento y evaluación. Uso de datos
	Plan estratégico de la escuela	Visión y metas comunes
	Programa para padres	Participación de la comunidad
DOCENTES	Programa de capacitación y actualización	Desarrollo profesional
	Certificación docente	Desarrollo profesional
AULA	Apoyo pedagógico	Enseñanza - aprendizaje (métodos) Tiempo para el aprendizaje
ALUMNO	Disciplina por autocontrol	Disciplina

4. CAMBIOS PERCIBIDOS EN LA ESCUELA

El conjunto de políticas y medidas implementadas a diferentes niveles, especialmente a nivel de la escuela, estuvieron dirigidas a cambiar la escuela y a mejorarla. Una pregunta que orientó el estudio fue: ¿Qué cambios se produjeron en la escuela según la percepción de sus docentes? Cambio es cuando la organización y quienes forman parte de ella alteran su comportamiento, su forma de pensar y de actuar (Hopkins, 2001). ¿Modificó esta organización, esta escuela, su forma de actuar o funcionar?

“Esta escuela es una escuela cien por ciento diferente de la escuela del año 2002, pero cien por ciento...”
 (Enfatizado)

Este comentario de un docente representa la opinión general que los docentes tienen sobre la escuela. Parece que es una respuesta convincente a la pregunta hecha. Adicionalmente, todos excepto un

docente, afirmaron que la escuela ha sufrido grandes cambios durante los años pasados. Escuchando otra vez las entrevistas grabadas y examinando notas tomadas durante el análisis de datos, está claro que cuatro profesores expresaron con énfasis especial, que ellos estaban convencidos que la escuela había cambiado. Los otros tres, aunque en forma menos expresiva, también confirmaron esa percepción.

No todos los profesores comentaron positivamente sobre los cambios, dos de ellos expresaron sus preocupaciones en relación a como la escuela cambió y como ellos sienten ahora que es una “escuela grande”. Aunque ellos también reconocen cambios positivos, son críticos y se refieren a ambos aspectos: aquellos cambios que la hacen una mejor escuela y aquellos que no. Todas las referencias a los aspectos negativos pueden ser consideradas como “asuntos organizativos”. La comunicación y la relación entre colegas surgieron como un tema importante para esos profesores. Los otros docentes consideraron que todos los cambios eran positivos, haciendo mejor a la escuela. Comparando categorías que incluyeron cambios positivos y negativos, se observó que no había ninguna contradicción y todas las opiniones parecen muy coherentes. No había ningún cambio negativo mencionado por un profesor que otro profesor mencionara como positivo *y viceversa*.

El estudio pretendía profundizar en relación a los tipos o características de los cambios percibidos por los docentes en la escuela. Otra pregunta que orientó la investigación se relacionaba con ese propósito. Como fue señalado anteriormente, el análisis se realizó basado en el marco conceptual formulado y como resultado los tipos de cambios fueron organizados por cada nivel y relacionados con los factores clave.

4.1. A nivel escuela

Algunos cambios positivos que pueden ser organizados alrededor del tema de **liderazgo** fueron mencionados por tres docentes. En relación al factor **visión y metas compartidas**, tres docentes sostuvieron que ahora hay una visión compartida en la escuela. Otros dos docentes explicaron que en algunos casos ellos sienten que todos en la escuela comparten una visión y los mismos objetivos. En cuanto a la **participación de la comunidad**, todos los docentes expresaron que hubo cambios y mejoría en las relaciones escuela - comunidad. Un importante tema que surgió puede ser resumido como sigue: la comunidad entendió la naturaleza de su relación con la escuela, cambiando de una posición de “intervencionismo autoritario” a una de “participación, compromiso y corresponsabilidad”, y la escuela (y los docentes) entendieron la importancia de trabajar juntos con la comunidad. Los docentes no se refirieron a la escuela como **centrada en lo pedagógico**. Sólo un docente mencionó que ahora, a través de los proyectos comunitarios, la acción pedagógica de los docentes está enfocada y coordinada hacia los mismos objetivos. Otro docente se refirió a esta clase de proyecto como concentrados “en nuestros niños”.

Todos los docentes hicieron referencia al cambio en el uso del tiempo escolar (**tiempo para el aprendizaje**), considerando que ahora es más eficiente, indicando la disminución del ausentismo de docentes, la extensión del día lectivo de cuatro y media horas a ocho horas y la menor pérdida de tiempo con un nuevo horario que permite a docentes más tiempo de planificación sin la interrupción de las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Todos excepto un docente afirmaron que el factor **evaluación y seguimiento** había cambiado. Los docentes relataron cambios en dos dimensiones: cultural y organizativo/estructural. Los docentes reportaron ‘un cambio cultural’ en la escuela en cuanto a la manera de entender los procesos de seguimiento y evaluación. Los docentes comentaron sobre un nuevo sentido de responsabilidad y compromiso que ha surgido entre ellos en cuanto a la responsabilidad de la escuela y la necesaria

rendición de cuentas sobre su gestión, que también ha aumentado la motivación del docente para mejorar su práctica profesional. Cinco docentes también se refirieron al reforzamiento del departamento de evaluación y a otros cambios en la estructura organizativa y en el funcionamiento de la escuela, a fin de apoyar el proceso de seguimiento y de evaluación. Dos docentes entrevistados identificaron la presión ejercida por la Dirección de Educación en esta materia como una causa para los cambios producidos.

4.2. A nivel del docente

La percepción de los entrevistados sobre cambios en su **desarrollo profesional** se evidencian en dos dimensiones: sobre su práctica pedagógica y sobre sus actitudes y creencias. Todos los docentes, excepto uno, identificaron cambios en la práctica pedagógica de los docentes en el aula, tales como la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza que están siendo usadas con regularidad. Algunas nuevas prácticas o estrategias específicas fueron señaladas: clases de matemática activa usando nuevos materiales y formas; presentaciones en "power point"; lectura y escritura espontánea; técnicas de gerencia de aula y diferentes esquemas para la organización del tiempo en el aula. Los cambios en actitudes y creencias también fueron identificados. Cuatro entrevistados consideran que la mayoría de los colegas muestran ahora un mayor interés y motivación por su desarrollo profesional. Manifestaron también otros cambios en esta dimensión, tales como que los docentes son ahora más reflexivos; su autoestima ha aumentado considerablemente así como su conciencia en cuanto a sus responsabilidades con la escuela y los alumnos; son más creativos, más pro-activos y más comprometidos. Un docente comentó sobre un aspecto que es por lo general reconocido como muy importante para el desarrollo de la escuela: tener expectativas altas sobre el rendimiento de los alumnos.

Cambios en la **participación** de los docentes en la escuela fueron referidos por los entrevistados. Sin embargo, ellos reconocen que hay diferentes niveles de participación entre los docentes. Como indicadores de participación señalaron que ahora los docentes están involucrados en actividades extraescolares, algunas de las cuales son durante los fines de semana. Otros temas relacionados con este factor surgieron en el análisis de las entrevistas. Los docentes hablaron del "compromiso", refiriéndose a un nuevo sentido de la responsabilidad que une a los docentes con la escuela. Ellos también se refirieron al sentido de "identidad" y "pertenencia" con la escuela y comentaron positivamente sobre como ellos sienten que los docentes han desarrollado estos sentimientos reflejados en nuevas actitudes hacia la escuela.

La mayor parte de los comentarios asociados con el factor **trabajo en equipo** sugieren que en la escuela esto ha cambiado y ha mejorado. Ahora el sentido de trabajo en equipo y el apoyo mutuo ha aumentado. Ellos comentaron sobre tres temas: el concepto de trabajo en equipo, "la cultura" de trabajo en conjunto y las oportunidades ofrecidas por la escuela para promover trabajo en equipo. Tres docentes informaron sobre varias oportunidades que son ofrecidas por la escuela para promover el trabajo en equipo, tales como: reuniones frecuentes para coordinar actividades; planificación conjunta y la realización de actividades escolares con la participación de varios docentes trabajando juntos.

La **comunicación** es otro factor considerado en el marco conceptual a nivel de docente. Con relación a este tema, dos docentes hicieron comentarios negativos, señalando que no estaba funcionando muy bien la comunicación entre el equipo directivo y los docentes, debido principalmente al crecimiento rápido de la escuela y a problemas en la estructura organizativa de la misma.

Con relación a la comunicación sobre el trabajo pedagógico, a partir de los comentarios de tres docentes, se puede inferir que los docentes ahora quieren compartir su trabajo, mostrarlo a otros, porque ellos se

sienten orgullosos. Por eso se pueden observar carteleras y avisos alrededor de toda la escuela, mostrando lo que se hace y los resultados. Sin embargo, con relación a la observación entre docentes y apoyo mutuo en el aula de clase, que es una estrategia reconocida para el desarrollo profesional y una oportunidad excelente para compartir sobre su trabajo, un docente manifestó que no todos los docentes lo hacen porque unos aún "no están listos".

El factor **apertura al cambio** se refiere a la percepción que los entrevistados tienen con relación a la actitud o disposición de los docentes para aceptar los cambios en la escuela. La mayoría de los entrevistados explícitamente respondieron que ellos sienten que hoy la mayor parte de los docentes están preparados para el cambio. Ellos basaron esta afirmación en la experiencia de la escuela los últimos años, donde el cambio ha ocurrido y ellos tuvieron que adaptarse a él. Comentaron que la mayor parte de los docentes ahora saben que el cambio es necesario y sienten la necesidad de cambiar.

4.3. A nivel de aula

Según lo definido por el marco conceptual, un factor bajo el cual algunos cambios en la escuela fueron identificados fue **métodos de enseñanza y aprendizaje**. En general, los entrevistados perciben que hubo cambios en los métodos y las estrategias usadas por los docentes en el aula. La mayor parte de los cambios están relacionados con la incorporación de equipos y nuevas tecnologías de comunicación e información al aula. Cinco docentes mencionaron esto. El aspecto más destacado al cual ellos se refirieron es que los estudiantes activamente hacen uso de ellos.

Otros cambios de estrategias fueron mencionados. "El proyecto de aprendizaje" es un instrumento que ayuda a centrar el proceso de aprendizaje en las necesidades de los alumnos. Consideraciones sobre los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades de los alumnos también fueron hechas cuando mencionaron un proyecto desarrollado para evaluar a los estudiantes a fin de identificar sus características particulares. Esto le permite al docente planear actividades para cada alumno que respondan a las mismas. Esto parece un enfoque de instrucción individualizada.

Aunque hubo varias referencias a cambios del uso del tiempo a nivel de la escuela (**tiempo para el aprendizaje**), en relación a la gestión del tiempo a nivel de aula solo fue proporcionada una descripción general, sin la referencia específica a como el uso del tiempo en el aula ha cambiado para favorecer el aprendizaje.

4.4. A nivel de alumnos

El factor **participación** emergió en el análisis como una cuestión "de identidad" y "pertenencia". Extensiva y orgullosamente, se puede afirmar, los docentes hablaron del cambio de la relación de sus estudiantes con la escuela. Se interpreta como un asunto de "sentimiento hacia su escuela" donde los alumnos han desarrollado un sentido de identidad con ella. Referencias sobre algunos hechos soportan la percepción de los entrevistados a este respecto: los alumnos casi nunca se ausentan de la escuela; ellos están la mayor parte del día en la escuela; cuando el horario normal de la escuela se termina, ellos se quedan en las premisas y los antiguos alumnos a menudo vuelven a la escuela para compartir y buscar el consejo de los docentes.

En cuanto al factor **disciplina**, las opiniones de los docentes entrevistados se pueden resumir de la siguiente manera: era un asunto crítico antes; está mucho mejor ahora; está mejorando, pero todavía hay un camino por recorrer. Y con relación a **la actitud hacia escuela y el aprendizaje**, la conciencia de los estudiantes sobre lo que ellos reciben de la escuela y lo que la escuela espera de ellos ha estado

creciendo, según lo señalado por tres docentes entrevistados como un nuevo “espíritu académico” que está presente en la escuela. Es posible encontrar ahora a alumnos discutiendo temas académicos o haciendo una presentación a otros estudiantes en los pasillos. Opinan también que los alumnos ahora son más competitivos.

5. CAMBIO EN EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DE LA ESCUELA

El estudio también pretendía explorar la percepción de los docentes sobre el cambio general de la escuela, especialmente sobre sus resultados o logros. La opinión de los docentes es que en general la escuela ha mejorado. Además de lo que ha sido presentado anteriormente, esta opinión está soportada por dos indicadores: la percepción de padres y de la comunidad sobre la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes mencionaron que la escuela ha desarrollado una mejor imagen en la comunidad. Un docente recordó que antes del año 2002, los padres tendían a llevar a sus niños a otras escuelas porque esta era “mala”, mientras que ahora la demanda por un lugar en la escuela ha aumentado. Padres, no solo de la comunidad cercana a la escuela, sino de toda la ciudad, quieren ahora inscribir a sus hijos en la escuela.

En la relación con el aprendizaje de los alumnos, mientras la mayor parte de docentes consideraron que hubo una mejora sustancial, dos docentes identificaron alguna mejora, pero no tanto como ellos habían esperado. Un docente hizo referencia a datos que ilustran como el número de estudiantes que no pasaron al siguiente nivel había disminuido de aproximadamente 15 a 20 antes del año 2002 a menos de 5 en el 2007.

6. RELACIÓN ENTRE POLÍTICAS Y CAMBIOS

Los cambios percibidos por los docentes de la escuela han sido presentados. Ellos fueron organizados bajo diferentes niveles y relacionados con varios factores que han sido identificados como clave para el mejoramiento de la escuela. Las políticas y las medidas puestas en práctica en la escuela, según los documentos relevantes analizados y según lo percibido por los docentes de la escuela, también fueron indicadas. La pregunta pertinente ahora es si es posible establecer una relación entre políticas / medidas y los cambios producidos en la escuela. Sin embargo, por las características de este estudio a nivel descriptivo y exploratorio no es posible establecer ese tipo de relación, aunque si es posible identificar algunas pistas proporcionadas por los docentes de la escuela. Por lo tanto, el propósito en este caso fue descubrir si los docentes de la escuela perciben alguna relación entre los cambios en la escuela y las políticas y medidas puestas en práctica.

Las respuestas de los docentes pueden ser organizadas en dos categorías: comentarios generales sobre cambios que ocurren como una consecuencia de las políticas puestas en práctica y comentarios sobre políticas específicas que ellos perciben como relevantes para que ocurrieran cambios en la escuela. Seis docentes consideraron que los cambios en la escuela son una consecuencia directa de las políticas puestas en práctica. Los otros tres entrevistados lo ven como una combinación tanto de las políticas como de cambios que naturalmente ocurren en las organizaciones.

En referencia a políticas específicas que ellos sienten que produjeron cambios en la escuela, la **extensión del día lectivo** fue vista como la política más relevante, según la percepción de cinco docentes

entrevistados. La mayoría de los docentes también mencionó las políticas y medidas dirigidas a apoyar el **desarrollo profesional y el liderazgo** como relevantes para producir cambios en la escuela. Dos docentes se refirieron al **Programa de Certificación** como una política muy importante y valiosa dentro de esta última perspectiva.

La mayoría de las políticas y medidas señaladas por los docentes en este caso pertenecen al nivel de la escuela. De nuevo se presentó lo que parece ser una constante en la percepción de los docentes.

7. CONCLUSIONES

A través de esta investigación fue posible identificar y describir las políticas y medidas que fueron puestas en práctica en la iniciativa de mejoramiento de la escuela estudiada. El análisis reveló que, aunque no explícitamente, las medidas estuvieron sustentadas en el marco conceptual desarrollado a partir de la tradición teórica de mejora de la escuela. La mayoría de las políticas fueron puestas en práctica a nivel de la escuela, otras a nivel de docentes, y considerablemente menos a nivel del aula y de alumnos. Este hecho permitió la caracterización de esta iniciativa dentro de la "primera edad" del proceso de mejora de la escuela (Reed y Lodge, 2006).

El análisis de los datos recogidos a partir de entrevistas a los docentes de la escuela permite concluir que, en general, los docentes perciben que la escuela ha experimentado cambios sustanciales durante los últimos años. Los cambios fueron vistos mayormente como positivos para la escuela, así la mayor parte de los docentes perciben que la escuela es ahora una mejor escuela.

Los docentes consideraron que hay una relación entre las políticas puestas en práctica y los cambios en la escuela. La extensión del día lectivo fue vista como la política más relevante que produjo cambios en la escuela. Las políticas y las medidas dirigidas para apoyar el desarrollo profesional de los docentes y el liderazgo también fueron destacadas como claves para producir cambios en la escuela.

Los resultados de la escuela también han cambiado. Los docentes consideraron que la escuela es reconocida ahora por la comunidad como una buena escuela. Sin embargo, sigue habiendo espacio para la mejora en varios aspectos o áreas, como por ejemplo en la dirección, en particular lo relacionado con una mejor comunicación; en la necesidad de centrarse en cuestiones pedagógicas; en incrementar la participación de todos los docentes; mejorar la práctica para la enseñanza en el aula y la disciplina y participación de los alumnos.

Este estudio ha hecho posible documentar la experiencia de un proceso de mejora en esta escuela específica. Fue hecho basado en un marco teórico y en procedimientos que, además de ser relativamente simples, están adecuados al contexto latinoamericano y venezolano. Tanto el marco conceptual de referencia como los procedimientos podrían ser útiles para otros investigadores, y sobre todo para profesionales en la escuela y de otros niveles administrativos, que desean explorar experiencias similares en otras escuelas.

Los resultados de esta primera exploración del proceso de mejora escolar de esta escuela apoyan la formulación de algunas hipótesis de trabajo para estudios adicionales, tales como que:

Los cambios fueron un resultado directo de las políticas específicas puestas en práctica para mejorar la escuela.

- Cuando los cambios en la escuela están asociados con factores expresamente identificados en la teoría, tales como aquellos incluidos en el marco conceptual planteado, la escuela tiene mayor probabilidad de mejorar.
- Cuando se produce un incremento en el tamaño de la escuela y simultáneamente es puesto en práctica un proceso de mejora escolar, el primer factor impacta negativamente en el segundo.
- Los cambios en el funcionamiento general de la escuela como los referidos en este estudio, impactan positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbour, R. (2008). *Introducing Qualitative Research* (First ed.). London: SAGE.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational setting*. Maidenhead, Open University Press.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: just waving, not drowning. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 1, pp. 27-40. Dordrecht, Springer.
- Borg, W.R. y Gall, M.D. (1989). *Educational research, an introduction* (5th Ed.). New York-London, Longman.
- CINTERPLAN, UCAB y CICE. (1995). *Gestión de Escuelas Venezolanas* (Unpublished), pp. 151. Caracas, CINTERPLAN-UCAB-CICE.
- Coleman, M. y Briggs, A.R.J. (2002). *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2006 Ed.). London, SAGE.
- Creemers, B.P.M. y Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London, Routledge.
- Creemers, B.P.M., Stoll, L. y Reezigt, G.J. (2007). Effective School Improvement-Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 2, pp. 825-838. Dordrecht, Springer.
- Chen, P. (2008). Strategic leadership and school reform in Taiwan. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), pp. 293-318.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice, A Framework for Teaching*. Alexandria, ASCD.
- Davis, G.A. y Thomas, M.A. (1992). *Escuelas Eficaces y Profesores Eficientes*. Madrid, La Muralla.
- Day, C., Leithwood, K. y Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28(1), pp.83-96.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide*. New York, Open University Press.
- Earl, L. y Fullan, M. (2003). Using Data in Leadership for Learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 383-394.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.

- Gu, Q., Sammons, P. y Mehta, P. (2008). Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 43-63.
- Harris, A. (2001). Contemporary Perspectives on Effectiveness School Improvement. In A. Harris & N. Bennett (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement* (2005 Ed.). London-New York, Continuum.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead, Open University Press.
- Herrera, M. y Lopez, M. (2005). Fortalecimiento de la gestión escolar de las escuelas municipales de Chacao. Memoria Descriptiva. (Unpublished), pp. 60. Caracas, CICE.
- Herrera, M. y López, M. (1996). *La Eficacia Escolar*. Caracas, CINTERPLAN.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London, Routledge Falmer.
- Keats, D.M. (2000). *Interviewing. A practical guide for students and professionals*. Buckingham, Open University Press.
- Leithwood, K. y Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupils outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 1-4.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Lopez, M. (2003). Los estudios sobre escuelas eficaces en Venezuela. In F. J. Murillo (Ed.), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*, pp. 16. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Macbeath, J. y Mortimore, P. (2001). School effectiveness and improvement: the story so far. In J. Macbeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving School Effectiveness* (2001 Ed.). Maidenhead-Philadelphia, Open University Press.
- Macbeath, J. y Stoll, L. (2001). A profile of change. In P. M. John Macbeath (Ed.), *Improving School Effectiveness*, pp. 152-168. Maidenhead, Open University Press.
- Marzano, R.J. (2007). Leadership and School Reform Factors. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 2, pp. 597-614. Dordrecht, Springer.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London, SAGE.
- Murillo, F.J. (2007). School effectiveness research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 1, pp. 75-92. Dordrecht, Springer.
- O'Donoghue, T. (2007). *Planning your qualitative research project: an introduction to interpretivist research in education*. London, Routledge.
- Opie, C. (2004a). What is Educational Research. In C. Opie (Ed.), *Doing Educational Research*, pp. 1-14. London, SAGE.
- Opie, C. (Ed.). (2004b). *Doing Educational Research*. London, SAGE.
- Penlington, C., Kington, A. y Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 65-82.
- Reed, J. y Lodge, C. (2006). Towards Learning-Focused School Improvement. *Research Matters*, 28(11).

- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. y Schaffer, G. (Eds.). (2002). *World Class Schools*. London.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data* (Second Ed.). London, SAGE.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1997). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. In J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and Improvement*, pp. 77-124. London, Institute of Education.
- Stoll, L. y Mortimore, P. (1997). School Effectiveness and School Improvement. In J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, pp. 210. London, Institute of Education.
- Stoll, L. y Sammons, P. (2007). Growing Together: School Effectiveness and School Improvement in the UK. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 1, pp. 207-222. Dordrecht, Springer.
- Wetherill, K.S. y Applefield, J.M. (2005). Using School Change States to Analyze Comprehensive School Reform Projects. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), pp. 197-215.
- Wragg, T. (2002). Interviewing. In M. Coleman & A. R. J. Briggs (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*, pp. 143-158. London, SAGE.