

El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA¹

External advice as an enabler of skill development. The case of IQEA

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-254

Ignacio González López

Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, Córdoba, España.

Isabel López Cobo

Universidad Loyola Andalucía, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Sevilla, España.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo poner en marcha en tres centros escolares de la ciudad de Córdoba un proyecto de mejora de la eficacia escolar bajo el paradigma del programa IQEA (Improving the Quality of Education for All) para identificar las condiciones para el desarrollo de las competencias de los alumnos. Este programa adopta un enfoque basado en la perspectiva de cómo el cambio puede ser comprendido y facilitado en las escuelas implicando a todos los agentes de la comunidad educativa, partiendo de vivencias y circunstancias particulares y excluyendo la búsqueda de soluciones rápidas. Por ello, se ha comenzado con una evaluación de las condiciones de partida de los centros participantes en calidad de receptores de las políticas de cambio establecidas por IQEA. A continuación, se han identificado las necesidades de cada centro para realizar un proyecto contextualizado y de mejora real de cada uno (estos proyectos se centraron en la generación de una comunidad de aprendizaje, la programación por competencias y el desarrollo de la competencia matemática). Una vez valorada la viabilidad de la puesta en marcha de estas acciones, se ha implementado el programa adaptándolo

⁽¹⁾ Estudio financiado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa al amparo de la convocatoria de ayudas para proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo (convocatoria 2011).

a las circunstancias de cada caso; se ha evaluado la satisfacción del profesorado con la formación recibida sobre las necesidades detectadas mediante un análisis del nivel de transferencia a la práctica educativa; también se ha evaluado el proceso de cambio que han experimentado los centros, y se han descrito los elementos facilitadores y las barreras existentes en el proceso de implementación de IQEA. Tras la realización del trabajo, se ha hecho evidente que las escuelas de éxito no solo prestaron atención a los procesos de gestión interna, sino también a lo que estaba ocurriendo en sus aulas, principales escenarios en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: programa educativo, asesoramiento externo, eficacia escolar, desarrollo de competencias, comunidad educativa.

Abstract

A project to improve school effectiveness under the paradigm of the IQEA (Improving the Quality of Education for All) programme was put into effect at three schools in the city of Cordova, Spain. This report identifies the conditions under which students were found to develop skills. The programme's approach was to examine how change can be understood and facilitated at schools by involving all members of the educational community, on the basis of experiences and private circumstances, without seeking a quick fix. First the initial conditions of the participating schools as recipients of the change policies established by IQEA were evaluated. Each school's needs were identified so that a project could be tailored to their context for real improvement (The projects focused on generating a learning community, competency-based programming and the development of math skills). The feasibility of implementing the proposed actions was assessed, and the programme was adapted to each case's circumstances and implemented. Teacher satisfaction was evaluated, looking at the educational response to the identified needs, by analyzing the level of transfer to educational practice. Furthermore, the process of change as experienced by the schools was assessed, and the enablers and barriers in the process of deploying IQEA were described. In the wake of the study, it became clear that successful schools pay attention not only to internal management processes, but also to what is happening in their classrooms, the main settings of the teaching/learning process.

Key words: educational programme, external advice, school effectiveness, skill development, educational community.

Introducción

Durante los últimos veinte años se ha desarrollado en España un aumento del discurso de la calidad en la enseñanza, lo cual ha quedado plasmado en las diversas leyes educativas que han regido el sistema escolar. Así, no es de extrañar que en 1990 la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) marcara en su preámbulo «asegurar la calidad de la enseñanza» como uno de los retos fundamentales de la educación del futuro, ni que dedicara el cuarto título «de la calidad de la enseñanza» a enumerar cómo se iban a desarrollar los «factores favorecedores de la calidad y la enseñanza».

Este deseo de progresar en educación hacia un modelo basado en la *calidad educativa* se ha venido desarrollando de igual manera desde principios de los años noventa, cuando se propusieron modelos comprensivos de eficacia escolar que comparten una serie de características básicas. Entre ellas destaca que parten de una visión general del centro educativo, que pone de manifiesto la interacción entre los elementos del sistema y su contribución al logro de los alumnos.

Creemers, Stoll, Reezigt y ESI-Team (2007) llevaron a cabo el proyecto denominado *Capacity for Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement, Framework Program*, cuyo objetivo era investigar la relación entre la eficacia y la mejora para incrementar las posibilidades de que las escuelas mejoren la calidad de su educación. Para ello, el proyecto aportaba un modelo que sintetizaba las teorías útiles para la mejora de la eficacia de la escuela, a la vez que exponía el sistema que regía los programas exitosos de diferentes países europeos.

Este marco comprensivo de mejora no tardó en hacerse eco en España. En 2008 se elaboró en nuestro país un modelo que partía del análisis de los datos que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación recabó en la Evaluación de la Educación Primaria realizada en el año 1995 (INCE, 1997), de un conjunto de pruebas de rendimiento. Este modelo ofreció una imagen completa acerca de cuáles son los factores de proceso tanto de la escuela como del aula que inciden en el rendimiento de los alumnos. También expresó el modo en que se genera esta relación centrándose en las variables de proceso y distinguiendo claramente los factores que pertenecen al nivel de aula, los que pertenecen al nivel del centro y los que están en ambos niveles. Los resultados revelaron que lo que acontece en el aula tiene una mayor repercusión en el estudiante que lo que ocurre

fuera. Por lo tanto, la calidad del currículo y el clima de aula –y también, aunque con menos fuerza, el desarrollo profesional de los docentes– inciden directamente en el alumnado, a la vez que se encuentran fuertemente relacionados entre sí y con el factor de aula relativo al seguimiento y la evaluación.

Desde esta perspectiva y tras la incorporación en 2006 de las competencias básicas al currículo, Sierra, Méndez y Mañana (2013) exponen que el reto que se le plantea a la actual enseñanza mediante competencias es desarrollar una estructura del centro escolar que esté al servicio de un planteamiento didáctico realmente sistémico que fomente una mayor comunicación profesional docente, y en el que la interdisciplinariedad sea el medio idóneo para el equilibrio del sistema escolar.

En esta línea de organización de centros para la mejora de la eficacia escolar, se desarrolló a finales de 1980 el programa IQEA (Improving the Quality of Education for All) como un proyecto colaborativo de mejora de la escuela en el que participaba un equipo de investigación del Instituto de Educación de Cambridge, las escuelas y los representantes de sus autoridades educativas locales (LEA) o de otro organismo de apoyo local (Wikeley, Stoll y Lodge, 2002).

El programa IQEA adoptó un enfoque basado en la perspectiva de cómo el cambio puede ser comprendido y facilitado en las escuelas implicando a todos los agentes de la comunidad educativa. Dicho programa, lejos de imponer la validación externa de modelos de mejora, optó por apoyar a los centros a que crearan sus propios modelos, partiendo de sus vivencias y circunstancias particulares. Esta estrategia innovadora va asociada a un proceso largo que excluye la búsqueda de soluciones rápidas. Como resultado del compromiso con las escuelas que participan en IQEA, se desarrolló un estilo de colaboración que permite que cada proyecto disponga de una considerable autonomía para que las escuelas determinen sus propias prioridades de desarrollo y los métodos que quieren utilizar para alcanzarlas (Ainscow, 2012).

Harris y Young (2000) afirman que en IQEA se hace hincapié en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien hay un reconocimiento de la relación entre el nivel de la escuela y las condiciones del aula, se anima a las escuelas a que se alejen de objetivos generales tales como mejorar los resultados del examen. Por ello, uno de los objetivos prioritarios de IQEA es ayudar a los profesores a seleccionar los modelos o métodos de

enseñanza que han demostrado tener un impacto positivo en el rendimiento estudiantil así como las técnicas de trabajo que permitan incluir aquellos dentro de su repertorio de enseñanza (Hopkins, West, Ainscow, Harris y Beresford, 1997). Podríamos decir, por tanto, que una de las mayores prioridades de este programa de mejora es el desarrollo profesional del profesorado como elemento primordial para el cambio escolar.

Escamilla (2008) expone que las competencias básicas llevan implícitas una toma de decisiones conjunta y compartida por toda la comunidad educativa. Estos procesos de decisión suponen para el centro educativo trabajar en equipo, identificar las características del centro y del entorno, establecer las finalidades que se persiguen con la enseñanza, organizar el centro y la programación de aula para alcanzar las finalidades establecidas, comprometerse con los principios y valores que rigen la vida del centro; también conlleva a que los diferentes agentes que conforman el centro colaboren, participen y convivan, y que el alumnado sea el protagonista. Por tanto, se plantea un nuevo enfoque de acuerdo con el cual los profesores reflexionan sobre su práctica, trabajan de manera conjunta y evalúan en términos de competencias. Desde el punto de vista práctico, esta toma de decisiones supone un proceso similar al desarrollado por el programa IQEA. Cuando las escuelas comienzan a aplicar el modelo IQEA, inician el proceso realizando un análisis detallado de sus fortalezas y debilidades relativas a las prioridades que se han marcado en el proceso de mejora del centro. Este análisis implica la recogida y tratamiento de un conjunto de datos que ayudan a evidenciar la experiencia de aprendizaje y el nivel de adquisición competencial de los alumnos (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012). Las intervenciones realizadas con IQEA generan preguntas importantes y desafían a los profesores y al equipo directivo a que reconsideren sus formas actuales de trabajar.

Método

Este estudio se ubica dentro del paradigma que defiende la utilización del estudio de casos, al buscar la particularidad y la complejidad de entornos singulares y llegar a una comprensión de sus circunstancias (Stake, 1998).

En nuestro caso, el estudio se ocupa de tres centros de Córdoba capital a lo largo de los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012, y se define según los criterios establecidos por Tójar (2006) y Neiman y Quaranta (2006): objeto, época, uso y número. En lo referente al *objeto*, el estudio examina los resultados obtenidos por los tres centros a partir del análisis de estos y de su contexto. En lo que se refiere a la *época* de desarrollo, el estudio se cataloga como contemporáneo. En cuanto a su *uso*, podemos considerarlo descriptivo –explicamos cómo se ha llevado a cabo el proceso de implantación de IQEA– y *exploratorio* –analizamos minuciosamente los resultados de los tres centros para atender a su evolución–; finalmente, respecto al *número*, lo consideramos multicaso en la modalidad de inducción analítica modificada (Albert, 2006), ya que se abordan tres casos que consideramos disimilares y se interpretan las peculiaridades de cada contexto a partir del estudio individual de cada uno de los centros –que fueron seleccionados según criterios de relevancia para el tema de investigación: accesibilidad (Córdoba capital), carácter (público), facilidad en el planteamiento y disponibilidad de los actores participantes.

Desde esta perspectiva, los objetivos perseguidos y su instrumentación se presentan atendiendo a las etapas de la investigación:

- *Recogida de la información.* Identificar las necesidades de cada centro de Educación Primaria participante en la implementación de IQEA para realizar un proyecto contextualizado y de mejora real. Para ello, se proporcionaron al profesorado tres instrumentos diferentes: una escala de evaluación inicial sobre las condiciones de la escuela (adaptada de Hopkins, 2002), una matriz DAFO (análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) y una matriz CAME (estrategias de corrección, afrontamiento, mantenimiento y explotación).
- *Puesta en marcha de la intervención.* Implementar el programa IQEA en tres centros de Educación Primaria públicos de Córdoba capital adaptándolo a sus circunstancias particulares; evaluar la satisfacción del profesorado con la formación recibida por parte de IQEA; analizar el nivel de transferencia a la práctica educativa ordinaria de la formación recibida por los profesores participantes. El instrumento utilizado en esta fase fue una escala de evaluación de las acciones formativas (elaboración propia con un valor de alfa de Cronbach de 0,964).

- **Valoración y retroalimentación.** Analizar el proceso de cambio que han experimentado los centros participantes durante el período de implementación del programa de mejora; describir los elementos facilitadores y las barreras existentes en el proceso de implementación de IQEA. Se utilizó para ello una escala de valoración (adaptada de Hopkins, 2002).

Una vez formulados los objetivos, especificamos las variables de estudio. Para su selección hemos considerado los factores de eficacia escolar que han quedado validados y estudiados por diferentes investigaciones tales como las de Sammons, Hillman y Mortimore (1998); Teddlie y Reynolds (2000) y Murillo (2007) y los hemos agrupado de la siguiente forma: centro educativo, dirección del centro, profesorado, enseñanza-aprendizaje, opinión de los alumnos, entorno familiar y escolar. También se incluyeron las características principales del programa IQEA y la intención de participación en su desarrollo.

Descripción de los casos objeto de estudio

El caso 1 está reconocido por las administraciones educativas desde 1988 como de especial dificultad, debido fundamentalmente a las características de la zona donde está ubicado, que destaca por la pobreza, los problemas relacionados con la vivienda, la salud, el desempleo, el empleo precario, los elevados índices de violencia, los problemas educativos, etc. En este sentido, se están llevando a cabo diversas actuaciones que han iniciado mejoras urbanísticas y en las viviendas que, sin duda, cambiarán la fisonomía del entorno e influirán en el alumnado, que asciende a 63 alumnas y 43 alumnos, en su mayoría de etnia gitana.

El caso 2 cuenta con 164 alumnos y se encuentra situado en un barrio obrero de Córdoba capital, en un edificio antiguo que no cuenta con las infraestructuras necesarias para desarrollar la práctica diaria de clase, motivo por el que el próximo curso (2012-2013) sería trasladado a otra zona. Ello hará que cambien las infraestructuras y parte de los alumnos y profesores, hecho que ha marcado y marcará considerablemente la implicación de la comunidad educativa en el proyecto de mejora. Por otro lado, conviene señalar que las familias del centro se han visto afectadas por la crisis económica; muchas de ellas se han quedado en situación de

paro laboral, lo cual ha provocado una precariedad económica que limita su participación en determinadas actividades y ha incidido en el ambiente familiar de los alumnos.

El caso 3, situado en un barrio que disfruta de una indiscutible calidad de vida pese a su condición obrera –la institución está rodeada de numerosas dependencias sociales, culturales y deportivas–, se aloja en un edificio bien equipado en cuanto a material y estructura. El centro cuenta con 228 alumnos distribuidos en aulas de 25; el grado de absentismo es prácticamente nulo y las faltas de asistencia suelen estar justificadas. El comportamiento no es excesivamente problemático, aunque en general se vienen observando conductas propias de modelos educativos basados en la permisividad. Las familias están implicadas con el centro y en la educación de los hijos, que señalan como el mejor vehículo de ascenso social y, sobre todo, como un elemento de consolidación del nivel social que disfrutaban actualmente.

Resultados

Para describir el proceso de cambio que ha experimentado cada uno de los centros tras la implementación de IQEA, se ha optado por presentar los resultados atendiendo a las diferentes etapas del proceso de investigación.

Evaluación inicial de las condiciones del centro

Las respuestas al cuestionario dirigido a evaluar las condiciones de la escuela fueron remitidas por un total de 13 docentes en el caso 1, 5 en el caso 2 y 11 en el caso 3.

Las aportaciones ofrecidas arrojan resultados en los que se aprecia que la mayoría de los elementos tienen una valoración alta. Destaca que los profesores consideraban encontrarse informados de las decisiones importantes que se toman en el centro (media c1 = 4,62; media c3 = 4,64), que la escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad (media c1 = 4,54; media c2 = 4,50; media c3 = 4,50), que se hace un seguimiento de los progresos y los cambios que introducen

en su práctica diaria, y que revisan y modifican la planificación (media $c1 = 4,46$). Asimismo, los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad para ello (media $c2 = 4,20$) y los proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar (media $c3 = 4,18$). Por otro lado, aquellos aspectos que son susceptibles de mejora son los relativos a la consideración de las opiniones de los alumnos (media $c1 = 2,50$; media $c2 = 1,50$; media $c3 = 2,64$) y las familias (media $c1 = 2,77$; media $c2 = 2,40$) y dificultad para dedicarle tiempo a la formación permanente (media $c3 = 2,36$).

TABLA I. Condiciones previas al desarrollo de IQEA

Dimensión	Afirmaciones	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
		Med	S _x	Med	S _x	Med	S _x
Formulación de preguntas y reflexión	En esta escuela dialogamos acerca de la calidad de nuestra enseñanza	4,31	0,751	3,80	0,447	3,73	0,467
	Hacemos el seguimiento de los progresos y los cambios que introducimos	4,46	0,660	4,00	0,707	3,91	0,944
	Los profesores dedicamos tiempo a revisar nuestras clases	4,31	0,630	4,00	0,707	4,40	0,699
	La escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad	4,54	0,660	4,50	1,000	4,50	0,527
Planificación	Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar	4,46	0,519	3,80	0,447	4,18	0,751
	En nuestra escuela se considera más importante el proceso de planificar que el plan escrito	3,60	0,516	3,80	0,837	3,55	0,522
	Cada persona conoce perfectamente el desarrollo de las prioridades en la escuela	3,92	0,760	3,60	0,548	4,09	0,701
	En la escuela revisamos y modificamos nuestra planificación	4,46	0,660	4,00	1,225	4,10	0,876
Participación	En esta escuela pedimos su opinión a los estudiantes antes de introducir cambios	2,50	0,905	1,50	1,000	2,64	0,505
	Tenemos en cuenta el parecer de las familias cuando introducimos cambios en el currículo	2,77	1,092	2,40	1,342	3,00	0,775
	Toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente para decidir el futuro de la escuela	3,62	0,870	3,60	0,548	3,36	1,027
	En nuestro trabajo, utilizamos los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc.	4,46	0,776	4,00	0,707	3,91	0,701

Formación permanente	En esta escuela se valora la formación permanente del profesorado	4,15	1,144	3,60	0,548	3,91	0,302
	Al concebir el proyecto educativo se pone énfasis en esta formación	4,00	0,894	3,60	0,894	3,82	0,751
	En esta escuela, la formación permanente de su profesorado está centrada en el aula	4,00	0,913	3,60	0,548	3,82	0,874
	La organización de la escuela permite dedicar tiempo a la formación permanente	3,23	0,832	3,00	0,707	2,36	1,206
Coordinación	Los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad para hacerlo	4,31	0,947	4,20	0,837	3,55	0,934
	Normalmente trabajamos en equipo	4,31	0,947	3,20	0,837	3,73	0,905
	El claustro está informado de las decisiones importantes	4,62	0,506	4,20	0,837	4,64	0,505
	Compartimos experiencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula	4,31	0,855	3,20	1,095	3,64	0,924
Liderazgo	El claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos	4,23	0,725	3,40	0,548	3,55	0,522
	Los miembros con un mayor rango y responsabilidad delegan tareas difíciles que suponen un reto	3,23	1,363	3,75	0,500	2,91	0,302
	La dirección lidera las prioridades de mejora	3,92	0,641	4,00	0,816	3,73	0,647
	El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo	3,92	1,038	3,75	1,258	3,64	0,505

Detección de necesidades

Para consensuar el foco central del proyecto de mejora, se introdujo una última dimensión en la escala de evaluación inicial. En ella, el profesorado debía elegir cinco temas que considerara prioritarios para trabajar con IQEA e indicar el orden: de 1 (más prioritario) a 5 (menos prioritario). Los resultados de la Tabla II muestran que, en el caso 1, el tema considerado prioritario fue la mejora de la convivencia escolar, seguido del desarrollo de la expresión escrita (en frecuencia de aparición; en lo relativo a prioridad, el segundo tema más votado fue el de las comunidades de aprendizaje). En el caso 2 se seleccionó el trabajo por competencias seguido de la evaluación por competencias. En el caso 3 se decidió trabajar el desarrollo de la competencia matemática en el alumnado.

TABLA II. Temas prioritarios para trabajar con IQEA

Elemento	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
	Med	S _x	Med	S _x	Med	S _x
Trabajo por competencias	3,83	0,983	1,80	0,447	3,33	1,155
Evaluación por competencias	3,67	0,577	2,40	0,894	4,00	1,414
Incorporación de las tic en el aula	3,75	1,500	2,75	2,062	3,67	2,309
Comunidades de aprendizaje	1,00	0,000	-	-	2,50	2,121
Desarrollo de la comprensión oral del alumnado	3,60	1,517	-	-	1,83	1,602
Motivación a la lectura	3,00	1,000	3,60	1,673	2,33	1,033
Integración de temáticas transversales en el currículo	3,00	-	-	-	3,50	1,000
Mejora de la convivencia	1,73	0,786	-	-	4,00	1,414
Atención educativa al alumnado inmigrante	3,00	0,000	4,50	0,707	3	-
Atención al alumnado con neae	2,00	0,000	3,00	-	3,33	0,577
Fomento del plurilingüismo	-	-	-	-	5	-
Desarrollo de la expresión escrita	4,00	1,195	4,33	0,577	3,50	1,000
Didáctica de las Matemáticas	3,50	0,707	-	-	3,17	1,329
Otros	5,00	-	-	-	1	-

Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades iniciales

Una vez que los centros identificaron sus necesidades, se pasó a valorar la viabilidad de la puesta en marcha de un proyecto de mejora que diera respuesta a esas demandas. Para ello se implementó una matriz DAFO en cada centro.

En el caso 1 se observó que los profesores participantes ($n = 14$) destacaron debilidades como el desconocimiento de la parte práctica del tema de comunidades y la necesidad de formación, pero también identificaron como fortaleza el interés, la motivación y las ganas de aprender sobre este tema. Por otro lado, expusieron una serie de amenazas tales como la poca implicación por parte de las familias en el proceso educativo de sus hijos, la inestabilidad de la plantilla docente –que dificulta

la continuidad del proyecto para próximos cursos escolares– o la desilusión por la poca expectativa de las familias hacia la educación y formación de sus hijos; en contrapartida, desatacaron como oportunidades la implicación del profesorado y del personal no docente, la participación de instituciones cercanas al centro o la posibilidad de recibir formación de centros que estén llevando a cabo experiencias similares.

Por su parte, 10 docentes del caso 2 destacaron que las principales debilidades eran el desconocimiento de la metodología y de los procedimientos necesarios para trabajar por competencias, la falta de tiempo y la dificultad para adaptarse a nuevas formas de trabajo; no obstante, por otro lado, señalaron como fortalezas la ilusión y el hecho de que el desarrollo de las competencias del alumnado implica que se enseñe y se aprenda tal y como suceden los hechos en la vida real. A su vez, destacaron como amenazas que los libros de texto no eran adecuados ni estaban adaptados al desarrollo de las competencias, y que en aquel momento se encontraban sometidos a una mayor demanda de horas de trabajo y a una reducción de salario. Por último, los profesores matizaron una serie de oportunidades, entre las que destacan la esperanza de que las editoriales desarrollen material que permita trabajar y programar por competencias, la mejora de la participación colectiva y la mejora del desarrollo profesional.

Por último, seis docentes del caso 3 destacaron como principal debilidad la escasez de tiempo disponible aunque, por otro lado, señalaron como fortalezas que no son un equipo muy numeroso, lo cual facilita los diálogos y acuerdos, la buena disposición del profesorado y el uso y dominio de los recursos TIC. A su vez, señalaron como amenazas la dificultad en la metodología para el desarrollo de las competencias matemáticas, la falta de tiempo y de continuidad de las experiencias pasadas, el hecho de que los grupos de alumnos fueran muy numerosos y la dificultad para evaluar las competencias. Por último, entre otras oportunidades, señalaron la implicación de las familias en el proyecto a través de actividades y talleres.

Estrategias de corrección, afrontamiento, mantenimiento y explotación

Seguidamente, se recabó la opinión de los profesores acerca de cómo se podían corregir las debilidades expuestas, afrontar las amenazas, mantener las fortalezas y explotar las oportunidades. Así, sus respuestas fueron las

que permitieron determinar las estrategias y directrices principales del proyecto de mejora del centro. Todo ello se llevó a cabo a través de una matriz CAME.

En el caso 1 se destacó como elemento corrector la formación del profesorado y las visitas a otros centros donde se estén desarrollando experiencias similares. Por otro lado, se señaló que debían mantenerse las fortalezas relativas a la motivación y el interés por trabajar en equipo como elementos que dan cohesión al centro. Para afrontar las principales amenazas, se propiciarían encuentros con las familias tomando conciencia de su realidad e intentando hacerlas participar en las actividades del centro a través del diseño de un plan de formación. Por último, el centro destacó la necesidad de explotar la implicación del profesorado y de la comunidad educativa, así como la posibilidad de recibir formación en este tema.

Los docentes del caso 2 expusieron como estrategias de corrección de las debilidades la necesidad de dedicar más tiempo y esfuerzo al desarrollo de la metodología y a la coordinación en el centro, así como la importancia de trabajar en equipo. Frente a las amenazas, indicaron la necesidad de elegir editoriales cuyo material didáctico facilite el desarrollo de esta metodología de trabajo y enunciaron la importancia de mentalizar de manera progresiva a las familias de que el cambio es positivo. En relación con los elementos expuestos como fortalezas y oportunidades, indicaron que era importante conservar la confianza en ellos mismos, aprovechar las reuniones para conocer y aprender a consensuar opiniones y explotar las oportunidades que ofrece el trabajo en equipo.

Los profesores del caso 3 expusieron como estrategias de corrección de las debilidades manifestadas, la necesidad de la elaboración o recopilación de materiales con la colaboración de IQEA y el aprovechamiento del profesorado de apoyo para ofrecer una atención personalizada. Para afrontar las amenazas señaladas, propusieron debatir los temas propuestos en el claustro, vinculando las decisiones que tome el grupo IQEA, y organizar y planificar qué contenidos se van a trabajar en cada ciclo y de qué modo. Como estrategias para mantener y explotar las fortalezas y oportunidades, destacaron la organización y planificación eficaz de actividades, la implicación de todo el profesorado y la anticipación de los acuerdos más importantes a que lleguen como grupo IQEA.

Evaluación de las acciones formativas

Una vez finalizado el análisis de las condiciones del centro y sus necesidades, IQEA implementó acciones formativas en cada caso concreto. Tras ello, se encuestó a los profesores para recabar información sobre su valoración de estas actividades. En este sentido, respondieron a la escala 13 docentes del caso 1, 7 del caso 2 y 5 del caso 3.

En el caso 1, los profesores destacaron que el personal que ha impartido la formación ha facilitado la adquisición de las competencias necesarias para comenzar a gestionar el cambio en el centro (media = 4,17) y que ya habían comenzado a aplicar en su aula aquello que habían aprendido en las actividades de formación (media = 4,08). Por otro lado, valoraron la actividad formativa, pues la consideraban útil (media = 4,17) y creían que se habían alcanzado de manera satisfactoria los objetivos pretendidos (media = 3,91). Por último resaltaron, al igual que en el caso 3, el hecho de que las acciones formativas estaban respondiendo a las necesidades detectadas con el programa IQEA (media c1 = 3,83; media c3 = 4,00) y subrayaron la importancia de seguir recibiendo formación para cubrir esas necesidades (media c1 = 4,25; media c3 = 3,80).

En el caso 2, los profesores se mostraron descontentos con la aplicación práctica de la formación recibida. Señalaron que los materiales recibidos presentaban un grado bajo de aplicabilidad (media = 2,00) y que el personal que impartió la formación no facilitó la adquisición de las competencias necesarias para comenzar a gestionar el cambio en el centro (media = 2,29). De esto se deriva que no hayan empezado a aplicar en su aula la formación recibida (media = 1,86). En cuanto a la actividad formativa, consideraron que no cubrió sus expectativas (media = 1,71), no la encontraron útil (media = 2,00) ni tampoco estimaron que se hayan alcanzado de manera satisfactoria los objetivos pretendidos (media = 2,00).

En el caso 3, los profesores señalaron que los contenidos y los materiales de la actividad formativa presentaban gran capacidad de aplicación (media = 4,60) y que la formación recibida era aplicable a su aula (media = 4,25), a pesar de que aún no habían comenzado a hacerlo (media = 2,60).

TABLA III. Valoración de las acciones formativas recibidas

Dimensión	Afirmaciones	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
		Med	S _x	Med	S _x	Med	S _x
Aplicación práctica	Los contenidos de la actividad formativa presentaban gran capacidad de aplicación práctica	3,83	0,718	2,29	0,488	4,60	0,548
	Los materiales que he recibido en mi formación presentan un alto grado de aplicabilidad práctica	3,55	0,934	2,00	0,000	4,60	0,548
	El personal que ha impartido la formación ha facilitado la adquisición de las competencias necesarias para comenzar a gestionar el cambio en mi centro	4,17	0,718	2,29	0,488	4,20	0,447
Actividad formativa	Considero aplicable a mi aula/centro la formación recibida	4,00	1,044	2,14	0,378	4,25	0,500
	He comenzado a aplicar en mi aula aquello que he aprendido en las actividades de formación en las que he participado	4,08	0,793	1,86	0,690	2,60	1,140
	Los contenidos eran claros y estaban bien estructurados	3,92	0,669	2,29	0,488	4,80	0,447
	Considero que se han alcanzado de manera satisfactoria los objetivos pretendidos con la actividad de formación	3,91	0,701	2,00	0,577	4,60	0,548
IQEA y la formación	Considero útil la formación recibida	4,17	0,718	2,00	0,577	4,60	0,548
	La formación recibida ha cubierto mis expectativas	3,67	0,492	1,71	0,488	3,40	0,548
	Las acciones formativas están respondiendo a las necesidades detectadas en mi centro por IQEA	3,83	0,718	2,14	0,378	4,00	1,155
	Considero necesario seguir recibiendo formación para cubrir las necesidades detectadas con el programa IQEA	4,25	0,754	3,57	1,134	3,80	0,837

Condiciones de la escuela tras la implementación de IQEA

Para comprobar los cambios que se produjeron en las condiciones de la escuela entre el inicio y el final del curso, se aplicó la escala final de evaluación, a la que dieron respuesta 14 docentes en el caso 1, 8 en el caso 2 y 7 en el caso 3.

Los resultados muestran que la valoración es buena para la mayoría de las afirmaciones. Destaca, por un lado, que la escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad (media c1 = 4,43; media c2 = 3,75; media c3 = 4,70), que los proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar (media c1 = 4,36; media c2 = 4,13; media c3 = 4,71), que los centros utilizan los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc. (media c1 = 4,43; media c2 = 4,00; media c3 = 4,57) y que el claustro está informado de las decisiones importantes (media c1 = 4,43; media c3 = 3,17).

Por otro lado, en la valoración de la intervención realizada por IQEA, los profesores señalaron que esta ha favorecido la promoción de la mejora de la eficacia escolar del centro (media c1 = 4,14) y que se ha verificado la aplicación del proyecto de mejora (media c1 = 4,08; media c3 = 3,17); también indicaron que el proyecto se ha coordinado de manera adecuada (media c1 = 4,07).

Otro aspecto que se ha evaluado ha sido el trabajo realizado por cada uno de los componentes del grupo. En este sentido, se ha destacado la labor realizada por el equipo directivo y por el centro de Educación Primaria. Se señala que el primero ha promovido prácticas inclusivas dentro de la escuela (media c1 = 4,54; media c2 = 3,25), así como las conexiones necesarias entre todos los implicados en el proyecto (media c1 = 4,00; media c2 = 3,50; media c3 = 3,86). Por su parte, el segundo ha sido muy valorado como favorecedor del desarrollo del proyecto del centro a través de la formación que ha impartido (media c1 = 4,29).

Por último, conviene enumerar algunos aspectos que son susceptibles de mejora en este proyecto de cambio del centro, tales como la escasa solicitud de opinión a las familias (media c2 = 2,75) y a los alumnos antes de introducir cambios (media c2 = 2,29), la delegación de tareas difíciles que suponen un reto por parte de los miembros del claustro con un mayor rango y responsabilidad (media c2 = 2,88; media c3 = 2,71) y el hecho de que la organización del centro no permita dedicar tiempo a la formación permanente (media c3 = 2,14).

TABLA IV. Condiciones desglosadas tras la implementación de IQEA

Dimensión	Afirmaciones	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
		Med	S _x	Med	S _x	Med	S _x
Formulación de preguntas y reflexión	En esta escuela dialogamos acerca de la calidad de nuestra enseñanza	4,00	0,877	3,50	0,535	4,57	0,535
	Hacemos el seguimiento de los progresos y los cambios que introducimos	4,14	0,864	3,13	0,641	4,29	0,488
	Los profesores dedicamos tiempo a revisar nuestras clases	4,07	0,616	3,88	0,641	4,29	0,488
	La escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad	4,43	0,756	4,00	0,756	4,57	0,535
Planificación	Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar	4,36	0,633	4,13	0,835	4,71	0,488
	En nuestra escuela se considera más importante el proceso de planificar que el plan escrito	4,15	0,801	3,75	0,707	4,14	1,069
	Cada persona conoce perfectamente el desarrollo de las prioridades en la escuela	3,93	0,616	4,00	0,756	4,29	0,488
Participación	En la escuela revisamos y modificamos nuestra planificación	4,07	0,616	4,00	0,756	4,29	0,488
	En esta escuela pedimos su opinión a los estudiantes antes de introducir cambios	3,15	0,689	2,29	0,756	3,14	1,215
	Tenemos en cuenta el parecer de las familias cuando introducimos cambios en el currículo	3,50	0,650	2,75	0,886	3,71	0,756
	Toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente para decidir el futuro de la escuela	3,93	0,616	3,13	0,641	3,57	1,397
	En nuestro trabajo, utilizamos los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc.	4,43	0,514	3,75	0,886	4,71	0,756
Formación permanente	En esta escuela se valora la formación permanente del profesorado	4,21	0,699	4,38	0,744	3,86	0,900
	Al concebir el proyecto educativo se pone énfasis en esta formación	4,29	0,726	4,13	0,835	4,00	1,155
	En esta escuela, la formación permanente de su profesorado está centrada en el aula	3,93	0,730	3,75	0,707	4,14	0,900
	La organización de la escuela permite dedicar tiempo a la formación permanente	3,43	0,756	3,50	1,195	2,14	1,069

Coordinación	Los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad para hacerlo	3,79	0,699	4,75	0,463	3,43	1,512
	Normalmente trabajamos en equipo	3,85	0,555	4,25	0,463	4,14	0,690
	El claustro está informado de las decisiones importantes	4,43	0,646	4,63	0,518	4,71	0,488
	Compartimos experiencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula	4,14	0,535	3,88	0,991	4,57	0,535
Liderazgo	El claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos	4,07	0,616	4,00	0,535	4,00	0,000
	Los miembros con un mayor rango y responsabilidad del claustro delegan tareas difíciles que suponen un reto	3,07	1,385	2,88	1,553	2,71	1,254
	La dirección lidera las prioridades de mejora	4,14	0,770	4,13	0,835	4,14	0,900
	El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo	3,64	0,633	4,00	0,756	3,71	0,756
IQEA	IQEA ha favorecido la promoción de la mejora de la eficacia escolar de mi centro	4,14	0,663	3,00	1,195	2,86	0,690
	Considero que iqea ha coordinado el proyecto de mejora del centro de manera adecuada	4,07	0,616	2,75	0,886	2,86	0,690
	IQEA ha verificado la aplicación del proyecto del centro	4,08	0,641	3,25	1,035	3,17	0,983
	Considero que la labor de asesoramiento ha sido adecuada	3,93	0,616	3,38	1,188	2,86	0,690
	IQEA nos ha posibilitado identificar las necesidades de nuestro centro	3,86	0,663	3,38	1,188	3,14	1,069
	IQEA ha posibilitado desarrollar un plan de intervención para la mejora del centro adecuado a las necesidades detectadas	3,86	0,770	3,13	0,991	3,29	1,113
	IQEA ha contribuido a la formación del profesorado y al desarrollo de materiales	3,93	0,829	2,13	0,835	3,43	0,976
	IQEA ha favorecido la inclusión de nuevas prácticas docentes en el centro	4,00	0,679	3,38	1,061	3,14	1,069
IQEA y los agentes implicados en el centro	IQEA ha permitido que el profesorado se encuentre más informado sobre las innovaciones que se llevan a cabo en el centro	3,86	0,663	3,25	0,886	3,29	0,756
	Considero que los cursos recibidos por el cep han favorecido que el proyecto del centro se lleve a cabo de manera eficaz	4,29	0,726	3,25	1,282	3,43	0,976

El equipo directivo ha promovido durante el desarrollo del proyecto prácticas inclusivas dentro de la escuela	4,54	0,660	3,25	0,886	3,43	1,134
El equipo directivo ha promovido conexiones entre todos los implicados en el proyecto	4,00	0,577	3,50	0,926	3,86	1,069
Considero que el profesorado del centro está desarrollando de manera eficaz el proyecto del centro	3,86	0,770	3,13	0,835	3,57	0,976
Considero que el profesorado del centro está involucrado activamente en el proyecto	3,86	0,770	3,00	1,069	3,00	0,816
Los profesores se han coordinado con otros compañeros para desarrollar el proyecto de manera eficaz	4,00	0,679	3,25	1,165	2,86	0,690

Conclusiones

Las conclusiones que presentamos tratan de transmitir al lector la complejidad y riqueza de la investigación, teniendo en cuenta que su abanico puede llegar a ser muy amplio y que no es nuestra intención reflejar todas las aportaciones del presente estudio, sino aquellas nociones y argumentos que aportan una visión global de la investigación. Por ello, remarcamos las que consideramos de mayor interés y hacemos propuestas que contribuyan a aportar conocimiento al campo científico. De acuerdo con lo expuesto, se muestran las principales conclusiones empleando como referentes las diferentes etapas constitutivas del estudio.

- *Recogida de información.* Conviene señalar que IQEA se plantea como un programa de asesoramiento externo cuya función es ayudar a las escuelas a adoptar la visión de que la investigación y la reflexión sobre las prácticas escolares son responsabilidad de todos los miembros y de que, por tanto, quien crea y mantiene las condiciones para la mejora es la propia escuela. Así, IQEA se presenta como un programa de apoyo que trata de ayudar al centro a producir y evaluar un modelo de desarrollo escolar basado en competencias que permita ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos, con independencia de su condición personal, emocional, social o cultural

(Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994; Hopkins, 2006; Hansen, 2007). Dicho esto, se puede apreciar que IQEA no debe dar respuesta a las necesidades identificadas, sino que esto debe hacerlo el propio centro con el asesoramiento de IQEA. El proyecto sugiere que las escuelas tienen más posibilidades de fortalecer su capacidad de proporcionar resultados de aprendizaje para todos los alumnos cuando adoptan formas de trabajo que se ajustan tanto al programa de reforma en curso como a sus propias aspiraciones como comunidad escolar. La labor de IQEA, una vez que se identifican las necesidades de cada centro, consiste, en un primer momento, en proporcionar la formación necesaria para llevar a cabo el proyecto de mejora que el propio centro ha diseñado y planificado y, tras esto, realizar un seguimiento del proceso de cambio realizando a su vez labores de asesoramiento ante cuestiones específicas de dicho proceso.

- ***Puesta en marcha de la intervención.*** En cada escuela, los principales implicados en el proceso educativo realizaron un autodiagnóstico antes del inicio del proyecto; posteriormente, se evaluaron aquellos aspectos que se habían identificado como deficientes y mejorables (Hargreaves y Fink, 2006). Esto no solo permite a las escuelas juzgar su crecimiento y desarrollo, sino que también es un medio importante para analizar el impacto del proyecto en general en cada una de ellas. La formación del profesorado y la mejora de la educación son temas recurrentes en la investigación educativa, en las políticas y en las prácticas escolares. Así, el desarrollo de esta investigación ha dejado de manifiesto que el conocimiento previo del profesorado sobre el tema de trabajo elegido y las experiencias realizadas en cada caso ofrecen, al lado de aportaciones valiosas, elementos que todavía deben considerarse y estudiarse. En definitiva, podemos señalar que las carencias formativas manifestadas por el profesorado no han sido las responsables de determinar la evolución del programa IQEA en los centros. Más determinantes han sido los momentos en los que se ha impartido la formación, así como la reacción de los profesores ante esta. Se ha observado que avanzan con mayor rapidez aquellos centros que comienzan a poner inmediatamente en práctica lo aprendido.
- ***Valoración y retroalimentación.*** La implementación de IQEA en los tres casos estudiados ha tenido una duración de dos cursos

académicos. Durante estos, no se ha conseguido alcanzar los mismos niveles de desarrollo en cada centro. Así, encontramos que en los casos 2 y 3 no se ha llevado a cabo el proyecto que tenían planteado, mientras que en el caso 1 se ha desarrollado durante el segundo curso. Esta duración limita y hace que sea muy osado afirmar que el centro ha experimentado mejora en los aspectos detectados como carencias. Por otro lado, podemos aventurar –haciendo uso del estudio realizado por Slavin, Madden, Dolan y Wasik (1996)– que poner en práctica en toda la escuela un proceso de cambio basado en aquello que la investigación revela sobre los factores de eficacia, incrementa la calidad y la equidad del centro. Por eso, aunque en la actualidad no podemos afirmar que las carencias detectadas hayan sido paliadas por el proyecto en marcha, sí podemos constatar que si la escuela genera finalmente una visión de cambio, terminará mejorando sus propias prácticas y esas carencias disminuirán.

Tras la puesta en práctica de IQEA, se ha hecho evidente que las escuelas de éxito no solo prestaron atención a los procesos de gestión interna, sino también a lo que estaba ocurriendo en sus aulas, principales escenarios de desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se conceptualizó el conjunto de las condiciones de las aulas a partir de una combinación de resultados de la investigación empírica dentro del proyecto IQEA. Al mismo tiempo, se exploraron las formas en que los profesores pueden desarrollar su repertorio de enseñanza (Beresford, Stokes y Morris, 2003), su capacidad y sus habilidades en la generación de estrategias de enseñanza en el aula y cómo pueden alentar a sus estudiantes a adoptar habilidades complementarias en la mejora de su aprendizaje. Por otro lado, se analizó cómo se puede incrementar la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Beresford, 2003) y se estableció cómo se organiza un proyecto de escuelas eficaces (Hopkins, 2002). El proyecto ha puesto de manifiesto que existe una serie de competencias de carácter transversal que los alumnos deben desarrollar, como el pensamiento crítico, la capacidad de autoaprendizaje y la participación en la toma de decisiones. Así pues, el proyecto deja margen para la mejora del desarrollo de las competencias básicas del alumnado.

Conviene destacar que el hecho de haber asumido el compromiso de mejora con tres centros ha implicado, por un lado, que no se pudiera desarrollar un seguimiento en profundidad de los mismos, pero por otro,

ha permitido apreciar el modo en que IQEA se adapta a las necesidades, limitaciones, tiempos y espacios de cada uno y proporciona a su vez un asesoramiento externo que revierte directamente en la mejora del centro.

Por último, hay que señalar que este estudio es partícipe de lo que puede ser un avance en la investigación sobre eficacia escolar para la realidad española. Además, plantea nuevas necesidades de investigación sobre la temática, como pueden ser investigaciones sobre estilos de aprendizaje, estudios sobre las creencias de lo que constituye un aprendizaje eficaz para el alumnado y las familias o sobre en qué condiciones el centro escolar fomenta un mejor aprendizaje y enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Moving Knowledge Around: Strategies for Fostering Equity within Educational Systems. *Journal of Educational Change*, 13, 1-22.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making Schools Effective for All: Rethinking the Task. *School Leadership & Management*, 32 (3), 1-17.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating Conditions for School Improvement. A Handbook for Staff Development Activities*. Londres: David Fulton Publishers.
- Albert, M. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Beresford, J. (2003). *Creating the Conditions to Involve Pupils in their Learning*. Londres: David Fulton Publishers.
- Beresford, J., Stokes, H. y Morris, J. (2003). IQEA and Special School. *British Journal of Special Education*, 30 (4), 207-212.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, R. y ESI-Team (2007). Effective School Improvement. Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (825-838). Nueva York: Springer.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

- Hansen, B. (2007). Issues in Implementing: a School Improvement Project in Iceland. Recuperado de <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-07-Hansen>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Harris, A. y Young, J. (2000). Comparing School Improvement Programmes in England and Canada. *School Leadership & Management*, 20 (1), 31-42.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All: a Handbook of Staff Development Activities*. Londres: David Fulton.
- (2006). *Cada escuela una gran escuela*. Barcelona: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hopkins, D., West, M., Ainscow, M., Harris, A. y Beresford, J. (1997). *Creating the Conditions for Classroom Improvement*. Londres: David Fulton.
- INCE (1997). *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, INCE.
- Murillo, F. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (213-237). Barcelona: Gedisa.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 165-184.
- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L. y Wasik, B. (1996). Success for All: a Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1 (1), 41-76.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Málaga: La Muralla.

Wikeley, F., Stoll, L. y Lodge, C. (2002). Effective School Improvement: English Case Studies. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 363-385.

Dirección de contacto: Ignacio González López. Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n; 14071 Córdoba, España. E-mail: ignacio.gonzalez@ico.es