

LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASOS

Mercedes Muñoz-Repiso
F. Javier Murillo
Raquel Barrio
M^a José Brioso
M^a Lourdes Hernández
M^a José Pérez-Albo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE
EDUCACIÓN

INSTITUTO NACIONAL
DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS

Número: 144
Colección: INVESTIGACIÓN
Serie: CALIDAD Y MEJORA ESCOLAR



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Centro de Publicaciones

N.I. P.O.: 176-00-079-1
I.S.B.N.: 84-369-3350-8
Depósito Legal: M

Realiza: Ases Sin Palabras, S. L.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1. EL MOVIMIENTO DE INVESTIGACIÓN DE “MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR” | 13 |
| 1.1. La investigación sobre Eficacia Escolar | 14 |
| 1.2. El movimiento de Mejora de la Escuela | 24 |
| 1.3. La Mejora de la Eficacia Escolar | 29 |
| 2. LOS PROGRAMAS DE MEJORA DE LA EFICACIA Y SU EVALUACIÓN | 35 |
| 2.1. Definición de programas de mejora de la eficacia escolar | 35 |
| 2.2. Un marco para la evaluación de programas de mejora de la eficacia | 37 |
| 3. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL QUE INCIDEN EN LOS PROGRAMAS DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR | 43 |
| 3.1. Organización del sistema educativo español | 44 |
| 3.2. Organización de la profesión docente | 46 |
| 3.3. Organización del currículo | 48 |
| 3.4. Acciones de las Administraciones educativas para fomentar el desarrollo de programas de mejora en los centros | 49 |
| 4. ESTUDIO DE CASOS | 55 |

| | |
|---|-----|
| 4.1. Caso 1: Mejora del aprendizaje de los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. I.E.S. Rosa Chacel (Colmenar Viejo, Madrid) | 59 |
| 4.2. Caso 2: Programa de mejora de la eficacia escolar en el área de Matemáticas. Ander Deuna Ikastola (Sopelana, País Vasco) | 71 |
| 4.3. Caso 3: La Lecto-Escritura en la Escuela Rural y el Aumento del Interés por la Lectura. C.R.A. Teruel I (Perales del Alfambra, Teruel) | 84 |
| 4.4. Caso 4: Aulas Abiertas de Lectura. C.P. Nuestra Señora de la Vega (Haro, La Rioja) | 95 |
| 4.5. Caso 5: Las nuevas enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y la atención a la diversidad en el Centro de Formación Padre Piquer (Madrid) | 108 |
| 5. LECCIONES APRENDIDAS | 123 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 139 |
| ANEXOS | 149 |
| Cuestiones clave del marco de evaluación de los programas de mejora de la eficacia escolar | 151 |
| Ejemplo de guión de entrevista a la dirección | 161 |
| Ejemplo de cuestionario para la dirección | 169 |
| Ejemplo de cuestionario para el profesorado | 183 |
| Cuestionario de clima institucional | 193 |

INTRODUCCIÓN

Lo menos que podemos hacer
en servicio de algo es
comprenderlo.
José Ortega y Gasset

Uno

El incremento de la calidad es el objetivo prioritario de las políticas educativas de este final de siglo, y promete seguir siéndolo en el comienzo del nuevo. Todas las Administraciones buscan el mejor modo de utilizar sus limitados recursos para lograr de forma más eficiente los objetivos que la sociedad señala al sistema educativo. A veces, las estrategias para la buena gestión de los recursos escolares (personales y materiales) se buscan en campos ajenos al educativo, o se olvida (o ignora) el saber acumulado por la investigación acerca de cómo pueden mejorarse los procesos de enseñanza y aprendizaje y de cuáles son los factores en los que hay que incidir para lograr resultados de calidad. Con frecuencia somos los propios investigadores los culpables de la escasa difusión de lo que ya son conocimientos asentados entre nosotros y que, sin embargo, se desconocen en otras esferas.

Con esta publicación se pretende contribuir al establecimiento de puentes entre la investigación y la práctica. Por lo tanto, sus objetivos se pueden concretar en tres: en primer lugar, presentar en sociedad un nuevo movimiento teórico-práctico llamado a mejorar la vida de los centros docentes; en segundo lugar, dar a conocer cinco programas de mejora de la eficacia escolar satisfactorios que se han desarrollado recientemente en España, para que sirvan de inspiración a otros; y, por último, ofrecer algunas ideas prácticas, extraídas del estudio de casos, para ayudar a poner en marcha programas de transformación escolar más generales.

Dos

En abril de 1998, ocho equipos de distintos países de Europa iniciamos la investigación denominada "Capacity for Change and Adaptation in the case of EFFECTIVE SCHOOL IMPROVEMENT". La financiación de la misma corre a cargo de la convocatoria TSER (Targeted Socio-Economic Research) del IV Programa Marco de la Unión Europea y se prevé que concluya a finales del año 2000. El proyecto está coordinado por el profesor Bert Creemers, director del Instituto de Investigación de la Universidad de Groningen -GION- (Países Bajos) y participan en él investigadores de diversas instituciones: el Institute of Education de la Universidad de Londres (Reino Unido), en colaboración con la Universidad de Bath; el Departamento de Educación de la Universidad de Atenas (Grecia); el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia); el Centro Europeo Dell'Educazione -CEDE- (Italia); la Universidad de Lieja (Bélgica); el Instituto de Inovação Educacional -IIE- (Portugal); y el Centro de Investigación y Documentación Educativa -CIDE- (España). Para desarrollar esta investigación, el CIDE ha contado con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto.

El objetivo general de la investigación es contribuir al desarrollo del nuevo movimiento teórico-práctico denominado "Mejora de la Eficacia Escolar" (Effective School Improvement -ESI-). Para ello se ha recurrido a una doble estrategia: por un lado, analizar las diferentes tradiciones teóricas que contribuyen a la fundamentación de la nueva propuesta (teorías de Eficacia Escolar, de Mejora de la Escuela, de Organización, del Currículo, del Comportamiento, del Aprendizaje Organizativo, etc.); y, por otro, analizar experiencias de programas de mejora de la eficacia escolar realizadas en los ocho países participantes. De esta manera, se pretende elaborar un marco comprensivo que aporte una explicación teórica sobre los factores que favorecen o impiden estos programas, así como desarrollar estrategias que contribuyan a la mejora de la eficacia en centros de Primaria y de Secundaria, y aportar ejemplos de buenas prácticas a los centros educativos y a los responsables políticos.

El presente volumen recoge una síntesis de la aportación del equipo español a la segunda estrategia de acción señalada: el análisis de diferentes programas de mejora de la eficacia. Siguiendo pautas comunes, el CIDE y el ICE de la Universidad de Deusto seleccionaron y estudiaron cinco programas de mejora de la eficacia escolar desarrollados en España y extrajeron algunas ideas para conformar el modelo general. Pero el objetivo de este trabajo va más allá de difundir un fragmento de una macroinvestigación internacional: se pretende ofrecer a investigadores, profesores y administradores de la educación en España algunas ideas para incrementar la calidad

de los centros docentes.

Tres

En estos momentos, los Claustros de muchos colegios e institutos están viendo clara la necesidad de llevar a cabo procesos de cambio que ayuden a alcanzar mejor los objetivos que el centro tiene planteados. Sin embargo, cuando deciden pasar a la acción, frecuentemente se encuentran faltos de apoyo, conocimientos y recursos que les den pistas sobre qué hacer y cómo hacerlo. El método de “ensayo y error” es, tras la renuncia explícita a afrontar cualquier proceso de mejora (“tirar la toalla”), la estrategia más utilizada. Sin desdeñar las ventajas que el primero de los procedimientos mencionados conlleva, parece bastante lógico aprovechar los conocimientos aportados por estudios científicamente validados y por experiencias llevadas a cabo en otros centros, para no derrochar las nunca sobrantes ilusiones de la comunidad educativa en fracasos más o menos estrepitosos.

Con este libro se intenta colaborar sobre todo en esta última tarea. La recién estrenada autonomía escolar, junto con la multiplicación de iniciativas de las diferentes Administraciones para que los centros optimicen su calidad, provoca que surjan numerosas experiencias de cambio (ojalá fueran muchas más). Cierto es que se hace camino al andar, pero no lo es menos que, como le decía el gato de Cheseere a Alicia, para saber cuál es el camino correcto hay que saber dónde se quiere ir. Y, podemos añadir, para recorrerlo hay que saber cómo caminar. De ahí que nos haya parecido una buena idea ofrecer modestamente, a cuantos estén dispuestos a dedicar algún tiempo a preparar su “aventura” antes de adentrarse en terreno proceloso, esta especie de brújula para caminantes. Como todo instrumento, no sustituye un ningún caso a la creatividad y buen sentido del usuario. Por tanto, léase con espíritu crítico y añada el lector su propio saber a lo que aquí se dice: si así se hace, sin duda, el trabajo resultante quedará profundamente enriquecido.

y Cuatro

Aurelio Villa, Josu Solabarrieta y Mayte Gorriño, del ICE de la Universidad de Deusto, han sido nuestros compañeros de viaje en la investigación internacional

sobre la que se asienta este volumen. Las ideas surgidas de las diferentes reuniones mantenidas con ellos sin duda tienen su reflejo en muchas de las afirmaciones aquí plasmadas, simplemente porque han llegado a formar parte de nuestra base de conocimientos sobre esta temática. Concretamente, suya es la aportación del programa de mejora de la Ikastola Ander Deuna, su selección, análisis y descripción. Es de justicia que nuestro primer agradecimiento sea para ellos.

Queremos también dar las gracias a los Claustros de los cinco centros docentes analizados por permitirnos analizar su experiencia y ayudarnos a comprender los entresijos de sus procesos de mejora. Concretamos ese agradecimiento en las personas responsables del proceso de cambio, que nos han proporcionado una gran cantidad de información y nos han facilitado el contacto con los demás profesores de los centros: Javier Sancio, director del I.E.S. Rosa Chacel; Imanol Igeregi y Javier Bravo Uribe, director y jefe de estudios respectivamente de la Ikastola Ander Deuna; Fabián Escuder, director del C.R.A. Teruel I; Pantaleón Olmos y Julián Gómez, director y jefe de estudios del C.P. N^º Señora de la Vega; y Gregorio Casado, jefe de estudios de Educación Secundaria del Centro de Formación Padre Piquer. Pero, de forma muy especial, nuestro agradecimiento se dirige a las comunidades educativas en su conjunto, por haber sido capaces de incrementar la calidad de sus centros y habernos enseñado a todos cómo se puede conseguir.

1. EL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Tradicionalmente, investigadores y docentes han intentado encontrar respuesta a dos cuestiones: ¿cuáles son los elementos que hacen que los alumnos de una escuela tengan mejores rendimientos académicos que los de otras? y ¿qué hay que hacer para que mejore una escuela? (Stoll y Fink, 1996). La búsqueda de respuestas ha generado la existencia de dos paradigmas o movimientos de investigación claramente separados entre sí. Por un lado, la corriente de investigación de Eficacia Escolar (School Effectiveness) ha estudiado la calidad y equidad del funcionamiento de las escuelas para determinar por qué algunas son más eficaces que otras en la consecución de resultados positivos, si su trabajo es consistente en el tiempo, entre áreas y tipos de resultados, y qué elementos se encuentran con mayor frecuencia en las escuelas que son eficaces para todos sus alumnos. Por otro lado, el movimiento de Mejora de la Escuela (School Improvement) ha centrado su interés en los procesos que desarrollan las escuelas que consiguen poner en marcha un proceso de cambio para optimizar su calidad.

Aunque las líneas de investigación de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela tienen el mismo objetivo –ayudar a los centros a educar mejor a sus alumnos– difieren significativamente entre sí. Parten de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, prestan atención a distintas variables y prácticas escolares, tienen un cuerpo diferente de conocimientos e implican a colectivos diversos. Hasta hace poco tiempo, los proyectos de mejora escolar se centraban básicamente en procesos de cambio específicos que, en primer lugar, implicaban al profesorado y a los directivos

y, en segundo lugar, a los estudiantes y a sus padres, mientras que casi siempre se olvidaban de los resultados educativos (van Velzen et al., 1985; Fullan, 1991). Los proyectos de eficacia escolar, por su parte, se orientaban principalmente hacia la mejora de los resultados educativos, sobre todo el rendimiento de los estudiantes, intentando resaltar algunos cambios deseados en los factores cruciales de eficacia, mientras que la mayoría olvidaban los procesos por los cuales se llega al cambio y al logro de los resultados. La suposición de que ambos movimientos no son tan opuestos fue objeto de algunas investigaciones y logró algún apoyo empírico (Hoeben, 1989), de modo que se ha llegado a la conclusión de que son en realidad enfoques complementarios (Mortimore, 1992; Hopkins, 1995).

Los estudios de eficacia escolar nos aportan información sobre qué cambiar para educar mejor, mientras que los de mejora proporcionan orientaciones sobre cómo llevar a cabo el cambio. Luego ambos son imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas. Los agentes educativos necesitan más conocimiento teórico sobre los factores que hay que cambiar dentro de los centros y las aulas para ofrecer una educación de más calidad; además, para evaluar sus éxitos necesitan estar más orientados hacia los resultados. La laguna de los estudios de eficacia escolar es que producen muy poco conocimiento sobre los procesos vinculados al cambio; y tienen, asimismo, poco en cuenta las variaciones contextuales que pueden influir en los distintos efectos de las escuelas (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Scheerens, 1993). Por otra parte, el fallo del movimiento de Mejora está en su frecuente falta de elaboración teórica y de bases sólidas sobre las que fundamentar el cambio.

De esta forma, desde principios de los años 90 se viene hablando de la necesidad de la unión de ambos movimientos en un nuevo paradigma teórico práctico, la "Mejora de la Eficacia Escolar" (Effective School Improvement – ESI), y en estos momentos se está trabajando para dotarlo de un cuerpo teórico y aplicarlo a la práctica docente (Reynolds, 1993; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds et al., 1996; Stoll y Fink, 1996; Robertson y Sammons, 1997; Thrupp, 1999).

1.1. EL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR

La investigación sobre Eficacia Escolar surge hace apenas 30 años (Scheerens y Bosker, 1997). Antes de esa fecha se habían llevado a cabo trabajos sobre los efectos de la enseñanza en general y sobre la influencia de los distintos métodos

docentes en el rendimiento de los alumnos (Gage, 1963; Wittrock, 1986). Igualmente, existía una línea de estudio sobre los beneficios económicos y sociales que proporciona la educación al individuo, y otra sobre la incidencia de la autonomía escolar en los resultados académicos de los alumnos (ver, por ejemplo, Reynolds et al., 1994).

El revulsivo inicial que impulsó la aparición de este movimiento fue la publicación del Informe Coleman (Coleman et al., 1966), que abordó el asunto de la igualdad de oportunidades en la educación y cuyos resultados generaron un fuerte debate en el mundo académico y científico. En este informe se concluía que la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico del alumno una vez controladas las variables familiares, de forma que los diferentes modos de organización y funcionamiento de las escuelas y de actuación docente tienen escasa incidencia en los resultados académicos. Esta concepción absolutamente pesimista de la labor de la escuela se sirvió de un lema: “school doesn’t matter” (la escuela no importa) (Jenks, 1972; Smith, 1972).

Obviamente, este estudio generó una fuerte reacción en contra por parte de la comunidad de investigadores que, a partir de entonces, impulsaron el movimiento que posteriormente recibió el nombre de Eficacia Escolar o Escuelas Eficaces. En un primer momento surgieron dos líneas de trabajo: por un lado, se volvieron a analizar los datos del Informe Coleman, intentando descubrir posibles incorrecciones que hubieran provocado tan escandaloso resultado; y, por otro lado, se realizaron más estudios con nuevos modelos. El modelo utilizado en el Informe Coleman era el denominado de “caja negra”, en el que se tiene en cuenta un conjunto de factores de entrada (tipo de centro, características personales y sociales de los alumnos, etc.) considerados como un todo unitario, y un criterio de salida que son los resultados escolares. Las nuevas propuestas comenzaron a incluir variables de proceso atribuibles fundamentalmente a la institución escolar, lo que permitió empezar a identificar los factores clave de eficacia y calidad de la educación.

De esta manera se inicia la línea de trabajo de escuelas ejemplares, que utiliza como principal metodología el estudio de casos y los estudios correlacionales (Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Mortimore et al., 1988; Reynolds et al., 1994). El resultado de estas primeras investigaciones fue el hallazgo de cinco factores que parecían estar relacionados con la eficacia escolar: un liderazgo educativo fuerte, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones fre-

cuentas del progreso del alumno. En esos momentos ya se empieza a conocer qué es relevante para incrementar la calidad de la escuela.

Un nuevo capítulo de la investigación sobre Eficacia Escolar se abre a finales de los años 80. Se caracteriza, básicamente, por utilizar nuevas técnicas estadísticas, como los modelos jerárquico lineales. Aunque muchos trabajos todavía se centran en un reducido número de escuelas “atípicas”, utilizaban técnicas más adecuadas, como la observación en el aula. Destaca, por ejemplo, la investigación de Mortimore y sus colaboradores (1988), en la que se estudió el progreso académico y social de 2.000 alumnos durante cuatro años. Así aumentó la lista de características que definen una escuela eficaz. Sin embargo, muchos resultados que parecían mantenerse estables en determinados trabajos fueron refutados en otros, y esto, unido a la rigidez de las propuestas, hizo que se diera un paso más.

Y así, en la actualidad se ha llegado a la elaboración de modelos comprensivos de eficacia escolar, que tienen dos características básicas en común: en primer lugar, todos parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen, normalmente, cuatro niveles de análisis -alumno, aula, escuela y contexto-; en segundo lugar, recogen no sólo lo que se sabe como resultado de la investigación empírica, sino también factores hipotéticos aunque aún no se haya comprobado claramente su incidencia. De esta forma, estos modelos tienen una triple utilidad: sirven para explicar la investigación previa, abren nuevos caminos para las investigaciones futuras y proporcionan un abanico de posibles vías de intervención (Stringfield, 1994).

Entre los modelos de eficacia escolar recientemente propuestos destacan el modelo de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1992) y los modelos de Scheerens (1992) y de Creemers (1994), para cuya validación empírica se están llevando a cabo diferentes investigaciones (Reezigt, Guldmond y Creemers, 1999). El modelo de Scheerens aporta a la investigación su propuesta de clasificar las variables en cuatro categorías en función de su mayor o menor susceptibilidad de ser manipuladas. Así, propuso organizarlas en variables de contexto, entrada, proceso y producto (modelo CIPP). El modelo de Creemers, por su parte, opta por clasificarlas en cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y contexto) e incluye en cada nivel tanto los componentes de calidad, tiempo y oportunidad como los criterios formales de eficacia (Creemers, 1994).

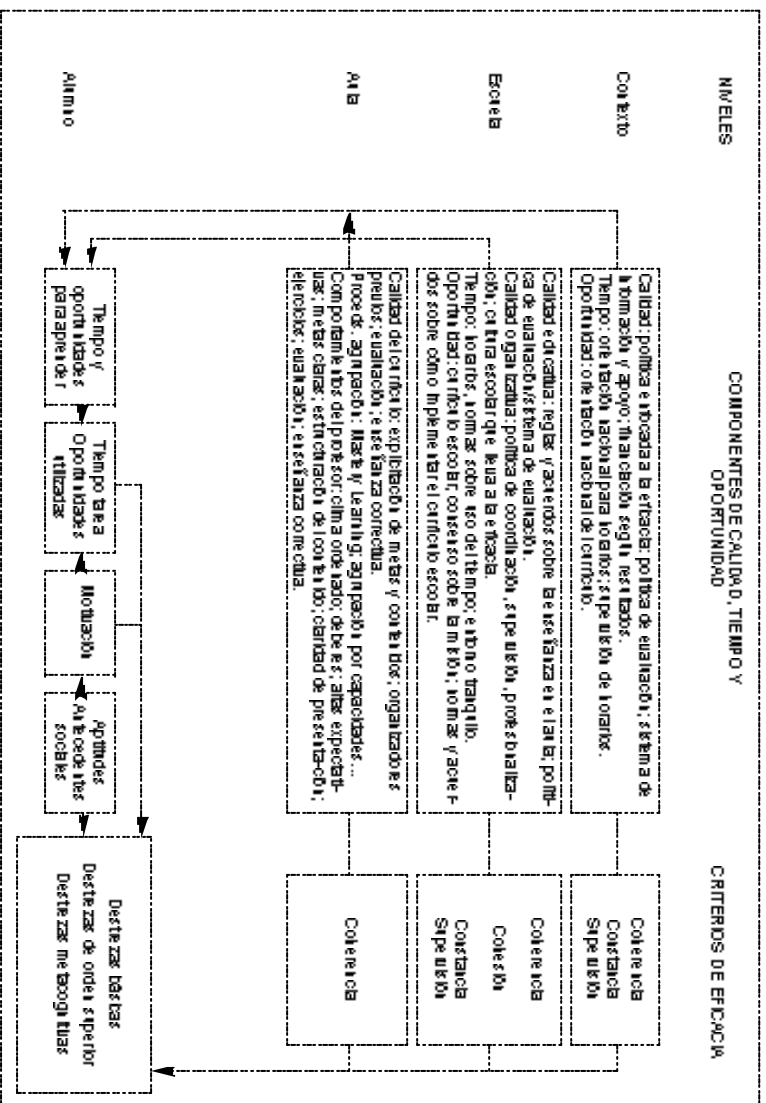
En cualquier caso, todos ellos tienen en común el hecho de conceder relevancia

a una serie de factores (Creemers, 1997):

- En el nivel del alumno, cinco elementos han demostrado incidir directamente en su aprendizaje: aptitud, habilidad para entender lo que se le enseña, perseverancia, oportunidad de aprender y calidad de la docencia.
- En el nivel del aula son cuatro los factores relacionados: calidad y adecuación de la docencia, uso de incentivos y tiempo efectivamente dedicado a la enseñanza.
- En el nivel de la escuela destacan como factores relevantes el establecimiento de metas significativas y compartidas por todos, la atención al funcionamiento académico diario, la coordinación entre equipos y entre la escuela y los padres, el desarrollo profesional del profesorado y la organización de la escuela para apoyar el aprendizaje de todos.
- Por último se encuentran los niveles externos a la escuela referentes al sistema educativo y al contexto social: la comunidad local, las administraciones regionales y la estatal. En este ámbito, los modelos están poco desarrollados.

El modelo más interesante de los propuestos hasta el momento es el elaborado por el profesor Bert Creemers (1994, 1997), en el que, como en los anteriores, se han distinguido los cuatro niveles mencionados (gráfico 1.1).

GRÁFICO 1.1. MODELO DE EFICACIA ESCOLAR DE CREEMERS



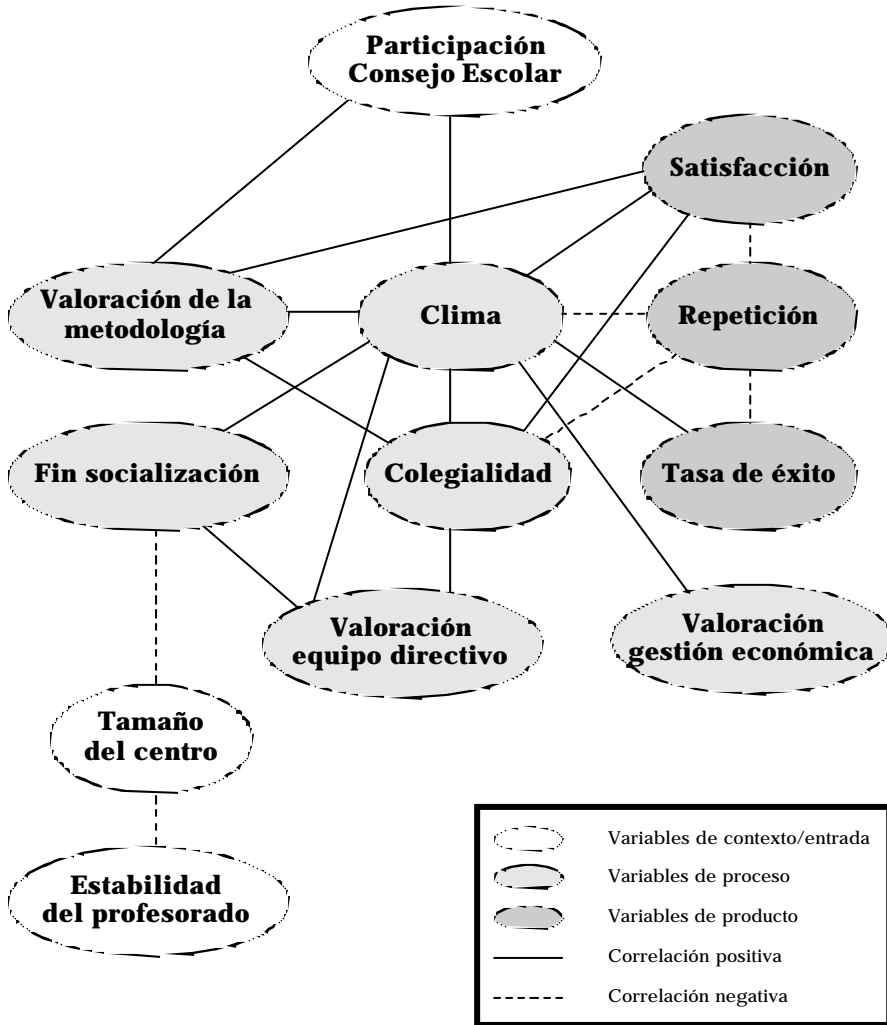
Fuente: Creemers (1994).

Son escasos los trabajos empíricos relevantes explícitamente enmarcados en el movimiento de Eficacia Escolar realizados en España (Millán Ventura, 1978; Fuentes, 1986; García Durán, 1991; Rodríguez Gómez, 1991; Muñoz-Repiso et al., 1995; Castejón, 1996). En el estudio realizado por el CIDE (Muñoz-Repiso et al., 1995; Murillo, 1996) se elaboró un modelo descriptivo de relaciones entre variables del centro, especialmente las referentes a los procesos de gestión, y su incidencia en los resultados escolares. El modelo obtenido para Educación Primaria se presenta en el gráfico 1.2.

En el modelo se observa que el clima del centro educativo es el factor clave determinante del resto de los factores. Representa el mejor predictor de las tres variables consideradas como producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satisfacción global) y condiciona (o es condicionado por) dos factores clave de proceso: la valoración del trabajo en equipo y la valoración de la metodología utilizada en el centro. También se encuentra que en los centros con mejores relaciones hay una mayor participación en las reuniones del Consejo Escolar. Otro elemento destacable es la interrelación entre las tres variables de producto. La correlación entre el porcentaje de repetidores y la tasa de éxito es evidente, dado que ambas son medidas de rendimiento muy parecidas. Sin embargo, sí es interesante la relación entre la satisfacción general hacia el centro y el porcentaje de repetidores, ya que significa que la comunidad educativa está más satisfecha en los centros en los que repiten menos alumnos. Parece, pues, que la satisfacción hacia el centro se rige básicamente por los patrones de consecución de objetivos educativos.

El grado de coincidencia de los miembros de la comunidad educativa en considerar el fin socializador como objetivo básico en la función educativa es el único factor que relaciona las variables de contexto/entrada y las de proceso. En los centros más pequeños, y por lo tanto más estables, hay una mayor coincidencia, tal vez por una mejor comunicación entre sus miembros. Esa convergencia favorece el clima positivo y está relacionada con la valoración del equipo directivo. Así, los centros pequeños, estables y con objetivos educativos claros y explícitos resultan ser los que mejores relaciones internas tienen y mejor valoran su equipo directivo.

GRÁFICO 1.2.
 MODELO DE EFICACIA PARA CENTROS DE PRIMARIA EN ESPAÑA



Fuente: Muñoz-Repiso et al. (1995: 118).

Así, y como síntesis de la investigación empírica, se ha encontrado una serie de factores que condicionan la eficacia de los centros educativos (Townsend, 1997; Sammons et al., 1998): liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje, enseñanza-aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza intencional con un propósito definido, altas expectativas, refuerzo positivo, seguimiento del progreso, derechos y responsabilidades de los alumnos, colaboración escuela-hogar y escuela como organización para el aprendizaje.

Uno de los factores de eficacia que ha aparecido con mayor frecuencia es el liderazgo. De hecho, ya en la década de los setenta varios trabajos mencionan el rol de liderazgo como elemento clave de la eficacia escolar (Brookover y Lezotte, 1977; Edmonds, 1979; Weber, 1985; Hallinger y Heck, 1998; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999) y, aunque existe poca evidencia empírica que lo valide en ese momento, encuentran significativo este factor.

Los efectos comprobados del liderazgo educativo, asociado principalmente con la actuación del director y/o del equipo directivo, han ido aumentando y confirmándose con el tiempo (Grift, 1990; Witziers, 1992; Durland y Teddlie, 1996). Sin embargo, resulta curioso comprobar cómo a pesar de ser una de las características más potentes de la investigación americana y británica (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998), algunos de sus aspectos no resultan importantes en países como Holanda. Según se desprende del trabajo realizado por Scheerens y Creemers (1996), que analiza los estudios sobre eficacia realizados en este contexto, el efecto del liderazgo instructivo es inexistente en la mayoría de ellos y, si existe, es negativo.

La importancia no sólo de la calidad de los líderes sino de su estilo y del papel que juegan en el centro es, pues, una de las aportaciones más claras de la investigación sobre eficacia (Leithwood, Begley y Cousins, 1990; Hallinger y Heck, 1998; Sammons et al., 1998; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999), que destaca reiteradamente la existencia de un liderazgo compartido, profesional e integrador en torno a unos fines comunes en las escuelas consideradas eficaces.

Y es precisamente la concurrencia de unos objetivos compartidos y puestos en práctica de forma colaborativa otro de los factores de eficacia (Reynolds et al., 1996; Townsend, 1997), del que se benefician alumnos tanto de alto como de bajo nivel socioeconómico (Bosker, 1990). Esta visión

compartida implica un propósito único, un consenso sobre los valores y metas de la escuela que se refleja en un enfoque común en la práctica y en la realización de un trabajo colegiado y cooperativo (Witziers, 1992; Mortimore et al., 1988).

Ahora bien, la unidad de los fines y valores de la escuela requiere, y a la vez genera, un clima positivo y adecuado de trabajo, que también aparece de manera constante (sobre todo en los últimos años) como elemento de importancia. Son muchos los trabajos que destacan las implicaciones de un ambiente seguro, ordenado y atractivo como requisito previo de un aprendizaje eficaz (Weber, 1985; Mortimore et al., 1988; Creemers, 1994; Reynolds et al., 1996; Claudet y Ellett, 1999). Este clima se ve favorecido por la implicación de las familias en la educación de los hijos, que afecta así de forma indirecta al rendimiento de los alumnos (Coleman, 1994; Sammons et al., 1994, 1998; Edwards y Warin, 1999).

Algunos autores consideran que la mejor forma de estimular esta atmósfera es el refuerzo positivo al alumnado, que a su vez constituye otro elemento característico de las escuelas eficaces. Este refuerzo incluye una disciplina explícita y compartida en la que las normas sean claras y justas, estrategias de motivación y feedback positivo y directo, por ejemplo en forma de elogio y aprobación (Mortimore et al., 1988; North West Regional Educational Laboratory, 1990). A la creación de este clima y al refuerzo de los alumnos contribuye también la definición de los derechos y responsabilidades del alumnado (Rutter et al., 1979; Mortimore et al., 1988), de forma que la eficacia aumenta cuando los alumnos elevan su autoestima, tienen un papel activo en el aula y la escuela y se consideran responsables de su propio aprendizaje.

La importancia de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se producen en el aula es otra de las evidencias destacadas por la investigación (Scheerens, 1992; Mortimore, 1993; Creemers, 1994). Su eficacia es generada por tres elementos fundamentales: la optimización del tiempo de aprendizaje, el énfasis en lo académico y un alto grado de aprovechamiento de los alumnos, que viene dado por la maximización de la oportunidad de aprender.

En este planteamiento son indudablemente fundamentales las actitudes y acciones del profesorado (Edmonds, 1979; Cheng y Tsui, 1999). Algunos

trabajos (por ejemplo, Reezigt, 1993) han analizado los efectos de los procedimientos de agrupamiento de alumnos y de su cooperación en el trabajo del aula; sin embargo, los resultados son contradictorios y no ha sido posible confirmar claramente su influencia sobre el rendimiento (Ros, 1994). Por otro lado, se han encontrado diferencias entre escuelas eficaces e ineficaces en función de variables relativas al profesorado, como el apoyo que se presta a los profesores nuevos y el cuidado puesto en la contratación y despido (Crone y Teddlie, 1995), o la forma de llevar a cabo la formación del personal (Hallinger y Murphy, 1985; Mortimore et al., 1988). De hecho, Townsend (1997) no encuentra relevantes para la eficacia del centro los procesos que tienen lugar en el aula, pero sí la capacidad del profesor y su nivel de implicación con los alumnos. Igualmente, cabe destacar la importancia que tiene el desarrollo profesional del profesorado en la mejora de los centros docentes (Bell y Day, 1991; Hargreaves y Fullan, 1992; García Gómez, 1999; Munro, 1999), la estabilidad de los profesores o el trabajo en equipo de los mismos.

Esta implicación del profesorado favorece y conlleva el mantenimiento de altas expectativas, por cuanto supone la asunción de un rol activo y comprometido en la ayuda, comunicación y refuerzo a los alumnos (Reynolds et al., 1996). En diversos trabajos se ha comprobado que la comunicación y refuerzo de las expectativas y su uso para estimular intelectual y afectivamente a los alumnos constituyen un factor diferencial de eficacia (Brookover y Lezotte, 1977; Mortimore et al., 1988; Sammons et al., 1998).

En este sentido opera también la evaluación del progreso realizado, que permite tomar medidas para impulsar la calidad: por un lado, un seguimiento frecuente y sistemático de los alumnos por parte del profesorado favorece el mantenimiento de las expectativas y proporciona refuerzo (Mortimore et al., 1988; Levine y Lezotte, 1990); y, por otro, la evaluación de la escuela en su conjunto como parte de las funciones del directivo incide también en la eficacia de la escuela ya que, además de proporcionar información sobre el funcionamiento general del centro, permite determinar en qué medida se alcanzan las metas establecidas y enfoca la atención de la comunidad escolar hacia ellas (Lezotte, 1989; Murphy, 1989; Scheerens, 1992).

Una de las ideas que aparece cada vez con más frecuencia en la investigación sobre eficacia es la consideración de la escuela como una organización que aprende (Leithwood y Louis, 1998; Mitchell y Sackney, 1998). En

este marco surge como elemento destacado de las escuelas eficaces lo que se denomina enseñanza con propósito, es decir, la organización eficiente de una enseñanza intencional y dirigida a unos objetivos claros y comunes, que implica la preparación y estructuración previa de las lecciones y el establecimiento de un marco bien definido que permita a alumnos y profesores responsabilizarse y gozar de independencia para organizar su trabajo (O'Sullivan, 1997; Leithwood et al., 1999).

En resumen, la escuela eficaz tiene un buen liderazgo, personal cualificado, políticas adecuadas y un clima seguro y atractivo fundamentado en impulsar que los profesores trabajen en equipo y todos, alumnos, padres y profesores, se impliquen en el logro de unas metas comunes.

1.2. EL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA ESCUELA

Al igual que la línea de investigación sobre Eficacia Escolar, el movimiento de Mejora de la Escuela tiene unos 30 años de existencia (Hopkins y Lagerweij, 1997). En un primer momento, en la década de los 60, las escuelas centraron su interés en la utilización de nuevos materiales didácticos. Se buscaba la innovación en el currículo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que habían elaborado equipos de profesores universitarios y psicólogos y que los docentes debían aplicar. Ése fue el motivo de su fracaso: el papel secundario asignado a los profesores y la falta de formación específica.

En un segundo momento, que coincide con la década de los 70, se desarrolló la fase de documentación del fracaso del movimiento de reforma para incidir en la práctica. Esa situación de pesimismo hacia los enfoques dirigidos desde arriba tuvo su contrapunto en la tercera fase de este movimiento práctico, denominada periodo de éxito. Durante estos años se publicaron los primeros estudios de Eficacia Escolar y se estableció un consenso en cuanto a las características de las escuelas eficaces, lo que contribuyó a que se aprendiera mucho sobre la dinámica del proceso de cambio. Es en este momento cuando se inicia el movimiento de Mejora de la Escuela propiamente dicho.

La última fase, iniciada a mediados de los 80 y todavía en marcha, se puede denominar la gestión del cambio. En ella se observa una fusión entre el conocimiento generado por la investigación y la práctica educativa.

En la tabla 1.1 se ofrece una comparación de los enfoques de Mejora Escolar en 1960 y 1980 elaborada por Reynolds (1993).

TABLA 1.1.

| Características | 1960 | 1980 |
|----------------------------------|---|---|
| Orientación | De arriba a abajo | De abajo a arriba |
| Base de conocimientos | Conocimientos procedentes de investigadores | Conocimientos de los profesionales de la práctica |
| Eje | La organización y el currículo | Los procesos educativos |
| Resultados | Orientado a los resultados de los alumnos | Orientado a los procesos escolares |
| Metas | Resultados como hechos dados | Resultados para ser discutidos |
| Objeto | Centrado en la escuela (estructura) | Centrado en el profesorado (personas) |
| Metodología de evaluación | Evaluación cuantitativa "dura" | Evaluación cualitativa, naturalista "blanda" |
| Lugar | Curso, fuera de la escuela | Escuela |
| Centro de enfoque | Aspecto parcial de la escuela | La escuela en su conjunto |

CARACTERÍSTICAS DE LOS ENFOQUES DE MEJORA ESCOLAR EN 1960 Y EN 1980

Fuente: Reynolds (1993: 188).

Recientemente, se ha definido la mejora de la escuela, según la propuesta de Hopkins, como "un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio" (Hopkins, Ainscow y West, 1994: 3). Así, la mejora escolar no es tanto una situación final como un proceso de cambio y se puede considerar como:

- un medio para el cambio educativo planificado (pero teniendo en cuenta a la vez que el cambio educativo es necesario para la mejora de la escuela);
- especialmente apropiada en momentos de sobrecarga de iniciativas e ideas de innovación, cuando hay varias reformas que compiten por implantarse;
- un proceso que requiere habitualmente un apoyo de tipo externo;
- una concepción que enfatiza las estrategias que fortalecen la capacidad de la escuela para gestionar el cambio;

- al mismo tiempo que mejora los resultados de los alumnos (resultados definidos en sentido amplio);
- mediante un enfoque específico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso de cambio y mejora de la escuela no es lineal, sino que consta de diferentes fases que interactúan entre ellas. Coronel (1996), siguiendo a Hord (1987), avisa de los peligros de una simplificación abusiva si se entiende el cambio como una mera secuenciación lineal de pasos. Así, propugna un modelo circular que muestre la naturaleza interactiva del proceso. Desde una concepción clásica, Miles (1986) y Fullan (1991) hablan de un proceso con tres fases: iniciación, desarrollo e institucionalización.

1. La fase de iniciación consiste en la decisión de emprender el cambio y desarrollar un compromiso hacia el proceso. Las actividades clave son la decisión de iniciar el cambio; la revisión o diagnóstico del estado actual del centro, que determinará las áreas necesitadas de mejora; la exploración de opciones, que desembocará en la selección del área de mejora; y la planificación del proceso. Factores asociados con esta fase que determinarán si el cambio se producirá o no son la existencia de experiencias de cambio previas, la disponibilidad de nuevos fondos, la presión desde dentro y fuera de la escuela, la disponibilidad de recursos, la calidad de las condiciones y la organización interna de la escuela, etc. Fullan (1991) considera que lo importante, más que estos factores, es su combinación. Por otro lado, Miles (1986) también los analiza, afirmando que para que la mejora tenga éxito ha de estar ligada a un programa y a una necesidad local importante, debe haber un enfoque claro y bien estructurado del cambio, debe contarse con alguien que comprende la innovación y la apoya, debe haber una iniciativa activa para emprenderla, y ha de ser una innovación de calidad.
2. En la fase de desarrollo o puesta en práctica, la más estudiada por todos los autores, se pone en marcha el proceso de mejora. González y Escudero (1990) reconocen tres enfoques o perspectivas sobre esta fase: lineal, de traslación a la práctica de forma fiel y eficaz; adaptación mutua, del contexto escolar a las exigencias de la innovación y viceversa; y reconstrucción personal, donde el docente reinterpreta el plan y lo adapta a sus necesidades particulares. En ella influyen las características del cambio, las condiciones internas de

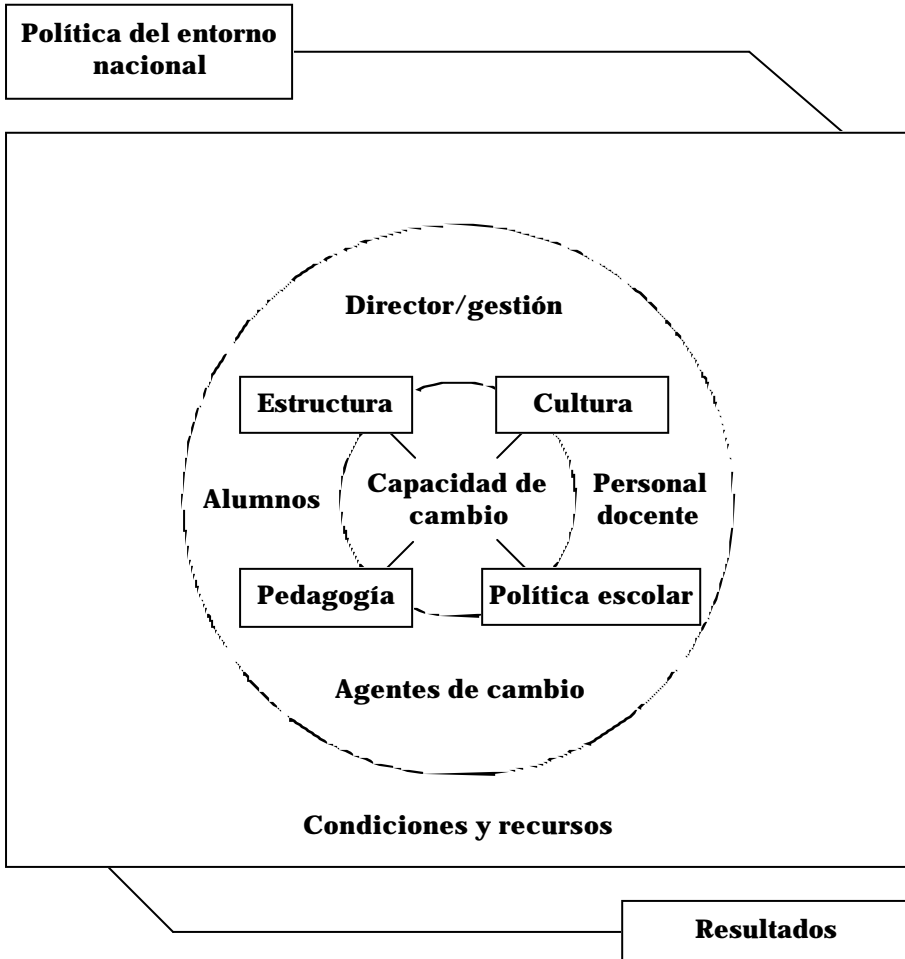
la escuela y la presión y apoyo externos. Con frecuencia es útil considerar dos etapas, pre-implementación e implementación, ya que muchos cambios fracasan en la primera si no se ha generado suficiente apoyo inicial. Actividades clave en esta fase son realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar el progreso y superar los problemas. Es la que realmente influye en los logros de los alumnos.

3. La institucionalización es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma “habitual” de hacer las cosas en un centro. Esto no es algo que se produzca de forma automática, ya que en la mayoría de las ocasiones los cambios tienden a desvanecerse después del entusiasmo inicial, o cuando desaparece la persona clave o se terminan los impulsos externos. Según Miles (1986), las actividades clave para garantizar el éxito de esta fase son asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos de la escuela; eliminar prácticas rivales o contradictorias; establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, el currículo y la enseñanza en el aula; asegurar la participación en la escuela y en el área local; y tener un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores asesores para la formación de las destrezas necesarias.

Un interesante marco para el análisis de la Mejora de la Escuela es el propuesto por Hopkins y Lagerweij (1997), basándose en los de Voogt (1986) y Hopkins (1996), que ofrece la oportunidad de diferenciar los distintos componentes sin perder de vista la relación entre ellos (gráfico 1.3). Los factores definen la interacción mutua, las capacidades y los resultados de la escuela.

El centro del cuadro lo ocupa la capacidad de la escuela para aprender. Los factores que influyen en la marcha de la escuela y determinan también la posibilidad del cambio son las capacidades de los líderes escolares, la comunicación y toma de decisiones y la planificación y evaluación del proceso. Dentro del cuadro, se produce una interacción dinámica en la que destacan diez factores: la política de innovación de la escuela; las intervenciones del director; el apoyo interno y externo; la estructura organizativa del centro; la cultura escolar; la organización educativa (currículo y pedagogía); los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones; los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo; los resultados de los alumnos; la posición de la escuela en el ámbito local y nacional; y las condiciones, medios e instalaciones.

GRÁFICO 1.3.
MARCO PARA EL ANÁLISIS DE LA MEJORA ESCOLAR



Fuente: Hopkins y Lagerweij (1997: 84).

1.3. LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Desde principios de los años 90, varios investigadores pertenecientes a los movimientos de Eficacia y de Mejora han comenzado a manifestar la conveniencia de la unión de ambos enfoques. Reynolds, Hopkins y Stoll (1993), por ejemplo, señalaron que las personas que trabajan en eficacia y las que lo hacen sobre mejora se necesitan mutuamente. Los investigadores de eficacia escolar pueden aportar a los agentes de mejora escolar conocimientos sobre los factores de centro y de aula que necesitan ser cambiados para optimizar la calidad de la educación, mientras que las estrategias de mejora de la escuela aportan pruebas para la validación de muchas de las teorías propuestas por los investigadores de eficacia escolar, además de señalar cómo llevar a cabo los cambios necesarios para incrementar la eficacia (Stoll y Wikeley, 1998). En realidad, los motivos de diferencia entre los defensores de los dos movimientos se han debido más a razones académicas que a una incompatibilidad real. Así, se puede afirmar que son movimientos complementarios. En la tabla 1.2 se ofrece un resumen de las aportaciones de cada uno de ellos.

TABLA 1.2. APORTACIONES DE LOS MOVIMIENTOS DE EFICACIA ESCOLAR Y MEJORA DE LA ESCUELA A LA CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

| Aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar | Aportaciones del movimiento de Mejora de la Escuela |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • atención a los resultados • énfasis en la equidad • utilización de los datos para la toma de decisiones. • comprensión de que la escuela es el centro del cambio • orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa | <ul style="list-style-type: none"> • atención a los procesos • orientación hacia la acción y el desarrollo • énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro • comprensión de la importancia de la cultura escolar • importancia de centrarse en la instrucción • visión de la escuela como el centro del cambio • orientación hacia la metodología de investigación cualitativa |

Fuente: Stoll y Wikeley (1998).

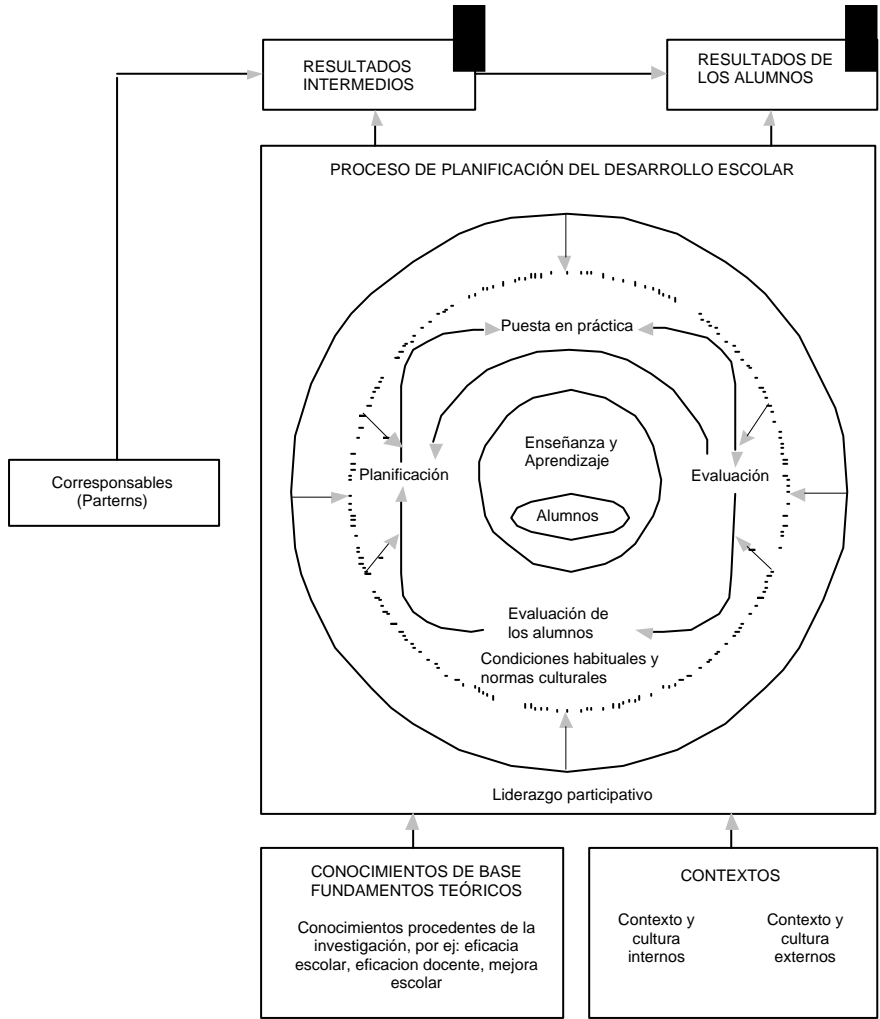
Aunque el número de artículos que defienden la fusión de ambos movimientos es ya considerable (ver, por ejemplo, Reynolds, 1993; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds et al., 1996; Stoll y Fink, 1996; Robertson y Sammons, 1997; Thrupp, 1999), aún son muy limitadas las aportaciones realmente sustantivas en este campo. Con el objetivo, simplemente, de caracterizar la nueva idea, se ofrece un modelo teórico (Stoll y Fink, 1996) que liga ambos conceptos a través del proceso de planificación del desarrollo escolar (gráfico 1.4). Los elementos que forman este modelo son:

- Contexto, con dos aspectos: el contexto interno, que incluye características que en ocasiones han sido consideradas inputs o variables de entrada (por ejemplo, la naturaleza de la escuela, su alumnado o el nivel y tipo de estudios), junto con la formación y experiencia del profesorado y un aspecto clave: la cultura escolar; y el contexto externo, que recoge las iniciativas de las Administraciones, las tendencias y expectativas sociales, etc.
- Fundamentos, base de conocimientos: principalmente, los resultados de la investigación sobre eficacia escolar, eficacia de los docentes, psicología cognitiva y mejora escolar, a los que podrían añadirse los conocimientos sobre currículum y organización escolar.
- Proceso de planificación del desarrollo escolar, que constituye el vehículo de unión de los resultados de la investigación de eficacia escolar con el proceso de mejora de la escuela. Incorpora varios ámbitos:
 1. Los alumnos, en el centro, que no son sólo el producto de la mejora sino también participantes del proceso y deben estar en el centro de la planificación del desarrollo escolar.
 2. El proceso de enseñanza y aprendizaje y el currículum.
 3. El ciclo de planificación del desarrollo, con cuatro fases: valoración (¿dónde estamos?), planificación (¿dónde nos gustaría estar?), puesta en práctica y evaluación (¿cómo evaluamos nosotros los cambios que hacemos?).
 4. Las condiciones y las normas culturales de la escuela, que incluye la visión,

colegialidad, autonomía, orientación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, etc.

5. La dirección participativa con una comprensión y sentido del cambio que impulsa todo el proceso.
- Apoyos o colaboraciones (partners): pueden ser padres o agentes externos que colaboran en la formación del personal o proporcionando ayuda, amistad crítica, materiales, apoyo de la investigación, fondos, estrategias de mejora, etc.
 - Resultados intermedios: el éxito de la mejora debe demostrarse a través de un cambio en los docentes y en la organización, que no son el fin último, pero sí su mediador imprescindible.
 - Resultados del alumno, con las siguientes características:
 1. Deben incluirse resultados académicos y sociales como medida del logro de los objetivos de la escuela.
 2. Ha de haber un énfasis en el progreso, donde se demuestre el valor añadido por el centro docente (según el contexto).
 3. Los niveles académicos deben ser los más altos posibles.
 4. Deben estar centrados en la equidad, de modo que el éxito sea experimentado por todos los alumnos.
 5. Los niveles deben ir mejorando progresivamente.

GRÁFICO 1.4.
 MODELO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



Fuente: Stoll y Fink (1996: 187).

La investigación internacional en la que se enmarca el estudio aquí referido tiene como objetivo avanzar un paso más en la consolidación teórica y la fundamentación empírica del nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar. Tiene el valor añadido de incluir nuevas perspectivas por el hecho de participar en ella países con contextos socio-económico-culturales y tradiciones educativas muy diferentes entre sí y, sobre todo, algunos muy distintos de aquellos en los que se generó la teoría. Por ello, en esta investigación es importante contextualizar los programas de mejora de la eficacia escolar, ya que las características propias de cada uno de los sistemas educativos explican, o condicionan en gran medida, las posibilidades de existencia y el modo de desarrollarse los programas.

2. LOS PROGRAMAS DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR Y SU EVALUACIÓN

2.1. DEFINICIÓN DE PROGRAMAS DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Desde la perspectiva de la fusión de las tradiciones investigadoras de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela expuesta brevemente en el capítulo anterior, se considera “Programa de Mejora de la Eficacia Escolar” un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa.

Por tanto, las características definitorias de un programa de mejora de la eficacia escolar son las siguientes:

1. Es una acción duradera en el tiempo, no un esfuerzo puntual.
2. Se orienta hacia el logro de unas metas educativas concretas. Es decir, busca la mejora de aspectos concretos del rendimiento escolar de los alumnos (adquisición y dominio de destrezas instrumentales básicas, de orden superior y metacognitivas) y del desarrollo socio-afectivo de alumnos, profesores y padres.
3. Se lleva a cabo mediante la identificación, reformulación, reestructuración y

optimización de los elementos de entrada, proceso y producto del centro, y de sus interrelaciones.

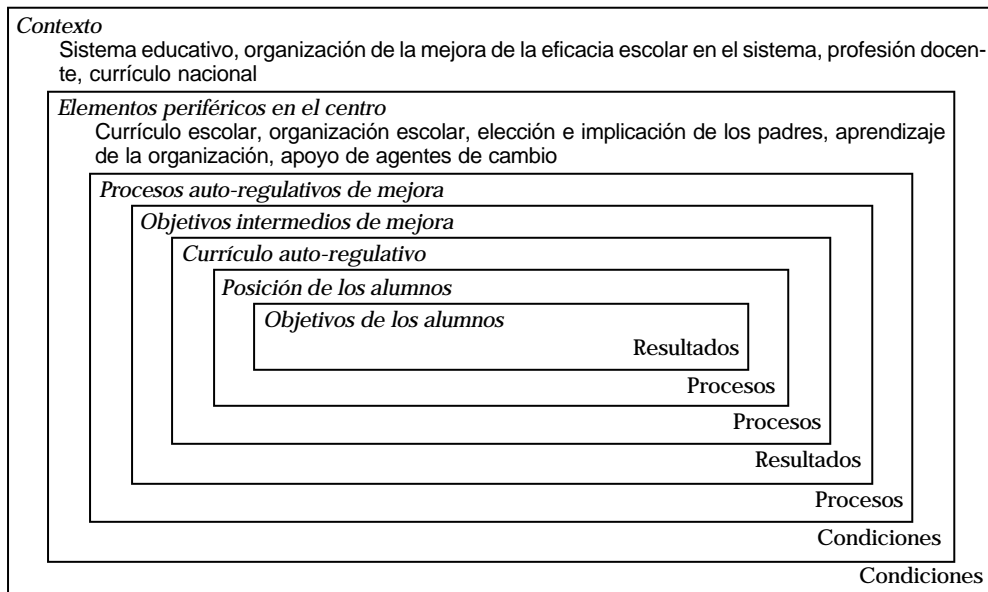
4. Se emprenden acciones para modificar tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como los procesos organizativos y relacionales dentro del centro escolar.
5. El proceso de cambio se lleva a cabo de forma sistémica y organizada.
6. Se desarrollan simultánea o sucesivamente varias estrategias coordinadas entre sí y orientadas a una meta común.
7. Comprende las siguientes fases:
 - visión estratégica,
 - evaluación de necesidades o diagnóstico previo,
 - planificación,
 - desarrollo,
 - seguimiento y evaluación del programa,
 - institucionalización de los cambios.
8. El impulso, desarrollo y coordinación provienen del centro educativo, no del exterior.
9. Participa y se implica activamente gran parte del personal docente del centro.
10. Se busca la implicación de alumnos, padres y demás miembros de la comunidad educativa.
11. Es deseable la colaboración de agentes externos en la formación de profesorado y directivos, el seguimiento del programa y la valoración de los resultados.

2.2. UN MARCO PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE MEJORA DE LA EFICACIA

Cualquier análisis riguroso del éxito de un programa y de los elementos que contribuyen al mismo exige un marco de evaluación sobre el que fundamentarse. En la investigación internacional de la que forma parte este estudio se diseñó un marco (gráfico 2.1) que sirviera como base para la elaboración de diferentes instrumentos de evaluación que permitieran conocer más a fondo los programas de mejora de la muestra (Hoeben, 1999). Una de las notas características de este modelo es su flexibilidad, de forma que sirve como marco general de referencia y puede ser utilizado por los centros docentes con propósitos muy distintos. Esta peculiaridad permite que sea válido para centros que pertenecen a contextos diferentes en cuanto a su localización geográfica, entorno social y económico, número de alumnos y profesores, problemática inicial, etc., de forma que esas condiciones no sean en absoluto determinantes para llevar a cabo procesos de mejora de la eficacia. Dicho marco está formado por siete conjuntos básicos de elementos extraídos a partir de las discusiones generadas en la investigación.

Los dos primeros componentes hacen referencia a los resultados y se corresponden con los dos tipos de objetivos de los programas de mejora de la eficacia escolar: los resultados académicos de los alumnos, que constituyen el criterio de eficacia, y los productos intermedios del proceso de cambio, que suponen el criterio de mejora. Dos notas caracterizan la evaluación del rendimiento de los alumnos: la importancia dada a la equidad (todos los alumnos deben beneficiarse igualmente del programa), y el planteamiento del valor añadido en su medida (considerar los resultados teniendo en cuenta el contexto inicial, el rendimiento previo y el historial de cada alumno). Estos dos tipos de resultados se han considerado fundamentales para valorar el éxito de un programa de mejora de la eficacia.

GRÁFICO 2.1. MARCO TEÓRICO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR:
PRINCIPALES COMPONENTES Y RELACIONES INCLUSIVAS



Fuente: Hoeben (1999: 5).

Otros componentes básicos del modelo son los dos tipos de procesos autoregulativos: el ciclo de mejora escolar y la implantación del currículo en el aula. Ambos se definen como los elementos procesuales del programa y son, en realidad, el quid de los programas de mejora de la eficacia. No puede darse por hecho que vayan a producirse adecuadamente sin una planificación; por tanto, deben ser objeto de un plan cuidadoso que incluya los mecanismos de evaluación y mejora de los propios procesos. Por eso se denominan "autorregulativos". En el marco se incluye también la posición de los alumnos como un elemento procesual (su papel en el aula, expectativas, motivación, adaptaciones del currículo requeridas). De esta forma, el alumno, el aula y el centro docente constituyen aspectos fundamentales del proceso.

Por último se encuentran las condiciones en las cuales se desarrolla el programa: los elementos periféricos dentro del propio centro y el contexto escolar externo. Como elementos considerados "periféricos" al proceso de mejora se destacan el currículo definido por el centro, la propia organización escolar, la implicación de las familias, el

apoyo de los agentes de cambio externos e internos y los elementos de aprendizaje de la organización. Por otro lado, el marco considera el contexto como elemento fundamental para el proceso y en él incluye la organización del sistema educativo y de la profesión docente, el currículo nacional o el apoyo a los procesos de mejora por parte de las Administraciones.

Cada componente del modelo no es algo aislado, sino que interactúa con todos los demás en una dialéctica de procesos que dan lugar a resultados que, a su vez, ponen en marcha nuevos procesos. Los alumnos, que están en el centro de esta especie de diana rectangular, son el objetivo hacia el que convergen todos los elementos, pero ellos, a su vez, generan una onda expansiva hacia la periferia que regula todo el sistema. Es, por tanto, un marco dinámico en el que cada elemento o estrato no puede ser entendido de ningún modo como aislado en su zona.

Este marco se concreta a efectos prácticos en once preguntas clave que orientan el proceso de análisis:

1. ¿En qué medida los resultados de los alumnos aportan evidencia de la eficacia de la escuela para alcanzar sus objetivos?
2. ¿En qué medida los resultados intermedios aportan evidencia de la consecución de los objetivos de mejora de la escuela?
3. ¿En qué medida muestran los alumnos un incremento en el compromiso creciente con su propio aprendizaje y su entorno de aprendizaje?
4. ¿En qué medida contribuye el currículo de aula a que el centro alcance las metas referidas a los alumnos?
5. ¿En qué medida contribuye el ciclo de planificación, implementación, evaluación y feedback del programa de mejora a que la escuela alcance sus objetivos de mejora?
6. ¿En qué medida contribuye el currículo escolar a la eficacia del currículo de aula?
7. ¿En qué medida contribuye la organización escolar a la consecución de los objetivos intermedios de mejora de la escuela y de los objetivos de los alumnos?
8. ¿En qué medida contribuyen la elección de los padres y su implicación a la respuesta de la escuela y a la consecución de los objetivos intermedios de mejora y de los objetivos de los alumnos?
9. ¿En qué medida contribuye el aprendizaje de la organización escolar a la gestión del cambio, es decir, a la consecución de los objetivos intermedios de

mejora?

10. ¿En qué medida contribuyen los agentes externos de cambio a la consecución de los objetivos intermedios de mejora?
11. ¿En qué medida las variables de contexto permiten, estimulan o dificultan la consecución de los objetivos intermedios de mejora y de los objetivos de los alumnos? (Por ejemplo, ¿en qué medida el currículo nacional permite, estimula o dificulta los programas de mejora de la eficacia escolar?)

Estas cuestiones clave se ven complementadas por siete cuestiones adicionales:

1. ¿Hay evidencias disponibles de cuánto contribuye de hecho la consecución de los objetivos de mejora al logro de los objetivos de los alumnos?
2. ¿Hay evidencias disponibles de cuánto contribuye de hecho el logro de los objetivos de mejora a una puesta en práctica del currículo de aula más adecuada?
3. ¿Hay evidencias disponibles del grado en que ciertos modos de implementar el ciclo autorregulativo de mejora (es decir, estrategias/tecnologías de mejora concretas) contribuyen más que otros al logro de metas de mejora?
4. ¿Hay evidencias disponibles de cuánto contribuye la respuesta de la escuela a una consecución más satisfactoria de los objetivos de mejora?
5. ¿Hay evidencias disponibles de cuánto contribuye la existencia de una tradición de aprendizaje organizativo por parte del centro a una consecución más satisfactoria de los objetivos de mejora?
6. ¿Hay evidencias disponibles de que la escuela no podría gestionar su propio proceso de mejora sin el apoyo de agentes externos de cambio?
7. ¿Hay evidencias disponibles de cuánto contribuyen las metas nacionales o de la sociedad (un currículo nacional, una estrategia nacional de mejora o cualquier otra) a la consecución de los objetivos intermedios de mejora y de los objetivos de los alumnos?

El marco de evaluación se desarrolla, además, analíticamente, en una serie de aspectos y preguntas clave referidos a cada una de las variables que constituyen los diferentes estratos. Con ellos se trata de explicitar todos los posibles elementos incluidos en las variables y facilitar la búsqueda exhaustiva de los elementos integrantes de los procesos y resultados, y de las relaciones entre ellos (ver Anexo 1).

Metodológicamente, la evaluación de los procesos de mejora de la eficacia escolar supone tener en cuenta las aportaciones de los movimientos de Eficacia Escolar

y de Mejora de la Escuela, de modo que tanto los métodos cualitativos como los cuantitativos jueguen un papel. Por ejemplo, para evaluar el criterio de eficacia (los resultados académicos de los alumnos) el mejor medio siguen siendo las pruebas estandarizadas, dado que garantizan una adecuada validez y fiabilidad de los datos, pero esto significa que hay que seguir trabajando en la construcción de pruebas que incluyan, además de los aspectos cognitivos, elementos básicos del rendimiento académico como son los valores y actitudes del alumnado. En cambio, la valoración del criterio de mejora (la consecución de los objetivos intermedios) es preferible realizarla mediante procedimientos cualitativos, de acuerdo con la tradición del movimiento de Mejora de la Escuela.

Por tanto, la búsqueda de datos y evidencias que puedan dar respuesta a las preguntas que orientan el análisis de los diferentes elementos constitutivos del modelo ha de realizarse por diversos medios. La riqueza de la combinación “mejora de la eficacia escolar” consiste precisamente en incluir las metodologías cualitativas, que pueden permitir una mejor comprensión de lo que ocurre en la escuela, y relacionar la información así obtenida con resultados medidos cuantitativamente.

3. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL QUE INCIDEN EN LOS PROGRAMAS DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Una de las críticas más frecuentes a la investigación sobre Eficacia Escolar se refiere a la no inclusión del contexto nacional en los modelos utilizados como guía (Creemers, 1998). Efectivamente, la práctica totalidad de los trabajos se ha realizado en países con sistemas educativos descentralizados, sobre todo anglosajones, y han asumido las características educativas de éstos como si fueran idénticas en otros países, obviando las diferentes realidades socioeducativas de los distintos contextos. La dificultad surge en el momento en que se pretende dotar de validez universal a los resultados encontrados con esas limitaciones o, más grave aún, cuando se quiere aplicar políticas derivadas de la investigación en contextos para los que no han sido validadas (Morley y Rassool, 1999).

El nacimiento de este nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar se está caracterizando por su intento de superación de los problemas que han tenido sus dos movimientos de origen, Mejora de la Escuela y Eficacia Escolar. En consecuencia, desde sus primeros momentos de vida, los factores del contexto han pasado a formar parte de los modelos de mejora de la eficacia escolar, entre otras razones porque se han integrado en la investigación y construcción del modelo países con tradiciones educativas muy distintas de las anglosajonas. Sirva como muestra de la inclusión de los factores contextuales el marco de evaluación descrito anteriormente.

El marco propuesto para orientar la evaluación de los programas de mejora de la eficacia escolar considera entre sus componentes cuatro grupos de elementos relativos al sistema educativo (Hoeben, 1999): las características de la organización del

sistema nacional de educación, de la profesión docente, del currículo nacional y de la organización de la mejora de la eficacia escolar en el sistema. Algunos aspectos importantes relacionados con la organización del sistema educativo nacional son el grado de descentralización del sistema, la autonomía escolar, la posibilidad de los padres de elegir centro docente, la normativa que permite o estimula la competencia entre escuelas y la participación de la sociedad en la gestión de los centros educativos. La organización de la profesión docente incluye la formación inicial y permanente de los profesores, el acceso a la profesión, el grado de autonomía profesional y la organización de sindicatos u organizaciones de profesores. El tercer aspecto es la organización del currículo nacional, que se refiere a elementos tales como el grado de prescriptividad del currículo nacional y la forma de concreción e implantación. Por último, se considera fundamental la política de las distintas Administraciones acerca de la puesta en marcha de procesos de mejora. Aquí se incluyen el sistema de evaluación de centros, la existencia de agentes de cambio externos y las acciones directas de fomento de programas de mejora.

En este capítulo se van a describir las características del sistema educativo español que inciden en la puesta en marcha de programas de mejora de la eficacia escolar según el modelo expuesto en el capítulo anterior.

3.1. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El sistema educativo español está inmerso en un proceso de reforma global que afecta a todos sus elementos. Este proceso comenzó hace poco más de 20 años con la aprobación de la Constitución Española y se prevé que finalice en los primeros años del nuevo siglo. Los cambios fundamentales que inciden en los programas de mejora de la eficacia escolar se pueden resumir en: una nueva estructura del sistema educativo, que tiene implicaciones en la escolarización, los currículos y el profesorado; un nuevo modelo de reparto de competencias entre Estado y regiones (Comunidades Autónomas); mayor autonomía de los centros en cuestiones organizativas, económicas y curriculares; mayor participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros; nuevo modelo de dirección y gestión de los mismos, etc. (CIDE, 1996).

Uno de los cambios más importantes llevados a cabo en el sistema educativo español es el cambio de un modelo político fuertemente centralizado a una forma

de gobierno descentralizada. La Administración del Estado se ha ido transformando para ajustarse al modelo descentralizado establecido por la Constitución Española de 1978. En el ámbito de la educación, dicho proceso de transformación consiste en la asunción, por parte de las Comunidades Autónomas, de competencias en materia de educación y de los medios para su ejercicio (personales, funcionales, materiales y de toda índole). Así, la administración de la educación en España es compartida por el Estado y las Comunidades Autónomas.

El Estado tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que salvaguardan la homogeneidad y unidad sustancial del sistema educativo y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, determinados por la Constitución. Estas competencias son, en su mayor parte, de índole normativa, para la regulación de los aspectos básicos del sistema, aunque el Estado tiene también competencias ejecutivas. A las Comunidades Autónomas, por su parte, les corresponden competencias normativas, de desarrollo de las normas estatales básicas y regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, y las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio, con la excepción de las muy escasas de este tipo que le están reservadas al Estado.

Otro de los cambios recientes es el incremento de la autonomía escolar de los centros docentes públicos de todos los niveles. Esta autonomía se ha centrado en aspectos pedagógicos, organizativos y financieros, y significa que las escuelas están obteniendo progresivamente más capacidad para gestionar su propio cambio. Efectivamente, en lo que respecta a la autonomía económica, los centros tienen libertad para gestionar su propio presupuesto, tanto en lo relativo a los ingresos como a los gastos. También hay una relativa autonomía curricular, que se detallará más adelante. La capacidad de decisión es menor en lo que afecta a la organización interna ya que, aunque existe cierta libertad, aún tiene muchos impedimentos. En otros aspectos, por el contrario, es prácticamente inexistente, por ejemplo en cuanto a la elección y organización del profesorado. Lo que resulta interesante en este sentido es el gran cambio acaecido en los últimos años, en los que se ha pasado de un sistema escolar uniforme a una cierta diversidad entre los centros docentes debido al ejercicio de la autonomía.

Otro de los aspectos en los que comienza a haber una pequeña autonomía es la selección de los alumnos. La ley indica que los padres tienen libertad para escoger el centro que desean para sus hijos. Sin embargo, cuando el número de solicitudes supera al de plazas disponibles se aplica un baremo diseñado por la

Administración educativa en el que se valoran la cercanía de la residencia familiar al centro y otros factores socio-familiares. Dado que no sobran plazas en la mayoría de los centros, casi siempre se aplica el baremo, de forma que en la práctica dicha libertad de elección está muy restringida.

En España, por tanto, no hay una cultura de competencia entre centros comparable a la que se da en otros contextos. Hasta ahora, la libertad real de elección era muy poca y los centros no tenían que preocuparse por captar alumnos. Además, dada la uniformidad de los centros públicos, esto tampoco tenía mucho sentido, dándose la elección sobre todo entre la red pública y la privada financiada con fondos públicos. Sin embargo, la disminución de la natalidad hace que empiece a percibirse la aparición de estrategias de marketing por parte de los centros para cubrir las plazas disponibles.

Un último aspecto a destacar es la gran importancia que tiene en el sistema educativo español la participación de la comunidad educativa en la gestión de la educación. Además de diferentes consejos consultivos existentes en los ámbitos estatal, autonómico y local, el órgano colegiado máximo responsable de la gestión del centro docente (el Consejo Escolar) está formado por representantes de los profesores, los padres, la Administración municipal y, en la enseñanza secundaria, los alumnos. Como ejemplo de la amplitud de sus competencias cabe destacar que es quien elige al director para un mandato de cuatro años y quien aprueba el Proyecto Educativo del centro y su presupuesto anual.

3.2. ORGANIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Los profesores son, sin duda, el elemento fundamental en los programas de mejora de la eficacia escolar. Por ello es imprescindible recordar las características de su formación inicial, el acceso a la profesión docente, su carrera profesional, las condiciones económicas y laborales y la formación permanente. Las diferencias entre profesores de Primaria y Secundaria y de centros públicos y privados han de ser también tenidas en cuenta.

Como en cualquier otro país de Europa, los docentes deben tener una formación universitaria para ejercer la profesión tanto en el sector público como en el privado, que en Educación Primaria consiste en el título de Maestro y en Secundaria en el de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto más un curso de cualificación pedagógica. Sin embargo, en el acceso a la función docente hay importantes diferencias

entre el sector público y el privado. En los centros públicos se realiza mediante un proceso selectivo que consiste en un concurso-oposición organizado por las Administraciones autonómicas, ya que los profesores, a diferencia de lo que ocurre en los países anglosajones y en otros de Europa, son funcionarios. La asignación de los docentes a los centros educativos se realiza sin que éstos tengan capacidad alguna de decisión en el proceso. En cambio, en los centros privados financiados con fondos públicos, el proceso de selección es competencia del centro que, por tanto, tiene autonomía para formar sus equipos docentes.

Las condiciones laborales y el régimen retributivo de los funcionarios públicos docentes se rige por el estatuto de la función pública y tiene los mismos conceptos que los de cualquier funcionario público. En cambio, en los centros privados, las condiciones laborales se rigen por convenios distintos según tengan o no algún nivel financiado por la Administración, pero su jornada laboral presencial es mayor que la de los docentes de centros públicos y sus retribuciones son menores.

La formación permanente del profesorado es optativa, aunque se fomenta mediante una remuneración complementaria otorgada sobre la base de los créditos adquiridos cada seis años. Resulta especialmente interesante señalar que la participación en actividades de innovación se considera como formación permanente y, por tanto, está sujeta al mismo reconocimiento económico. En toda España, la formación permanente se organiza a partir de los centros de profesores (con sus diferentes denominaciones). En el sector privado se están promoviendo planes de formación continua para la formación profesional, el reciclaje, la actualización de conocimientos y la adaptación a los nuevos sistemas productivos, que puedan hacer compatibles el estudio y la formación con su actividad laboral mediante un plan de estudios en régimen de enseñanza a distancia.

Una experiencia especialmente interesante para el desarrollo de programas de mejora es el modelo de formación en centros, por el cual se organizan actividades formativas para el conjunto del profesorado del Claustro, ajustadas a sus necesidades y en el propio centro docente. De esta forma es posible adaptar la oferta a las características de la escuela, y fomentar el trabajo en equipo y la implicación del profesorado en el desarrollo del centro.

3.3. ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

En estos últimos años, el sistema educativo español ha pasado de tener un currículo altamente prescriptivo y centralizado desde la Administración estatal a una descentralización en muchas decisiones de carácter curricular. En la actualidad están definidos tres niveles de concreción curricular, y dos de ellos son responsabilidad del centro educativo. De esta forma, las escuelas tienen mayor autonomía curricular o pedagógica que en lo referente a la gestión de personal.

En el primer nivel, partiendo de unos contenidos mínimos procedentes de la Administración estatal, cada Comunidad Autónoma establece el currículo obligatorio para los centros de su territorio. En él se establecen unos objetivos generales para cada etapa, los contenidos mínimos y algunas orientaciones metodológicas y de evaluación.

En el segundo nivel de concreción, cada centro perfila los currículos adaptándolos a su contexto y a sus propios fines educativos, elaborando sus propios Proyectos Curriculares de etapa o centro, según la Comunidad Autónoma. En él se definen los objetivos específicos, se secuencian los contenidos, se establecen los criterios metodológicos y las pautas de evaluación, así como las medidas de adaptación curricular. También se mencionan los libros de texto, que son elegidos por el centro de entre los aprobados por la Administración autonómica.

El tercer nivel de concreción es la llamada programación de aula, que elabora cada departamento/equipo de ciclo y profesor para el grupo concreto de alumnos, con las adaptaciones curriculares necesarias.

3.4. ACCIONES DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE MEJORA EN LOS CENTROS

En España, como en el resto de los países, existe una serie de cuestiones relativas a la organización general del sistema que inciden directamente en la puesta en marcha de programas de mejora de la eficacia escolar, como, por ejemplo, la evalua-

ción del sistema y de los centros escolares, los agentes de cambio externos o las iniciativas institucionales orientadas a mejorar los centros.

En estos últimos años está cobrando una especial importancia la evaluación como factor clave de calidad de la educación. En 1990, el Ministerio de Educación creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) como organismo encargado de realizar la evaluación del sistema educativo en todo el Estado, desde donde se han realizado, entre otras acciones, dos evaluaciones generales de la Educación Primaria y otras dos de la Educación Secundaria Obligatoria. Dado su carácter muestral y la falta de feedback a los centros, este tipo de evaluaciones repercute en el ámbito de la Administración estatal y autonómica pero no incide directamente en los centros. Iniciativas similares están surgiendo en distintas Comunidades Autónomas, que están poniendo en marcha organismos análogos y están realizando sus propias evaluaciones regionales. En este caso, también la posible repercusión se da en la toma de decisiones administrativa.

Más incidencia tienen las iniciativas de evaluación de centros docentes. La competencia de su regulación es regional, por lo que cada Comunidad ha optado por su propio modelo. Generalmente se combina una estrategia de evaluación externa (es el caso de Cataluña o Andalucía) con otra de autoevaluación. El Ministerio de Educación y Cultura ha impulsado una autoevaluación de centros basada en el modelo de la "European Foundation for Quality Management" (EFQM) (MEC, 1997), como modo de propiciar procesos de mejora.

Además de las universidades u otros organismos que realizan esporádicamente apoyos puntuales, en España existen básicamente dos agentes externos cuya labor es apoyar el funcionamiento del centro: la inspección educativa y los centros de profesores.

A la tradicional misión de supervisión y control de la inspección educativa se intentó, en el momento de promulgar la LOGSE, añadir una labor de asesoramiento y apoyo a los centros. Concretamente, la ley establece entre las funciones de la inspección: "... colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica; la cooperación para la mejora de la calidad de la enseñanza; participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente...". En estos momen-

tos, y a pesar de las limitaciones prácticas, es en teoría el principal apoyo externo de los centros a la hora de poner en marcha programas de mejora.

Junto a la inspección se encuentra otro agente externo, los centros de profesores, que son instituciones a través de las cuales se organiza la formación permanente del profesorado. Aunque cada Comunidad ha creado un modelo algo diferente, el modo más común de funcionamiento es que cada centro de profesores tiene adscrito un número variable de centros de Primaria y de Secundaria al cual prestan apoyo, tanto en lo referente al desarrollo profesional como a recursos o a asesoría para llevar cabo innovaciones o iniciativas de mejora.

En este apartado hay que señalar, por último, las iniciativas explícitas por parte de las distintas Administraciones para potenciar programas de mejora. En esta línea se enmarcan los llamados “Planes Anuales de Mejora de los centros docentes públicos” puestos en marcha desde el curso 1996-97 por el entonces Ministerio de Educación y Cultura.

Planes Anuales de Mejora de los centros docentes

La iniciativa institucional más importante llevada a cabo en estos últimos años para mejorar los centros docentes son los llamados “Planes Anuales de Mejora de los centros docentes públicos”. Supone una convocatoria pública por la cual el Ministerio de Educación y Cultura fomenta la puesta en marcha de un proceso de cambio en las escuelas y, como refuerzo, premia con un millón de pesetas a los mejores programas. Cada plan de mejora debe reunir una serie de condiciones:

- Estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida del centro con relación al área o áreas prioritarias sobre las que centrará el Plan.
- Identificar las áreas de mejora de forma objetiva y basada en hechos o en resultados antes que en juicios subjetivos o meras apariencias.
- Plantear objetivos de mejora realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de mejora de carácter plurianual.

-
- Explicitar los objetivos, los procedimientos y actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su evaluación.
 - Implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la dirección.

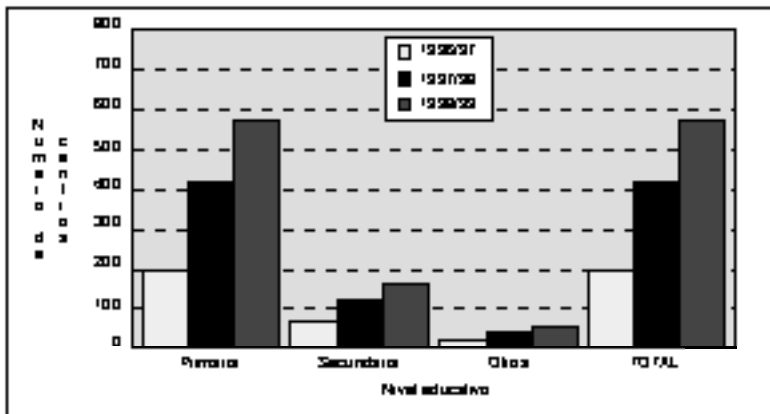
Además de estos requisitos, se pueden reconocer otra serie de características de los planes:

- Su incorporación es voluntaria, aunque en muchas ocasiones los servicios de inspección han animado a participar a aquellos centros en los que, por sus características innovadoras, podía resultar exitoso el plan.
- El equipo directivo asume el liderazgo y se implica en la puesta en marcha del plan.
- Lo deben aprobar y apoyar el Consejo Escolar y el Claustro de profesores.
- La inspección educativa asesora en la realización del plan y realiza una evaluación externa del mismo.

Por su parte, la Administración se compromete a ofrecer ayuda de tipo técnico, mediante el asesoramiento en cualquiera de las fases de desarrollo del Plan Anual de Mejora; de tipo económico, en función de las características del Plan y de la calidad de su aplicación; y de tipo humano, por efecto de un mayor compromiso de los diferentes niveles de la Administración con los centros dispuestos a mejorar de un modo ordenado y sistemático.

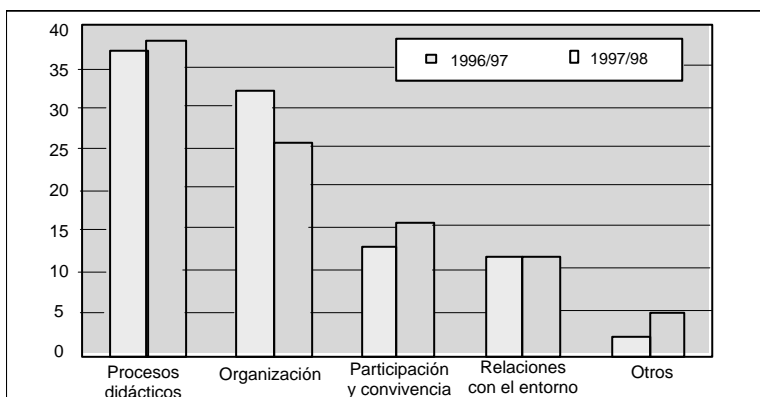
Si se toma como referencia la evolución del número de centros que han puesto en marcha planes de mejora, se ha de concluir el éxito de la iniciativa. Efectivamente, en el primer año, 268 centros públicos desarrollaron sus planes y fueron evaluados y reconocidos por la Administración. En el curso 1997/98 se implicaron 586 colegios e institutos, lo que supone un incremento próximo al 220%; y en el curso 1998/99 llegaron hasta 782 (gráfico 3.1).

GRÁFICO 3.1.
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CENTROS QUE DESARROLLAN
PLANES ANUALES DE MEJORA (1996/97 A 1998/99)



Con respecto a los temas sobre los que los diferentes centros han centrado su atención, ha habido una evolución en esos años. Sin embargo, como puede verse en el gráfico 3.2, las iniciativas de cambio relacionadas con los procesos educativos continúan siendo el tema estrella, seguidos por los procesos de cambio de la organización y por la participación y convivencia.

GRÁFICO 3.2.
EVOLUCIÓN DE LOS TEMAS SOBRE LOS QUE SE CENTRAN
LOS PLANES ANUALES DE MEJORA



La convocatoria de los Planes Anuales de Mejora puede ser considerada como un impulso externo a los centros asumido de forma voluntaria. Su reconversión en un programa “exitoso” que realmente ayude a aumentar la calidad de un centro depende de la utilización que éste haga de él. Dos son sus principales virtudes: por un lado, obliga a los centros a sistematizar sus intenciones; y, por otro, ofrece un apoyo institucional para el centro. La exigencia de realizar un diagnóstico previo, una planificación cuidada y una evaluación de los resultados y de elaborar por escrito un informe final donde se refleje la experiencia vivida es, sin duda, un importante motor para la realización y el éxito del programa. Además, los apoyos recibidos de la Administración educativa, tanto durante el proceso de cambio como en el reconocimiento al finalizar el programa, suponen un especial aliciente para los centros.

4. ESTUDIO DE CASOS

El objetivo de la parte empírica de esta investigación es conocer cuáles son los factores que favorecen y cuáles los que dificultan el desarrollo de programas exitosos de mejora de la eficacia escolar, y analizar cómo funcionan. Para ello se ha optado por realizar un estudio de casos. Se trata del análisis en profundidad de experiencias prototípicas que representan modelos de éxito, en este caso por ajustarse perfectamente a las características de un programa de mejora de la eficacia escolar.

Una de las claves para garantizar la validez de sus conclusiones es la adecuada selección de los programas. El punto de partida fue la elaboración de una definición operativa de lo que es un programa de mejora de la eficacia y sus características definitorias (ver capítulo 2). Entre los elementos allí mencionados, seis resultaron claves para la selección de los programas: el primero (que sea una acción duradera), el segundo (orientados hacia el logro de metas educativas), el cuarto (modificación de los procesos pedagógicos y organizativos), el octavo (impulso procedente del centro educativo), el noveno (implicación de gran parte del personal docente) y el décimo (búsqueda de la implicación de padres y alumnos).

De esta forma quedaron eliminados aquellos programas que fueran acciones puntuales, las meras innovaciones de carácter curricular que no consideraran los procesos organizativos y relacionales, los procesos llevados a cabo por un profesor aislado o un pequeño grupo de ellos y aquellos programas que no tuvieran como objetivo explícito el desarrollo del alumna-

do.

Para localizar los programas se recurrió a diversas bases de datos sobre innovaciones educativas, tales como Redinet o las innovaciones premiadas en diferentes convocatorias del Ministerio. También se revisaron las experiencias incluidas en numerosas publicaciones especializadas y se recurrió a expertos en el tema.

En dicha búsqueda se constataron dos hechos: la gran cantidad de innovaciones desarrolladas en España y, paralelamente, el escaso número de programas de mejora de la eficacia escolar encontrados. Entre estos últimos destacaron las experiencias llevadas a cabo bajo el “paraguas” de “Plan Anual de Mejora”; sin embargo, sólo algunas de ellas pudieron ser consideradas programas de mejora de la eficacia escolar, dado que no iban dirigidas explícitamente a la mejora del rendimiento académico y al desarrollo socio-afectivo del alumnado.

Tras seleccionar programas de mejora de la eficacia escolar desarrollados en cualquier parte del territorio estatal se decidió la muestra final basándose en tres criterios: que hubiera representación de experiencias en centros de Primaria y Secundaria, así como de centros públicos y privados, y que estuvieran localizados en hábitats y zonas geográficas distintas.

La muestra definitiva está conformada por cinco programas de mejora de la eficacia escolar llevados a cabo por los siguientes centros: I.E.S. Rosa Chacel, Ikastola Ander Deuna, C.R.A. Teruel I, C.P. Nª Señora de la Vega y Centro de Formación Padre Piquer. En la tabla 4.1. se ofrece un resumen de sus características más relevantes.

TABLA 4.1.
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

| Centro | Titularidad | Niveles impartidos | Hábitat | Comunidad Autónoma |
|---------------------------|-------------|-----------------------|-------------|--------------------|
| I.E.S. Rosa Chacel | Público | Secundaria | Semi-Urbano | Madrid |
| Ander Deuna Ikastola | Privado | Primaria y Secundaria | Semi-Urbano | País Vasco |
| C.R.A. Teruel I | Público | Primaria | Rural | Aragón |
| C.P. Nª Señora de la Vega | Público | Primaria | Rural | La Rioja |
| C.F. Padre Piquer | Privado | Secundaria | Urbano | Madrid |

El estudio de casos ha estado orientado por el modelo de evaluación propuesto por el profesor Hoeben (1999) para el desarrollo de esta investigación, presentado anteriormente. Los elementos principales del modelo que se constituyen como los ejes básicos del estudio son:

1. Resultados de los alumnos, que aportan el criterio de eficacia sobre el éxito o fracaso del programa.
 2. Resultados de mejora (cambios del profesor, aula y centro educativo), que aportan el criterio de mejora para la valoración del programa.
 3. Posición de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entendida como su cultura, sus entornos de vida y aprendizaje, su motivación y las adaptaciones del currículo.
 4. Currículo de aula auto-regulativo, entendido como la planificación y aplicación de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación, la retroalimentación y el refuerzo al aprendizaje de los alumnos.
 5. Ciclo de mejora auto-regulativo, referido a la planificación y aplicación de los procesos de mejora.
 6. Currículo escolar, entendido como la planificación y aplicación del contenido de la educación y la evaluación, la retroalimentación y el refuerzo de los logros de aprendizaje para apoyar el currículo de aula.
 7. Organización del centro, es decir, la forma en que se ajustan la comunidad escolar y los elementos de una escuela para facilitar la tarea fundamental del centro.
 8. Implicación de las familias.
 9. Aprendizaje de la organización, referido a la organización del aprendizaje auto-regulativo, así como al desarrollo de recursos humanos que estimulan la gestión del cambio, es decir, el logro de los resultados intermedios.
 10. Posición de los agentes externos de cambio.
- Además, se han recogido datos sobre el estilo de dirección y sobre el clima ins-

titucional del centro, por considerar que tienen una máxima incidencia en el desarrollo y éxito de los programas.

Para conseguir la información relativa a los elementos anteriores se han utilizado diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos. Entre ellos se encuentran:

- a) Análisis de documentos elaborados por el centro sobre el programa de mejora y la organización pedagógica del centro, así como distintas evaluaciones externas realizadas.
- b) Entrevista semi-estructurada al equipo directivo sobre diferentes aspectos relativos a la organización del centro, al funcionamiento del programa y a su valoración de los aspectos determinantes del éxito. El guión de la entrevista se ajustaba a cada programa específico.
- c) Cuestionario sobre estilo directivo dirigido a la dirección del centro. Este cuestionario fue elaborado partiendo del "Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo" de Bernard Bass, adaptado al castellano por Roberto Pascual y Aurelio Villa (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993).
- d) Cuestionario para el profesorado sobre el desarrollo del programa y su valoración. Se elaboraron cuestionarios adaptados a cada programa. Se aplicó a 10 docentes de cada centro educativo.
- e) Cuestionario de clima institucional y estilo directivo para el profesorado, elaborado "ad hoc" a partir del cuestionario de estilo directivo para la dirección.
- f) Entrevista semi-estructurada con un profesor o profesora de cada centro para comentar los cuestionarios y solicitar una valoración general del programa de mejora.

El procedimiento de recogida de datos fue el siguiente. En febrero de 1999 se realizó una primera visita a los centros para tener toma de contacto inicial, así como para recoger diversos documentos del centro y el programa de mejora. En mayo y junio de ese mismo año se realizó una segunda visita a los centros. Diez días antes se habían enviado los cuestionarios del equipo directivo y del profesorado, de forma que en la visita se realizaron las entrevistas y se recogieron los cuestionarios cumplimentados. A partir de todo ello se realizó un informe de cada centro que fue validado por los responsables de los mismos.

A continuación se ofrece una descripción de cada uno de los programas de mejora analizados, utilizando un esquema común. El análisis responde al marco de

evaluación; sin embargo, para la descripción se ha utilizado un esquema menos analítico y de lectura más amena. La información recogida por los medios mencionados se incluye de forma cualitativa en cada una de las descripciones, puesto que la finalidad era obtener un mejor conocimiento global de los programas y una comprensión más profunda de su modo de desarrollo y en ningún caso se pretendía obtener datos cuantitativos.

4.1. MEJORA DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. I.E.S. ROSA CHACEL (COLMENAR VIEJO, MADRID)

¿Qué ocurre cuando el número de alumnos de un instituto aumenta, al comienzo del curso, de 400 a 900? ¿Y si, además, muchos de los nuevos estudiantes tienen dificultades en las destrezas básicas? Una posibilidad es que el centro se sumerja en un profundo caos; otra, que reaccione, se levante y ponga en marcha un proceso de mejora (I.E.S. Rosa Chacel, 1997a, 1997b; MEC, 1998).

Esto es lo que ocurrió en el curso 1996/97 en el Instituto de Educación Secundaria Rosa Chacel. El centro está situado en Colmenar Viejo, localidad de 30.000 habitantes cercana a Madrid, en un barrio de nivel sociocultural medio-bajo. Como consecuencia de la reorganización de los centros fruto del proceso de reforma, el centro asumió las enseñanzas de 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que le llegaron 350 nuevos alumnos de 12 y 13 años. A las dificultades propias de incorporar tantos alumnos y nuevos docentes, así como de ampliar y adecuar las instalaciones, se añade que muchos de los estudiantes no habían alcanzado los objetivos de las etapas anteriores y que algunos tenían ya un grado de adquisición de capacidades básicas muy por debajo de lo esperado en un alumno que finaliza la Educación Primaria. La reacción del Claustro fue poner en marcha un proceso de cambio que ayudara a todos los alumnos a conseguir los objetivos mínimos. Dada la coincidencia de fines educativos y las facilidades que suponía, el centro se acogió a la convocatoria de los "Planes Anuales de Mejora", puesta en marcha por el Ministerio de Educación y Cultura ese mismo año por primera vez. De esta forma, el programa de mejora es una iniciativa impulsada, desarrollada y coordinada desde el propio centro que contó con el apoyo de la Administración.

La respuesta del centro consistió en planificar, coordinar y evaluar medidas de atención a la diversidad adecuadas a la situación de los alumnos. De esta forma, se pusieron en marcha adaptaciones curriculares, se reforzó la enseñanza de las

áreas instrumentales básicas y se creó un grupo de diversificación temprana en 2º de ESO. Igualmente, el profesorado se planteó mejorar los procesos de enseñanza y evaluación y aumentar la implicación de los alumnos con su propio aprendizaje.

En la actualidad, y como resultado de ese proceso, el I.E.S. Rosa Chacel está considerado como un centro que ha sido capaz de dar una respuesta apropiada a las diferentes necesidades de los alumnos. Su trabajo con jóvenes con fracaso escolar persistente ha conseguido, en primer lugar, evitar que abandonen el sistema, a la vez que se ha reforzado su autoestima. También hay que destacar su esfuerzo por conseguir un modelo de centro menos rígido y más abierto a culturas educativas menos burocráticas, con un profesorado que trabaja de forma más coordinada y, lo que es aún más importante, con una actitud de mejora continua. Todo ello lo convierte en un centro innovador.

4.1.1. EL PROCESO DE CAMBIO

La llegada de 350 nuevos alumnos al instituto en el curso 1996/97 supuso un importante desafío para el equipo directivo y para todo el Claustro de profesores. Para atenderlos se aumentó la plantilla a 65 docentes (en el curso 1992/93, el centro tenía 12 profesores), se realizaron obras para ampliar y adecuar las instalaciones del centro, se adquirieron los recursos didácticos necesarios y se adaptó el Proyecto Curricular de Etapa a la nueva situación.

4.1.1.1. Diagnóstico

Sin embargo, el centro no se percató de la magnitud del problema hasta haber concluido las actividades de diagnóstico inicial, un mes después de haber comenzado el curso. El modelo organizativo habitual de un centro de Secundaria (constituido y enriquecido en este caso con los planes de optatividad, la orientación a través de itinerarios, etc.) ya no respondía a las necesidades observadas en el primer ciclo de la ESO. La configuración de los grupos, las programaciones didácticas o la oferta de asignaturas optativas, por ejemplo, no eran efectivas para un número importante de nuevos alumnos. El diagnóstico inicial realizado por los profesores y el Equipo de Orientación se centró en la competencia curricular, en la adquisición de hábitos de trabajo y técnicas instrumentales y en el grado de avance escolar. Con él se constató que había un importante número de alumnos cuya trayectoria

hacia prever no sólo importantes dificultades para alcanzar los objetivos de la ESO, sino incluso el riesgo de abandono prematuro del sistema escolar. También hay que destacar la presencia de 22 alumnos con necesidades educativas especiales y de otros 12 necesitados de más apoyos especiales por su desconocimiento del idioma español debido a su condición de inmigrantes.

En 1º de ESO hay un número considerable de alumnos con un deficitario desarrollo intelectual y madurativo. La situación del 2º curso es similar: un tercio del alumnado se encuentra por encima de la edad correspondiente a este curso y presenta niveles de razonamiento verbal y numérico incluso por debajo de los del curso anterior. Por otro lado, la evaluación muestra también problemas de actitud en ciertos alumnos, sobre todo en cuanto se refiere a la aceptación de normas y la adaptación social.

En primer lugar, y a partir de la evaluación previa realizada, se identificaron ciertas áreas de mejora a las que el centro podía dedicar un esfuerzo específico. De esta forma se determinaron las siguientes áreas:

- Afianzamiento de los procesos de coordinación intra e inter departamentos.
- Ampliación de la oferta e incremento de la calidad de las actividades complementarias y extraescolares.
- Consolidación de proyectos de innovación y formación: telecomunicaciones aplicadas a la enseñanza, programas de diversificación y de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes o de enriquecimiento instrumental, etc.
- Generalización y profundización de la experiencia “Escuela de padres y madres” ya iniciada.
- Mejora de los hábitos y procedimientos de participación de los alumnos en la vida escolar.

Se opta por centrar los esfuerzos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del primer ciclo de la ESO. Los motivos de tal decisión radican en que el alumnado que se incorpora a él (especialmente al segundo curso) requiere un mayor número y variedad de medidas de atención a la diversidad. Estas medidas, indirectamente, benefician también a los alumnos con mayor capacidad de aprendizaje, ya que así progresan con un ritmo más acorde a sus posibilidades. Por otro lado, este nivel educativo es el único en

el que confluye profesorado procedente de los cuerpos de Maestros y de Enseñanza Secundaria, por lo que es necesario incidir más en la coordinación y en la asunción de criterios comunes.

En tales circunstancias, y a instancias de la Inspección educativa, el centro decide incorporarse a los “Planes Anuales de Mejora” recién convocados por el Ministerio de Educación y Cultura. Los requisitos de la convocatoria hacen que el equipo directivo del centro prepare una detallada planificación del proceso de cambio para llevarlo a cabo a lo largo de un año.

4.1.1.2. Objetivos y estrategias

El objetivo básico del Plan de Mejora del centro es conseguir que el mayor número posible de alumnos desarrolle sus aptitudes generales, en la medida de sus posibilidades reales (las capacidades contenidas en los objetivos generales de la etapa). En concreto se pretende ajustar la intervención educativa en alumnos de primer ciclo, especialmente aquellos con trayectoria de fracaso escolar persistente.

Para conseguir el objetivo principal del programa se plantean además diversos objetivos intermedios de mejora:

- Mejorar los procesos de enseñanza del profesorado del centro en lo que se refiere a planificación, coordinación y evaluación de medidas de atención a la diversidad adecuadas a la situación de los alumnos.
- Mejorar los procesos de evaluación (inicial, de seguimiento y final) de los alumnos.
- Optimizar la organización del centro con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las *estrategias* seguidas para alcanzar estos objetivos pueden ser agrupadas en estrategias de carácter organizativo, curricular y de formación del profesorado.

I - Entre las estrategias organizativas destacan:

1. Reorganización de los grupos de 1º y 2º de ESO, dada la gran cantidad de dificultades detectadas en algunos de ellos. Concretamente, se reduce el número de alumnos en ciertas aulas y se utiliza un nuevo criterio de agrupación, con el

fin de adecuar el currículo a las necesidades del alumnado. Tradicionalmente se realizaba en función de la optativa elegida mientras que, a partir del Plan de Mejora y tras una valoración del coste horario que pudiera tener para algunos departamentos, se decide seguir criterios de homogeneización de las necesidades de los alumnos.

2. Establecer períodos lectivos de apoyo en las áreas instrumentales y en idiomas, en forma de desdoble o repaso¹, para el 25% del alumnado que necesita más ayuda en esas áreas. El objetivo de esta medida es que el mayor número posible de alumnos pueda seguir sin problemas el ritmo normalizado de las clases.
3. Desarrollar el proceso de coordinación puesto en marcha entre el instituto y los colegios adscritos, que consiste en la coherencia en cada área entre los criterios de evaluación que fija el Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y la evaluación inicial que se realiza en el centro de los alumnos que comienzan la ESO.
4. Reforzar los departamentos de las áreas con más responsabilidad en los aprendizajes instrumentales básicos con horas para la coordinación, preparación de materiales específicos y atención individualizada de alumnos.
5. Formación de un grupo de apoyo para el aprendizaje de la lengua española, dirigido a alumnos inmigrantes de la localidad. Las sesiones de apoyo duraron tres meses y su objetivo era que los alumnos procedentes de otras culturas tuviesen una introducción a la lengua española, su cultura y sociedad, como forma de lograr una inmersión favorable, paulatina y racional no sólo en el sistema educativo sino en todo el conjunto de relaciones humanas que iban a vivir a partir de ese momento.
6. Creación de un grupo de alumnos con graves dificultades (menos de 20 alumnos) para trabajar las áreas instrumentales y sus afines de un modo globalizado, con una adaptación del currículo que lo asemeja a

¹ Los periodos de apoyo se articulan mediante dos estrategias: por un lado, se divide el grupo-clase en dos y a cada uno se le asigna un profesor, de forma que se disminuye la ratio y se puede profundizar en los contenidos de las materias; por otro, se hacen coincidir los horarios de dos clases para que se pueda trabajar en

un programa de diversificación curricular. Se trata de preparar al alumno para emprender con garantías de éxito el resto de la etapa. Dichos alumnos salen de sus grupos de referencia en las clases de Lengua y Geografía (6 horas) para trabajar los contenidos del ámbito lingüístico y social de un modo más accesible, así como en las clases de Matemáticas y Ciencias Naturales (6 horas) con el mismo fin.

La creación del grupo de diversificación temprana implica ciertos cambios organizativos por la ruptura de los grupos habituales. Los alumnos de este grupo dejan sus aulas de referencia en las clases de Lengua, Geografía, Matemáticas y Ciencias Naturales durante 12 horas semanales, por lo que se hace necesario reestructurar el horario del profesorado para que uno de los docentes pueda dedicarse al grupo durante ese tiempo.

II - Se toman las siguientes medidas de carácter curricular:

1. Revisión de las programaciones didácticas para diversos alumnos. El programa se centra en las áreas de Matemáticas, Idioma y Lengua Española/Literatura. En estas materias se desarrollan adaptaciones curriculares progresivas (tan básicas como trabajar el cálculo elemental, las capacidades lecto-escritoras, la comprensión verbal y el conocimiento del entorno más cercano), incidiendo especialmente en lo instrumental y desarrollando las destrezas más elementales antes de acometer otro tipo de contenidos.
2. Desarrollo de los componentes más prácticos (los aspectos procedimentales) de todas las materias, de forma que sirvan como elemento motivador y presentador de contenidos posteriores y permitan a la vez desarrollar los aprendizajes imprescindibles capaces de garantizar a cada alumno sus posibilidades de seguir con éxito la escolaridad.
3. Adaptación del trabajo de clase para algunos alumnos que carecen de hábito escolar pero cuentan con capacidades intelectuales suficientes para acometer el trabajo de aula sin necesidad de medidas excepcionales. Se incide en metodologías de aula en las que el trabajo en grupos flexibles, los proyectos, los debates, las puestas en común... sean actividades gradualmente planificadas, enseñadas y ejercitadas.
4. Se realizan adaptaciones curriculares significativas para el grupo de diversifi-

cación temprana, elaboradas por los departamentos didácticos y de orientación. En ellas se da prioridad a los contenidos instrumentales mínimos, a la introducción al aprendizaje de tareas relacionadas con los intereses y motivaciones de los alumnos y a los contenidos psicosociales. En todas las áreas se trabaja a través de centros de interés para dar coherencia y unidad al tratamiento de los temas desde distintos campos, con unidades didácticas globalizadoras.

III - En tercer lugar, y para mejorar los procesos de enseñanza, se desarrolla una serie de actividades de formación del profesorado:

1. Un seminario en el Centro de Profesores y Recursos adaptado al Plan de Mejora, dirigido a optimizar los esfuerzos docentes y centrado en instrumentos de evaluación inicial, agentes educativos, tiempos y organización.
2. Un proyecto de formación en centros sobre experiencias de calidad en educación.

4.1.1.3. Evaluación, resultados e institucionalización

Un aspecto al que se ha prestado especial atención son las actividades de seguimiento y evaluación del programa de mejora. Éstas han sido tanto internas como externas. La evaluación interna ha sido realizada por los diferentes equipos implicados en el programa: docentes que imparten el primer ciclo de la ESO y el grupo de diversificación, Departamento de Orientación, Comisión de Coordinación Pedagógica y equipo directivo. La evaluación externa la llevó a cabo el Servicio de Inspección del Ministerio de Educación y Cultura.

Además del diagnóstico o evaluación inicial antes señalada, se realizaron evaluaciones de seguimiento durante el proceso y una evaluación final en la que se volvieron a aplicar los mismos instrumentos utilizados en la evaluación inicial. A raíz de la evaluación externa, el Ministerio concedió un premio al centro por la calidad en el desarrollo del Plan.

Entre los resultados que ha generado el proceso de mejora, pueden diferenciarse los que afectan al centro, al aula y al alumnado.

El resultado más destacable referido al centro en su conjunto es el aumento de

coordinación entre todo el profesorado, el equipo directivo y el Departamento de Orientación, de la cual se derivan documentos de trabajo y propuestas concretas de actuación. Las reuniones del profesorado son ahora más útiles y se reorganizan los horarios del centro, surgiendo una nueva concepción de la actividad de enseñar y aprender que va más allá de la formación académica. Además, se alcanza un alto nivel de concienciación docente en torno a la necesidad de profundizar conjuntamente en el proceso de enseñanza para lograr unos parámetros comunes de actuación.

En cuanto a los resultados de aula, el profesorado es consciente de que no está generalizada la idea de “repensar” la metodología ya que, aunque consideran necesario modificar el qué y cómo enseñar, aún existe cierto miedo al cambio. El desdoble realizado en determinadas aulas y materias produjo resultados positivos para todos los grupos implicados, más significativos en los grupos prioritarios y algo más reducidos en aquellos grupos en los que la intervención se limitó a alumnos concretos. Se realizan cambios metodológicos en el aula, principalmente en el grupo de diversificación: se proporciona una atención más individualizada a los alumnos, se controlan exhaustivamente las actividades, se realizan adaptaciones curriculares, etc. Sin embargo, este grupo se aísla excesivamente de la dinámica del centro, algo que debería corregirse en próximos diseños. Por otro lado, el profesorado toma conciencia de la necesidad de variar el enfoque excesivamente cuantitativo de los procesos de evaluación en favor de un procedimiento más cualitativo que refleje la evolución de los alumnos a lo largo del curso. Igualmente, se detecta la necesidad de determinar el nivel instrumental de partida de los alumnos, por lo que se elaboró un modelo de prueba inicial y un instrumento de evaluación paralelo que serviría también para realizar la valoración final del proceso y comprobar la evolución de cada sujeto. Vista su utilidad, se establece la necesidad de generalizarlo a todo el alumnado que se incorpora al centro.

Por último, los alumnos experimentan un avance significativo en la adquisición de capacidades, el nivel de competencia curricular (se aprecia una mejora significativa en más del 60% del grupo especial), el clima de las aulas y los hábitos de trabajo individual y colectivo, así como un descenso de la conflictividad en 2º de ESO (principalmente en los grupos de intervención prioritaria). Esto refleja una mayor tendencia a la concentración en la tarea y la asunción de normas colectivas de convivencia.

Para el equipo directivo del centro, el principal resultado ha sido mantener en la

escuela a una serie de alumnos que, sin una iniciativa de este tipo, habrían abandonado el sistema, además de haber logrado una fuerte potenciación de la autoestima de este colectivo y su reinserción social.

Mayores dificultades han surgido en la institucionalización del proceso de mejora, en los esfuerzos realizados para que los cambios beneficiosos se establezcan y formen parte del modo de actuar habitual del instituto. Entre los éxitos de institucionalización se encuentran: una mayor preocupación por el diagnóstico inicial de los alumnos, la adopción de medidas para acoger a los nuevos alumnos que ingresan en el centro, una mayor coordinación con los colegios de Primaria adscritos, una mayor preocupación por la adopción de medidas para atender la diversidad de los alumnos y, sobre todo, el interés por seguir avanzando en la coordinación del profesorado y en su formación. Por el contrario, no se ha conseguido mantener el grupo de diversificación temprana ni el apoyo en las áreas instrumentales básicas. Pero quizá lo más importante es la instauración de una cultura innovadora en el centro y su preocupación por la mejora continua. Un indicador de esa preocupación es la implicación del instituto en la realización de una autoevaluación aplicando el modelo de gestión de calidad que ha preparado el Ministerio de Educación.

4.1.2. COLECTIVOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE MEJORA

Muchas son las personas implicadas en el desarrollo del proceso de mejora, y no es fácil determinar la aportación de cada una de ellas al éxito del programa.

En primer lugar hay que señalar la implicación del Claustro de profesores. El cambio educativo depende de lo que piensen y hagan los docentes. Ellos son los que, en definitiva, tienen que poner en marcha las actividades de mejora y los que realmente tienen que asumir los procesos como suyos. Desde el mismo momento de la idea inicial o de la realización del diagnóstico previo, hasta las actividades de institucionalización, el Claustro juega un papel fundamental. Sin embargo, en esta experiencia hay que señalar que los más entusiastas fueron los profesores directamente implicados en el programa (es decir, aquellos que impartían enseñanzas a los alumnos del primer ciclo de ESO), mientras que la actitud de los docentes de Bachillerato fue más cauta y, en ocasiones, de cierto distanciamiento. La principal reticencia se debía a su rechazo ante la posibilidad de que las medidas tomadas para llevar a cabo el programa de mejora se convirtieran en un handicap constante

para cualquier departamento del centro.

El papel del equipo directivo fue determinante para el éxito del programa, ya que asumió un fuerte liderazgo en su desarrollo y llevó a cabo un estrecho seguimiento. Destaca de manera especial la cohesión existente entre los cinco miembros del equipo directivo. De hecho, son los que han guiado la iniciativa y han conseguido concienciar al profesorado sobre la conveniencia de llevar a cabo la experiencia. Son ellos los que coordinan las diferentes acciones, dando pautas de acción a lo largo de todo el proceso.

El Departamento de Orientación también participa activamente en el programa de mejora: realiza la evaluación psicopedagógica inicial, sugiere las iniciativas didácticas y proporciona asesoramiento técnico. Además, elabora las adaptaciones curriculares para los alumnos del grupo de diversificación junto con los departamentos didácticos.

Los alumnos son los verdaderos protagonistas del programa de mejora y los que reciben mayores beneficios, ya que una de las finalidades de la intervención era conseguir que se implicaran con su propio aprendizaje. A través de sus tutores se les mantuvo puntualmente informados de los objetivos del programa, del proceso seguido y de los objetivos alcanzados. Al final del proceso, los alumnos asumen una responsabilidad mayor sobre su progreso escolar, lo que constituye un factor clave para el éxito del programa.

La implicación de los padres también fue un elemento esencial. Como se señaló anteriormente, uno de los objetivos planteados inicialmente fue dar un mayor impulso a la Escuela de Padres y Madres. La formulación de este objetivo estuvo motivada por la actitud de apatía por parte de los padres hacia el funcionamiento del centro y, en los casos más conflictivos, hacia la marcha educativa de sus hijos. Una de las acciones más importantes ha sido concertar reuniones de grupo y citas individuales con los padres de los alumnos más directamente implicados. Aunque los resultados no han sido todo lo buenos que sería deseable, se ha mejorado significativamente la situación y en muchos casos se ha conseguido una buena implicación. Así, se ha promovido la Escuela de Padres y Madres, celebrándose sesiones quincenales con la participación de unas 12 personas (cifra en aumento), y la Asociación de Padres de Alumnos se ha involucrado de forma importante en la marcha del programa. Resulta interesante observar que se ha conseguido un aumento significativo en el desarrollo de los alumnos cuyos padres han participado

en mayor medida en la vida del centro.

Los servicios de Inspección educativa del Ministerio de Educación jugaron un papel relevante al inicio del programa. Cabe reconocer al inspector de zona la iniciativa de reorientar de forma positiva las necesidades del centro y animar al equipo directivo y al Claustro a incorporarse a los Planes Anuales de Mejora, apoyo inicial que fue fundamental para el éxito del programa. Estos servicios también se encargaron de llevar a cabo la evaluación externa al finalizar el primer año de aplicación de la experiencia y fueron además facilitadores del proceso, admitiendo cierta flexibilidad en la organización del centro.

Una última instancia implicada fue el Centro de Profesores y Recursos. A solicitud del instituto, organizó un curso para el profesorado implicado en el programa que fue muy útil para afrontar el proceso de mejora.

4.1.3. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: ASPECTOS CLAVE

La escasa autonomía escolar y la falta de tradición en la puesta en práctica de procesos de mejora son dos elementos que han dificultado la realización de actividades de este tipo en el pasado, situación que está cambiando en la actualidad. Además, diferentes iniciativas institucionales han comenzado a impulsar la realización de procesos de cambio en los centros. De esta forma, el panorama se transforma de forma paulatina pero radical, y en este momento es posible encontrar un buen número de experiencias satisfactorias de programas de mejora en España. Entre ellas, algunas pueden ser consideradas programas de mejora de la eficacia escolar. Dos elementos contextuales han favorecido la existencia y el éxito de este programa concreto: la mayor autonomía escolar y la iniciativa del Ministerio de impulsar estos proyectos, en este caso, la convocatoria de los Planes Anuales de Mejora.

Los profesores consultados han señalado que el aspecto que más ha favorecido el éxito del programa ha sido su adecuada planificación. La realización de un acertado diagnóstico previo y la selección del área de mejora han ayudado a que el equipo directivo, el Departamento de Orientación y los profesores implicados hayan elaborado una planificación realista, ajustada y bien dirigida a la consecución de los objetivos. En esa línea, también han destacado una estructura y organización escolar adecuadas.

Con esta experiencia se ha vuelto a demostrar la importancia del liderazgo en los procesos de mejora. El centro contaba con un equipo directivo cohesionado, entusiasta, apoyado por el profesorado y que ha “invitado” al Claustro a participar. Entre sus acciones más destacadas hay que señalar su apoyo constante al proceso, su trabajo de planificación y la colaboración desarrollada con la Inspección.

En cuanto a los factores relacionados con el profesorado, hay varias cuestiones relevantes, y su importancia para el éxito del programa varía considerablemente según la opinión de los distintos profesores o el equipo directivo. En cualquier caso, hay tres elementos que son considerados fundamentales por todos los colectivos: la implicación y entusiasmo de los docentes, sobre todo de los que imparten enseñanzas del primer ciclo de ESO, el buen clima entre ellos y la adecuada coordinación.

El centro valora el apoyo de la Inspección, sobre todo en el inicio del programa. Sin embargo, también se han señalado las dificultades encontradas para institucionalizar los cambios realizados, debidas en parte a las condiciones impuestas por la Administración educativa. Asimismo, las actividades de formación del profesorado se consideran esenciales en el éxito del programa.

Los aspectos que menos parecen haber influido, o que incluso no han influido nada según algunos de los profesores consultados, han sido la implicación de los padres, la implicación de los alumnos y las actividades previas de innovación.

También existen algunos elementos de otra índole que dificultan los procesos de mejora, entre los que se encuentran la inestabilidad del profesorado (en la actualidad, problema del sistema educativo español en su conjunto); la rígida estructura organizativa de los centros, una de cuyas consecuencias es la carencia de recursos funcionales para la coordinación de los profesores del mismo nivel; y las limitaciones impuestas por la normativa. Este último elemento hace que se cierre el ciclo: el grado de autonomía escolar en España posibilita y favorece la puesta en marcha de procesos de mejora, pero también supone una barrera con la que frecuentemente se choca y que impide poner en marcha experiencias más ambiciosas.

4.2. CASO 2: PROGRAMA DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS. ANDER DEUNA IKASTOLA (SOPELANA, PAÍS VASCO)

A comienzos de los años 90, el profesorado de la Ikastola Ander Deuna, preocupado por el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y por las carencias observadas al finalizar la Educación Secundaria, se planteó la necesidad de modificar la forma en que se venía trabajando en esta materia. En varias reuniones del equipo docente se había comentado explícitamente esta cuestión, así como la falta de criterios comunes a la hora de utilizar los libros de texto en los diversos ciclos y niveles. Además, la editorial que habitualmente suministra los libros de texto al centro carecía de texto de Matemáticas para el último ciclo de la Educación General Básica, lo que incrementaba el problema. A estas condiciones se añadía la inmediata implantación de las nuevas enseñanzas de la LOGSE, que supondría no sólo la reorganización de los niveles educativos sino el necesario establecimiento de nuevos principios y formas de enseñanza.

En vista de estas circunstancias (la Reforma Educativa que iba a entrar en vigor, la insatisfacción con los resultados en Matemáticas, y la necesidad de mejorar la coordinación en varios ámbitos), el centro se implicó en 1991 en un proyecto de mejora de la enseñanza de las Matemáticas destinado tanto a los alumnos de Educación Primaria como a los de Secundaria Obligatoria. El equipo directivo y el profesorado de esta materia decidieron conjuntamente iniciar un proceso de cambio que optimizara la calidad de la enseñanza, de los materiales y de los resultados de los alumnos. Comenzaron con una búsqueda de recursos para la formación del personal del centro, para lo que solicitaron ayuda de un asesor externo. Éste había elaborado una serie de materiales curriculares para la enseñanza de las Matemáticas en la Educación Primaria que podían resultar útiles para el propósito del plan de mejora, por lo que fueron traducidos al euskera (idioma utilizado principalmente en el centro) por los profesores, adaptados al propio centro y utilizados como material básico para la enseñanza en esta área.

Pocos años más tarde, el centro se incorporó de modo voluntario a un proceso de evaluación externa del logro de los alumnos en Matemáticas, Inglés y Euskera. Esta evaluación fue diseñada e implementada por la Federación de Ikastolas, asociación que reúne a un centenar de centros vascos de las mismas características y que está reconocida por su relevancia en la promoción de los esfuerzos de innovación educativa.

Tras estos esfuerzos se ha conseguido mejorar los resultados de los alumnos en algunos ámbitos del aprendizaje de las Matemáticas, incrementar la coordinación entre profesores y ciclos e introducir importantes cambios metodológicos, especial-

mente en lo relativo a los materiales curriculares y su utilización. Además, la evaluación se ha convertido en una práctica habitual en el centro, tanto como punto de partida para la mejora como para hacer un seguimiento de los procesos educativos.

Situada en Sopelana, una pequeña localidad del País Vasco, la Ikastola Ander Deuna es un centro concertado en el que se imparte Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El centro cuenta con más de 750 alumnos distribuidos en dos líneas para cada curso, y está situado en una zona en la que existe una fuerte competencia entre escuelas debido a la existencia de algunos centros de gran prestigio. La titularidad del centro es ostentada por una cooperativa de padres y profesores.

4.2.1. EL PROCESO DE CAMBIO

Antes de la realización de este programa, el centro tenía cierta experiencia de cambio ya que, incluso antes de la entrada en vigor de la LOGSE, se había introducido la división de la educación obligatoria en cuatro ciclos de dos años (en vez de los tres ciclos que establecía la Ley General de Educación), con una estructura muy similar a la prevista por la nueva legislación.

El alumnado del centro presentaba importantes carencias en el área de Matemáticas, especialmente en lo referente a cuestiones de lógica y razonamiento. Ante la insatisfacción del profesorado con el rendimiento de los alumnos, el equipo directivo estimuló la puesta en marcha de un programa de mejora que comenzó con la búsqueda de un asesor externo y con la contratación de un profesor universitario especializado en Didáctica de las Matemáticas. Su propósito fundamental era mejorar el rendimiento de los alumnos en este área, especialmente en los ámbitos en los que el profesorado percibía mayores dificultades (razonamiento matemático, cálculo mental y resolución de problemas).

4.2.1.1. Objetivos y estrategias de mejora

El objetivo principal de este programa es mejorar el logro de todos los alumnos en Matemáticas.

Además, para conseguirlo se establecieron una serie de objetivos de mejora:

- formar al profesorado para comprender los principios fundamentales, cambios estructurales y metodológicos de la Reforma LOGSE, así como sobre el modo de enseñar y aprender Matemáticas en este nuevo marco;
- reforzar los procesos de coordinación inter e intra ciclos (en objetivos, materiales y metodología);
- mejorar la metodología de enseñanza, utilizando los materiales y actividades de enseñanza acordados;
- fomentar una “cultura de evaluación”, realizando evaluaciones internas y externas y vinculando la evaluación con la mejora en las actividades cotidianas.

Para alcanzar estos objetivos se ha utilizado una serie de estrategias que afectan a los ámbitos curricular, organizativo y de formación del profesorado.

I - En los aspectos curriculares se emprenden las siguientes acciones:

1. Se establecen objetivos y contenidos mínimos comunes, cambiando la organización del currículo de forma que se organicen los contenidos de Matemáticas en cuatro categorías que se abordan en el aula de forma sucesiva y recurrente.
2. Los materiales de enseñanza se modifican completamente, acordando utilizar nuevos libros de texto y nuevos materiales basados en ejemplos cercanos a la vida cotidiana, e introduciendo guías para el profesorado. Este material había sido creado previamente por el asesor externo que apoyaba el programa, por lo que era necesario traducirlo, adaptarlo y validarlo con el fin de ajustarlo para su uso específico en las aulas del centro. Los profesores utilizaron el material en sus clases, siguiendo muy de cerca las reacciones de los alumnos, su conducta y los resultados obtenidos y midiendo con frecuencia el logro de los estudiantes. Por otro lado, los profesores adaptaron y prepararon actividades y fichas para ser utilizadas de forma independiente en las clases de apoyo con los alumnos con mayores dificultades, en la profundización en determinados temas o en los repasos.
3. Se produce un cambio importante en la metodología docente. Se inicia el trabajo en seminarios de Matemáticas (cálculo mental y problemas) y, además, comienzan a utilizarse estrategias de diversificación en los grupos de aula, se

promueve la realización de trabajos en grupo y disminuye el número de tareas individuales encomendadas a los alumnos. Las tareas en grupo no se utilizan de un modo sistemático y uniforme, sino que se seleccionan y se comprueba en qué contenidos proporcionan mejores resultados. Por otro lado, se producen cambios en la forma de utilizar los materiales y en su adaptación al aula.

4. Se diseñan por adelantado las estrategias de apoyo: con toda la clase, con un grupo o con alumnos individuales. Al final del curso correspondiente se celebran las denominadas “reuniones de promoción”, para decidir sobre la promoción o no de los alumnos de un ciclo al siguiente. En estas reuniones, el profesor del ciclo anterior entrega determinados datos al profesor del siguiente; este encuentro se repite unos meses después, cuando el nuevo profesor ha obtenido su propia información y puede contrastarla con la recibida anteriormente, para comentar ambos las incidencias observadas.
5. Se establecen criterios comunes para encomendar las tareas para casa a los alumnos: se acuerda no utilizarlas para tratar contenidos nuevos y sí para reforzar el trabajo diario de aula, además de controlar el tiempo que requerirá ese trabajo personal. En el caso de la Educación Primaria, se toma la decisión de asignar tareas de un área concreta cada día; en Educación Secundaria Obligatoria se establece un procedimiento de control para asegurar que los requerimientos de los deberes sean adecuados a los contenidos de cada unidad y al nivel de los alumnos.

II – Este programa de mejora ha supuesto igualmente la introducción de una serie de cambios organizativos:

1. Se ha establecido un sistema de refuerzo de la coordinación entre los profesores de Matemáticas intra e inter ciclos (reuniones periódicas, herramientas para recoger y compartir la información sobre cada alumno...), lo que ha supuesto la necesidad de realizar el diseño conjunto de estrategias de refuerzo (para el conjunto de una clase, un grupo concreto dentro de un aula o alumnos individuales), partiendo de los resultados de la evaluación interna.
2. División de cada clase en dos grupos dos veces por semana, para disminuir

la ratio profesor-alumno y poder atender mejor a cada alumno. Aunque inicialmente la división se hace teniendo en cuenta únicamente el número de personas en cada grupo, posteriormente se opta por hacer que uno de los grupos sea más reducido y esté formado por los alumnos con mayores necesidades. Para ello se cuenta con el director del centro, un psicólogo y varios profesores, que serán quienes atiendan a los grupos reducidos.

3. Se buscan nuevos momentos para atender y apoyar a aquellos alumnos con mayores dificultades (por ejemplo, después de la comida y antes de las clases de la tarde). En ellos se realizan actividades preparadas por el asesor externo o por los mismos profesores de Matemáticas, e incluso se refuerzan algunas de las actividades iniciadas por la mañana en el aula.

III – Se ha realizado un claro esfuerzo por llevar a cabo un programa de formación del profesorado adecuado a las necesidades del programa. Para ello, los profesores del centro y el asesor constituyeron un equipo que trabajó durante el curso y cuya labor formativa tuvo lugar esencialmente dentro del horario laboral y en el propio centro. Al comienzo del proceso, el asesor externo preparó un borrador que sirviera de guía para el desarrollo de estas actividades en el que se detallaban los objetivos, planificación de tareas, seguimiento, apoyo, evaluación, etc. La primera fase estuvo destinada a conseguir que los profesores conocieran los principios y las pautas de la Reforma Educativa, de forma que se asegurase que todos los docentes comprendieran estas cuestiones, como paso previo para la traducción y adaptación de los materiales.

De este proceso de formación conjunta derivó una concepción de la enseñanza de las Matemáticas compartida por todo el centro y con pautas muy claras para la utilización de los materiales.

4.2.1.2. Evaluación, resultados e institucionalización

Aunque inicialmente no se había previsto ningún tipo de evaluación del pro-

yecto, ésta surgió de forma natural conforme se fue poniendo en marcha el proceso de mejora. Así, la evaluación se convirtió en una práctica común y cotidiana en el centro, tanto en lo referente a los materiales como a la nueva metodología utilizada y a los resultados obtenidos por los alumnos. El uso de unos materiales diferentes y que no habían sido utilizados previamente implicó la necesidad de llevar a cabo un riguroso proceso de control de su utilización en el aula, de forma que se pudieran introducir los cambios necesarios. De esta forma, el profesorado realizó el seguimiento del modo en que los alumnos utilizaban los materiales, a través de un sistema de indicadores clave acordado con anterioridad. En muchos casos, se elaboraron pruebas a lo largo del proceso para evaluar el logro de los alumnos tras el uso de un material específico.

De todo lo anterior surge una evaluación interna sistemática de los procesos y de los resultados de aprendizaje de los alumnos: se establecen reglas y herramientas comunes para hacer su seguimiento y para que el resto de los profesores pueda acceder a esta información, revisarla y analizarla en las reuniones del equipo de ciclo. Los docentes han elaborado varias pruebas y protocolos para la recogida de información que se utilizan para medir el logro de los alumnos durante el curso, así como una prueba final de rendimiento, referidas a los objetivos y contenidos mínimos acordados por los profesores de cada ciclo. El profesorado cumplimentaba periódicamente una hoja de registro sobre cada alumno en la que señalaba el grado de dominio de determinados indicadores relacionados con los objetivos de aprendizaje. La información proporcionada por esta evaluación se utilizó para decidir estrategias de apoyo y para informar a las familias, así como para decidir la mejor forma de utilizar el libro y los materiales en cada ocasión.

Pero en el centro no se evalúan únicamente los resultados de los alumnos, sino también la labor docente. Al final de cada curso académico, el jefe de estudios realiza una encuesta a todos los profesores en la que recoge información sobre determinadas cuestiones para valorar si se han cubierto o no todos los contenidos previstos para el curso y si han surgido nuevas dificultades, evaluar los procesos de coordinación y qué acciones hubieran sido necesarias para mejorar su labor, proponer sugerencias para posibles cambios, etc. Esta información es utilizada para planificar las actividades de formación y desarrollo del profesorado en cada curso y para la realización de cambios en la organización, el currículo y la evaluación. Además, en el centro existe una Comisión de Gestión formada por representantes de padres y madres, profesores y alumnos y por el director del centro (que tiene voz

pero no voto) que se reúne una vez al mes para tratar temas educativos y recibe información puntual sobre el programa.

Aunque inicialmente el centro tampoco contaba con realizar una evaluación externa de su programa de mejora, la Federación de Ikastolas se ofreció para evaluar tanto este programa como el rendimiento de los alumnos en las materias de Inglés y Euskera. Esta organización realiza una evaluación anual del alumnado de diversos centros al final de la Educación Primaria, en la que se recoge información sobre diferentes dimensiones del rendimiento y con la que se realiza un informe que se devuelve al centro. En él se ofrecen los resultados individuales de cada alumno, los resultados de cada clase comparados con los del conjunto del centro, y éstos con los del resto de ikastolas de la Federación; además, se comparan los resultados del propio centro con los obtenidos en cursos pasados. Por otro lado, la Federación de Ikastolas realiza también una búsqueda de resultados sobresalientes en cada área, a partir de la cual fomenta el intercambio entre los centros con mejores y peores resultados que permite compartir las experiencias realizadas y optimizar los procesos de mejora de los centros.

Este informe se utiliza para contrastar la fiabilidad de los datos procedentes de la evaluación interna y es analizado en el centro por el equipo directivo, los coordinadores de ciclo y el tutor de cada clase; además, se publica un resumen en una revista del centro que se distribuye a todas las familias. Por otro lado, los docentes usan estos datos para aprender y utilizarlos para mejorar los procesos de enseñanza, buscando las soluciones necesarias en los casos en los que se obtienen resultados insatisfactorios. Aunque inicialmente mostraron ciertas reticencias a la evaluación externa, los profesores del centro son conscientes de la importancia de evaluar el logro de los procesos para encaminarse hacia el logro de los alumnos, y creen haber desarrollado una cultura común altamente positiva con la que se asumen las responsabilidades de forma colectiva y se evita dirigir la responsabilidad hacia el desempeño docente individual.

Los resultados obtenidos en ambas evaluaciones muestran que, en conjunto, la media del centro se sitúa por encima de la media de la Federación de Ikastolas de un modo bastante estable en dimensiones como la estadística, la numeración, el cálculo mental y la resolución de problemas. Sin embargo, no se han obtenido resultados tan favorables en el caso de la geometría, y son incluso desfavorables en lo

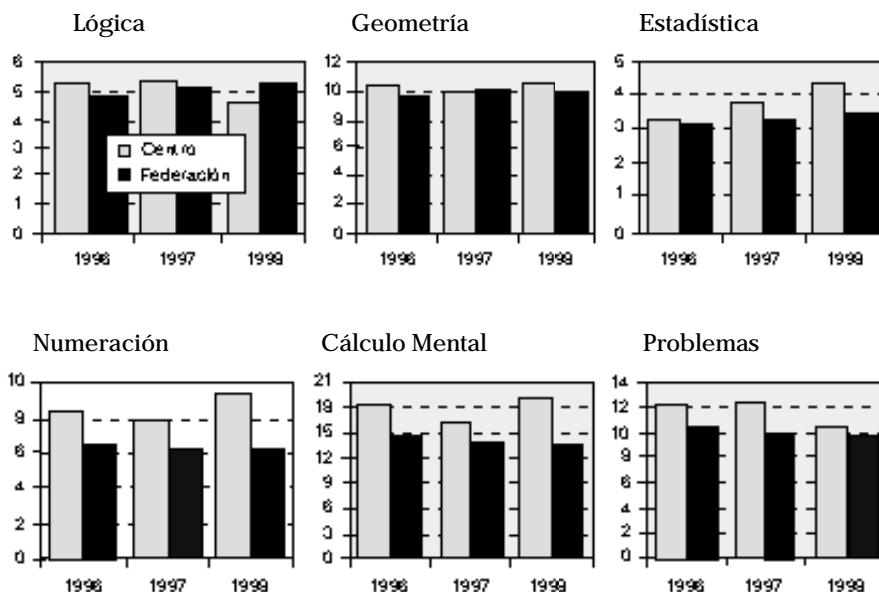
que se refiere a la lógica.

En opinión del director, el centro ha logrado ajustarse a las necesidades de formación y desarrollo profesional (principalmente como formación en centros) con el establecimiento de medios para atender y responder a las necesidades del equipo docente, ha optimizado los procesos de evaluación a distintos niveles y ha mejorado sensiblemente los procesos de coordinación, especialmente vertical.

El profesorado del centro afirma que se ha conseguido mejorar sustancialmente el logro de los alumnos, con dos matizaciones: no ha mejorado tanto como hubieran deseado en todas las dimensiones del rendimiento en Matemáticas, y el avance logrado no se ha producido en la misma proporción en todos los grupos de alumnos. Estas circunstancias motivaron un proceso de reflexión acerca de las causas de que hubiera una mejora generalizada en algunas dimensiones y no en otras, proceso de análisis, toma de decisiones y mejora que aún está vigente.

Por otro lado, los profesores consideran que el nivel previo de implicación de los alumnos es un criterio determinante para comprender las diferencias en el nivel de mejora del rendimiento. En este sentido perciben un menor nivel de mejora, aunque creen que también se ha avanzado y se está potenciando la motivación espontánea del alumnado. En la actualidad, el profesorado está trabajando en la regulación de la disciplina en el centro, tratando de organizar no solamente el modo de afrontar las conductas problemáticas de los alumnos sino también el modo de reforzar el éxito, ya que han observado que no existen criterios acordados sobre el refuerzo que se proporciona a los alumnos y consideran necesario establecer expectativas claras y reforzar los logros.

GRÁFICO 4.2.
RESULTADOS DE LAS SEIS DIMENSIONES MATEMÁTICAS EVALUADAS.
CURSOS 1996, 1997 Y 1998



El personal docente del centro considera que también se ha experimentado una mejora sustancial del grado de coordinación, favorecida en parte por la estabilidad del equipo docente (en Educación Primaria ha sido prácticamente total en los últimos cuatro años). Se han establecido criterios comunes de actuación que aseguran la coherencia y continuidad entre los niveles educativos, así como sistemas dinámicos para recoger y compartir información que sirva de base para tomar las decisiones más adecuadas. En general, se sienten bastante satisfechos con el conjunto del proyecto y con el funcionamiento del centro y consideran que éste, como organización, ha aprendido en gran medida como consecuencia de la experiencia, adaptándose a los cambios introducidos y respondiendo a las necesidades del alumnado, las familias y la comunidad.

La mayor parte de las acciones señaladas se han institucionalizado. Los profesores están familiarizados con los procesos de coordinación, las reuniones, el hábito de compartir información y contrastarla, la importancia de disponer de información previa sobre los alumnos que van a tener, etc. En los años siguientes no se elaboró ningún documento que recogiera explícitamente la totalidad de los fines, objetivos y estrategias del proceso, porque no había una estimación clara y predeterminada de la duración del proyecto. Sin embargo, sí se establecieron pautas claras para la realización de los cambios y la mayor parte de las ideas descritas se han difundido también en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo cual ha generado que el profesorado de otras áreas (concretamente Euskera e Inglés) esté siguiendo la misma línea. Además, a los resultados obtenidos en la evaluación externa se agregan los de las pruebas de selectividad, que se utilizan igualmente para la toma de decisiones y corroboran los resultados obtenidos en otras pruebas. Además del programa, se han institucionalizado los procesos de evaluación, gracias a lo cual en este momento los responsables del centro y el profesorado cuentan con resultados de evaluaciones internas y externas, además de las calificaciones. Esto significa que los profesores han alcanzado una comprensión clara de lo que se espera de los alumnos en Matemáticas y tienen conocimiento de cuál es la situación y la evolución del aprendizaje de los alumnos.

4.2.2. COLECTIVOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE MEJORA

En este programa de mejora han participado diversos colectivos, que se han implicado en él en mayor o menor medida.

Todos los profesores de Matemáticas del centro han estado involucrados en el proyecto en algún momento: seis maestros de Educación Infantil, ocho generalistas de Educación Primaria, dos especialistas del ciclo superior de Educación Primaria y cuatro profesores de Educación Secundaria. El equipo docente ha desempeñado un papel muy activo en la mejora de la planificación curricular, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del logro de los alumnos. Fueron ellos quienes manifestaron su insatisfacción inicial con los resultados de los alumnos, implicándose desde el principio en las propuestas del asesor externo y mostrando actitudes innovadoras. A lo largo del proceso de cambio trabajaron en la traducción al euskera de los materiales de enseñanza y revisaron sus objetivos, contenidos, procesos de evaluación, etc., logrando alcanzar una visión compartida en estas cuestiones que ha resultado

fundamental para el éxito de la iniciativa y el incremento de la calidad de la enseñanza que se imparte en el centro. En general, los niveles de compromiso e implicación conseguidos han sido bastante altos.

El equipo directivo es quien tomó la iniciativa del programa y decidió afrontar la insatisfacción con el rendimiento de los alumnos en Matemáticas, buscar asesoramiento externo, acordar objetivos y procedimientos iniciales de formación y desarrollo docente, y hacer un seguimiento del conjunto del proceso.

La implicación del alumnado no ha resultado ser un factor clave. En un primer momento, los nuevos materiales y las nuevas metodologías les resultaban extraños, por lo que no les fue fácil adaptarse; sin embargo, sólo fue una cuestión de tiempo. Por otro lado, no fueron informados propiamente sobre el conjunto de este proyecto, sino que únicamente se les comunicaba lo que se esperaba de ellos al comienzo de cada curso y cada unidad. Además, recibieron información detallada sobre sus resultados en las pruebas de rendimiento.

La titularidad del centro recae sobre el profesorado y las familias. Sin embargo, la implicación de este último colectivo no parece haber sido un elemento central en el programa de mejora, aunque estuvieron informados con regularidad sobre las finalidades, los procesos y los resultados de la mejora. Además, y puesto que una de las estrategias del programa incide sobre las tareas para casa, las familias reciben información puntual sobre el tipo de actividades que van a realizar sus hijos y sobre cómo pueden ayudarlos. Desde el centro se hace especial hincapié en que pueden hacer un seguimiento de su trabajo, incluso cuando no sean capaces de ayudarles propiamente en las tareas. Por otro lado, cada familia recibe la revista del centro, en la que se han incluido datos de la evaluación externa, pero son muy pocas las que solicitan más información, aun cuando se les da la posibilidad de acceder a ésta de forma sencilla.

En este proceso de mejora han participado dos agentes externos de cambio que han tenido distinta incidencia en el programa. La Federación de Ikastolas facilitó la evaluación general del programa, puesto que ofreció una propuesta para la evaluación externa del logro de los alumnos en Matemáticas y la llevó a cabo. Pero, sin duda, el asesor externo fue quien jugó uno de los papeles más importantes en el proyecto. Fue él quien sugi-

rió el punto de partida (objetivos y propuestas para la formación y el desarrollo) y aportó los materiales que ya tenía elaborados para que se aplicaran en el centro y fuera posible hacer un seguimiento de su uso en la práctica. En este sentido, uno de los logros más relevantes ha sido el cambio progresivo que se produjo en los docentes en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Además, el asesor externo fue el guía del proceso y llevó a cabo el asesoramiento a los profesores para la revisión de los materiales y para el acuerdo de objetivos y contenidos para cada ciclo. También participó en la elaboración de algunas de las pruebas que se utilizan internamente para la evaluación del rendimiento en Matemáticas.

La colaboración de este asesor pasó por varias fases con distintos niveles de apoyo, que fue más intenso al inicio del programa. Una vez que el proceso ya estuvo en marcha, las reuniones con los profesores pasaron a celebrarse una vez al mes y, posteriormente, cada tres meses. En la actualidad, el asesor mantiene únicamente contactos esporádicos con el centro, ya que los docentes creen haber alcanzado cierta autonomía en la mejora.

4.2.3. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: FACTORES CLAVE

Según el profesorado, han sido varios los factores que han determinado el éxito de este programa de mejora.

En primer lugar señalan el compromiso y la implicación del profesorado, ya que son ellos los que perciben las carencias de los alumnos en el área de Matemáticas y ponen de relieve la necesidad de realizar procesos de mejora. Todos los profesores del área participaron muy activamente en el proceso de establecimiento de los objetivos y contenidos, así como en la revisión, adaptación y prueba de los materiales. El nivel de compromiso e implicación demostrado por este colectivo fue sumamente importante para el éxito del programa.

Otro de los factores de máxima relevancia ha sido la labor del equipo directivo, cuyos miembros compartieron con los profesores la formación, las primeras reuniones y multitud de tareas a lo largo del proceso. Su participación en muchas actividades de mejora, apoyando al profesorado, aprobando y haciendo un seguimiento de los objetivos acordados entre el asesor externo y el equipo docente, así como de los resultados de las evaluaciones internas y externas, ha resultado un factor de fuerte influencia para el éxito del programa.

Por otro lado, destacan las actividades de formación del profesorado y la labor del asesor externo, ya que en el centro se considera que no es posible entender el proyecto sin sus propuestas y contribuciones. Estas circunstancias y la adecuada planificación del proceso permitieron al equipo alcanzar un nivel bastante alto de coordinación entre profesores y una elevada comprensión común y mutua sobre objetivos, procesos y demás elementos educativos que han favorecido considerablemente la calidad de la iniciativa.

Otra de las cuestiones que puede ser igualmente destacada es la oferta exterior para la evaluación del logro de los alumnos en Matemáticas, que supuso el desarrollo de una cultura de evaluación en el centro esencial no sólo para su puesta en marcha sino para su posterior funcionamiento. Asimismo, el desarrollo vital de los profesores contribuyó al éxito del programa, ya que evolucionaron desde una fase de implicación muy entusiasta y activa hacia una situación más estable y madura. En la actualidad existe entre ellos el reto de conseguir mantener cierta tensión y repetir el ciclo de cambio y mejora.

Finalmente, hay que resaltar la influencia de los elementos contextuales: la implantación de las nuevas enseñanzas permitió el reconocimiento de muchos de los cambios que ya se habían realizado en el centro (nueva distribución de los ciclos, mayor coordinación entre profesores, objetivos y contenidos mínimos consensuados, acuerdos sobre la metodología y la utilización de los recursos...) e implicó además nuevas modificaciones que encajaron con los fines y principios del centro, entre ellas diversos cambios en la metodología y la evaluación. Esta Reforma educativa no se percibe, por tanto, como una imposición, sino en muchos momentos como una oportunidad para institucionalizar sus esfuerzos y su modo de trabajar.

Por último, es necesario señalar la escasa disponibilidad de tiempo como un factor que, en cierta medida, ha dificultado la puesta en marcha de los procesos de mejora, un límite que los diversos colectivos implicados en el programa consideran que está siempre presente.

4.3. CASO 3: LA LECTO-ESCRITURA EN LA ESCUELA RURAL Y EL AUMENTO DEL INTERÉS POR LA LECTURA. C.R.A. TERUEL I (PERALES DEL ALFAMBRA, TERUEL)

Si es difícil aumentar la calidad de un centro educativo en condiciones ordinarias, puede imaginarse cómo aumentan los problemas cuando las aulas del centro están separadas por varios kilómetros y en cada una de ellas hay alumnos de muy diversas edades. Esto es lo que sucede en el Colegio Rural Agrupado Teruel I.

El Colegio Rural Agrupado (C.R.A.) Teruel I es un centro de Educación Primaria de titularidad pública conformado por nueve escuelas unitarias de una zona rural que estaban aisladas y que en 1988 se unieron para trabajar conjuntamente. Cada una de estas unidades se encuentra situada en una localidad diferente y a una distancia media de 40 kilómetros de la capital de la provincia. Estas localidades tienen una población de nivel cultural medio-bajo dedicada mayoritariamente a la agricultura y a la ganadería ovina. En cada una de ellas hay un máximo de 25 alumnos repartidos en una o dos aulas, en las que cada uno recibe las enseñanzas correspondientes a su ciclo y nivel. Cada aula tiene un tutor, mientras que las especialidades (Inglés, Música y Educación Física) son impartidas por profesorado itinerante.

Esta dispersión geográfica limita enormemente las posibilidades de que los profesores lleven a cabo una actuación coordinada, ya que únicamente disponen de una convocatoria semanal para reunión del Claustro. En estos encuentros se venía poniendo de manifiesto la existencia de importantes déficits en la lectura y escritura de los alumnos y la necesidad de encontrar una vía de solución a tales problemas, por lo cual el equipo directivo resolvió plantearlo al Claustro como acción prioritaria para el curso 1996/97. Además, se decidió utilizar la convocatoria de los "Planes Anuales de Mejora" del Ministerio de Educación y Cultura para canalizar el proyecto de intervención, ya que dicha iniciativa ofrece orientaciones y ayudas que pueden resultar muy útiles.

El programa de mejora de la eficacia escolar se centra en la mejora de las capacidades de lectura comprensiva y en la optimización de la coordinación entre los profesores (C.R.A. Teruel I, 1997; MEC, 1998). Para dar respuesta a estas necesidades se elaboró el programa de lectura eficaz: tras el análisis del nivel inicial del alumnado y de sus principales carencias lectoras se procedió a adaptar el material de lectura y a elaborar nuevas actividades y recursos, se planificaron las sesiones

de lectura y diversas actividades relacionadas con los procesos lectores y se reorganizaron los horarios del centro.

Tras el programa de mejora, los alumnos leen más y mejor y están más interesados en la lectura: su nivel de lectura eficaz, de lectura espontánea y de ortografía han mejorado considerablemente, sobre todo en el segundo ciclo de Educación Primaria, y ha aumentado también el número de libros que leen cada año. Por otro lado, los profesores están más coordinados y se ha producido una mejora significativa en la gestión de los recursos del centro, de forma que las distintas aulas cuentan ahora con más recursos y con más posibilidades para compartirlos. Este C.R.A. es un claro ejemplo de que los centros de calidad no son los centros grandes y dotados de recursos, sino aquellos que, aun en condiciones adversas, ponen en marcha procedimientos de mejora y consiguen superarse.

TABLA 4.2.
NIVEL DE LECTURA EFICAZ POR CICLOS

| | | Ev. Inicial | Ev. Final |
|-----------------------|------------------|-------------|-----------|
| 1 ^{er} ciclo | C.R.A. Teruel I | 38.2 | 57.8 |
| | Grupo de control | 56.1 | 66.7 |
| 2 ^o ciclo | C.R.A. Teruel I | 66.6 | 97.0 |
| | Grupo de control | 91.1 | 93.5 |
| 3 ^{er} ciclo | C.R.A. Teruel I | 118.0 | 124.0 |
| | Grupo de control | 126.0 | 124.0 |

4.3.1. EL PROCESO DE CAMBIO

La situación de aislamiento que vivían las aulas de este centro antes de su fusión requería la toma de medidas que paliasen en lo posible las dificultades de coordinación existentes. Desde 1988, año en que se unen las nueve escuelas unitarias, funcionan como un centro cualquiera con un Claustro común, la misma dirección, el mismo currículo, actividades compartidas, etc., pero con aulas dispersas. El hecho de organizarse como un centro único mejoró sensiblemente la situación, pero la dispersión geográfica seguía generando importantes problemas tanto en las posibilidades de atender adecuadamente las necesidades de los alumnos como a la hora de gestionar y compartir los recursos.

Por otra parte, se venían observando ciertos déficits en el desarrollo lectoescritor del alumnado. La lectura, en general, no es una afición que el niño vive en su entorno familiar, por lo que normalmente los alumnos carecen de esta costumbre. El profesorado de las distintas aulas coincidía en destacar los problemas lectores del alumnado tanto en lo referente a la comprensión como al escaso número de libros que leen, por lo que se hacía necesario buscar nuevas formas de intervención e incidir en el aumento del placer por la lectura. En este punto hay que señalar, además, que el interés por la lectura no es sólo un foco de atención de este centro, sino un objetivo explícito de todos los centros rurales agrupados.

4.3.1.1. Diagnóstico y experiencias previas

Los problemas observados por el profesorado fueron confirmados en el diagnóstico inicial. Sus resultados mostraron la existencia de serias deficiencias en lectura, sobre todo en el primer y segundo ciclo de Educación Primaria, en los que más de la mitad de los alumnos estaban por debajo del nivel considerado medio para su ciclo. Muchos de los alumnos presentaban una mecánica lectora adecuada pero fuertes problemas de comprensión, e incluso se detectaron algunos cuya lectura espontánea no era satisfactoria. En los cursos superiores, pese a que los alumnos mostraron niveles de lectura más altos, se encontraron profundas dificultades de expresión y comprensión, hecho que dificulta considerablemente un buen aprendizaje y que provoca en muchos casos el fracaso escolar.

A los problemas detectados se añadía la peculiar configuración de un Centro Rural Agrupado: este tipo de escuela tiene un solo profesor para distintos niveles e incluso para diferentes etapas de aprendizaje, por lo que no puede atender convenientemente las necesidades educativas de todos los alumnos. Era necesario, por tanto, utilizar técnicas apropiadas, atender los distintos niveles de maduración del alumnado y conceder una atención especializada a los alumnos con dificultades en lectoescritura. Por todo ello, el plan de mejora se centra en dos ámbitos prioritarios: el área de Lengua Castellana y la gestión de recursos.

En años anteriores, el equipo directivo y los profesores habían introducido algunas experiencias innovadoras, fundamentalmente con la intención de superar el aislamiento que impone la dispersión de las aulas y de fomentar la relación de toda la comunidad educativa; así, por ejemplo, se han puesto en marcha algunos talle-

res con la colaboración de los padres y se solicitan frecuentemente al Centro Rural de Innovación Educativa (C.R.I.E.) actividades y materiales de interés para los alumnos, pero antes de la elaboración de este programa no se habían puesto en marcha procesos institucionales de mejora. Sin embargo, constituirse como un centro único conllevó una serie de novedades en la forma de trabajo y organización que han cambiado radicalmente esta situación y han dado pie a la puesta en marcha del programa de mejora.

4.3.1.2. Objetivos y estrategias de mejora

El objetivo básico del programa de lectura eficaz es que los alumnos lean más deprisa, comprendan mejor lo que leen y encuentren mayor placer en la lectura. Por consiguiente, el programa se articula en torno a los siguientes objetivos de eficacia:

- detectar deficiencias en el aprendizaje lector del alumnado;
- que los alumnos, al finalizar la Educación Primaria:

- ↳ alcancen niveles de lectura eficaz satisfactorios y, de esta forma, tengan una herramienta importante para futuros aprendizajes,
- ↳ eleven el nivel de comprensión y expresión oral y escrita,
- ↳ consigan una adecuada velocidad lectora, y
- ↳ lean más libros y se sientan más a gusto leyendo.

Para conseguir estos fines se han propuesto los siguientes objetivos de mejora:

- mejorar la dotación de libros de la biblioteca y su gestión;
- rentabilizar el uso de materiales y mejorar la gestión de los recursos;
- aumentar la coordinación del profesorado; y
- dotar de transversalidad al programa de lectura a lo largo de las distintas asignaturas.

Se ha diseñado y puesto en marcha un programa de lectura eficaz, como refuerzo y complemento de las carencias que la escuela rural no puede cubrir en las primeras etapas del alumno. El programa fue aplicado a todas las unidades del centro y en él participaron todos los maestros. Además, se implicó en el programa otro centro rural agrupado que funcionaría como grupo de control y permitiría evaluar

mejor los resultados obtenidos.

La elaboración del plan de mejora supuso la puesta en marcha de diversas acciones que permitieran alcanzar los objetivos propuestos:

I – En el ámbito curricular, se elaboró un programa de instrucción de lectura que tiene las siguientes características:

1. El contenido del programa se estructuró con dos elementos básicos: el libro de lectura y el cuadernillo de trabajo correspondiente. Los profesores adaptaron estos materiales, de forma que se ajustaran a cada nivel y resultaran atractivos para los alumnos. Estos recursos didácticos fueron complementados con otros (vídeo de agudeza visual, ítems sobre ortografía, resúmenes de capítulos o del libro leído, juegos de lectura y escritura, etc.), en muchos casos elaborados por los profesores para los alumnos de su aula.
2. El programa incluyó la introducción de una metodología concreta para desarrollar las sesiones de lectura. El trabajo se estructuró en cinco sesiones semanales de 20/30 minutos que se organizan en cada aula de acuerdo con los horarios del profesorado y las materias y cuyo contenido y actividades están previstos en la planificación. Estas sesiones siguen una secuencia semanal que se inicia con lectura silenciosa, sigue con una segunda sesión en la que se añaden actividades sobre vocabulario, continúa con ejercicios de comprensión, habilidad y memoria visual en la tercera y cuarta sesión, y finaliza con el trabajo sobre textos completos (reconstrucción de textos, frases intrusas, mapas léxicos, ordenación de frases y textos, etc.). En estas actividades se hace especial hincapié en los siguientes aspectos: atención y habilidad espacial, vocabulario, memoria visual, educación espacial y comprensión. El primer año de aplicación del programa no se dieron instrucciones específicas a los profesores, ya que era una iniciativa de todo el Claustro y todos los profesores lo conocían. A partir de entonces esas instrucciones se entregan cada año por escrito, sobre todo como ayuda para los docentes de nueva incorporación. El programa instructivo se lleva a cabo en cada unidad del centro según dichas normas generales, que el profesorado adapta a las necesidades concretas de cada aula.

II – Como complemento del programa instructivo se pusieron en marcha algunas medidas organizativas:

1. El carácter transversal del proyecto implicó la reorganización de los horarios, tanto del profesorado como de los alumnos. Esta reestructuración se hizo necesaria sobre todo en las aulas con varios profesores, para que pudiera desarrollarse el programa en distintas materias y momentos.
2. Se realizó también un esfuerzo por mejorar la gestión de los recursos bibliográficos del centro: se adquirieron más fondos bibliográficos, se elaboró un catálogo con las lecturas disponibles y se realizó la organización de los recursos, de forma que se pudiera llevar un control del uso que los alumnos hacen de ellos.

III – Por último, se realizaron algunas actividades de formación del profesorado. El Centro de Profesores y Recursos informó, a solicitud del centro docente, sobre los aspectos legales de los Planes Anuales de Mejora. Asimismo, algunos profesores realizaron un curso sobre lectura eficaz y pudieron orientar al resto de los docentes sobre el tema.

4.3.1.3. Evaluación, resultados e institucionalización

En este proceso de mejora se ha prestado una atención especial al seguimiento y la evaluación del programa: los responsables realizaron un diagnóstico inicial de la situación de cada alumno, así como un seguimiento continuo del avance logrado y una evaluación final al terminar el año para determinar en qué medida se habían conseguido los objetivos previstos.

Con el fin de conocer el nivel de partida del alumnado, se aplicaron dos tipos de pruebas en la evaluación inicial: se utilizaron fichas y técnicas de lectoescritura elaboradas por los propios docentes y se aplicaron también pruebas publicadas por la editorial Bruño que fueron debidamente adaptadas. Este diagnóstico se utilizó para determinar el nivel de lectoescritura del alumnado y detectar las principales deficiencias en el proceso lector, de forma que este conocimiento sirviera como base para adaptar el material de lectura al nivel de los alumnos.

El seguimiento del desarrollo del programa y del progreso de los alumnos se llevó a cabo por medio de dos vías: por un lado, se realizó de manera continua en las reuniones semanales del Claustro de profesores, en las que se valoraba la con-

secución de los objetivos de mejora y se comentaban las incidencias surgidas y la evolución de los alumnos de las distintas aulas, para poder poner en marcha las adaptaciones necesarias. Además, se realizó una evaluación intermedia a los tres meses de haber iniciado el proyecto en las mismas condiciones que la evaluación inicial y con textos similares en cuanto a forma y contenido, con el fin de tomar el pulso al programa y observar si la labor realizada hasta ese momento estaba dando resultados positivos.

Por último, se llevó a cabo la evaluación final del programa. Esta valoración, al igual que el diagnóstico inicial, se realizó también en el C.R.A. que servía como grupo de control, y en ella se tuvieron en cuenta los mismos parámetros que en las evaluaciones anteriores (el tipo y tamaño de la letra, el número de palabras, el nivel de dificultad...).

Con los resultados de cada evaluación se elaboran gráficas de cada alumno, ciclo y nivel que se entregan a los profesores en las tres sesiones anuales de evaluación, de forma que les sirvan de refuerzo y permitan valorar los resultados obtenidos. El refuerzo al alumnado a lo largo del programa se realiza esencialmente de manera informal. Además, los tutores mantienen entrevistas con los padres y les envían una gráfica individual con los resultados del alumno; en el caso de los alumnos de Secundaria, el profesorado les entrega a ellos mismos el informe de su evaluación y comenta con cada alumno los avances logrados.

El programa de lectura eficaz ha producido resultados muy positivos para el centro. La lectura es ahora un objetivo consensuado por todo el Claustro y se ha convertido en una prioridad, tanto por su importancia como porque se ha comprobado que favorece el resto de los aprendizajes. Además, el profesorado está más comprometido con la mejora del programa y con la calidad de la enseñanza que se imparte en el centro, lo cual redundará en el sentido de pertenencia al centro y supera las limitaciones provocadas por la separación de las aulas. Por otro lado, a raíz del programa se han elaborado listados con los libros disponibles en las distintas unidades del C.R.A. y se ha facilitado el intercambio entre ellas, lo que ha contribuido al aumento de la media de libros leídos por cada alumno a lo largo del curso.

El profesorado ha experimentado que el trabajo conjunto es una forma de funcionamiento que resulta productiva y muy satisfactoria, lo cual se ha visto confirmado por los resultados del programa de lectura eficaz. La coordinación entre los profesores de distintas asignaturas y aulas ha mejorado sensiblemente, lo que supone un refuerzo

para el profesorado y un estímulo para seguir trabajando en la misma línea que influye en cada aula y repercute también en el funcionamiento conjunto del C.R.A. Sin embargo, es un objetivo en el que se debe seguir incidiendo, ya que aún se observa cierto aislamiento y la inestabilidad del profesorado ha perjudicado la coordinación. Por eso se ha establecido como objetivo prioritario la coordinación formal entre tutores para fijar líneas comunes de actuación y se ha planteado la necesidad de establecer mecanismos de coordinación específicos para el desarrollo del programa de mejora, con el fin de que se aborde también fuera de las sesiones normales de evaluación y se mejoren las condiciones de aplicación del programa en determinadas aulas.

En lo que se refiere al aula, uno de los resultados más patentes es que las distintas unidades disponen de una mayor cantidad de libros de lectura, algo que facilita la labor del profesorado, proporciona al alumnado mayor variedad de lecturas y promueve además el interés por la lectura. Una de las aulas ha obtenido mejores resultados que las demás, a lo que han contribuido la experiencia y motivación del profesor y el nivel lector inicial del grupo, que era más alto que el del resto de su ciclo. Por otro lado, se ha constatado que el programa resulta más adecuado a partir del segundo ciclo de Primaria; por esta razón, en el curso 1998/99 comenzó a aplicarse a partir del segundo trimestre en el segundo curso de Educación Primaria, mientras que en el primer curso se utiliza solamente cuando los profesores responsables consideran que sus alumnos han adquirido un mínimo dominio de la técnica lectora. También se ha empezado a utilizar con los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, aunque en principio no estaba dirigido a ellos. Igualmente, la realización de las evaluaciones inicial y final se ha convertido en parte de la labor diaria del centro.

Por último, para los alumnos, el programa ha supuesto importantes beneficios. En el primer ciclo de Educación Primaria, la media de lectura eficaz ha aumentado desde la evaluación inicial a la final en más de un 50% frente al 18,9% del grupo de control y, especialmente en el primer nivel, los avances han sido muy significativos. En el segundo ciclo, la diferencia con el grupo de control es mucho más amplia (50% frente al 2,59% en el grupo de control), y también en este ciclo es el primer nivel el que ha experimentado mayor progreso. En el tercer ciclo se ha registrado menor avance que en los otros dos, pero los resultados también son satisfactorios. En general, los alumnos han mejorado sensiblemente su nivel de lectura comprensiva y ha aumentado claramente su interés por la lectura; como dato significativo, el número medio de libros que los alumnos leen al año ha pasado de 2 a 7 y se ha observado un aumento importante de los libros que los alumnos se llevan a casa para leer.

El programa se ha institucionalizado y en este momento se lleva a cabo como una actividad ordinaria. Para mejorarlo se han ido introduciendo algunas modificaciones en su estructura a lo largo de la aplicación, sobre todo a partir del segundo año. En primer lugar ha sido necesario ajustar la temporalización de las actividades previstas para los alumnos de primer ciclo (6-8 años), tras observar que no podían seguir el ritmo de trabajo previsto, y adaptar la prueba de memoria visual, ya que muchos de los alumnos no alcanzaban el nivel considerado satisfactorio. Asimismo, se está procediendo a realizar adaptaciones curriculares para aquellos alumnos que lo necesitan. Se ha incluido en las sesiones un tiempo dedicado a la lectura en voz alta (para trabajar la entonación y detectar posibles problemas), se ha adaptado el vídeo de agudeza visual para llegar a todos los niveles de lectura y que cada alumno pueda llevar su propio ritmo, se han eliminado algunas actividades que no les motivaban suficientemente y se está avanzando en la introducción de recursos multimedia para desarrollar las sesiones de lectura.

El programa ha servido, además, como trampolín para la puesta en marcha de un nuevo proceso de mejora centrado en la animación a la lectura. Ya en el plan inicial se contemplaba el aumento del placer por la lectura entre los objetivos, y esta preocupación ha encontrado salida en un nuevo programa tras los positivos resultados del plan de lectura y gracias a los recursos económicos obtenidos de la Administración educativa por el buen desarrollo del plan. Se trata de una biblioteca itinerante de libros que han sido seleccionados por el profesorado atendiendo a sus características de impresión, tema, ilustraciones, edad, etc., y que está compuesta por nueve baúles con 35 títulos cada uno que rotan por las distintas unidades del C.R.A. Con esta "biblioteca viajera" se ha dado un nuevo impulso al programa de lectura y, a la vez, se responde a las señas de identidad del centro, en cuyo proyecto educativo figura la animación a la lectura como nota característica del C.R.A.

4.3.2. COLECTIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE MEJORA

La implicación de los diversos sectores de la comunidad educativa en el proceso de mejora ha tenido unas características especiales por el carácter rural de la escuela. La configuración del C.R.A. favorece la cohesión del Claustro pero dificulta su coordinación, y la distancia de los alumnos y, sobre todo, de las familias hace más complejo el establecimiento de programas conjuntos y de cauces de participación. Hay varios colectivos implicados en el programa que han contribuido a su

éxito.

En primer lugar hay que destacar que el profesorado, compuesto por 17 maestros, se implicó por completo en el plan. Al principio mostraron cierta reticencia a participar en una iniciativa oficial como es la de los Planes Anuales de Mejora, pero una vez hecha la reflexión sobre las consecuencias positivas que podría tener para los alumnos se superó el rechazo. Además, hasta hace poco tiempo el Claustro era bastante estable y estaba consolidado, situación que favoreció la puesta en marcha del programa. Sin embargo, en los últimos dos años se están produciendo cambios de personal más frecuentes, y la implicación de los profesores en proyectos a largo plazo se hace más difícil. El funcionamiento del Claustro tiene unas características peculiares al tratarse de un Centro Rural Agrupado. Tienen establecida una reunión semanal en la que coordinan su trabajo y comentan la evolución de las clases y los problemas encontrados. El contexto, por tanto, es favorable para llevar a cabo un programa conjunto y realizar un seguimiento semanal.

Como agente externo, la Administración colaboró a través del Inspector de zona, quien mantuvo una reunión con el equipo directivo antes de que se elaborara el programa. Una vez aprobado por el Consejo Escolar y analizados los objetivos de mejora con el Inspector, se realizó la versión definitiva del plan. Por último, el Inspector acordó con el equipo directivo del centro llevar a cabo el seguimiento de la experiencia mediante una reunión al finalizar la evaluación intermedia y otra tras la evaluación final.

Los padres fueron informados desde el principio sobre el proceso y manifestaron todo su apoyo y disponibilidad. Sin embargo, su implicación directa y su participación activa en el proyecto eran difíciles por las características socioculturales del entorno y por el tipo de trabajo que desarrollan. En este aspecto también ha influido la dispersión de las aulas y localidades, que dificulta su implicación conjunta en las actividades y la consideración de la escuela como algo propio.

Por último, hay que destacar la implicación del equipo directivo. De hecho, es quien plantea la idea de tomar la lectoescritura y la coordinación como acciones prioritarias del programa, estimula al profesorado para desarrollarla y para participar en la convocatoria de los Planes Anuales de Mejora y promueve la colaboración de la comunidad educativa en el proceso. Su liderazgo ha incidido también en la participación de los padres en las actividades relacionadas con el programa y en ámbitos de la importancia del Consejo Escolar, favoreciendo su sentido de perte-

nencia a la comunidad educativa.

4.3.4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: ASPECTOS CLAVE Y RETOS FUTUROS

La iniciativa desarrollada en este centro se ha visto influida por algunos elementos contextuales. Por un lado, haberse sumado a la convocatoria de los Planes Anuales de Mejora ha permitido sistematizar la intervención y el premio por la buena ejecución del proyecto ha dado difusión a la iniciativa y al trabajo que se realiza en el centro. Además, el C.R.A. goza de autonomía suficiente para llevar a cabo sus proyectos: la Administración educativa no ha puesto trabas al plan y ha apoyado su realización, favoreciendo el éxito del programa y la puesta en marcha de nuevas experiencias de mejora.

Sin embargo, su ejecución se ha visto dificultada por la inestabilidad del profesorado. El éxito logrado en el primer año de aplicación ha descendido ligeramente en los cursos siguientes debido sobre todo a la alta movilidad del profesorado, que influye de manera determinante en la motivación general del equipo docente.

Hay dos factores internos que han contribuido claramente al éxito de la experiencia, según los profesores consultados: por un lado, la implicación del profesorado y el buen clima existente en el Claustro ha sido fundamental para la realización del programa y para su continuidad. Pero, además, la labor del equipo directivo ha sido determinante. La dirección de este centro mantiene una buena relación con el Claustro, ha sabido promover la participación y no ha impuesto el programa, de forma que ha ejercido un liderazgo impulsor e innovador que ha constituido uno de los elementos clave del éxito de esta experiencia.

Igualmente, la existencia de una planificación adecuada del proceso de mejora ha contribuido claramente a su éxito, así como haber conseguido la implicación de los alumnos con su propio aprendizaje. No ocurre lo mismo con la formación del profesorado y la implicación de los padres, que son poco valorados por los profesores y parecen haber ejercido escasa influencia en el proceso de mejora.

Por último, los elementos que han tenido menos repercusión en el éxito del programa son las experiencias previas de innovación y la estructura y organización del centro.

Los retos a los que se enfrenta el centro están condicionados por las exigencias que impone su carácter rural. Los planes de estudio y la asignación de recursos no están adaptados a las características y necesidades de la escuela rural, y este hecho dificulta considerablemente los procesos de mejora. Muchos de los elementos curriculares no tienen en cuenta el contexto en que se desarrolla la enseñanza en el ámbito rural, y los recursos que reciben habitualmente de la Administración están descompensados: carecen de algunos que serían importantes para su trabajo y a la vez reciben otros que no les son útiles. Esta situación está cambiando paulatinamente gracias a diversas iniciativas, programas y recursos aportados por la Administración, pero los centros de este tipo se enfrentan permanentemente a la tarea de adaptar el currículo y los programas educativos a la realidad que se vive en la escuela rural.

4.4. CASO 4: AULAS ABIERTAS DE LECTURA. C.P. NUESTRA SEÑORA DE LA VEGA (HARO, LA RIOJA)

Uno de los problemas que aparece con mayor frecuencia en los centros educativos es el inadecuado desarrollo de la capacidad lectora de los alumnos. Este problema, relevante de por sí, lo es más por la trascendencia que tiene el dominio de la lectoescritura para aprendizajes posteriores. El Claustro del C.P. Nuestra Señora de la Vega, consciente de la importancia de este proceso de aprendizaje, decide implicarse en la mejora de la técnica lectora de los alumnos y pone en marcha el programa Aulas Abiertas de Lectura (C.P. Nuestra Señora de la Vega, 1997; MEC 1998).

El C.P. Nuestra Señora de la Vega es un centro público de Educación Primaria situado en Haro (La Rioja), localidad que tiene unos 9.000 habitantes en invierno y en verano llega a los 30.000. El centro cuenta con 411 alumnos procedentes de cinco localidades (incluida Haro) situadas en un entorno rural de nivel socioeconómico.

mico medio-bajo, dedicado principalmente a la agricultura y actividades vinícolas.

El programa de mejora arranca de las continuas sugerencias del profesorado, en especial de los cursos superiores, acerca de la necesidad de mejorar el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de los cursos inferiores. Ocho años antes, a propuesta de la Inspección educativa, se habían introducido algunas estrategias para fomentar la lectura, pero su aplicación resultó demasiado compleja y tuvieron poca incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Ante la necesidad de proponer alternativas que superaran las carencias de los programas anteriores, y como respuesta a las dificultades observadas en la capacidad lectora, se elabora el proyecto Aulas Abiertas de Lectura. En el curso 1995/96 se pone en marcha el programa y al año siguiente se acepta participar en la convocatoria de los "Planes Anuales de Mejora" del Ministerio de Educación y Cultura.

El centro utiliza esta convocatoria para incidir en la mejora de la lectura y crear una actitud favorable hacia ella, lo cual tendrá efecto, a su vez, sobre el aprendizaje del resto de las materias. Además, se pretende que la mejora en los cursos inferiores tenga consecuencias para los aprendizajes de los cursos siguientes y provoque un aumento de la autoestima de los alumnos. Para ello se articulan sesiones de lectura en las que se agrupa a los alumnos de acuerdo con su competencia lectora y en las que se utilizan materiales adaptados a cada nivel.

Como consecuencia del programa se ha conseguido incrementar la velocidad lectora de los alumnos más allá de lo esperado y ha mejorado también la comprensión lectora, lo cual ha redundado en su rendimiento en otras materias. Los alumnos mantienen una actitud positiva hacia las aulas de lectura y ha aumentado su motivación, especialmente la de los alumnos más desfavorecidos. Además, todo el profesorado continúa implicado en el proyecto y en este momento se ha conseguido instaurar el programa como parte de la actividad habitual del centro. Por otra parte, el proyecto se va perfeccionando: se han elaborado dos nuevos volúmenes de lectura para la iniciación de los alumnos de tercer ciclo en las técnicas de estudio, se están mejorando los materiales iniciales y está prevista la ampliación de las aulas de lectura al resto de los cursos.

TABLA 4.3.
PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA POR CURSO (PALABRAS POR MINUTO)

| Curso | Evaluación inicial | Evaluación final | Incremento obtenido | Incremento esperado |
|----------------|--------------------|------------------|---------------------|---------------------|
| 2º de Primaria | 46 | 97 | 51 | 36 |
| 3º de Primaria | 57 | 96 | 39 | 23 |
| 4º de Primaria | 88 | 119 | 31 | 14 |
| 5º de Primaria | 106 | 130 | 24 | 15 |
| 6º de Primaria | 137 | 167 | 30 | 16 |
| Media general | 87 | 123 | 36 | 21 |

4.4.1. EL PROCESO DE CAMBIO

El profesorado del colegio Nuestra Señora de la Vega había observado reiteradamente que gran parte de las dificultades escolares de los alumnos tiene su origen en un deficiente aprendizaje de la lectoescritura. El dominio insuficiente de estas habilidades y, en general, de las técnicas para recibir y transmitir información, no sólo supone un freno para el desarrollo escolar, sino que condiciona también todos los aprendizajes posteriores. Por otro lado, es en los primeros cursos donde se adquiere un nivel lector básico y se desarrollan las buenas o malas actitudes hacia la lectura, por lo que resulta esencial intervenir en estos niveles para evitar el fracaso escolar posterior. Por todo ello, el presente programa se centra en el aprendizaje de la lectoescritura y está destinado fundamentalmente a los alumnos de 2º a 6º curso de Educación Primaria. En él se implicaron fundamentalmente el equipo directivo, el orientador y los profesores del centro, que contaron con la colaboración

del personal no docente y de un numeroso grupo de padres y madres de los alumnos. Asimismo, la implicación del alumnado en las sesiones de lectura fue esencial para el desarrollo del proyecto.

4.4.1.1. Experiencias previas y diagnóstico

Este programa de mejora se basa en varias experiencias de innovación que el centro había desarrollado en años anteriores. Dichas iniciativas estaban dirigidas, sobre todo, a mejorar las habilidades lectoras del alumnado con un programa similar al que aquí se presenta (aunque mucho menos estructurado) y una serie de actividades también relacionadas con la lectura y la comprensión que tenían como objetivo el desarrollo de la creatividad. Además, se realizó una experiencia anterior de trabajo con bloques lógicos cuya finalidad era desarrollar el pensamiento lógico-matemático. Ambas experiencias fracasaron por falta de una organización y estructura adecuadas. Para superar tales carencias, este programa incluye una detallada planificación, realizada fundamentalmente por el orientador del centro y el equipo directivo. El proceso de mejora se ha planificado partiendo de los conocimientos aprendidos en programas de mejora anteriores y tomando como referencia la literatura psicodidáctica existente sobre el tema (comprensión verbal, procesos de lectura, etc.).

En primer lugar, y a partir de las necesidades sentidas por el profesorado, se llevó a cabo una evaluación formal de necesidades. En ella se constataron los problemas de expresión y, sobre todo, de comprensión lectora del alumnado, el poco interés por la lectura de muchos de ellos y la existencia de serias dificultades en lectoescritura de algunos alumnos procedentes de minorías étnicas y sociales. A través de una prueba de velocidad lectora se determinó el nivel de lectura de cada alumno y se establecieron cinco niveles de lectura a los que se fue asignando a los alumnos.

4.4.1.2. Objetivos y estrategias de mejora

El objetivo global del programa es mejorar la lectura y la capacidad de comprensión y expresión del alumnado. En concreto, se pretende:

- motivar a los alumnos y desarrollar en ellos el gusto por la lectura, especialmente en aquellos que han recibido pocos estímulos en su ambiente familiar,

- conseguir que aprovechen al máximo sus posibilidades en cuanto a velocidad lectora, comprensión lectora y retención de lo leído, y
- mejorar la autoestima y actitud frente al aprendizaje de los alumnos más desfavorecidos, propiciando el logro de éxitos que no habrían podido lograr en el grupo normal de clase.

A lo largo del proceso de cambio se han llevado a cabo varias estrategias para alcanzar los objetivos propuestos:

I - El cambio más relevante se ha producido en el ámbito curricular. Se ha elaborado un programa completo de instrucción en lectura que se desarrolla de la siguiente manera: en cada una de las sesiones, la mayor parte del tiempo se dedica a la lectura del texto correspondiente, que se realiza de diferentes formas en función del nivel de cada grupo. Así, inicialmente el profesor actúa como modelo leyendo el texto en voz alta y los alumnos siguen realizando la lectura de esta forma hasta que el grupo alcanza el nivel suficiente y se puede hacer la lectura de forma silenciosa. A continuación se procede a aclarar las palabras desconocidas del texto y a responder las preguntas que acompañan a cada lectura, primero de forma oral y luego por escrito. El último paso es la corrección de las preguntas y el control de la ortografía: no se proporciona la respuesta correcta, sino que se indican los errores y se invita al alumno a releer el texto y tratar de encontrar la solución.

Este proyecto instructivo tiene las siguientes características:

1. El currículo de las aulas de lectura está altamente estructurado, con el objetivo de que las sesiones se realicen de manera homogénea en todos los grupos y se facilite la incorporación de los alumnos a un nivel superior de lectura. Por eso, en la programación se detallan la metodología y el trabajo que debe realizarse en cada sesión, diferenciado por niveles, y los materiales están estructurados de forma que en cada sesión se pueda abordar todo el contenido previsto. Se ha elaborado un documento específico que contiene las reglas y normas generales para llevar a cabo la implementación del programa en el aula. Con ello se garantiza la unidad de criterios de actuación de todos los profesores y la coherencia entre los distintos niveles de lectura, elementos que resultan imprescindibles para que los alumnos puedan cambiar de grupo lector en cualquier momento del proceso.
2. Los materiales de lectura han sido elaborados y adaptados ad hoc para las

sesiones de lectura. A instancias del orientador del centro, de quien surgió la iniciativa del programa, varios profesores dedicaron una o dos horas semanales a la preparación del material de lectura de los distintos niveles. Se seleccionaron los textos de acuerdo a su atractivo, longitud, legibilidad y nivel de abstracción, estableciendo tipografías y tamaños de letra que fueran adecuados al nivel de cada grupo, fáciles de leer y que evitasen los errores más comunes (retorno de línea, problemas de identificación de palabras...). Para cada nivel, los textos están graduados en función de su extensión, dificultad y complejidad sintáctica y se encuentran organizados en volúmenes de lecturas que deben ser trabajados en cada trimestre por el grupo. Además, se elaboraron y adaptaron las ilustraciones y preguntas correspondientes a cada texto, así como algunos juegos y ejercicios de lectura y entrenamiento visual. Todos estos elementos están secuenciados de forma progresiva para los distintos niveles de lectura.

II - Estas medidas curriculares van acompañadas de varias estrategias de carácter organizativo:

1. Distribución del alumnado en grupos flexibles en función de su nivel lector, organizados de tal forma que no haya un desfase de más de dos cursos entre los alumnos de un mismo grupo para evitar el rechazo y la desmotivación. El cambio de un nivel a otro es posible en cualquier momento del curso, de acuerdo con los progresos realizados por el alumno. Esta característica del programa permite que no sea necesario realizar adaptaciones curriculares, ya que los posibles desajustes se solucionan con el cambio a un grupo más apropiado para el nivel de cada alumno. A cada grupo de lectura se le asigna un profesor independientemente del curso del que procedan los alumnos, procurando que cada tutor se ocupe del aula en la que se encuentre el mayor número de alumnos de su grupo de origen, pero siempre de forma flexible.
2. Modificación de espacios. Surgen 20 grupos de lectura y sólo hay 15 aulas en el centro, por lo que es necesario buscar nuevos espacios y utilizar también los laboratorios de Idiomas y de Ciencias Naturales, el taller, la sala de audiovisuales, etc.
3. Reestructuración de horarios de alumnos y profesores. Las sesiones de lectura se llevan a cabo simultáneamente para todos los grupos lectores, cuatro

días a la semana durante media hora, a razón de 20 minutos de lectura y 10 minutos de actividades de comprensión. Esta distribución obliga a reorganizar el horario de todo el centro: por un lado, todos los profesores participan en el programa, tanto los tutores como los profesores de Música, Educación Física e Inglés; únicamente quedan libres el director, la secretaria y algunos profesores, para poder realizar sustituciones y garantizar así que todos los grupos estén atendidos. Por otro lado, se reorganizan también los horarios de los alumnos para poder dedicar ese tiempo concreto al programa de lectura.

4. Acciones complementarias y de apoyo. A lo largo del curso se realizan diversas acciones complementarias a las sesiones de lectura que tienen como objetivo motivar al alumnado, reforzar el trabajo realizado en las aulas de lectura, crear expectativas positivas en torno a la lectura y fomentar la implicación de los padres en el proyecto. Entre ellas destacan una campaña de decoración del centro que se realiza a principio de curso, la celebración de fiestas de la lectura, el día del libro, una gymkana cultural en la que se premia a los alumnos con libros, un concurso literario, una campaña en colaboración con la APA para fomentar el uso del libro como regalo de Navidad, encuentros en los que se invita a diferentes autores y profesionales relacionados con las editoriales y la lectura, etc.

III - Por último, se realizaron también actividades de formación del profesorado a través de dos vías. Con el apoyo del Centro de Profesores y Recursos se imparte un curso sobre lectura en el propio centro. Además, los docentes mantienen varias reuniones al inicio del programa en las que se presenta la metodología, se dan las instrucciones pertinentes para llevar a cabo las sesiones de lectura y se unifican criterios y pautas de acción.

4.4.1.3. Evaluación, resultados e institucionalización

El seguimiento y la evaluación del programa fueron llevados a cabo dentro del centro por los coordinadores de la experiencia (el orientador del centro y el profesor de Educación Compensatoria) y, en cada grupo de lectura, por el docente responsable del mismo. La evaluación del programa se realizó de forma continua y tanto interna como externamente.

Para el seguimiento del programa se mantuvieron reuniones periódicas de evaluación (al menos una vez al trimestre, cuando los grupos cambian de volumen de lecturas) en las que se estudiaban los incidentes surgidos en la aplicación de cada actividad y se realizaban los ajustes de los grupos lectores. También se contempla la evaluación del programa en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Por otro lado, se establecieron dos reuniones anuales específicas para evaluar globalmente el programa, concretamente para valorar la nueva metodología y su ajuste a los distintos niveles de lectura, así como para determinar la adecuación de los cambios organizativos realizados. En la memoria final, el profesorado recibió información sobre los resultados de los alumnos por aulas y grupos. La evaluación final de los resultados obtenidos por los alumnos se realizó por medio de diversas estrategias:

- La comparación de la velocidad lectora medida en la evaluación inicial con la alcanzada al final de curso.
- La grabación de lecturas, realizada por algunos grupos de alumnos, a principio y a final de curso.
- Tres cuestionarios contestados de forma anónima por profesores, alumnos y padres que trataban de valorar la aceptación del programa, las mejoras conseguidas en la autoestima y los cambios de actitud producidos ante el trabajo escolar.

La valoración formal de los objetivos de mejora se realizó en la evaluación final del programa, además de ser tratados de forma continua en el Claustro y en las sesiones específicas de coordinación que se mantuvieron a lo largo del año. El seguimiento de cada aula fue llevado a cabo a través de las actividades diarias por el profesor correspondiente, el cual se responsabilizaba de valorar los avances de sus alumnos y de decidir si debían cambiar de grupo o no.

Por otro lado, dado que el programa se había acogido a la convocatoria de los Planes Anuales de Mejora, el Servicio de Inspección del Ministerio realizó una evaluación externa global de los resultados obtenidos y llevó a cabo el seguimiento de las aulas de lectura a lo largo del proceso, por medio de visitas en las que observaba el desarrollo de la actividad en cada aula y mediante reuniones conjuntas con el profesorado del centro.

Los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de mejora muestran

que el aprendizaje lector de los alumnos ha mejorado sensiblemente y que el proyecto tiene continuidad en el centro.

La implementación de los procesos de mejora se ha ajustado básicamente a lo planificado y se ha desarrollado con un ritmo más o menos constante. La aplicación de la nueva metodología se ha realizado sin demasiadas dificultades, porque es sencilla y fácil de aplicar y la rigidez del programa impide que se produzcan desviaciones de los objetivos finales, sobre todo en los aspectos metodológicos.

Desde el principio se crean en el centro altas expectativas que se mantienen durante todo el año. Aumenta la frecuencia de trabajo en equipo de los profesores, así como su relación con el inspector de zona, y se mantiene la implicación del profesorado. El programa se consolida y se desarrolla como parte habitual de la actividad del centro.

Por otro lado, la experiencia de las Aulas Abiertas de Lectura ha fomentado la implicación de los padres y su percepción del centro como una comunidad. A raíz del programa de mejora y de las actividades organizadas en torno a él se ha producido un cambio de actitud en el centro con respecto a los padres, dando el paso de no tenerlos casi en cuenta a considerarlos importantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje; esto ha favorecido que los padres se sientan más atendidos, lo cual ha redundado en su sentido de pertenencia al centro y ha conseguido que se involucren en mayor medida tanto en las aulas de lectura como en el resto de las actividades del centro.

El aula es uno de los ámbitos en que se producen más modificaciones. Disminuye el número de alumnos por grupo y se organizan grupos flexibles, lo que ha favorecido la interacción y motivación de los alumnos. Se reorganizan los horarios y se utilizan otros espacios además de las aulas, por lo que todo el profesorado y el personal no docente se ve involucrado en la actividad. También se observa que el aumento de la comprensión lectora favorece un ambiente más ordenado en el aula.

En cuanto a los alumnos, se produce un incremento generalizado de la velocidad lectora que supera las expectativas iniciales y se observa una mejora importante en la comprensión lectora, que incide además en el rendimiento en otras materias (por ejemplo, Matemáticas). Asimismo, se desarrolla y mantiene una actitud positiva hacia las aulas de lectura y aumenta también la autoestima del alum-

nado, aunque con resultados diferentes en función de los grupos lectores. El programa ha resultado más eficaz para los alumnos con niveles más bajos de lectura y para el grupo de 4º curso (9-10 años), que ha obtenido mejores resultados que los demás. Se desconocen las causas concretas, pero parte del éxito se atribuye a la motivación del profesorado. Con el programa aumenta la motivación de los alumnos más desfavorecidos, pero son los que menos participan en las aulas de lectura; en este grupo se han obtenido buenos resultados con el alumnado que ha seguido el programa de forma continua, sobre todo con el de cursos más bajos.

Los alumnos se muestran receptivos e interesados en las aulas de lectura y en las actividades relacionadas con la lectura que se realizan. Además, están satisfechos con los avances que consiguen y con la forma de llevar a cabo las sesiones, y todo esto hace que se impliquen con los objetivos del programa. En este sentido, uno de los resultados más sobresalientes de la metodología utilizada en las aulas de lectura ha sido que los alumnos han tomado conciencia de los progresos realizados.

Por último, es necesario señalar que la experiencia ha tenido un fuerte impacto fuera del centro. Además del premio recibido del Ministerio de Educación por el buen desarrollo del plan, diversos medios locales de comunicación difundieron el proyecto, y otros centros educativos se han interesado por el programa y lo están aplicando.

Los resultados obtenidos y la buena acogida que ha recibido este plan por parte de la comunidad educativa han llevado a los responsables a institucionalizar el proceso de mejora, de forma que el programa se ha convertido en parte de la actividad del centro. Además, se están llevando a cabo las modificaciones oportunas para perfeccionar el proyecto y su aplicación, sobre todo mejorando de forma continua los materiales de lectura: así, se han revisado algunos textos que resultaban inadecuados para el nivel de lectura, se han añadido textos nuevos, se han reformulado algunas de las preguntas asociadas a cada texto, etc. Sin embargo, no se ha conseguido todavía hacer una nueva edición corregida de los tomos de lectura, debido a que requiere gran cantidad de tiempo y personal dedicado a ello. El diagnóstico inicial del nivel lector de cada alumno a principio de curso y la evaluación del progreso realizado al final del mismo se han institucionalizado, así como los cambios organizativos introducidos en el centro para desarrollar las sesiones de lectura.

4.4.2. COLECTIVOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE MEJORA

Dada la naturaleza del programa, son varios los sectores de la comunidad educativa involucrados en el programa que han contribuido en mayor o menor medida al éxito de la experiencia.

En primer lugar, el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje ha sido una parte fundamental del programa. El aumento de su motivación, autoestima y gusto por la lectura es un objetivo esencial, y durante todo el proceso de mejora se persigue y logra su implicación en las diferentes actividades programadas.

Todos los profesores están comprometidos con los objetivos del programa e involucrados en su aplicación, aunque con diferentes grados de implicación. La mayoría de los profesores interviene en la selección, modificación y elaboración de los materiales de lectura y, dado que el programa se incluye en el Proyecto Educativo de Centro, todos participan en su desarrollo. Por otro lado, el orientador del centro y el responsable del programa de atención a la diversidad han sido los máximos responsables del diseño del programa y han asumido su coordinación.

El equipo directivo también ha tenido un papel importante en el proceso de mejora. Su labor ha sido sobre todo de impulso y organización, lo que se ha visto favorecido porque el orientador, que coordina la experiencia, es además el jefe de estudios del centro. El liderazgo ejercido por el equipo directivo ha sido útil para la motivación del personal del centro y para la asunción de criterios comunes y objetivos compartidos, a la vez que ha favorecido la mejora continua de los materiales de lectura.

Desde el principio se procuró la implicación de los padres en todas las fases del proyecto. Para ello se convocaron reuniones en las que se dio a conocer el programa y se dieron instrucciones para que los padres reforzaran en casa la tarea realizada en las aulas (se les invita a que compren libros como regalo, a que hagan preguntas, a que dejen a los niños elegir los textos que quieren leer...) y apoyaran las actividades realizadas en torno al programa (concursos, día del libro, etc.). También participaron en la campaña de decoración de clases y pasillos junto con los alumnos y los profesores, y algunos de ellos colaboraron en la impresión y encuadernación de las lecturas. Hay un grupo de padres que interviene de forma

más o menos constante en la organización y realización de las diversas actividades que se llevan a cabo en el centro para crear expectativas positivas en torno a la lectura, hecho que ha tenido un efecto positivo sobre la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Además de la Dirección Provincial, de la que se han recibido recursos económicos, se han implicado en el programa otros dos agentes externos, cuya labor ha sido altamente valorada por el profesorado del centro: la Inspección Educativa y el Centro de Profesores y Recursos. El inspector ha mantenido una relación estable y de apoyo al programa, asesorando y realizando el seguimiento del plan, mientras que la colaboración del Centro de Profesores y Recursos ha sido más puntual, centrada en aportaciones económicas y en el apoyo para la realización de un curso sobre lectura al principio del programa.

4.4.3. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: ASPECTOS CLAVE Y RETOS FUTUROS

Hay varios elementos que han resultado claves en el desarrollo del programa de mejora y en su éxito final. Uno de los aspectos esenciales es su alto grado de estructuración: la programación de las aulas de lectura tiene una estructura rígida y muy poco flexible que marca las directrices para llevar a cabo el programa y que contiene las reglas para realizar su aplicación en el aula, determinando el contenido que debe abordar cada sesión, los materiales correspondientes, la metodología, etc. A partir de estas pautas, los profesores desarrollan las sesiones de lectura, de acuerdo con un esquema único y común para todos los grupos en el que no se permite introducir variaciones.

Otro de los factores que más ha favorecido el éxito del proyecto, según la opinión de los profesores, es haber contado con una planificación clara y bien orientada que ha guiado el desarrollo del programa. Durante todo el proceso, la dirección del centro ha impulsado y apoyado las acciones del programa de mejora. El equipo directivo ha coordinado la experiencia, ejerciendo un fuerte liderazgo en la planificación, en la determinación de objetivos y en el establecimiento de pautas de acción, y orientando la actuación del profesorado en la puesta en marcha del programa instructivo.

Junto a estos aspectos, también los cambios realizados en la estructura y la organización escolar han sido determinantes para el éxito del programa; sin la posibilidad de hacer los grupos flexibles, de implicar a todo el profesorado y de cam-

biar los horarios no se hubiera podido llevar a cabo esta iniciativa. Igualmente, la implicación de los alumnos resulta fundamental para la consecución de los fines previstos y para el adecuado desarrollo de la nueva metodología en el aula.

El asesoramiento y los recursos proporcionados por los agentes externos de cambio han facilitado el desarrollo del programa de mejora. Su labor ha contribuido al éxito de la iniciativa, pero no resulta determinante debido a la repercusión que ha tenido la implicación del profesorado en el programa de mejora y a la forma en que éste está estructurado. En la misma línea, las actividades de formación del profesorado han proporcionado mayor solidez a la preparación necesaria para llevar a cabo las sesiones de lectura, pero no han supuesto un factor esencial de éxito.

Por último, hay dos aspectos que apenas han tenido influencia en el éxito del programa: las experiencias anteriores de innovación y la implicación de los padres. Según la opinión del profesorado, las experiencias previas de innovación llevadas a cabo en el centro parecen haber tenido muy poca incidencia en los resultados del programa de mejora, a pesar de que originalmente fueron la base del nuevo proyecto. La colaboración de las familias ha sido positiva, sobre todo en la puesta en marcha del programa para elaborar los materiales de lectura, y ha generado un aumento del uso de la biblioteca del centro y de la biblioteca municipal por parte de los alumnos. Además, el compromiso del grupo de padres que ha colaborado sistemáticamente con el plan de mejora ha favorecido especialmente el éxito de las actividades relacionadas con las aulas de lectura. Sin embargo, la implicación de las familias ha sido muy desigual, por lo que como colectivo no ha tenido un impacto significativo sobre el éxito del programa.

El esfuerzo realizado en el C.P. Nuestra Señora de la Vega ha conseguido dar respuesta a las demandas de los profesores y atender las necesidades formativas del alumnado en el campo de la lectoescritura. Este programa ha conseguido mejorar las habilidades de comprensión y expresión de los alumnos y aumentar su motivación, así como mejorar su actitud frente al aprendizaje. En definitiva, el mayor logro de esta iniciativa es haber elaborado y puesto en marcha un programa que involucra a toda la comunidad educativa y que se ha consolidado, de forma que el proceso de mejora se ha convertido en parte integrante de la cultura del centro.

4.5. CASO 5: LAS NUEVAS ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO DE

FORMACIÓN PADRE PIQUER (MADRID)

La implantación de nuevas enseñanzas y niveles supone siempre un reto para los centros educativos, que deben adaptarse a las nuevas estructuras y, al mismo tiempo, continuar concretando el currículo de acuerdo con las características de sus alumnos y su entorno. Esto es aún más complejo en el caso de centros como el Padre Piquer, que cuenta con un alumnado sumamente heterogéneo con necesidades específicas debido a su procedencia social. Este programa de mejora, centrado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), constituye un buen ejemplo de cómo utilizar una reforma general del sistema educativo para optimizar los procesos y resultados de un centro concreto.

El Centro de Formación Padre Piquer es una institución privada concertada situada en la ciudad de Madrid. Es propiedad de la Fundación Obra Social de Caja Madrid y está dirigido y gestionado por la Compañía de Jesús. Es un centro de gran capacidad (hasta 1.100 alumnos) que acoge mayoritariamente población de clase social desfavorecida, condiciones que definen su proyecto educativo y las estrategias utilizadas en la enseñanza. Actualmente, además, colaboran con el centro alrededor de 30 empresas privadas y esto determina también su forma de trabajo, ya que favorece el contacto de los alumnos con el mundo laboral. Por ser un centro de carácter privado concertado tiene libertad para establecer algunos de los órganos de gobierno y coordinación, lo que motiva la existencia de una especial configuración jerárquica: el centro cuenta con un director general y dos directores de nivel (Primaria y Secundaria). Además, en cada etapa hay un coordinador, que es responsable de la coordinación de tutores, la disciplina y las relaciones con las familias, y un jefe de estudios, que se encarga de las cuestiones académicas y escolares. El liderazgo pedagógico del programa de mejora de la eficacia en este centro lo ejerce el jefe de estudios de Secundaria, que es el más directamente implicado en su realización.

El Centro de Formación Padre Piquer comenzó participando en la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (REM) en el curso 1983/84. Estas enseñanzas fueron sustituidas a partir del curso 1992/93 por la nueva Educación Secundaria Obligatoria, lo que hizo necesario reorganizar el currículo e introducir ciertos cambios en la organización y el funcionamiento del centro. De forma complementaria, se han llevado a cabo diversas

iniciativas para atender a la diversidad del alumnado, dar respuesta a su gran variedad de necesidades y mitigar sus carencias. Por tanto, en este programa confluyen diversas estrategias de mejora generadas por la implantación de las enseñanzas establecidas por la LOGSE y por las condiciones específicas del centro y su alumnado.

Tras este proceso, el centro ha experimentado numerosos cambios: se ha implantado una nueva organización del sistema educativo, con nuevos niveles y una organización departamental diferente, se han constituido e institucionalizado distintos seminarios y se han creado nuevos espacios de aprendizaje, para lo cual ha aumentado también el número de profesores que trabaja en el centro. Además, se ha producido un cambio evidente y sin duda relevante en su orientación académica, ya que se ha pasado de ofrecer una educación marcadamente profesional a una de carácter más general. El alumnado se ha visto beneficiado por las medidas tomadas en el proceso de mejora: se ha incrementado el número de los que consiguen el Graduado en Educación Secundaria, al tiempo que ha disminuido progresivamente el porcentaje de alumnos que abandona el sistema educativo al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

4.5.1. EL PROCESO DE CAMBIO

4.5.1.1. Experiencias previas y diagnóstico

El Centro de Formación Padre Piquer cuenta con una importante trayectoria en la introducción de procesos de cambio y es pionero en la experimentación de las nuevas enseñanzas, de los nuevos Bachilleratos y de los ciclos formativos. Ya en 1972 fue un centro piloto de Enseñanzas Medias por lo que, cuando en el curso 1983/84 recibió la propuesta de participar en la experimentación de otro tipo de enseñanza (antecedente del modelo que se impondría con la LOGSE), el Claustro aceptó el reto sin mayor problema. Y sería esta iniciativa la que años después favoreció su participación en la implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (reforma LOGSE), para continuar trabajando en la misma línea. Existe, por tanto, una “cultura de cambio” en el centro que propicia la puesta en marcha de diversos programas y experiencias de innovación educativa. Además de las iniciativas ya mencionadas, participan en el programa Leonardo

de la Unión Europea y realizan intercambios educativos con colegios de Portugal, Francia y Estados Unidos.

El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del Padre Piquer procede en parte de minorías étnicas y colectivos sociales desfavorecidos, y en la actualidad incluye alumnos de 23 nacionalidades diferentes. Además, en esta etapa (sobre todo en el segundo ciclo) existe un alto porcentaje de alumnos (alrededor del 35%) con uno o dos años de retraso. Estas condiciones generan una situación de gran complejidad que precisa la puesta en marcha de acciones concretas de intervención y determinan, por un lado, algunos de los principios y líneas educativas del centro; y, por otro, las áreas de mejora prioritarias para desarrollar este programa. De tal forma, para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado, y de acuerdo con los objetivos del centro, el profesorado se propone incidir en el aprendizaje significativo y por descubrimiento y pone un énfasis especial en la motivación de los alumnos. Asimismo, tiene en cuenta diversos aspectos del medio sociocultural (relativos tanto a las familias como a los alumnos, el centro y el entorno) para tenerlos presentes a la hora de tomar decisiones. Todos estos principios se reflejan en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular y en la programación de aula para todos los alumnos y materias.

4.5.1.2. Objetivos y estrategias de mejora

Los principales objetivos de este plan de mejora son:

- personalizar la educación para dar respuesta a la diversidad del alumnado, creando múltiples oportunidades para que los alumnos alcancen todos los objetivos,
- dar a todos los alumnos una educación “integral”, no solamente académica sino formando a la persona en su conjunto,
- conseguir que todos los alumnos obtengan el Graduado en Educación Secundaria como forma de lograr una inserción social con autonomía,
- lograr que todos los alumnos continúen estudiando al finalizar la escolarización obligatoria: en Bachillerato aquellos que deseen acceder a la Universidad o a ciclos formativos de grado superior; en Formación Profesional de grado medio el resto.

Para alcanzar estos fines se han propuesto los siguientes objetivos intermedios de mejora:

- promover la implicación de los padres en el centro,
- realizar cambios en la organización del currículo, de forma que los alumnos tengan más oportunidades de aprendizaje y se adapte el currículo al contexto,
- optimizar el tiempo y el trabajo de los docentes, formando a todo el personal del centro como educadores,
- sacar el máximo partido posible a los recursos materiales existentes en el centro.

La consecución de estos objetivos conlleva la formalización de una serie de *estrategias* que afectan a diversos ámbitos:

I - En lo referente a los aspectos curriculares, se emprenden las siguientes acciones:

1. Se realizan *adaptaciones* curriculares en 2º, 3º y 4º de ESO, sobre todo en áreas instrumentales como Lengua y Matemáticas. Además, se establecen diferentes niveles en las clases de Inglés para 3º y 4º de ESO y se articula un programa de inmersión lingüística para enseñar castellano a los alumnos extranjeros.
2. Se crean nuevas optativas, entre las que destacan el Taller de habilidades sociales (para el primer ciclo de la ESO) y el Taller de refuerzo de capacidades básicas (atención, memoria...) para los grupos de 1º de ESO.
3. Se han realizado actividades de recuperación y apoyo y nuevas adaptaciones del currículo para los alumnos que no alcanzan los objetivos previstos. Esta medida también beneficia de forma indirecta al resto del alumnado, ya que le permite avanzar más rápidamente en su aprendizaje.
4. Por otro lado, existe en el centro un programa de recuperación estival (con un enfoque amplio que abarca tanto los casos en los que no se superan los objetivos como aquellos que presentan dificultades puntuales). El programa consiste en la elaboración de materiales personalizados cuyo seguimiento es realizado en el mes de septiembre por los profesores correspondientes.
5. Como medida extrema en la modificación del currículo se introducen programas de diversificación de uno y dos años de duración dirigidos a aquellos alumnos que presentan mayor riesgo de abandonar el sistema educativo.

6. Con la Reforma LOGSE comienzan a realizarse en el centro una serie de actividades complementarias que forman parte del sistema pedagógico activo, con el objetivo de profundizar en diversos aspectos de determinadas áreas (asistencia a audiciones musicales o a representaciones teatrales, visitas culturales a diversas zonas de Madrid, a fábricas y museos, etc.). También se encuentran en funcionamiento diferentes grupos de teatro que preparan obras dentro y fuera del centro.
7. La implantación de las nuevas enseñanzas genera la necesidad de contar con diversas empresas que posibiliten la realización de prácticas en alternancia, que proporcionan a los estudiantes de los ciclos formativos una valiosa experiencia laboral y cuyo seguimiento es realizado por los tutores.

II - El programa se apoya también en la introducción de cambios en la estructura organizativa del centro, tanto en lo referente a estrategias de agrupación como a la distribución de los medios personales y materiales. En este ámbito, se toman las siguientes medidas:

1. Modificación de los criterios de agrupamiento de los alumnos para formar grupos homogéneos en función de diferentes variables. El centro recibe alumnos de diversos colegios de Educación Primaria y, en la medida de lo posible, procura mantener sus grupos de origen a partir de la información que reciben del profesorado de Primaria, ya que son conscientes de que esto beneficia el clima escolar. Por otro lado, al incorporar las enseñanzas experimentales se hace necesario aumentar el número de grupos de cada curso, ya que se incorporan nuevas especialidades (en el curso 1999/2000 hay 17 unidades de ESO).
2. El criterio de selección y asignación del profesorado se basa en la idea de que el tiempo es un elemento fundamental para ayudar al alumnado y que, cuanto más tiempo se les pueda dedicar, mejores resultados se conseguirán (criterio que es aplicable igualmente a los jefes de estudio y de departamentos, que son los primeros que asumen esta tarea). Además, tienen en cuenta que los alumnos con más necesidades son los que necesitan mayor atención, por lo que se les asignan los profesores más especializados y motivados.
3. Aumenta el número de líneas de los diferentes cursos y se crean nuevos laboratorios y talleres en los que impartir las nuevas enseñanzas.

4. El horario de clases se reestructura y se distribuye en sesiones de una hora o de dos en función del tipo de materia y de los contenidos de cada una de ellas. Así, las materias de marcado carácter práctico o instrumental se imparten en módulos de dos horas, con el objetivo de facilitar el trabajo aplicado.
5. Se crean nuevos órganos de coordinación. Hasta el curso 1992/93 existía en el centro el denominado Consejo Académico, formado por el jefe de estudios y los jefes de departamento. En dicho año se crea una segunda jefatura de estudios (Primaria y Secundaria), y en el curso 1995/96 se decide la creación de una tercera, de forma que la educación secundaria pasa a contar con dos jefaturas: la de Educación Secundaria Obligatoria y la de Formación Profesional. El Consejo Académico fue sustituido por la Comisión de Coordinación Pedagógica, que en la actualidad está formada por 12 personas. Además, con la Reforma algunas asignaturas adquieren un carácter más definido, lo que aconseja la creación de Seminarios (de Inglés, Matemáticas, Ciencias Experimentales y Artístico) que, a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, son los encargados de la coordinación académica vertical. La coordinación horizontal es responsabilidad del equipo educativo (docentes) de cada curso, que se reúne periódicamente para garantizar la coherencia de actuaciones en todos los grupos. Además, existen en el centro cuatro coordinadores de formación humana, responsables de este área en Bachillerato, Formación Profesional y ambos ciclos de ESO, así como un coordinador de acción pastoral. Por otro lado, el Departamento de Orientación realiza una labor de asesoramiento permanente, tanto en el área académica como en la de formación humana.

III - En lo relativo a la formación del profesorado, durante los dos primeros cursos de implantación de la REM (1983/84 y 1984/85) los docentes participaban bimensualmente en reuniones, cursillos, etc. Por otro lado, los distintos colectivos del centro acuden asiduamente a cursos organizados por agentes externos. Además, la propia Compañía de Jesús organiza cursos para el personal de sus centros educativos, con una duración aproximada de seis semanas repartidas a lo largo de dos años académicos.

En el centro se realizan también experiencias de formación interna, que se llevan a cabo de la siguiente forma: en función de las necesidades expresadas por el profesorado se realiza una definición previa de los problemas prioritarios, tras lo

cual se buscan expertos que impartan los cursos. Igualmente, los profesores del centro imparten cursos sobre temas en los que son especialistas en organismos como la FERE, el Colegio de Doctores y Licenciados, etc.

4.5.1.3. Evaluación, resultados e institucionalización

La evaluación, tanto del alumnado como del proceso educativo, se considera uno de los elementos esenciales del currículo, y es un importante punto de referencia para la toma de decisiones que afectan a la intervención educativa (medidas de refuerzo y/o adaptaciones curriculares) y a la mejora del proceso. La consecución de los objetivos finales se evalúa a través de las tasas de graduación y de acceso a niveles superiores. La evaluación de cada alumno se realiza de manera personalizada, continua, globalizada e integral, utilizando diversos procedimientos y combinando la evaluación que hace el profesorado con la autoevaluación y la coevaluación, de forma que los estudiantes también participan en la valoración de su aprendizaje.

El programa de mejora se evalúa periódicamente, tanto por parte del equipo docente del centro como de agentes externos. Todos los agentes directamente implicados en el proceso educativo (equipo directivo, Claustro de Profesores, titular del centro, Consejo Escolar, Asociación de Padres y Asociación de Alumnos) intervienen en la evaluación del Proyecto Curricular de Etapa. En los procesos de evaluación se tiene también en cuenta la opinión del alumnado, que se recoge por medio de un cuestionario que valora su satisfacción con el aprendizaje, con el trabajo del profesorado, etc. y a través de reuniones con los delegados de los alumnos dos o tres veces al año, coincidiendo con cada evaluación.

Por otro lado, al ser un centro piloto para la implantación, primero de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias y, después, de las nuevas enseñanzas recogidas en la LOGSE, la Administración Educativa realiza una evaluación externa del programa. También hay otros dos agentes externos que evalúan la acción educativa del centro con una frecuencia determinada: la Obra Social de Caja Madrid realiza una evaluación del programa cada cuatro meses, centrada en la utilización de recursos y en los resultados, y la Compañía de Jesús también lleva a cabo una evaluación periódica.

Los resultados de las evaluaciones se devuelven periódicamente al profesorado

a través de dos vías: los aspectos referidos a la acción tutorial son abordados en el Consejo de Tutores, mientras que los aspectos didácticos se tratan en las reuniones semanales de los Seminarios y Departamentos. El refuerzo al profesorado se traduce sobre todo en la mejora de sus condiciones de trabajo, especialmente reduciendo su jornada docente, ya que la labor en este centro es particularmente difícil. Por otro lado, una vez por trimestre se envía información a las familias, y cada alumno puede solicitar información sobre su progreso en cualquier momento del curso.

Entre los resultados obtenidos con el programa de mejora, el más patente es que el porcentaje de los alumnos del centro que consiguen el Graduado en Educación Secundaria ha aumentado y es ligeramente superior a la media nacional. En el curso 1997/98, el 77% del alumnado consigue el Graduado en Educación Secundaria. Sin embargo, el principal éxito es el “valor añadido” a la presencia de los alumnos, más que un éxito académico absoluto.

En general, los objetivos de mejora propuestos en el programa se han alcanzado: se ha reorganizado el currículo, se han realizado las adaptaciones curriculares necesarias, han variado las técnicas de agrupamiento, se han creado nuevas optativas, el programa de castellano para los alumnos extranjeros se ha desarrollado con éxito, se ha optimizado el uso de los recursos materiales y ha mejorado la implicación de los padres con el centro (a pesar de las limitaciones originadas por las condiciones socio-económicas y culturales de las familias).

En cuanto al profesorado, se ha conseguido optimizar el tiempo y el trabajo de los docentes, formando a todo el personal del centro como educadores. Sin embargo, aún es necesario incidir más en la formación e implicación del personal no docente, sobre todo del personal de administración y servicios.

A lo largo del proceso se han producido algunos cambios respecto a la planificación inicial. Así, por ejemplo, al principio no se habían previsto algunas acciones de atención a la diversidad y hubo que ir más allá de lo inicialmente planificado, lo que al final ha resultado muy beneficioso. Por otro lado, no se han podido flexibilizar los agrupamientos ni algunos elementos curriculares, y en la evaluación se observa que es necesario incidir más en la educación en valores y en los problemas de actitud y disciplina que se producen en el aula.

Aunque los miembros del centro están satisfechos con los resultados del programa, encuentran algunas limitaciones para llevar a cabo su labor. Por un lado, hay una serie de condiciones internas, como la falta de espacios e inadecuación de

estructuras arquitectónicas, que sería conveniente modificar para obtener mejores resultados. Por otro lado, sienten la necesidad de que los alumnos reciban más apoyo de los recursos sociales externos al centro, de forma que exista mayor atención a la población social de origen de los alumnos, una mayor presencia del Departamento de Orientación para facilitar el apoyo y la atención individualizada al alumnado con algún tipo de dificultad (ya sea académica o personal), labores de prevención y tratamiento fuera de la escuela, etc. Asimismo, consideran que es necesaria una mayor autonomía en algunos aspectos, ya que el marco legal supone a veces un obstáculo por el currículo tan cerrado de 1º de ESO y por la rigidez de las titulaciones que define la normativa reguladora.

Por otro lado, los buenos resultados del aula se han debido en gran medida a la falta de reticencias del profesorado a la hora de innovar, lo que favorece nuevas formas de trabajar. Los profesores asumen las condiciones de partida de sus alumnos y son conscientes de que esto implica cambios en el aula y hace imprescindible una nueva metodología, por lo que han puesto en marcha diversas estrategias para personalizar la educación y dar respuesta a la diversidad del alumnado. Así, se han realizado adaptaciones curriculares en las asignaturas de Lengua y Matemáticas, se han introducido nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje e innovaciones didácticas y se ha llevado a cabo la división de las clases de Inglés en diferentes niveles.

En cuanto a los resultados de los alumnos, el más evidente e importante es que empiezan a ver la Universidad como una salida lógica a su formación, de forma que con el tiempo se ha producido un cambio en la elección de estudios postobligatorios del alumnado: hasta hace unos años, el 80% del alumnado que finalizaba la educación obligatoria continuaba en Formación Profesional, mientras que el 20% restante abandonaba el sistema educativo; al recibir la nueva oferta, el 80% de los alumnos opta por el Bachillerato, y el 20% que anteriormente abandonaba el sistema, ahora se decanta por la Formación Profesional. Parece, pues, que se está avanzando en la respuesta educativa a los alumnos que tienen dificultades para permanecer en el sistema.

En general, los alumnos consiguen los objetivos propuestos, aunque con ciertas diferencias en función de algunos aspectos. Por cursos, los mejores resultados se consiguen en el segundo ciclo (14-16 años) y, dentro de éste, se han encontrado ciertas diferencias entre los itinerarios de 4º de ESO: los alumnos que tienen clara la opción de Bachillerato de Ciencias obtienen mejores resultados. En el primer ciclo, es el 2º curso (15-16 años) el que obtiene peores niveles de rendimiento, debi-

do sobre todo a que en él se concentra un alto porcentaje de alumnos repetidores. En 1º de ESO se han producido algunos problemas de menor cuantía en la consecución de los objetivos, motivados por la diversidad de niveles en los conocimientos previos del alumnado que integra este curso.

También se han producido algunas diferencias en función del nivel sociocultural y del contexto de origen y, en menor medida, se han observado diferencias entre sexos (las chicas obtienen resultados ligeramente superiores a los chicos).

La Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias y, posteriormente, la Reforma del sistema educativo impuesta por la LOGSE, supusieron la cristalización de actividades que se realizaban en el centro desde tiempo atrás y que le permitían situarse entre los pioneros de la enseñanza (muchas de aquellas actividades sirvieron de modelo para los nuevos centros que se iban incorporando a las nuevas enseñanzas). Al ser un programa que supone la anticipación de la Reforma educativa, se institucionaliza con la generalización de estas enseñanzas en todo el territorio nacional. Pero, además, la nueva forma de trabajo introducida en el centro también se ha consolidado y se considera una forma de respuesta habitual y que resulta necesaria por las características del alumnado que acoge el centro.

4.5.2. COLECTIVOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE MEJORA

En el programa de mejora se han implicado varios colectivos que han contribuido en mayor o menor medida al éxito de la experiencia.

En primer lugar hay que destacar la alta implicación del Claustro de profesores, sin la cual no habría sido posible iniciar y mantener este programa de mejora. El profesorado del centro había dado ya una respuesta positiva a la puesta en marcha de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias, y se hacía imprescindible mantener el alto grado de implicación alcanzado hasta el momento para llevar a cabo con éxito el proceso de implantación anticipada de las nuevas enseñanzas de la LOGSE. Todo esto se ha visto favorecido por las características de los docentes, un colectivo heterogéneo y con gran vocación al que en los últimos tiempos se ha incorporado profesorado muy joven, conocedor del centro y de las especiales características de su alumnado, y también por la existencia de una buena coordi-

nación: en el centro existen diferentes niveles de reuniones del profesorado, ya sea dentro de los Departamentos y Seminarios, en la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Consejo de Tutores o los Equipos Educativos; todos ellos se reúnen semanalmente para coordinar sus acciones.

Por la singular idiosincrasia de este centro, la labor del equipo directivo es peculiar, ya que cuenta con algunos órganos de gobierno que no son los habituales en los centros de Secundaria. Su papel, en cualquier caso, ha resultado fundamental para la puesta en marcha y el éxito del proceso de mejora. De hecho, es el equipo directivo el que ha apostado fuertemente por el cambio y el que asume la responsabilidad de poner en marcha las acciones pertinentes. Sin duda, puede considerarse el principal factor clave del proceso de mejora de la eficacia escolar.

Entre los colectivos importantes en el proceso de cambio hay que destacar también al alumnado, ya que los objetivos principales del programa van dirigidos a la mejora de su proceso de aprendizaje y son ellos los que más afectados se ven por el programa y los que reciben los mayores beneficios. Sin embargo, su aportación no ha sido determinante para el éxito de la iniciativa.

El centro tiene muy en cuenta las relaciones educativas que se establecen en él y su incidencia sobre la actividad diaria. Por ello buscan la implicación de los padres de forma sistemática y continua, y cuidan su relación tanto con la dirección como con el profesorado. En el centro funciona una Escuela de Padres convocada con una periodicidad quincenal y en la que participan alrededor de 70/80 padres; sin embargo, la respuesta a la Asociación de Padres de Alumnos es bastante menor. Las familias valoran positivamente estar informadas sobre las diferentes acciones llevadas a cabo en el centro, pero su implicación activa en el programa de mejora está dificultada por el nivel socio-cultural de la mayoría, por la distancia (una gran parte del alumnado procede de zonas alejadas) y por la existencia de un alto porcentaje de familias desestructuradas, que delegan en la escuela. Algunas familias presentan un nivel de compromiso intermedio, pero la mayoría se sitúa en los polos extremos (muy comprometidas o nada comprometidas).

Por otro lado, hay que señalar la aportación de los agentes externos. El Ministerio de Educación y Cultura actuó inicialmente como asesor de la Reforma y facilitó el proceso. Además, cuentan con la colaboración del Centro de Profesores y Recursos que, aunque se muestra abierto y receptivo, coopera con el centro de forma esporádica (únicamente cuando éste lo solicita). Sin embargo, el centro se

siente “asesor” más que asesorado, ya que se solicita su colaboración para informar a otros centros acerca de su experiencia innovadora. Sin duda, el apoyo externo más importante que han recibido procede de la Obra Social de Caja Madrid, propietaria del centro; sus aportaciones económicas han contribuido a aumentar la eficacia, capacidad y servicio que ofrece el Centro de Formación Padre Piquer y han tenido una fuerte repercusión en el buen desarrollo de estos programas.

4.5.3. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Como puede observarse, los cambios producidos con esta iniciativa están fuertemente influidos por los elementos contextuales y afectan a todos los aspectos medulares del funcionamiento del centro, desde el estilo educativo hasta los recursos materiales y a cuestiones tanto curriculares como de organización. Los implicados afirman que este tipo de procesos a gran escala requiere a veces demasiado esfuerzo; sin embargo, consideran que todo lo derivado de la Reforma es positivo, aunque los procesos de innovación permanentes resulten agotadores.

El liderazgo es el elemento esencial del proceso. El centro cuenta con un equipo directivo que sintoniza con los docentes y estimula de forma continua diversas acciones de cambio y mejora, por lo que su incidencia tanto en la puesta en marcha del proceso como en su desarrollo y resultados ha sido fundamental.

El profesorado también juega un papel relevante en esta experiencia, ya que se encuentra muy motivado, se ha implicado por completo en las acciones que requería el programa y recibe la formación continua necesaria. Junto a la implicación del profesorado, el otro factor que ha resultado clave para el éxito han sido las experiencias anteriores de innovación, que han propiciado en el centro una cultura de cambio e innovación que, sin duda, ha facilitado enormemente el proceso.

También han contribuido al logro de los objetivos, aunque en menor medida, la existencia de una estructura y organización escolar apropiada y la adecuada planificación del proceso, así como la coordinación del profesorado. Por otra parte, los cambios que se han realizado en la organización escolar han sido determinantes para la consecución de los objetivos del programa de mejora: la reorganización del currículo, la modificación de las estrategias de agrupamiento y la redistribución de los medios materiales y personales del centro son aspectos fundamentales del programa y han contribuido considerablemente a la consecución de los objetivos.

La ayuda de los agentes externos de cambio resulta efectiva, pero sólo la de la

Obra Social de Caja Madrid es determinante para el éxito del programa. Además, esta iniciativa se ha visto favorecida por la disponibilidad de medios con que cuenta el centro Padre Piquer.

Por último, hay una serie de factores de los que no se ha encontrado relación con el éxito del programa: por un lado, la Inspección educativa; por otro, la implicación de los padres y de los alumnos, cuya incidencia ha sido desigual: ambos colectivos parecen haber tenido poca influencia en el desarrollo general del proceso y en la consecución de los objetivos de mejora, pero sí se ha observado que los alumnos que más se han implicado en su aprendizaje y aquellos cuyas familias se habían comprometido con el aprendizaje de sus hijos han obtenido mejores resultados finales.

5. LECCIONES APRENDIDAS

El nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar pretende ayudar a los centros docentes a optimizar su calidad mostrando qué cambiar y cómo hacerlo. Para ello, su primera tarea es elaborar un modelo fundamentado en la teoría y validado empíricamente. Una de las estrategias para la creación del modelo es analizar diferentes programas de mejora de la eficacia y, a partir de ellos, proponer diferentes factores conformadores. Como se comentó en la introducción del libro, éste es uno de los objetivos de este trabajo.

Pero, mientras llega ese esperado modelo de Mejora de la Eficacia Escolar, es necesario contar con pautas de actuación provisionales. Utilizando el símil que ofrece Descartes en su Discurso del Método, es necesario vivir en algún sitio mientras se construye nuestro palacio. También es éste el objetivo del presente trabajo: ir realizando las cosas lo mejor posible, mientras llegan las pautas para hacerlas de manera óptima. Y, por eso, en este capítulo final se recogen las aportaciones del estudio realizado.

Antes de comenzar a diseccionar los elementos comunes que han caracterizado los programas de mejora, antes de analizar los factores que han favorecido la puesta en marcha, el desarrollo y el éxito de los programas y aquellos que lo han dificultado, es necesario esbozar algunas reflexiones previas. En primer lugar, hay que señalar de nuevo la escasez de programas de mejora de la eficacia escolar desarrollados en España. Este hecho tiene su primera justificación en el limitado desarrollo de estudios de eficacia escolar y programas de mejora de la escuela en nuestro país y, lo que es más importante, en la escasa difusión de los dos movi-

mientos que los sustentan. En este sentido resulta llamativa la diferencia en el contenido de los estantes dedicados a literatura pedagógica de las librerías españolas y británicas, por ejemplo. Mientras que en Inglaterra se ha publicado una gran cantidad de volúmenes sobre eficacia, sobre mejora y sobre sus distintos elementos, y están fácilmente disponibles, en España son excepcionales los títulos traducidos que hacen referencia a estos temas, y mucho más escasos son los que recogen trabajos españoles originales.

Otro elemento, ligado al anterior, es la novedad de los programas de mejora (no necesariamente de la eficacia) escolar desarrollados en España. Efectivamente, si se exceptúan algunas dignas experiencias llevadas a cabo por centros privados, es difícil encontrar programas de este tipo que no sean simples innovaciones y cuyo inicio se remonte a más de cinco años atrás. La búsqueda de explicaciones a esta realidad lleva al descubrimiento de uno de los factores claves para el desarrollo de programas de mejora de la eficacia: la autonomía escolar. Uno de los requisitos para que puedan llevarse a cabo estos programas es que el centro docente pueda tomar determinadas decisiones.

El tema de la autonomía encierra cierta complejidad y merece que se dediquen unos cuantos párrafos a su análisis. La mayor o menor autonomía no es una cuestión exclusivamente de grado, sino que se refiere a múltiples facetas: se puede tener un gran margen de autonomía para tomar algunas decisiones y muy escaso en otras. Por ejemplo, el centro docente puede tener una gran autonomía pedagógica, autonomía limitada en el aspecto económico y ninguna en lo que se refiere a selección de personal (ésta sería aproximadamente la situación de los centros públicos en España). De esta forma, la escuela podrá mejorar por sí misma solamente en aquellos aspectos sobre los que tiene control, lo que lleva de forma automática a afirmar que cuantos más aspectos sean objeto de toma de decisiones por parte de un centro, más campos podrá abarcar la mejora. Bien es verdad que no es la autonomía en sí lo que puede considerarse un factor de mejora, sino su uso adecuado.

En España, hasta hace relativamente poco tiempo, los centros públicos no tenían apenas autonomía. Ésta se ha introducido, gradualmente y referida tan sólo a ciertos aspectos, en la última década, lo que explica la ausencia de iniciativas de mejora desde los centros. A esta falta de competencias

para el cambio hay que añadir otros dos elementos que pueden explicar la tradicional escasez de programas de este tipo en España: la política de las Administraciones respecto al fomento de programas de mejora en los centros y, relacionada con ella, la actitud de los docentes frente al cambio. Una de las máximas preocupaciones del sistema educativo español es conseguir la igualdad de oportunidades educativas y, hasta hace pocos años, una de las estrategias para conseguirlo era igualar los centros, confundiendo en gran medida la noción de igualdad con la de homogeneidad. De esta forma, como se debía mantener a los colegios e institutos en situación de igualdad, no se tomaba ninguna medida favorecedora de acciones que pudieran hacer que los centros se diferenciaran. Así, las Administraciones han obviado el centro docente como unidad educativa básica: de la mejora del aula (innovación) se pasa a la mejora del sistema (reforma) sin pasar por el centro. Puede pensarse que gran parte de las dificultades que está teniendo la implantación de la LOGSE se deben, entre otras causas, a este olvido.

Esta imagen es perfectamente asumida por los docentes, también éstos se olvidan de que el centro es una unidad fundamental para la mejora de la enseñanza y su preocupación se centra en el aula. Todo ello se ve reforzado por la gran inestabilidad de personal que sufren los centros docentes en España (aspecto que será desarrollado más adelante como factor que incide negativamente en los programas de mejora de la eficacia), que lleva a los profesores a ver el centro como algo provisional al que no hay que dedicar excesivos esfuerzos. Este hecho, como el lector habrá podido observar, se da con mucha mayor intensidad en los institutos de Educación Secundaria que en los colegios de Educación Primaria. Dicho de otra forma, la falta de autonomía ha generado una falta de compromiso de los docentes con el centro educativo y, a la vez, se ha visto reforzada por ella.

La carencia de investigación sobre eficacia escolar en España también ha incidido en el escaso desarrollo de programas de mejora de la eficacia escolar. Efectivamente, por la experiencia vivida en otros países se ha aprendido que uno de los elementos más importantes para iniciar un proceso de mejora es el estudio y aplicación de los resultados de la investigación sobre eficacia escolar. Tanto es así que, como se vio en el capítulo 1, los profesores Stoll y Fink (1996) caracterizan los programas de mejora de la eficacia por su fundamentación sobre los resultados de investigaciones de eficacia escolar. Ninguno de los programas aquí descritos ha partido, al

menos de forma explícita, del conocimiento adquirido a partir de este movimiento de investigación.

De hecho, y éste es un elemento importante, ninguna de las iniciativas analizadas ha sido consciente de estar llevando a cabo un programa de mejora de la eficacia escolar. Su intención era, simplemente, realizar un proceso de cambio, pero no han contado con ningún apoyo teórico en esa línea para su desarrollo.

Un último elemento para la reflexión, antes de iniciar el desglose de los factores clave de los procesos de mejora de la eficacia escolar a la luz del estudio realizado, es el debate “dialéctico” implícito que se observa en los programas entre la “mejora” y la eficacia”. Recordando la definición adoptada (capítulo 2), se considera programa de mejora de la eficacia escolar un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su inter-relación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa. De esta manera, algunos programas pueden centrarse en la eficacia del centro, es decir, en el incremento de algún aspecto de los resultados académicos de los alumnos, sin prestar excesiva atención a los procesos intermedios, mientras que otros buscan mejorar los procesos, sin preocuparse demasiado por el incremento cuantitativo de los resultados. Es decir, se dan unos casos de atención preferente a los objetivos de eficacia y otros de enfoque hacia los fines de mejora, cumpliendo, por tanto, en mayor medida los requisitos marcados por cada una de las orientaciones. Para facilitar la comprensión de esta idea puede ser útil ponerle “cara”: el programa desarrollado por el C.P. Nº Señora de la Vega es un ejemplo de programa enfocado a la eficacia; la experiencia del I.E.S. Rosa Chacel es un ejemplo de programa que se centra sobre todo en los procesos de mejora. Aunque ambos tienen elementos relativos a los dos enfoques, puesto que en caso contrario no habrían sido incluidos aquí. Por tanto, algunas de las diferencias encontradas se deben a esta perspectiva, a la diferencia de énfasis que cada centro ha puesto en uno u otro polo de la síntesis “Mejora de la Eficacia Escolar”.

Del análisis de las cinco experiencias de mejora de la eficacia escolar estudiadas es posible extraer lecciones sobre dos tipos de factores que favorecen la puesta en marcha y el éxito de los programas: en primer lugar, aquellos que se han mostrado claramente visibles en los cinco casos y que el profesorado implicado ha considerado fundamentales; y, en segundo término, aquellos factores que en teoría deberían tener relación, pero se han mostrado menos importantes o incluso irrele-

vantes. En esos casos se reflexiona sobre los motivos de tal disonancia. Siete elementos han mostrado una clara relación con la puesta en marcha y el éxito de los programas de mejora.

I. La cultura escolar

La frase: “A menos que dirijamos la atención a la cultura escolar... será difícil que realmente se consiga una mejora de la escuela” (Hopkins, Ainscow y West, 1994: 85), formulada inicialmente como extrapolación teórica de procesos de cambio genéricos, se valida empíricamente en este estudio de casos. Se entiende por cultura escolar el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella de forma inconsciente o semi inconsciente. La dificultad radica en que la cultura escolar no es fácilmente observable, aunque se refleja en las regularidades del comportamiento, por ejemplo en la forma en que los docentes interactúan entre ellos y con los alumnos (Halsall, 1998). Sea como fuere, parece claro que la cultura que propicia la mejora de la eficacia escolar, según se ha observado en los programas analizados, tiene las siguientes características:

- Compromiso colectivo de la comunidad escolar con la visión de la escuela, con su proyecto educativo, valores, propósitos y prioridades de desarrollo. En todos los casos hay un grupo significativo de actores educativos que, de forma explícita o tácita, apoyan los objetivos del centro. Los alumnos y padres, aunque, como veremos después, no participen activamente, al menos se sienten identificados de algún modo con el compromiso de mejora que mueve al centro.
- Implicación activa y positiva del profesorado en el programa, porque los docentes son, en definitiva, quienes ponen en marcha los cambios y el éxito de los mismos depende, en primer término, del trabajo que ellos realizan. Casi se puede afirmar que los factores analizados posteriormente se dirigen, simplemente, a facilitar o explicitar esa implicación activa.
- Trabajo colaborativo entre los profesores, ya que los programas de mejora requieren el esfuerzo coordinado de todos o de una gran parte de los docentes. Más que nunca, es necesario que los profesores trabajen juntos para alcanzar los fines marcados. Así ocurre en los casos analizados y, en algún centro, también el personal no docente se ve implicado en la tarea formativa. De este modo se imprime a la cultura escolar el sello de trabajo en equipo que, de forma tácita, supone un modo diferente de actuar y de educar.

- La coordinación del profesorado que participa en el programa de mejora se ha mostrado, en la misma línea que los anteriores, como uno de los factores asociados a la mayor satisfacción con los resultados y con el proceso seguido por los programas. La satisfacción es un poderoso motor que, de algún modo, expande sus efectos a toda la comunidad educativa.
- También ha habido acuerdo en considerar la cohesión del profesorado como una de las claves del éxito de los programas de mejora de la eficacia. La existencia de buenas relaciones entre los docentes destaca como requisito para que los programas lleguen a buen término.

De la constatación de la influencia de diversos aspectos relacionados con el profesorado en la cultura escolar se extrae que la famosa frase del profesor Fullan (1991), “el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen”, sigue siendo absolutamente cierta. Aunque también sería deseable un mayor protagonismo del resto de la comunidad educativa, empezando por los alumnos.

II. El papel de la dirección

Todas las investigaciones sobre eficacia escolar y mejora de la escuela han destacado la importancia del liderazgo. En España, con su peculiar modelo de dirección (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999), el liderazgo escolar es asumido claramente por el equipo directivo y, más concretamente, por el director.

En todos los programas analizados se ha encontrado que la dirección es un factor fundamental para poner en marcha los procesos de cambio y para su desarrollo y éxito. Su papel se hace manifiesto, por tanto, en los siguientes aspectos:

- ⊗ Tener visión, es decir, capacidad para imaginar un futuro para el centro y diseñar los pasos para conseguirlo.
- ⊗ Movilizar al profesorado y lograr su implicación y compromiso con el proceso.
- ⊗ Planificar el proceso de cambio.
- ⊗ Facilitar las transformaciones organizativas y curriculares necesarias en el cambio.
- ⊗ Evaluar y dar refuerzo sobre los resultados a los participantes.
- ⊗ Gestionar los conflictos y disfunciones que pudieran producirse.

Básicamente, se han propuesto tres modelos para describir el liderazgo para el

cambio: el directivo facilitador (Hall et al., 1984; Findley y Findley, 1992), el transformacional (Bass, 1988; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993) y el invitacional (Stoll y Fink, 1996). Sin embargo, en los casos analizados no se encuentran regularidades o características comunes en el tipo de dirección que se ejerce en cada centro.

Los resultados del estudio parecen confirmar el enfoque situacional del liderazgo educativo, según el cual es necesario conocer las situaciones exactas para poder determinar el proceso de liderazgo ejercido en los centros y, por tanto, las características que definen el perfil de un buen director. Entre los autores que se acogen a este planteamiento destaca Fiedler (1967), que defiende un modelo contingencial del liderazgo en el que se postula que el éxito del líder depende de su estilo personal y de las características concretas de su situación. Y así ha ocurrido en los programas que conforman este estudio, en los que se han encontrado desde estilos muy directivos hasta otros más colaborativos.

Efectivamente, en el estudio se han recogido datos sobre la forma en que distribuyen su tiempo los directores y sobre la incidencia de los directivos en determinados aspectos de la vida de los centros. En ninguno de estos aspectos se han encontrado regularidades que permitan caracterizar de forma unívoca a los directivos de centros implicados en programas satisfactorios de mejora de la eficacia escolar. A ello hay que añadir las peculiaridades propias de cada centro en el modo de organizar la dirección en función de sus características institucionales. Por ejemplo, en el Padre Piquer, el liderazgo se reparte entre diferentes figuras (director, coordinador de etapa, etc.), mientras que en el extremo opuesto se encuentra el C.R.A. Teruel I, en el que la mayoría de las funciones directivas son ejercidas por una sola persona; en un punto intermedio, la dirección del instituto Rosa Chacel responde a un modelo de pequeño equipo directivo muy cohesionado.

El análisis de la distribución del tiempo de los directores se ha realizado solicitando a cada uno de ellos que indique el número de horas semanales que dedica a tareas administrativas, a ejercer labores de liderazgo pedagógico, a tener contactos con los padres y madres, a actividades relacionadas con su desarrollo profesional y a otras tareas. Los resultados obtenidos se han contrastado con los datos de otro estudio cuya muestra es representativa para todo el Estado (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Así, se ha observado que dos de los directores de los centros estudiados pueden ser considerados dentro del grupo de "líderes pedagógicos" (dedican una gran parte de su tiempo a esa tarea), uno en el de "directivos burócratas" (proporcionalmente se ocupan sobre todo de tareas administrativas), y otros dos pre-

sentan un perfil intermedio. No se da, por tanto, un tipo de dirección común en este aspecto.

Tampoco se han encontrado pautas comunes en los temas a los que los directores prestan una atención especial. En este caso, las fuentes de datos han sido tanto los propios directivos como los docentes de los centros. La información obtenida se puede agrupar en siete grandes bloques: rendimiento del alumnado, coordinación del profesorado, control de las obligaciones del personal del centro, mediación en conflictos, favorecimiento del clima, estímulo de la participación y preocupación por los recursos. En primer lugar, hay que destacar que no se han encontrado coincidencias entre la opinión de los directivos y la de los docentes. En el primer caso, sus respuestas pueden ser consideradas “respuestas auto-críticas”, porque se observa peor puntuación en aquellos aspectos en los que el propio director cree que debe centrarse más; en el caso del profesorado,, las respuestas reflejan su percepción de lo que hace el director.

El perfil de cada director es diferente al del resto y, sin embargo, también es cierto que se ha encontrado un factor común a todos ellos: la especial preocupación por parte de todos los directivos (sobre todo desde el punto de vista de la opinión del profesorado) por mejorar el rendimiento de los alumnos y por favorecer un buen clima en el centro, factores que pueden relacionarse con aspectos de eficacia y de mejora, respectivamente.

En cualquier caso, se puede concluir que la dirección es el factor más importante para la puesta en marcha de los programas de mejora de la eficacia escolar, y uno de los más decisivos para su desarrollo y éxito.

III. Organización escolar

Una de las características que definen los programas de mejora de la eficacia escolar es que pretenden optimizar la organización escolar como medio para conseguir un incremento en el desarrollo del alumnado. Desde esta perspectiva queda clara la importancia a priori de este elemento, que ha sido validado tras el análisis de las experiencias. En todos los programas, los

profesores y directivos consultados coinciden en señalar la flexibilidad de la organización escolar como un elemento clave. Es lógico: una organización excesivamente rígida, que no permite introducir cambios en los horarios, reagrupaciones de alumnos, asignación flexible de tareas a los profesores o distribuciones especiales alternativas, dificulta enormemente todo proyecto de mejora.

Las estrategias concretas utilizadas en cada centro han sido diferentes, en algunos casos realizando una reagrupación de los alumnos, en otros alterando horarios o modificando la asignación de recursos, pero en todos ha sido preciso realizar modificaciones organizativas. Es decir, no ha sido suficiente con cambiar el modo de actuar de cada docente en su aula. De esta forma, se puede concluir que el éxito de un programa de mejora de la eficacia depende de la capacidad del centro educativo para ajustar sus estructuras y organización en función de sus necesidades concretas.

IV. Planificación

Otro aspecto que ha aparecido con reiterada insistencia en los casos estudiados, sobre todo según la opinión de los docentes, es la importancia de que el proceso haya sido adecuadamente planificado. Una de las características de la convocatoria de los "Planes Anuales de Mejora" es la exigencia de realizar un diagnóstico previo a la acción de cambio, seleccionar las áreas de mejora, elaborar el proyecto, realizarlo, evaluarlo e institucionalizarlo. Y quizá este requisito constituya gran parte del éxito de la convocatoria de los Planes Anuales de Mejora.

Sea como fuere, queda de nuevo demostrada la necesidad de establecer una planificación consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio que ha de poner en marcha el centro para lograr sus objetivos de mejora. La secuencia comúnmente aceptada (diagnóstico † selección del área de mejora † planificación † desarrollo † evaluación † institucionalización) se ha demostrado eficaz en estos programas.

Analizando con mayor detenimiento las características que definen la planificación de estos procesos exitosos de cambio escolar se encuentran los siguientes elementos:

β Están dirigidos a alcanzar sus propios objetivos. Frecuentemente, el centro reci-

be presiones externas para poner en marcha acciones de transformación. Este proceso será satisfactorio si el centro reorienta la presión hacia sus propios propósitos y dirige el proceso de cambio hacia los objetivos que considera prioritarios de acuerdo con sus circunstancias particulares.

- β Se guían por acuerdos, no por reglas. Los docentes son profesionales autónomos que tienen su propia visión de los problemas y sus propuestas para superarlos. Ellos, en definitiva, serán los que pongan en marcha las acciones de mejora, y por eso es importante que haya acuerdos y compromisos sobre la planificación del proceso.
- β Fomentan la autorresponsabilidad. Cada una de las personas implicadas en el proceso se siente responsable de él y, a la vez, sus éxitos son compartidos por todos.
- β Gestionan las resistencias y las dificultades. Puesto que en todo proceso de transformación van a surgir dificultades y frenos al cambio, asumir su existencia y gestionarlos con habilidad es otro de los criterios de éxito.

V. Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Definitivamente, lo que acontece en el aula tiene una incidencia fundamental en el rendimiento del alumnado. Según la información disponible, en aquellos programas que poseen un diseño instructivo muy cerrado se alcanzan en mayor medida los objetivos de rendimiento en determinados aspectos concretos. Son programas que priman más el componente de eficacia, entendido en sentido más restrictivo, que el de mejora. Sin embargo, queda por ver en qué grado favorecen el desarrollo integral del alumno y de la comunidad educativa.

Por el contrario, en aquellos programas que plantean objetivos de carácter más global (incluyendo la dimensión social) y, por tanto, no han diseñado procesos instructivos cerrados, la evaluación cuantitativa es menos adecuada y los resultados son más difíciles de determinar, pero la valoración global es más positiva. Hay que tener en cuenta, además, que la mayor ambición y apertura de los objetivos hace más difícil su plena consecución. Sin embargo, aun en estos casos, hay indicios para afirmar que es importante la adecuada estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así lo detectan los protagonistas. En algunos casos, incluso en programas más amplios, se señala la necesidad de prestar mayor atención a los aspectos didácticos.

VI. Estímulo/Presión externa

Un elemento presente tanto en los cinco casos seleccionados como en otras experiencias analizadas previamente es la existencia de un estímulo o presión externa para poner en marcha el proceso de mejora. Así, tres de ellos se ajustan a la convocatoria de los “Planes Anuales de Mejora”, que puede entenderse como un estímulo para el cambio; en los dos restantes, la presión externa inicial es la puesta en marcha de la reforma educativa de 1990 (o la reforma experimental previa).

Este elemento, que de por sí no debería ser imprescindible, se presenta como requisito esencial en los programas de mejora españoles, aunque no ha resultado tan importante en los estudios realizados en otros países. Quizá la necesidad de los centros españoles de recibir un “empujón” para iniciar un proceso de cambio se deba a la tradicional situación estática y de poca autonomía escolar antes comentada. Siendo así, las Administraciones educativas juegan un papel fundamental en el inicio de experiencias de mejora. Son ellas las que, con un marco legal adecuado y acciones favorecedoras del cambio, pueden jugar ese rol de impulsor tan necesario en estos momentos.

VII. Experiencias previas

Continuando el razonamiento anterior, las experiencias previas de innovación parecen jugar un papel relevante. Así, se puede formular la siguiente hipótesis de trabajo: los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores y una actitud favorable para desarrollar nuevas iniciativas tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora.

En la literatura científica está extendido el término “organización que aprende” (learning organisation) para hacer referencia a la idea de que el centro en su conjunto es un organismo vivo que vive unas experiencias, reflexiona sobre ellas y modifica en consecuencia su comportamiento y cultura (Leithwood y Louis, 1998; Mitchell y Sackney, 1998). Una definición académica de este término la aportan Leithwood y Aitken (1995): “un grupo de personas que persiguen propósitos comunes (también objetivos individuales) con un compromiso colectivo de revisar regularmente el valor de estas metas, modificándolas cuando tenga sentido y desarrollando constantemente vías más eficaces y eficientes para conseguir esas

metas". En España, sin embargo, apenas ha calado este concepto. Algunos autores consideran que mejora escolar y aprendizaje de la organización son términos muy parecidos que llegan a confundirse y que, en cualquier caso, se necesitan mutuamente. Es posible que en el futuro, cuando haya una mayor tradición en el desarrollo de procesos de mejora en las escuelas españolas, las experiencias de estos centros tengan una incidencia mucho mayor en su desarrollo.

Además de estos factores, el estudio incluye otros sobre cuya relevancia, en cambio, no se ha encontrado evidencia para la puesta en marcha y el desarrollo de los programas de mejora de la eficacia escolar. Son variables que en la tradición investigadora sobre eficacia escolar han aparecido vinculadas al logro de buenos resultados. Puede intuirse que estos factores podrían también tener una gran incidencia dentro del contexto español en el futuro, al ir cambiando las condiciones estructurales de los centros y al avanzar en la cultura de cambio. En algún caso ya se han hallado indicios de su influencia positiva.

El primero de estos factores se refiere a los agentes externos de cambio. Se entiende por tales aquellas organizaciones, instituciones o personas externas al centro docente que le ayudan a desarrollar sus procesos de mejora. Los agentes externos de cambio que han colaborado en el desarrollo de los programas de mejora de la eficacia escolar analizados han sido muy diversos. Los centros que se han acogido a la convocatoria de los "Planes Anuales de Mejora" han contado con el apoyo de la Inspección y los centros de formación del profesorado, la Universidad ha colaborado con la ikastola, y diversos asesores del Ministerio han prestado ayuda al Centro de Formación Padre Piquer. Igualmente, ha sido muy variada la incidencia de dichos agentes externos en el éxito de los programas, de tal forma que en la ikastola han supuesto una importante contribución para el éxito y en los centros acogidos a los PAM ha beneficiado su trabajo, ya que, como Administración educativa, ha permitido realizar algunos cambios. En el Padre Piquer, por último, los agentes externos prácticamente no han jugado papel alguno.

Con todo ello se puede concluir que en el contexto español los agentes externos de cambio no suponen un factor determinante para el éxito de los programas de mejora de la eficacia escolar. Sin embargo, es posible que esto sea debido, simplemente, a la falta de instituciones españolas encargadas de realizar esta tarea. La Inspección educativa, que en principio podría asumir esa función, se ve desbordada por otras responsabilidades y no puede cumplirla satisfactoriamente. De nuevo parece que las Administraciones educativas deberían jugar un papel más relevante

en este sentido, para sustentar las iniciativas de cambio además de propiciarlas.

Otro elemento habitualmente considerado de especial relevancia es la implicación de los alumnos en el programa. Sin embargo, en los casos analizados se les ha considerado como sujetos pasivos a los que van dirigidos los programas. En todos ellos se reconoce la importancia del compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje pero, a pesar de ello, no son incorporados como actores claves en la puesta en marcha y desarrollo del programa. Desde esta perspectiva hay que concluir que, más que protagonistas, son simples destinatarios de los programas. Por tanto, con los datos que se poseen no se puede valorar empíricamente su relevancia, pero sigue siendo un factor que, en teoría, resulta de extremo interés y sobre el que hay que seguir trabajando.

Algo parecido ocurre con la implicación de los padres. Todas las experiencias estudiadas han buscado intencionalmente dicha implicación en el desarrollo de los programas. Sin embargo, ésta se ha interpretado de forma muy diferente en cada una de ellas. Así, en el C.P. Nuestra Señora de la Vega se ha contado con la participación de un grupo estable de madres en la preparación de los materiales didácticos, y en el C.R.A. Teruel I se ha conseguido apoyo en las tareas instructivas de los alumnos en casa. En los centros Padre Piquer y Rosa Chacel, ambos con una importante población con dificultades de aprendizaje y de bajo nivel socio-económico, se ha buscado el compromiso de las familias con el aprendizaje de sus hijos y, en los casos en que se ha conseguido, la mejora en el rendimiento de los alumnos ha sido significativa. En cualquier caso, no parece que haya sido un elemento básico para el éxito de los programas, aunque, como ya se ha puesto de relieve, con el apoyo de los padres se haya conseguido mejorar el rendimiento de los alumnos.

En este momento es necesario hacer una nueva referencia a la cuestión de la autonomía escolar. Los agentes implicados han destacado la importancia de que los centros tengan la posibilidad de tomar decisiones como un elemento vital para el desarrollo de los programas. Por el contrario, en algunos centros también han considerado la falta de autonomía como una limitación, dado que les ha impedido poner en marcha modificaciones más ambiciosas. De esta forma, una mayor autonomía supone ampliar los márgenes de actuación, que se quedan escasos para determinados centros. La conclusión sería que es preciso continuar aumentando la autonomía, pero permitiendo una autonomía diferencial o una asunción gradual de la misma por parte de los centros docentes.

Íntimamente ligado a este aspecto está el tema del desarrollo profesional del profesorado. Los resultados de estudios de casos en otros países muestran la importancia de la formación del profesorado en el éxito de los procesos de cambio. La idea es sencilla: un centro cambia sólo si cambian los docentes; y, para ello, la formación del profesorado es básica. Sin embargo, no parece haber jugado un papel fundamental en todos los casos españoles. La explicación de esta “disonancia cognitiva” puede proceder también de las peculiaridades de la autonomía escolar. Los centros públicos españoles apenas tienen competencias sobre la selección y formación continua de su personal, lo que impide que puedan ajustar temas tan relevantes como su formación a las necesidades del centro. Sin embargo, este factor sí parece haber tenido especial relevancia en la ikastola Ander Deuna y el centro Padre Piquer, dos centros privados en los que no existe tal limitación ya que ambos pueden seleccionar y formar al profesorado de acuerdo con criterios propios. Con ello vuelven a ponerse de manifiesto los beneficios que podrían derivarse de una autonomía extendida a más ámbitos para los centros educativos.

Por último, hay que mencionar un factor que también tiene una incidencia diferencial en los centros de distinta titularidad, y es el único que se ha mostrado claramente limitador para el desarrollo de procesos de mejora: la inestabilidad del profesorado. El tema de la inestabilidad de la plantilla docente es un problema endémico del sistema educativo español. Sin un mínimo de estabilidad, ni el trabajo en equipo, ni el compromiso con el centro y su mejora ni el aprendizaje de la organización son posibles. Por el contrario, los centros privados tienen un equipo estable y comprometido con los proyectos del centro, condición que facilita considerablemente la realización de la mejora.

La lección final aprendida en este estudio es, también, la más importante: es posible mejorar, y hay centros educativos que lo están haciendo. A pesar de las condiciones sociales adversas, a pesar de las dificultades internas y externas, han sido capaces de convertir en realidad la visión de futuro que los movilizó hace algunos años. Los centros educativos españoles están en condiciones de poner en marcha procesos de cambio que optimicen la calidad de su organización, modo de actuar y resultados. Con la profesionalidad y ánimo de los profesores, un poco de ayuda de las Administraciones y mucha ilusión por parte de todos, el incremento de la calidad de la educación no sólo es un deseo, también es una realidad accesible.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, M.A. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea.
- Bosker, R.J. (1990). *Does school provide chances?* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Brookover, W.B. et al. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brookover, W.B. y Lezotte, L.W. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Burke, W. (1988). *Desarrollo organizacional: punto de vista normativo*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- C.F. Padre Piquer (1997). *Proyecto Curricular de Etapa*. Informe inédito.
- C.P. Nuestra Señora de la Vega (1997). *Material de las Aulas Abiertas de Lectura*. Haro, La Rioja. Documento inédito.
- C.R.A. Teruel I (1997). *Plan Anual de Mejora*. Perales del Alfambra, Teruel. Documento inédito.

-
- Castejón, J.L. (1996). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores. Alicante: Editorial Club Universitario.
- CIDE (1996). Sistema educativo español 1995. Madrid: CIDE.
- Claudet, J.G. y Ellett, C.D. (1999). Conceptualization and measurement of supervision as a school organizational climate construct. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 318-350.
- Coleman, J.S. et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: US Government Printing Office.
- Coleman, P. (1994). Learning about school: what parents need to know and how they can find out. Montreal: Institute for Research on Public Policy.
- Coronel, J.M. (1996). La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Huelva: Universidad de Huelva.
- Creemers, B. (1994). The effective classroom. London: Cassell.
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 51-70). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Creemers, B. (1998). The future of School Effectiveness and Improvement. Tenth International Congress for School Effectiveness and Improvement, Manchester.
- Crone, L. y Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: select and socialization processes. *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 1-9.
- Cheng, Y.C. y Tsui, K.T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: implications for research. *Educational Research*, 92(3), 141-150.
- Durland, M. y Teddlie, C. (1996). A network analysis of the structural dimensions of

principal leadership in differentially effective schools. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

E.P. Padre Piquer (1992). Escuelas Profesionales "Padre Piquer". Madrid: Autor.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

Edwards, A. y Warin, J. (1999). Parental Involvement in raising the achievement of Primary school pupils: why bother? *Oxford Review of Education*, 25(3), 325-341.

Fiedler, F. (1967). A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.

Findley, D. y Findley, B. (1992). Effective schools: the role of the principal. *Contemporary Education*, 63(2), 102-104.

Fuentes, A. (1986). Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal. Madrid: Universidad Complutense.

Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. Ontario: OISE Press.

Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change. London: Cassell.

Gage, N.L. (1963). Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally.

García Durán, M. (1991). Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de E.G.B. de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. UNED.

García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.

González, M.T. y Escudero, J.M. (1990). Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas.

Grift, W. van der (1990). Educational leadership and academic achievement in ele-

mentary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 26-41.

Halsall, R. (1998). School improvement: an overview of key findings and messages. En R. Halsall (Ed.), *Teacher Research and School Improvement* (pp. 28-53). Buckingham: Open University Press.

Hall, G. et al. (1984). Effects of three principal style on school improvement. *Educational leadership*, 41(5), 22-47.

Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Instructional leadership and school socioeconomic status: a preliminary investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(5), 1-4.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell.

Hoeben, W. (1989). Educational innovation or school effectiveness: a dilemma? En B. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement. Proceedings of the Second International Congress on School Effectiveness and Improvement* (pp. 157-167). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Hoeben, W. (1999). *A framework for evaluation ESI programmes*. Documento inédito.

Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274.

Hopkins, D. (1996). Towards a theory for School Improvement. En J. Gray et al. (Eds.), *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30-51). London: Cassell.

-
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hord, S. (1987). *Evaluating educational innovation*. New York: Croom Held.
- I.E.S. Rosa Chacel (1997a). *Plan Anual para la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos del primer ciclo de la ESO*. Informe inédito.
- I.E.S. Rosa Chacel (1997b). *Evaluación del Plan Anual de Mejora, 1996-97*. Informe inédito.
- Jenks, C.S. (1972). *A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Leithwood, K.A. y Aitken, R. (1995). *Making schools smarter*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K.A., Begley, P. y Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K.A., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K.A. y Louis, K.S. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L.W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825.

- MEC (1997). Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Madrid: MEC.
- MEC (1998). Prácticas de buena gestión en centros educativos públicos. Madrid: MEC.
- Miles, M. (1986). Research findings on the stages of school improvement. New York: Center for Policy Research.
- Millán Ventura, M. (1978). La eficacia en la educación escolar. Tesis doctoral inédita.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (1998). Learning about organizational learning. En K.A. Leithwood y K.S. Louis, *Organizational learning in schools* (pp. 177-199). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Morley, L. y Rassool, N. (1999). *School effectiveness. Fracturing the discourse*. London: Falmer Press.
- Mortimore, P. (1992). Issues in School Effectiveness. En D. Reynolds y P. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness. Research, policy and practice* (pp. 154-163). London: Cassell.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Mortimore, P. et al. (1988). *School matters*. Somerset: Open Books.
- Munro, J. (1999). Learning more about learning improves teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 151-171.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J. y Murillo, F.J. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 66-72.

-
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). La dirección escolar: análisis e investigación. Madrid: CIDE.
- Murphy, J. (1989). Principal instructional leadership. En P. Thuston y L. Lotto (Eds.), *Advances in educational leadership*. Greenwich: Jai Press.
- North West Regional Educational Laboratory (1990). *Onward to excellence: effective schooling practices: a research synthesis*. Portland, Oregon: North West Regional Educational Laboratory.
- O'Sullivan, F. (1997). Learning organisations. Reengineering schools for life long learning. *School Leadership and Management*, 17(2), 217-230.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Reezigt, G.J. (1993). *Effects of grouping in Primary education*. Groningen: RION.
- Reezigt, G.J., Guldemon, H. y Creemers, B. (1999). Empirical validity for a comprehensive model on educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 193-216.
- Reynolds, D. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. En C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 185-200). London: Routledge.
- Reynolds, D. et al. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Elsevier Science.
- Reynolds, D. et al. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.

- Robertson, P. y Sammons, P. (1997). Improving school effectiveness: a project in progress. International Congress for School Effectiveness and Improvement, Memphis, Tennessee.
- Rodríguez Gómez, G. (1991). Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de E.G.B. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. UNED.
- Ros, A.A. (1994). Collaboration between students and effective education. Groningen: RION.
- Rutter, M. et al. (1979). Fifteen thousand hours. London: Open Books.
- Sammons, P. et al. (1994). Understanding the processes of school and departmental effectiveness. Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Oxford.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Scheerens, J. (1992). Effective schooling: research, theory and practice. London: Cassell.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: items for a research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 17-36.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon Press.
- Scheerens, J. y Creemers, B. (1996). School effectiveness in the Netherlands: the modest influence of a research programme. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 181-195.
- Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity*. New York: Vintage Books.

-
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. y Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. En W.T. Hoeben (Ed.), *Effective School Improvement: state of the art*. Contribution to a discussion (pp. 29-58). Groningen: GION.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. En D. Reynolds et al. (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 158-187). Oxford: Pergamon Press.
- Stringfield, S. y Slavin, R. (1992). A hierarquical longitudinal model for elementary school effects. En B. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Philadelphia: Open University Press.
- Townsend, T. (1997). What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326.
- Velzen, W. van et al. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven (Belgium): ACCO.
- Voogt, J.C. (1986). Werken aan onderwijs verbetering. En A. Reints y J.C. Voogt (Eds.), *Naar beter onderwijs*. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen.
- Weber, G. (1985). *Inner-city children to be taught to read; four successful schools*. Washington, D.C.: Council for Basic Education.
- Witrock, M.C. (1986). *Handbook for research on teaching* (3rd ed.). New York: McMillan.
- Witziers, B. (1992). *Coordination in schools for secondary education*. Proefschrift: University of Twente.

ANEXOS

- Cuestiones clave del marco de evaluación de los programas de mejora de la eficacia escolar
- Ejemplo de guión de entrevista a la dirección
- Ejemplo de cuestionario para la dirección
- Ejemplo de cuestionario para el profesorado
- Cuestionario de clima institucional

CUESTIONES CLAVE DEL MARCO DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

A. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS

1. ¿Qué (tipo de) objetivos se buscan en cuanto a los resultados de los alumnos?
2. ¿Los objetivos forman parte del Proyecto Educativo (¿para qué alumnos?), del Proyecto Curricular y/o de la programación de aula (¿para qué materias?)?
3. ¿Los objetivos están formulados en términos del logro de ciertos niveles de rendimiento y/o en términos de valor añadido y/o en términos de acceso a un nivel de enseñanza superior?
4. ¿En qué medida están formulados los objetivos en términos del incremento de la motivación de los alumnos para aprender?
5. ¿Cómo se evalúa la consecución de los objetivos (puntuación de tests, notas, tasas de graduación, créditos, tasas de repetición, acceso a niveles superiores y/o calidad del trabajo de los estudiantes)?
6. ¿En qué medida los alumnos consiguen de hecho los objetivos propuestos?
7. ¿En qué medida los alumnos de cada aula consiguen los objetivos propuestos?
8. ¿En qué medida se alcanzan los objetivos en la escuela en conjunto?
9. ¿En qué medida se alcanzan los objetivos por grupos específicos de alumnos, por ejemplo chicas comparadas con chicos, diferentes grupos socioeconómicos, diferentes grupos étnicos, etc.?

B. RESULTADOS DE MEJORA

1. ¿Qué objetivos se buscan en términos de resultados de los procesos de mejora?
2. ¿Qué objetivos se pretenden en cuanto al profesorado (mejora de la forma de actuar, incremento de la motivación, etc.)?
3. ¿Qué objetivos se buscan en el nivel de aula (mejora del currículo –contenido–, cambio de los procedimientos de agrupación, etc.)?
4. ¿Qué objetivos se buscan en el nivel de la escuela (cambios de estrategia, mejora de las reglas y acuerdos, mejora del -contenido del- currículo escolar, etc.)?
5. ¿Cómo se evalúa el logro de los diferentes objetivos de mejora (observaciones en el aula, evidencia documental, cuestionarios de alumnos y/o los profesores, entrevistas con personas clave, etc.)?
6. ¿En qué medida se alcanzan de hecho los objetivos de mejora en cuanto a los profesores?
7. ¿En qué medida se consiguen de hecho los objetivos de mejora en el nivel de aula?
8. ¿En qué medida se logran de hecho los objetivos de mejora en el nivel de la escuela en su conjunto?

C. CURRÍCULO DE AULA

1. ¿Están explicitados los objetivos que deben alcanzar los alumnos en una secuencia ordenada (como parte del currículo o en la implementación por los profesores)?
2. ¿Está estructurado y claro el contenido del currículo (como parte del currículo o en la implementación por los profesores)?
3. ¿Cuánto contenido es realmente enseñado en la instrucción, es decir, qué oportunidad tienen los alumnos de aprender el contenido?
4. ¿Utilizan los profesores organizadores del avance en su instrucción?
5. ¿Disponen los profesores de procedimientos adecuados de evaluación y los usan realmente?
6. ¿Utilizan los profesores los resultados de la evaluación como feedback para establecer los objetivos respecto a los alumnos?
7. ¿Refuerzan los profesores el aprendizaje de sus alumnos? Concretamente: ¿refuerzan la consecución de los objetivos y corrigen el modo de enseñar en el caso de que los objetivos sean insuficientemente conseguidos?

8. ¿Cuál es la situación de los alumnos en el currículo (qué adaptaciones tienen lugar como consecuencia de las medidas correctivas de la enseñanza y/o de iniciativas de alumnos individuales)?
9. ¿Cuánto tiempo tienen los alumnos para el aprendizaje?
10. ¿Qué libros de texto se usan?

D. CICLO DE MEJORA AUTO-REGULATIVO

1. ¿Se ha llevado a cabo una evaluación de necesidades y/o un diagnóstico de los aspectos que han de ser mejorados?
2. ¿Se han identificado los objetivos de mejora como producto del proceso de mejora?, ¿se ha tenido en cuenta el conocimiento disponible sobre eficacia para señalar los objetivos?
3. ¿El personal del centro está de acuerdo y está comprometido con los objetivos de mejora?
4. ¿Los procesos de mejora están adecuadamente planificados (como mínimo: utilización de las bases de conocimiento disponibles)?
5. ¿En qué medida la mejora del compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje forma parte de los procesos de mejora planificados?
6. ¿Qué procedimientos de evaluación están planificados?
7. ¿En qué medida están adecuadamente planificados el feedback y el refuerzo (como mínimo: quién recibirá feedback y quién es el responsable del refuerzo)?
8. ¿Se observan diferencias entre los planes y la implementación de los procesos de mejora?
9. ¿Qué resultados de mejora son evaluados y en qué medida difieren de los objetivos?
10. ¿En qué medida los directores del proceso dan feedback y refuerzo acerca de los resultados de mejora?
11. Los resultados, el feedback y el refuerzo ¿dan lugar a un nuevo (modificado) ciclo de mejora?
12. ¿En qué medida se tiene en cuenta a los alumnos y su compromiso con su propio aprendizaje (entorno) en el proceso y resultados de mejora?

E. CURRÍCULO ESCOLAR

1. ¿El currículo escolar constituye un sistema de metas e incentivos que

opera como una influencia real en el nivel escolar?

2. ¿El currículo escolar contiene reglas y acuerdos sobre objetivos, contenidos, evaluación, feedback, refuerzo e implementación del currículo de aula?
3. ¿El currículo escolar provee un control suficiente de la enseñanza de los profesores y la implementación del currículo de aula?
4. ¿El currículo escolar proporciona consistencia y coherencia de la instrucción de los alumnos durante su periodo de formación, es decir, entre materias y entre niveles?

F. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

1. ¿Qué sistema de metas e incentivos está operando en la escuela (como organización)?
2. ¿Quién ha fijado los objetivos de los alumnos: los propios alumnos, sus padres, los profesores, la escuela o la sociedad?
3. ¿Cuál es la estructura jerárquica de la organización escolar?
 4. Concretamente: ¿cómo está organizado el gobierno del centro?
 5. Concretamente: ¿cómo está organizada la gestión del centro?
6. ¿Qué sistema de metas e incentivos está operando para el colectivo de docentes y para los profesores individualmente?
7. ¿Qué procedimientos se utilizan para evaluar los diferentes objetivos (para profesores y otros miembros de la organización escolar)?
8. ¿Cómo se organiza el feedback sobre la evaluación del trabajo del profesor y qué tipo de refuerzo reciben los docentes?
9. ¿Qué sistema de metas e incentivos está operando para los alumnos?
10. ¿En qué medida están de acuerdo los profesores con los objetivos determinados para los alumnos y para su propio trabajo?
11. ¿En qué medida están los profesores (y los padres y alumnos) comprometidos con los objetivos?
12. ¿En qué medida es la escuela sensible a las necesidades de los alumnos, padres y comunidad local?
13. ¿En qué medida están satisfechos los miembros de la organización escolar (director, profesores, padres, alumnos)?
14. ¿En qué medida están cohesionados los miembros de la organización escolar?
15. ¿En qué medida se adapta la organización escolar a cambios bajo circunstancias internas o externas?
16. ¿En qué medida tiene la escuela una estructura interna estable?

17. ¿En qué medida tiene la escuela una provisión estable de recursos?
18. ¿En qué medida tiene la organización escolar impacto sobre ESI?

G. ELECCIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS PADRES

1. ¿En qué medida se permite a los padres escoger escuela para sus hijos?
2. ¿En qué medida pueden obtener los padres información sobre las escuelas que pueden elegir (información sobre la calidad de las escuelas, eficacia, currículo, organización, profesorado)?
3. ¿En qué medida tiene la elección de los padres consecuencias financieras para ellos?
4. ¿En qué medida las escuelas pueden competir entre sí?, concretamente:
 5. ¿En qué medida la elección de los padres tiene consecuencias financieras para la escuela elegida?
 6. ¿En qué medida la elección de los padres tiene impacto sobre ESI?
 7. ¿En qué tipo de actividades escolares están implicados los padres?
 8. ¿En qué medida están los padres implicados en las actividades escolares individualmente y en general?
 9. ¿En qué medida se sienten los padres comprometidos con la escuela?
 10. ¿En qué medida se sienten los padres satisfechos con la escuela?
 11. ¿En qué medida los padres sienten la escuela como comunidad?
 12. ¿En qué medida la implicación de los padres tiene impacto sobre ESI?

H. APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

1. ¿Tiene la escuela una política de aprendizaje organizativo?
2. ¿La política escolar sobre aprendizaje de la organización está siendo implementada como un ciclo auto-regulativo?
3. ¿Está institucionalizado el ciclo de aprendizaje de la organización en la organización escolar?
4. ¿Tiene la escuela una tradición de aprendizaje satisfactorio como organización?
5. ¿Tiene la escuela una política de Gestión de los Recursos Humanos (HRM)?
6. ¿Cómo organiza la escuela el desarrollo profesional de los profesores en términos de “intervisión”, supervisión, formación permanente y movilización de recursos?
7. ¿Cómo está regulado en la escuela el desarrollo profesional de los profesores en términos de establecimiento de metas, implementación,

- evaluación, feedback y refuerzo?
8. ¿Pueden describirse los procesos de aprendizaje o los procesos de Desarrollo de Recursos Humanos (HRD) reales?
 9. ¿Cómo están siendo evaluados los profesores en la escuela?
 10. ¿Hasta que grado el aprendizaje organizativo de la escuela, la Gestión de los Recursos Humanos y/o el Desarrollo de Recursos Humanos tiene impacto en ESI?

I. APOYO DE AGENTES EXTERNOS DE CAMBIO

1. ¿Hay agentes externos de cambio apoyando el proyecto ESI de la escuela?
2. ¿Qué tipo de background institucional tienen los agentes externos de cambio (ayuda especializada o asistencia general)?
3. ¿En qué medida están los agentes externos de cambio ayudando al programa de mejora escolar (diagnóstico/evaluación de necesidades, y/o recomendación de metas de mejora, y/o planificación de actividades de mejora, y/o evaluación de los resultados de mejora, y/o feedback de resultados de mejora, y/o refuerzo sobre los resultados de mejora)?
4. ¿Los agentes externos de cambio están apoyando a la escuela porque la eficacia del programa es mayor con su ayuda que sin ella o porque sin su ayuda la escuela no puede afrontar la mejora?
5. ¿Están ayudando los agentes de cambio a la escuela coyunturalmente o estructuralmente y durante cuánto tiempo a lo largo del proceso ESI?
6. ¿En qué medida pueden describirse las relaciones entre la escuela y los agentes de cambio en términos de consistencia, cohesión y control?
7. ¿En qué medida tiene los agentes externos de cambio impacto sobre ESI?

J. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

1. ¿En qué medida está el sistema nacional centralmente organizado con respecto a la financiación de las escuelas, currículo, métodos de enseñanza y trabajo del profesor?
2. ¿En qué medida tienen las escuelas poder en la toma de decisiones

respecto a las contribuciones financieras de los padres, selección de alumnos, currículo, métodos de enseñanza y actuación del profesor?

3. ¿En qué medida pueden los padres elegir una escuela para sus hijos?
4. ¿En qué medida las escuelas compiten con otras?
5. ¿En qué medida se puede detectar el impacto de esos factores sobre ESI?

K. ORGANIZACIÓN DE ESI

1. ¿Qué sistema de metas e incentivos operan para las escuelas en el sistema nacional?
2. ¿Qué política/sistema de evaluación de escuelas existe?
3. ¿En qué medida son los objetivos de las escuelas regularmente evaluadas dentro del sistema?
4. ¿En qué medida están las recompensas relacionadas con la evaluación de los centros? Concretamente:
 5. ¿En qué medida está ligada la financiación del sistema escolar a la evaluación de los centros?
 6. ¿En qué medida se puede detectar el impacto del sistema general de metas y recompensas en ESI?
 7. ¿Qué provisiones de agentes de cambio externo están hechas para ayudar a escuelas con ESI?
 8. ¿En qué medida puede el impacto de los agentes de cambio externo sobre ESI ser seguido en el sistema?

L. ORGANIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

1. ¿Cómo está organizada la formación de profesores en el sistema?
2. ¿Cómo se toman las decisiones sobre el acceso a la docencia dentro del sistema?
3. ¿Cómo está organizado el apoyo profesional para los profesores dentro del sistema?
4. ¿Cómo se toman las decisiones para apoyar a los profesores dentro del sistema?
5. ¿En qué medida son los profesores autónomos en sus actividades profesionales (en el aula)?

6. ¿En qué medida las evaluaciones periódicas de los profesores tienen consecuencias en su cualificación para enseñar?
7. ¿Cuáles son las condiciones laborales de los profesores, especialmente en lo referente a su salario y a sus horarios de trabajo?
8. ¿Cómo se toman las decisiones sobre las condiciones laborales de los docentes?
9. ¿En qué medida están los profesores adecuadamente organizados en sindicatos y/o organizaciones profesionales?
10. ¿En qué medida puede detectarse el impacto de la profesión docente sobre ESI?

M. ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN EL SISTEMA

1. ¿Cómo está organizado el currículo dentro del sistema nacional de educación, en qué medida es un currículo nacional y qué grado de libertad tienen las escuelas para su implementación?
2. ¿En qué medida los objetivos de Primaria y Secundaria se deciden y prescriben en el nivel nacional y qué grado de libertad tienen las escuelas?
3. ¿En qué medida los contenidos educativos se deciden y prescriben en el nivel nacional y qué grado de libertad tienen las escuelas?
4. ¿En qué medida los métodos de enseñanza se deciden y prescriben en el nivel nacional y qué grado de libertad tienen las escuelas?
5. ¿En qué medida los libros de texto se deciden y prescriben en el nivel nacional y qué grado de libertad tienen las escuelas?
6. ¿En qué medida los objetivos alcanzados por los alumnos se evalúan a través de tests prescritos y organizados en el nivel nacional y qué grado de libertad tienen las escuelas para utilizar los resultados de las pruebas?
7. ¿Hasta qué grado puede hacerse un seguimiento del impacto de los factores del currículo sobre ESI?

I.E.S. ROSA CHACEL

ENTREVISTA A LA DIRECCIÓN

PLANIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivos

1. El objetivo principal del PAM es conseguir que el mayor número posible de alumnos del centro desarrolle sus aptitudes generales, en la medida de sus posibilidades reales. Además, se ha pretendido:
 - β mejorar los procesos de enseñanza y de evaluación
 - β ajustar la intervención educativa en alumnos de primer ciclo, especialmente en aquellos con trayectoria de fracaso escolar persistente
 - β planificar, coordinar y evaluar medidas de atención a la diversidad adecuadas a la situación de los alumnos
 - v ¿Se han propuesto otros objetivos?
2. ¿Se ha considerado como objetivo el aumento de la implicación de los alumnos con su propio aprendizaje?
3. ¿Están los objetivos reflejados en el Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular y/o programación de aula?
4. Para conseguir los objetivos del Programa, el centro ha tenido que realizar algunos cambios en su organización tales como:
 - β La reorganización de los grupos de 1º y 2º de ESO
 - β La formación de un grupo de diversificación curricular
 - β La revisión de las programaciones didácticas y la creación de nuevas optativas
 - β La reorganización de los horarios

β El establecimiento de sesiones de apoyo en las áreas instrumentales y en idiomas

∨ ¿Ha habido algún otro cambio para el conjunto del centro?

Compromiso de la comunidad

5. ¿Cree que los profesores se han comprometido con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y evaluación?

6. ¿Cree que se han comprometido con el objetivo de ajustar la intervención educativa en alumnos de primer ciclo?

7. ¿Cree que los profesores se han comprometido con el objetivo de planificar, coordinar y evaluar medidas de atención a la diversidad adecuadas a la situación de los alumnos?

8. ¿Cree que están de acuerdo con los cambios realizados en el centro (agrupamiento de alumnos, reorganización de horarios, grupos de apoyo...)?

∨ ¿Están comprometidos con ellos?

9. ¿Conocen los alumnos los objetivos del Programa de Mejora?

Evaluación

10. ¿Qué instrumentos de evaluación se utilizan para determinar el grado de consecución de los objetivos? (calificaciones, tasas de certificación, tasas de repetición, entrevistas, pruebas tipo test, pruebas con preguntas abiertas, de relación, etc.)

11. De los cambios que se han realizado en la organización y el funcionamiento del centro, ¿cuáles se evalúan? (reorganización de grupos, diversificación anticipada, revisión de programaciones didácticas, adaptaciones curriculares, optativas nuevas, horarios de profesores, reorganización del horario general...)

∨ ¿Cómo se evalúan?

12. ¿Cómo se informa al profesorado de los resultados de la evaluación?

-
13. ¿Se ha previsto algún tipo de refuerzo al profesorado?
v ¿Quién se prevé que dé el refuerzo? y
v ¿Qué tipo de refuerzo?

CURRÍCULO DEL PROGRAMA

14. ¿Existen instrucciones, reglas generales o criterios de actuación sobre cómo llevar a cabo el Programa en el aula, cómo evaluarlo, cómo reforzar a los alumnos, etc.?
v ¿Se reflejan en algún documento escrito?
v ¿Son rígidos o flexibles? Es decir, ¿aseguran un control suficiente de cómo el profesor lleva a cabo el Programa en el aula?
v ¿Hay establecido algún sistema para garantizar que los profesores aplican el Programa de manera homogénea?
15. De los objetivos propuestos para los alumnos, ¿hay alguno que se haya considerado prioritario?
16. ¿Qué tipo de materiales didácticos específicos se utilizan en el grupo de diversificación?
v ¿Y en el resto de las aulas?
17. ¿Suele dar tiempo a acabar todo el contenido programado? ¿Por qué?
v ¿Hay diferencias entre grupos?
v ¿Y con el grupo de diversificación?
18. ¿Cómo se asegura la coordinación entre los profesores del grupo de diversificación?
v ¿Y la coordinación entre los distintos cursos y materias?
19. ¿Cómo se informa a los alumnos sobre los resultados que van consiguiendo?
v ¿Cada cuánto tiempo?
20. ¿Se refuerza a los alumnos por la consecución de los objetivos?
v ¿Cómo?

21. ¿Se realiza alguna actividad de apoyo o recuperación para los alumnos en caso de que no hayan alcanzado los objetivos?
22. Dentro de cada grupo, ¿se adaptan los contenidos o la metodología del Programa a los distintos niveles de los alumnos?

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

General

23. ¿Qué porcentaje de profesores del centro cambia cada año?
24. ¿En qué medida están cohesionados los miembros del centro?
 - √ ¿Hay un buen clima?
25. Además del PAM, se han llevado a cabo los programas Mercurio y Atenea y un intercambio con un centro búlgaro. ¿Tiene el centro alguna experiencia más de este tipo?
 - √ ¿Han resultado satisfactorias?
 - √ ¿Qué se ha aprendido de ellas?
 - √ ¿Cuánto tiempo han durado?
 - √ ¿Se ha introducido alguna de ellas en la marcha habitual del centro?
26. ¿En qué medida es la escuela sensible a las necesidades de los alumnos, padres y madres, y comunidad local?
27. ¿En qué medida se adapta el centro a cambios en función de las circunstancias internas o externas?

Con respecto al Programa

28. ¿Se ha ido modificando el proceso de mejora a lo largo del curso en función de cómo va evolucionando, de los resultados de los alumnos, etc.?
 - √ ¿Y de un curso para otro?
 - √ ¿Qué se ha modificado?

-
29. ¿Se reflexiona en el centro sobre lo que se ha aprendido a lo largo de la marcha del Programa?

PADRES

Vinculación con el centro

30. ¿Hay competencia entre los centros de Colmenar para atraer a los alumnos?
- √ Si es así, ¿hay información disponible para los padres sobre los centros que pueden elegir y cómo son (calidad, eficacia, currículo, organización, profesorado, etc.)?
 - √ ¿Cómo se da a conocer esa información?
31. ¿Por qué eligen los padres este centro?
32. ¿Qué porcentaje de padres participa en las elecciones al Consejo Escolar?
- √ ¿Y en las reuniones que convoca el Consejo?
33. ¿Participan los padres en las actividades y el funcionamiento del centro?
- √ ¿Cuántos aproximadamente?
 - √ ¿Se implican en las actividades escolares?
 - √ ¿En qué tipo de actividades?
 - √ ¿Participan en las actividades extraescolares?
 - √ ¿En cuáles?
34. ¿Qué favorece o dificulta esta implicación?
35. ¿Han dificultado los padres la implantación del Programa?
36. ¿Cree que los padres conciben el centro como una comunidad?

RESULTADOS

37. ¿Ha habido grandes diferencias entre la planificación y la puesta en marcha del Programa de Mejora?

- √ ¿En qué aspectos?
- √ ¿Qué cambios se han producido más fácilmente?
- √ ¿Qué aspectos no se han podido llevar a cabo?

Consecución de objetivos

38. ¿En qué medida se han conseguido los diferentes objetivos?
 - √ desarrollar las aptitudes generales de los alumnos
 - √ mejorar los procesos de enseñanza y evaluación
 - √ adaptar las programaciones didácticas
39. ¿Hasta qué punto se ha conseguido mejorar los procesos de enseñanza y evaluación?
40. ¿En qué medida se ha logrado adaptar las programaciones didácticas?
 - √ ¿Se han conseguido los objetivos en el grupo de diversificación?
41. ¿Qué faltaría por conseguir?
42. ¿Hay variación en el logro de los objetivos en diferentes cursos o aulas?
 - √ ¿Por qué?
43. ¿Hay algún grupo concreto de alumnos que haya alcanzado mejores o peores resultados que los demás? (por ejemplo, diferencias entre los chicos y las chicas o entre diferentes grupos étnicos o entre alumnos de distinta extracción sociocultural)
 - √ ¿A qué cree que se debe?

Consecución de cambios intermedios

44. ¿En qué medida se ha logrado mejorar los procesos de enseñanza y la evaluación de los alumnos?
 - √ ¿Qué dificultades ha habido?
45. ¿En qué medida se ha logrado cambiar la metodología?

- v ¿Ha habido dificultades?
- v ¿Qué tipo de problemas se han encontrado?

46. ¿Cuáles de los cambios que se han hecho en el funcionamiento general del centro cree que han contribuido en mayor medida a mejorar el rendimiento de los alumnos?

47. ¿Qué otros cambios hubieran sido necesarios?

Satisfacción

48. ¿Está satisfecho con el Programa?

- v ¿Con qué está más y menos satisfecho?
- v Si pudiera cambiar algo, ¿qué cambiaría?

49. ¿Está satisfecho con el centro?

- v ¿Con qué está más y menos satisfecho?
- v Si pudiera cambiar algo, ¿qué cambiaría?

50. ¿Qué conclusiones se sacan para el futuro de los aspectos positivos y negativos del desarrollo del Plan de Mejora?

- v ¿Qué se ha aprendido de él?

51. Queremos saber cuáles son los factores que han contribuido en mayor medida al éxito del Programa. De entre los siguientes, díganos cuáles lo han favorecido, cuáles no han tenido ninguna repercusión y cuáles lo han dificultado:

- _ Liderazgo del equipo directivo
- _ Padres
- _ Profesorado
- _ Formación del profesorado
- _ Apoyo externo (Inspección, CPR...)
- _ Planificación
- _ Clima
- _ Actitud y compromiso de los alumnos/as
- _ Evaluación y seguimiento
- _ Otros...

Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of
Effective School Improvement

CUESTIONARIO PARA EL DIRECTOR

Centro de Investigación y Documentación Educativa

1999

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto están llevando a cabo una investigación internacional, en colaboración con ocho equipos de diferentes países europeos, cuya finalidad es desarrollar un nuevo marco para la mejora de los centros docentes y el incremento de la calidad de la educación. La investigación, denominada "Capacidad para el cambio y adaptación de los centros docentes en el caso de la 'Mejora de la Eficacia Escolar'", tiene una duración de tres años y en ella, junto a una labor de desarrollo teórico, se realiza un estudio de carácter empírico.

Dicho estudio empírico consiste, básicamente, en el análisis de diferentes ejemplos de Programas de Mejora de la Eficacia Escolar que se están llevando a cabo en estos momentos en toda Europa. En España se han escogido cinco experiencias punteras al respecto, una de las cuales es el programa de mejora llevado a cabo en su centro.

Con este cuestionario se pretende analizar un aspecto clave en la puesta en marcha de un programa de mejora: el estilo directivo

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

| |
|------------------------------|
| DATOS IDENTIFICATIVOS |
|------------------------------|

- | |
|--|
| a. ¿Cuánto tiempo lleva en el centro? años. b. ¿Cuánto tiempo lleva como director de este centro? años. c. ¿Cuánto tiempo lleva en el cargo el jefe de estudios? |
|--|

1. ¿Cuántas horas a la semana tiene oficialmente asignadas para:

- actividades de docencia: horas semanales.
- actividades directivas: horas semanales.

2. Por favor, haga una estimación de las horas reales que dedica aproximadamente a las siguientes tareas directivas durante una semana normal. No incluya el tiempo de trabajo de los demás cargos directivos. El número de horas puede exceder el tiempo de trabajo oficial para actividades directivas.

- **Liderazgo pedagógico:** asuntos relativos al currículo, estrategias de enseñanza, evaluación del funcionamiento del centro, impulso y coordinación del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular, asesoramiento y desarrollo profesional del profesorado, etc.

horas/semana

- **Tareas administrativas y organizativas** que impliquen relaciones internas o externas: asuntos relativos a normativa y trámites legales, asuntos económicos y presupuestarios, gestión de personal... Inclúyase también el tiempo dedicado a contactos con representantes externos al centro (Administración educativa, Ayuntamiento, etc.) e internos (Consejo Escolar, asociación de padres). No se deben incluir los contactos con padres y madres concretos.

horas/semana

- **Contactos con los padres y madres:** contactos formales e informales con los padres y las madres. No incluya contactos con padres y madres en tanto que miembros del Consejo Escolar o de las asociaciones de padres de

horas/semana

alumnos.

- Desarrollo profesional: tiempo dedicado a la lectura de publicaciones de interés profesional, a la asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc. horas/semana

3. ¿Con qué frecuencia mantiene reuniones informales con uno o más profesores/as sobre temas educativos, administrativos y organizativos?

- De 1 a 4 veces al año o
- De 5 a 8 veces al año o
- Todos los meses del curso o
- Todas las semanas o

4. ¿Con qué frecuencia convoca reuniones de todo el profesorado del centro?

- De 1 a 4 veces al año o
- De 5 a 8 veces al año o
- Todos los meses del curso o
- Todas las semanas o

5. Da sugerencias al profesorado sobre contenidos de las asignaturas o

A CONTINUACIÓN APARECE UNA SERIE DE AFIRMACIONES RELACIONADAS CON SUS TAREAS COMO DIRECTOR.

SEÑALE CON UNA CRUZ SU GRADO DE ACUERDO CON CADA UNA DE ELLAS, SEGÚN LAS SIGUIENTES CLAVES:

- TD: TOTALMENTE EN DESACUERDO
- D: EN DESACUERDO, BASTANTE EN DESACUERDO
- R: REGULAR
- A: DE ACUERDO, BASTANTE DE ACUERDO
- TA: TOTALMENTE DE ACUERDO

de las áreas que imparten.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

6. Sugiere aspectos comunes no relacionados con las áreas o asignaturas (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por el profesorado.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

7. Estimula la coordinación entre profesores de distintas áreas o asignaturas.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

8. Sugiere cambios en la metodología docente para mejorar la enseñanza.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

9. Asesora al profesorado sobre cómo realizar la programación.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

10. Muestra interés por la forma de evaluar que tienen los profesores/as.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

11. Indica a los profesores/as la necesidad de apoyar a los alumnos con

dificultades escolares, suspensos, etc.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

12. Vigila que todo el profesorado plantee un nivel de exigencia parecido.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

13. Evita que unos profesores/as sobrecarguen más que otros/as al alumnado con tareas para casa.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

14. Procura que no coincidan o se agolpen los exámenes en los mismos días.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

15. Fomenta y estimula la realización de actividades extraescolares.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

16. Procura que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estu-

diantes.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

17. Propone y toma medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

18. Da sugerencias al profesorado sobre el trato que se debe dispensar a los alumnos.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

19. Interviene como mediador cuando hay conflictos.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

20. Favorece el buen clima y las relaciones entre el profesorado.

| | | | | |
|----|---|---|---|----|
| TD | D | R | A | TA |
| | | | | |

21. Ayuda al profesorado en problemas de carácter personal si se lo solicita.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

22. Estimula el desarrollo profesional de los docentes.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

23. Estimula y tiene reuniones con estudiantes.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

24. Se ocupa de integrar mejor a chicos y chicas, a alumnos de otras razas y culturas (si los hay), etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

25. Mantiene frecuentes y fluidas relaciones con las familias.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

26. Procura la disciplina en lugares de uso común: pasillos, patios...

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

27. Estimula la participación y el compromiso del alumnado con el centro.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

28. Se ocupa de que el profesorado cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

29. Se ocupa de controlar las faltas de asistencia del alumnado.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

30. Recuerda las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

31. Desarrolla algún procedimiento de evaluación del centro, de sus actividades, resultados, etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

32. Hace llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

33. Informa y sugiere posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes para leer, etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

34. Se ocupa de la gestión económica.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

35. Se preocupa de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría...

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

36. Transmite información al profesorado sobre las reuniones con las familias: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

37. Se ocupa de representar bien al centro en el exterior.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

38. Procura la captación de alumnado para el centro en el que trabaja.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

39. Está pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Dirección Provincial, etc.).

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

40. Procura la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

41. Procura que el centro tenga una imagen propia y sea bien considerado entre los demás.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

42. Mantiene relaciones como director con los Centros de Profesores.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

43. Se preocupa por conseguir recursos, aparte de los que concede la Administración.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

44. Se ocupa de ver qué necesidades de recursos y materiales tiene el profesorado para desarrollar mejor las clases.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

45. Se preocupa por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of
Effective School Improvement

CUESTIONARIO PARA PROFESORES
I.E.S. Rosa Chacel
Colmenar Viejo (Madrid)

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

1999

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto están llevando a cabo una investigación internacional, en colaboración con ocho equipos de diferentes países europeos, cuya finalidad es desarrollar un nuevo marco para la mejora de los centros docentes y el incremento de la calidad de la educación. La investigación, denominada "Capacidad para el cambio y adaptación de los centros docentes en el caso de la 'Mejora de la Eficacia Escolar'", tiene una duración de tres años y en ella, junto a una labor de desarrollo teórico, se realiza un estudio de carácter empírico.

Dicho estudio empírico consiste, básicamente, en el análisis de diferentes ejemplos de programas de Mejora de la Eficacia Escolar que se están llevando a cabo en estos momentos en toda Europa. En España se han escogido cinco experiencias punteras al respecto, una de las cuales es el Plan Anual de Mejora (PAM) realizado en su centro en el curso 1996-97: "Aprendizaje de los alumnos de primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en especial los de segundo curso".

Se pretende conocer mejor cuáles son los factores que facilitan o impiden la puesta en marcha de procesos de mejora en un centro docente. No se pretende, por tanto, evaluar el centro ni el Programa, sino conocerlo mejor y de esta forma obtener información útil para otros centros de Europa.

La memoria de la investigación y los resultados del trabajo empírico sobre este centro les serán remitidos en cuanto estén finalizados.

ESTE CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y DE CUMPLIMENTACIÓN
VOLUNTARIA.

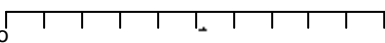
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS IDENTIFICATIVOS

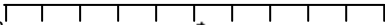
- a) Sexo: Mujer o Hombre o
- b) Edad: años.
- c) Curso/s que imparte:
- d) Materia/s que imparte:
- e) Situación laboral actual:
- Funcionario/a con destino definitivo o
- Funcionario/a con destino provisional o
- Interino/a o
- f) Antigüedad en el centro: años.
- g) Antigüedad en la función docente: años.

RESPONDA A LAS SIGUIENTES CUESTIONES RELATIVAS A SU CARGO DE ACUERDO O COMPROMISO CON EL PROGRAMA DE MEJORA, PONIENDO UNA CRUZ EN LA ESCALA QUE SE OFRECE.

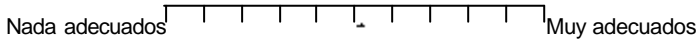
1. Uno de los objetivos del Programa de Mejora ha sido que el profesorado del centro mejore sus procesos de enseñanza en lo que se refiere a planificación, coordinación y evaluación de medidas de atención a la diversidad adecuadas a la situación de los alumnos. ¿Está de acuerdo con este objetivo?

Nada de acuerdo  Totalmente de acuerdo

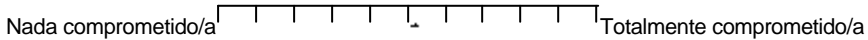
2. ¿Está personalmente comprometido/a con la consecución de este objetivo?

Nada comprometido/a  Totalmente comprometido/a

3. ¿Le parecen adecuados los cambios que se han llevado a cabo para lograr los objetivos previstos en el Programa de Mejora (reorganización de los grupos de alumnos de 1º y 2º de ESO, revisión de las programaciones didácticas, formalización de un grupo de diversificación anticipada, etc.)?



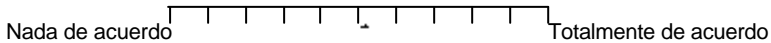
4. ¿Está personalmente comprometido/a con la puesta en marcha de estos cambios?



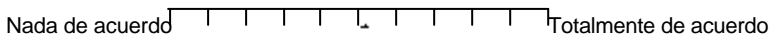
A CONTINUACIÓN APARECE UNA SERIE DE AFIRMACIONES.
SEÑALE CON UNA CRUZ, EN LAS ESCALAS, SU GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO
CON CADA UNA DE ELLAS.

5 .
La

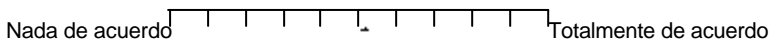
puesta en marcha del Programa de Mejora ha respondido a lo planificado.



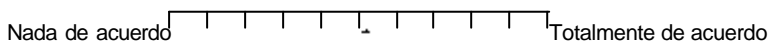
6. En el Programa de Mejora se garantiza la continuidad y coherencia del aprendizaje de los alumnos entre materias.



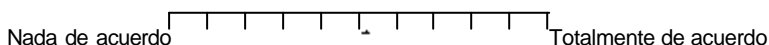
7. En el Programa de Mejora se garantiza la continuidad y coherencia del aprendizaje de los alumnos entre niveles.



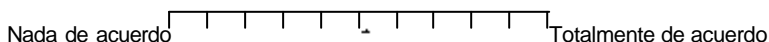
8. El centro es sensible a las necesidades del alumnado, padres, madres y comunidad local.



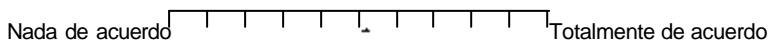
9. La organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del Programa de Mejora.



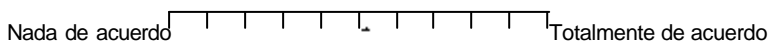
10. Los padres conciben la escuela como una comunidad en la que están implicados.



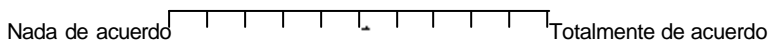
11. El centro como organización aprende de experiencias de innovación previas y transfiere este aprendizaje a otros proyectos de cambio.



12. En el centro se reflexiona sobre la experiencia y lo aprendido por la puesta en marcha y desarrollo del PAM.



13. Los miembros del centro están cohesionados entre sí.



A CONTINUACIÓN SE FORMULA UNA SERIE DE CUESTIONES ACERCA DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA Y SUS RESULTADOS.

1 4 .

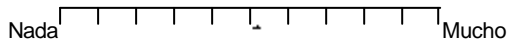
¿Cómo refuerza al alumnado por la consecución de los objetivos previstos en el Programa?

.....
.....
.....
.....

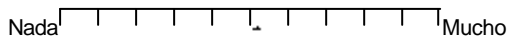
15. ¿Propone actividades complementarias para el alumnado que no ha alcanzado los objetivos propuestos? ¿De qué tipo?

.....
.....
.....
.....

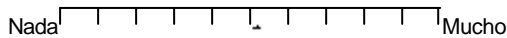
16. ¿En qué medida se ha logrado mejorar, por parte del profesorado, el proceso de enseñanza?



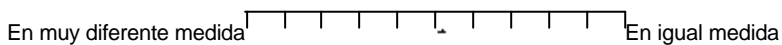
17. ¿En qué medida se han conseguido los cambios propuestos (revisión de las programaciones didácticas, trabajo a través de centros de interés, etc.)?



18. ¿En qué medida cree que el Programa de Mejora ha contribuido a que el alumnado participante mejore en el desarrollo de sus capacidades?



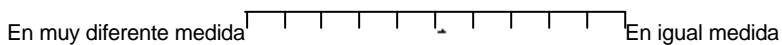
19. ¿Cree que se ha conseguido ese objetivo en igual medida en todos los grupos que participaron en el PAM?



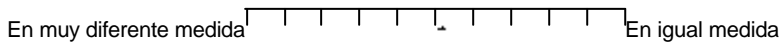
20. Si ha existido mucha variación de unos grupos a otros, ¿por qué cree que se ha producido?

.....
.....
.....
.....

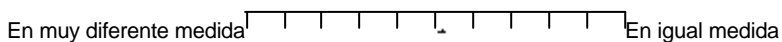
21. ¿Cree que se han conseguido estos objetivos en igual medida en los chicos y en las chicas?



22. ¿Y entre diferentes grupos étnicos?



23. ¿Y entre alumnos de diferente extracción socioeconómica o cultural?



24. Si se ha producido alguna diferencia en la consecución de los objetivos en grupos concretos de alumnos, ¿por qué cree que ha ocurrido?

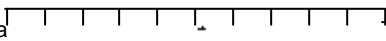
.....
.....
.....
.....

25. ¿En qué medida cree que los alumnos están más comprometidos con su aprendizaje como resultado del Programa de Mejora?

.....
.....
.....
.....

gggggggggggggggggggggggggggggggggggg

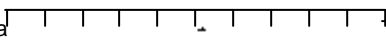
26. ¿En qué medida está personalmente satisfecho/a con el desarrollo global del Programa de Mejora?

Nada satisfecho/a  Totalmente satisfecho/a

27. Si pudiera cambiar algo del Programa, ¿qué cambiaría?

.....
.....
.....
.....

28. ¿En qué medida está personalmente satisfecho/a con el funcionamiento del Instituto?

Nada satisfecho/a  Totalmente satisfecho/a

29. Si pudiera cambiar algo del Instituto, ¿qué cambiaría?

.....
.....
.....
.....

POR ÚLTIMO, QUISIÉRAMOS CONOCER SU OPINIÓN RESPECTO A LOS FACTORES QUE MÁS HAN INCIDIDO EN EL ÉXITO DE ESTE PROGRAMA DE MEJORA. A CONTINUACIÓN APARECE UNA SERIE DE FACTORES. INDIQUE CON UN NÚMERO EL ORDEN DE IMPORTANCIA DE CADA UNO DE ELLOS PARA EL ÉXITO DEL PROGRAMA. SI CREE QUE ALGUNO DE ELLOS NO TIENE NINGUNA INCIDENCIA, DÉJELO EN BLANCO.

30. Ordene los siguientes factores en función de su incidencia en el éxito del Programa de Mejora:

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Dirección adecuada |
| <input type="checkbox"/> | Estructura y organización escolar adecuada |
| <input type="checkbox"/> | Planificación adecuada |
| <input type="checkbox"/> | Coordinación entre el profesorado |
| <input type="checkbox"/> | Existencia de un buen ambiente en el centro |
| <input type="checkbox"/> | Apoyo de la Inspección |
| <input type="checkbox"/> | Actividades de formación del profesorado |
| <input type="checkbox"/> | Implicación de los profesores |
| <input type="checkbox"/> | Implicación de los padres |
| <input type="checkbox"/> | Implicación de los alumnos |
| <input type="checkbox"/> | Experiencias anteriores de innovación |
| <input type="checkbox"/> | Otros ¿cuáles?..... |

Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of
Effective School Improvement

CUESTIONARIO DE CLIMA INSTITUCIONAL

Centro de Investigación y Documentación Educativa

1999

La investigación ha demostrado que el clima es un factor relacionado con la mejora escolar. De esta forma, como complemento al cuestionario de profesores, se presenta a continuación un cuestionario sobre clima institucional.

Con él se pretende averiguar en qué medida influye el clima del centro en la puesta en marcha de procesos de mejora y cómo puede favorecer o dificultar su realización.

ESTE CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y DE CUMPLIMENTACIÓN
VOLUNTARIA.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

LAS FRASES QUE APARECEN EN EL SIGUIENTE CUESTIONARIO ESTÁN RELACIONADAS CON LA MANERA EN QUE LOS PROFESORES PERCIBEN Y SIENTEN SOBRE EL CENTRO.

DESPUÉS DE LEER CADA FRASE, UTILICE LAS SIGUIENTES CLAVES PARA RESPONDER A CADA UNA DE LAS CUESTIONES:

TD: TOTALMENTE EN DESACUERDO

D: EN DESACUERDO, BASTANTE EN DESACUERDO

R: REGULAR

A: DE ACUERDO, BASTANTE DE ACUERDO

TA: TOTALMENTE DE ACUERDO

1. En este centro se consideran importantes una serie de valores.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

2. La mayor parte de los profesores de este centro están muy interesados en los problemas personales de sus alumnos.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

3. En este centro estoy muy a gusto. No existen demasiadas normas rígidas que cumplir.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

4. La mayoría del profesorado pone una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

5. Una gran parte de los profesores ayuda a los alumnos a ser creativos en todo lo que hacen.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

6. El ambiente físico de este centro es confortable.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

7. El director/a y el equipo directivo, así como el profesorado, demuestran compromiso y lealtad con los valores y el Proyecto Educativo del centro.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

8. El director se preocupa y procura que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

9. En este centro existe muy buena relación entre los profesores y la dirección.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

10. El director estimula la coordinación entre profesores de distintas áreas o asignaturas.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

11. En este centro existe demasiada reglamentación. Se necesita permiso para hacer cualquier cosa.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

12. El director se ocupa de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

13. La mayor parte de las clases están muy bien planificadas por los profesores.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

14. Los profesores son innovadores, intentan maneras nuevas y diferentes de hacer las cosas.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

15. En este centro existen recursos suficientes y adecuados para llevar a cabo las tareas docentes.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

16. Los valores de respeto mutuo y confianza están muy desarrollados en este centro.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

17. El director interviene como mediador cuando hay conflictos.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

18. El director favorece el buen clima y las relaciones entre profesores/as.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

19. Este centro es un lugar muy impersonal. Parece que tanto los alumnos como los profesores van a lo suyo.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

20. En este centro la mayor parte de los profesores parece pensar que los estudiantes están siempre intentando engañar y les castigan por tonterías.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

21. La mayoría de los profesores parece muy interesada en lo que están enseñando.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

22. En este centro los profesores animan muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

23. Este centro posee espacios y mobiliario para las actividades de reuniones y trabajo fuera del aula del profesorado.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

24. En este centro se consideran muy importantes los valores de autonomía y compromiso por parte del alumno.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

25. El director estimula la participación y el compromiso de los alumnos con el centro.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

26. Uno de los valores de este centro es el interés personal que tienen los profesores por los estudiantes.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

27. Los profesores esperan de sus alumnos que obedezcan demasiadas normas y reglas que existen en el centro.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

28. A menudo da la impresión de que los profesores de este centro no están muy interesados en si sus alumnos aprenden o no.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

29. En este centro hay profesores con mucha imaginación y con maneras muy diferentes de pensar sobre las cosas. Es un lugar muy atractivo para estar.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

30. Este centro cuida mucho su ambiente general, manteniéndolo limpio y en orden.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

31. El director se ocupa de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases.

| TD | D | R | A | TA |
|----|---|---|---|----|
| | | | | |

