# Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

cide
Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

investigamos

# Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas

Joaquín Gairín Sallán (director)
Carme Armengol Asparó
Manuel Lorenzo Delgado
Mario Martín Bris

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Centro de Investigación y Documentación Educativa
cide

Colección Investigamos Nº 3

El equipo responsable del estudio reconoce y agradece las múltiples colaboraciones sin las cuales hubiera sido imposible realizar este estudio. Más concretamente deja constancia de la participación de:

Joaquín Núñez, colaborador del equipo conformado en la Universidad Autónoma de Barcelona.

César Torres Martín, Francisco Javier Hinojo Lucena, Juan Antonio López Núñez y Antonio José Lucas Ruiz, colaboradores del equipo conformado en la Universidad de Granada.

Eladio Sebastián Heredero, Cristina Canabal García y Gonzalo Romero Izarza, colaboradores del equipo conformado en la Universidad de Alcalá de Henares.

Directivos, profesorado y comunidad educativa de los centros donde se desarrolló el estudio, referenciados en el apartado 1.2.4.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:



Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-209-9

ISBN: 84-369-4249-3

Depósito Legal: M-34.986-2006

Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro, *Arquitecturas 3*

Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados

Diseño de la maqueta: Charo Villa

Impresión: OMAGRAF, S.L. - Madrid

# Índice

# Introducción

El proceso de construcción de una escuela de calidad es un reto permanente que intentan abordar tanto los sistemas educativos como los centros y los profesionales que trabajan en ambos. Las medidas de los sistemas dirigidas a diagnosticar de manera permanente su funcionamiento y las acciones de los centros orientadas a lograr una mayor efectividad en su trabajo son aproximaciones a un problema común de ambos niveles: conseguir resultados educativos de calidad.

Lograr el propósito comentado no es fácil, dado el dinamismo de los sistemas educativos y las respuestas que deben dar a una realidad sociocultural cambiante. Este hecho quizá pueda explicar, que no justificar, algunas de las herencias peligrosas de las que habla Braslavsky (2004: 37-39). Destaca los pobres resultados en lectura, matemáticas y ciencias, así como el desamor por las ciencias naturales que observa en los egresados.

Particularmente, y en el caso español, son significativos los esfuerzos que se están haciendo para dar respuesta al cambio cualitativo de los estudiantes, al reto de la sociedad del conocimiento y a la sedimentación de unas reformas estructurales y de contenido que nunca acaban. No obstante, los resultados son discutibles, y calificados por algunos de pobres, si consideramos los datos de la Evaluación Internacional de los Alumnos, conocida como Evaluación PISA.

Los alumnos españoles se sitúan a la cola de la OCDE en matemáticas, ciencias y lectura, según confirma el segundo gran informe trienal sobre el nivel

educativo de los estudiantes de secundaria (15 años) recientemente presentado*.

No obstante, Andreas Schleicher, responsable de la División de Indicadores y Análisis del proyecto**, considera que los resultados de España no son malos:

> "*Depende de si se considera que la botella está medio llena o medio vacía, los resultados de España son aproximadamente los que son esperables para el contexto socioeconómico español. Hay una serie de países que igual están en un nivel más alto que España, pero que se han mantenido; mientras que hay otros, como España, que crecen, que tienen una tendencia al crecimiento*".

De hecho, se admite que España, sin estar entre los mejores, ofrece una cierta equidad; es decir, que los resultados no dependen excesivamente de la extracción socieconómica de los estudiantes y que las diferencias entre los mejores y los peores no es tan elevada como la que se da en otros países; también, hay que considerar la actitud positiva que tienen nuestros estudiantes hacia la escuela y su sentido de pertenencia.

El responsable del Informe PISA señala, asimismo, que la mejora se debe relacionar con la capacidad de los profesores para hacer diagnósticos individualizados de los estudiantes y con su responsabilidad y capacidad institucional para adaptar el entorno a las necesidades de los estudiantes y profesores (*El País*, 7/12/04, p. 7).

No es de extrañar que se plantee, en estas circunstancias, la posibilidad de que los profesores y centros educativos conozcan, debatan y contextualicen los resultados de los informes externos como el mencionado Informe PISA u otros, como primer paso para tomar conciencia del problema que existe y promover eventuales medidas correctoras.

El **presente estudio** se sitúa en los anteriores parámetros y trata de analizar vías para lograr que estos informes externos tengan una mayor entrada y utilidad para los centros educativos. Algunas posibilidades se apuntan, pero seguramente los mayores aprendizajes vendrán de la puesta en práctica de algunas de las propuestas y de su revisión permanente.

---

* Véase Pisa 2003 (INECSE, 2004 a y b) o bien las referencias en las hemerotecas de los días 7 y 8 de diciembre de 2004.

** *Escuela,* n.º 3640, 28 de octubre de 2004, p. 6.

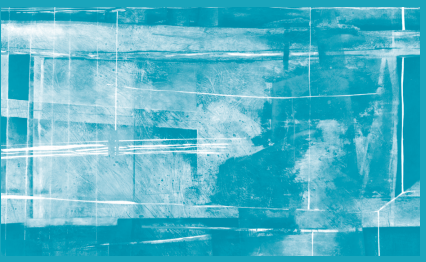
Su estructura consta de cuatro partes bien diferenciadas, además de referencias bibliográficas y anexos. La primera presenta el diseño y desarrollo del estudio, y se deja constancia de su extensión a tres comunidades autónomas y de la colaboración de tres universidades.

El segundo capítulo revisa algunas cuestiones relacionadas con el cambio en los centros educativos, habida cuenta de lo que se quiere promover con los informes externos. Particularmente, se incide en los procesos relacionales (clima y cultura del centro) y en el rol de los directivos, por ser los referentes sobre los cuales hay cierta unanimidad entre los estudiosos del cambio y la innovación.

Los resultados de las actividades realizadas en los centros se recogen y comentan en el capítulo 3, teniendo en cuenta el modelo conceptual de intervención que se presenta en el apartado 1.2.1. Las actividades de campo realizadas se centran principalmente en la utilización del Informe PISA, pero también se aborda la utilización de otros informes externos, como los relacionados con las competencias básicas o los vinculados a procesos externos de evaluación institucional, dada la información relevante que pueden aportar a los objetivos del estudio.

El capítulo 4 presenta la conclusiones y propuestas resultado directo del estudio realizado, ordenadas de acuerdo a los objetivos que se explicitan en el diseño.

Por último, las referencias bibliográficas y los anexos dan soporte a la información contenida en los apartados anteriores y sirven para ampliar, si se desea, la proporcionada.



investigamos

# Diseño y desarrollo del estudio

# Diseño y desarrollo del estudio

Este capítulo presenta con detalle tanto el diseño aprobado en su momento por el CIDE como las líneas de desarrollo que ha seguido su aplicación.

## 1.1. Diseño del estudio

Recoge los referentes básicos del estudio realizado.

### 1.1.1. Justificación

La sociedad actual se caracteriza de muchas maneras y hay una cierta coincidencia en calificarla de globalizada, del conocimiento y del cambio permanente. Los centros educativos como realidades configuradas históricamente en y para la sociedad participan de esa realidad y se enfrentan al reto de transformarse de acuerdo a los nuevos requerimientos.

Los sistemas educativos también participan de la necesidad de generar cambios estructurales y operativos en sus formas de hacer y aspiran a que éstos se instalen en los centros y ayuden a la transformación que se pretende. Paralelamente, se muestran sensibles a los entornos de referencia, la Comunidad Europea en nuestro caso, y promueven y apoyan estudios internacionales que permitan clarificar tendencias y evaluar situaciones.

El estudio PISA, diseñado y desarrollado por la OCDE, se sitúa en este contexto y sirve de referencia tanto para conocer preocupaciones actuales de los sistemas educativos como para analizar las respuestas educativas que se están dando. Sus aportaciones en relación al rendimiento de los estudiantes y los factores coaligados se califican de significativas y están generando

debates en algunos foros educativos y, a través de algunas notas de prensa, en la opinión pública.

Sin embargo, el conocimiento del estudio mencionado, y de otros similares, es mínimo en los centros educativos por parte de los miembros de la comunidad escolar, a pesar de reconocerse como protagonistas del hecho educativo. Esta situación contrasta con el compromiso que han de adquirir si queremos que los resultados obtenidos por nuestro país mejoren. Difundir y promover el debate de los resultados del estudio PISA o de otras evaluaciones internacionales en los centros educativos creemos que es una necesidad, si pensamos que la situación actual que se describe debe cambiar, y que los estudios aludidos pueden ser una ocasión para promover una nueva cultura organizativa que enfatice, paralelamente a los análisis internos, las aportaciones que los estudios externos aportan.

Se propone, consecuentemente, difundir evaluaciones internacionales de acuerdo con una metodología concreta que permita integrar y contextualizar las problemáticas más relevantes que plantean para impulsar compromisos institucionales de cambio en los centros educativos.

### 1.1.2. Objetivos

- Difundir entre los centros educativos los resultados más significativos del estudio PISA o de otros estudios externos.
- Explorar la utilidad de los estudios externos para fomentar la reflexión pedagógica e impulsar la mejora de los centros educativos.
- Promover la apropiación y contextualización de los resultados más significativos del estudio PISA o de otras evaluaciones.
- Fortalecer la idea de cambio permanente a partir de evaluaciones externas e internas.
- Contrastar la utilidad de un modelo de análisis y cambio para los centros educativos.
- Fomentar el intercambio de experiencias entre centros educativos.

### 1.1.3. Metodología

El **modelo conceptual** de partida incluye cinco fases:

- Información, centrada en análisis relacionados con los factores de éxito en el rendimiento escolar y con los elementos organizativos que le acompañan.
- Contextualización. Supone interpretación personal de los datos, contrastándolos con percepciones, informaciones o experiencias personales, y el análisis de la realidad institucional, contrastando los datos con prácticas, procesos y resultados que el centro educativo tiene. Se trata así de favorecer la apropiación del estudio PISA o de otros estudios similares, relacionando sus informaciones con planteamientos personales y con las prácticas organizativas y profesionales existentes.
- Actuación. La contextualización de los resultados de los informes externos debe llevar a compromisos de mejora, delimitados como objetivos específicos y concretados en actuaciones que se han de incorporar al Plan Anual o al Planteamiento Estratégico que el centro educativo tenga definido.
- Cambio. El desarrollo de las propuestas de mejora, su seguimiento y la introducción de cambios basados en las disfunciones detectadas han de permitir instaurar mejoras que con el tiempo se habrán de institucionalizar.
- Difusión. Los avances significativos de los centros, siendo importantes en sí mismos, constituyen un bagaje experiencial que sería importante socializar, favoreciendo así su apropiación por otros centros y comunidades educativas

El **desarrollo operativo** considera las estrategias implicadas que se comentan a continuación.

La *difusión de los datos* incluye la elaboración de dossieres de información (material de prensa, resúmenes *ad hoc* y esquemas de trabajo) que se presentan y debaten en los centros educativos. Las estrategias han de permitir el contraste de las informaciones con las ideas personales y con los resultados reales que el centro obtiene. La utilización de grupos de discusión, de mesas de debate y de entrevistas colectivas ha de permitir una apropiación de los datos a partir de su contextualización.

Desgranar la realidad, en relación con la situación general y la realidad de otros contextos, ha de permitir generar compromisos de mejora del rendi-

miento de los estudiantes, el desarrollo de los equipos pedagógicos, la evaluación de procesos internos u otras que el proceso de discusión genere. Se trata así de encauzar e iniciar un proceso dirigido a *transformar la realidad.*

Los resultados del análisis realizado y de los compromisos adquiridos permiten acompañar y justificar una práctica que habrá de difundirse entre los usuarios internos y externos de la institución. Se inicia así un compromiso con *la diseminación de los resultados.*

Los datos generados desde la reflexión y/o desde la práctica deben ayudar a *modificar los datos* y situaciones iniciales no satisfactorias, sedimentando procesos de cambio y abriendo la oportunidad al desarrollo de nuevos procesos.

Las **actividades planeadas** son las siguientes:

- Confeccionar un dossier documental que se centrará en aspectos relacionados con resultados escolares y procesos organizativos.
- Confeccionar una guía de estudio y debate del dossier.
- Seleccionar centros interesados. Se considerará un total de seis a ocho centros: uno de primaria y otro de secundaria de las Comunidades Autónomas (CCAA) de Andalucía, Castilla-La Mancha y Cataluña.
- Configurar equipos en cada CCAA, que incluyan profesorado de universidades así como profesorado de otros niveles interesado por la temática.
- Organizar y desarrollar procesos de discusión y análisis de la práctica. Incluye realizar en cada centro grupos de discusión de profesores, padres, alumnos y asesores y, eventualmente, cuestionarios genéricos sobre prioridades del centro.
- Planificación de procesos de cambio en los centros. Supone la incorporación de la planificación realizada al Plan Anual del Centro.
- Difusión del estudio. Incluye la redacción y envío de dos artículos (uno del modelo y otro de la experimentación).
- Debate sobre la experiencia. Incluye la celebración de una reunión conjunta de coordinadores de las universidades y algunos representantes de centros.

- Redacción del informe final.

El trabajo de campo que se va a desarrollar en los centros educativos implica, además, un seguimiento basado en el análisis de las actas de las reuniones, el diario de los coordinadores, las observaciones recogidas del contexto y las notas de reflexión que aportan los participantes.

## 1.2. Desarrollo del estudio

La concreción del diseño del estudio de acuerdo a cada realidad concreta nos permite realizar las especificaciones que se recogen a continuación.

### 1.2.1. El modelo conceptual inicial

Concretado en un esquema de trabajo (gráfica 1), supone la realización de las cinco fases mencionadas en el apartado 1.1.3. y a las que se añaden comentarios complementarios:

1. **Información**. La presentación de información debe ser sintética, centrada en los aspectos fundamentales del estudio que se presenta y relacionada con la realidad de la educación.

2. **Contextualización**. Las estrategias han de permitir el contraste de las informaciones con las ideas personales y con los resultados reales que el centro obtiene. La utilización de grupos de discusión, de mesas de debate y de entrevistas colectivas facilitarán, en este caso, una apropiación de los datos a partir de su contextualización.

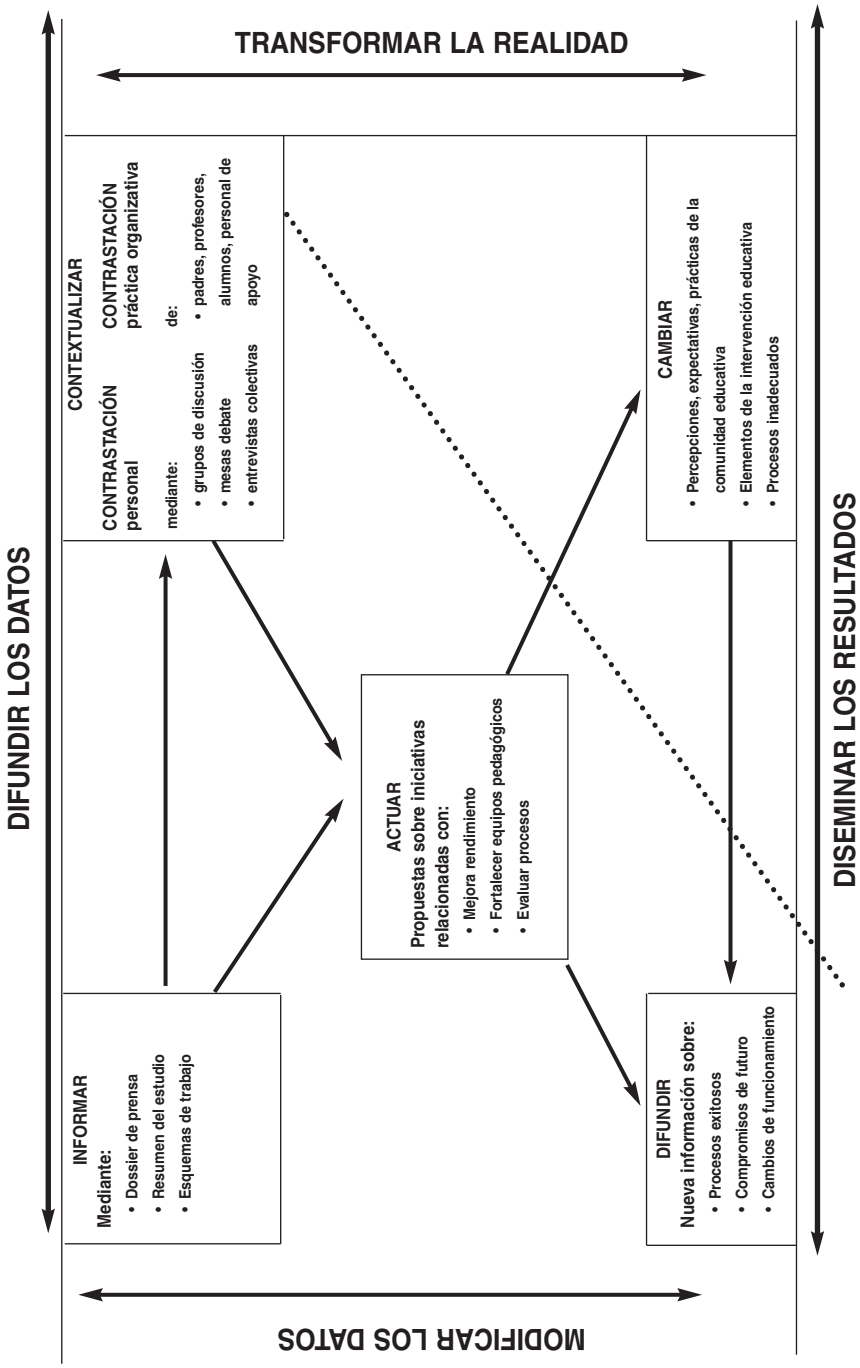
3. **Actuación**. Se trata de generar compromisos de acción que se traduzcan en propuestas concretas relacionadas con las mejoras del rendimiento, el desarrollo de los equipos pedagógicos, la evaluación de procesos internos u otras que el proceso de discusión genere. Se trata así de encauzar e iniciar un proceso dirigido a transformar la realidad, como ya se ha indicado.

4. **Cambio**. Los cambios que interesan no son sólo los vinculados a prácticas pedagógicas puntuales sino los que también afectan a concepciones culturales sobre las formas de enseñar, aprender y gestionar acuerdos colectivos, que pueden tener gran incidencia en la permanencia de los cambios y en su institucionalización definitiva.

5. **Difusión**. Los resultados del análisis realizado y de los compromisos adquiridos permiten acompañar y justificar una práctica que habrá de difundirse entre los usuarios internos y externos de la institución. Se inicia así un compromiso con la diseminación de los resultados que trata de mejorar y ampliar el conocimiento social y profesional que sobre la temática se tenga. Los datos generados desde la reflexión y/o desde la práctica deben ayudar a modificar los datos y situaciones iniciales no satisfactorias, sedimentando procesos de cambio y abriendo la oportunidad al desarrollo de nuevos procesos.

Si bien es cierto que las cinco fases se entienden como un modelo completo en sí mismo, también es cierto que los procesos de cambio son lentos y sólo pueden medirse a medio-largo plazo, lo que justifica que el estudio se centre prioritariamente en las fases 1, 2, 3 y 5. Cada una de estas fases exige una reflexión sobre su naturaleza, contenido y estrategias de desarrollo, que se aborda en el capítulo 2, clarificando los elementos intervinientes, buscando la univocidad y enriqueciendo la propuesta inicial.

**GRÁFICO 1** MODELO CONCEPTUAL PARA PROMOVER PROCESOS DE CAMBIO



### 1.2.2. El protocolo de actuación

El desarrollo del estudio en tres contextos diferentes y con tres equipos de trabajo exige concretar un protocolo específico que sirva como pauta común de intervención y como mecanismo para canalizar los compromisos de los diferentes equipos.

El protocolo básico establecido en este caso fue el siguiente (cuadro 1):

**CUADRO 1**

MODELO CONCEPTUAL PARA PROMOVER PROCESOS DE CAMBIO

| ACTUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS | OBSERVACIONES | ACTUACIONES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN |
|---|---|---|
| | Lo gestiona la U. Granada.<br>Lo gestiona la U. Granada.<br><br>Cada universidad gestiona la existencia de otros informes complementarios. | Preparar un resumen del Informe Pisa.<br>Preparar una presentación en Power Point.<br>Preparar resúmenes y presentaciones de otros informes, si los hubiera. |
| Contactar con centros de EEMM que quieran colaborar, y presentar el proyecto al equipo directivo. | La muestra mínima por Comunidad Autónoma es de un centro público y de otro privado, y se dirige al profesorado de la ESO.<br>La C.A. de Cataluña aporta como mínimo cuatro centros, la C.A. de Castilla-La Mancha dos centros y la C.A. de Andalucía dos centros. | Preparar documentación necesaria para certificar la colaboración de los centros. |
| | **Fase I:** Informar<br>Presentación general al Profesorado, miembros del C. Escolar, AAPP, Delegados de Alumnos, según las posibilidades. | |
| | **Fase II:** Contrastar<br>Se trata de trabajar en grupos, centrándose en algún aspecto de los informes presentados.<br>El trabajo en grupo durante un mínimo de tres sesiones: | |

**CUADRO 1** (Cont.)

| ACTUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS | OBSERVACIONES | ACTUACIONES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN |
|---|---|---|
| Actuar en los centros según las fases establecidas en el modelo. | a) analizará con detalle las aportaciones del aspecto seleccionado;<br>b) contrastará los datos con su realidad;<br>c) planteará propuestas de mejora para su centro. | La U. Autónoma de Barcelona (UAB) preparará documentación si se quiere profundizar en algún aspecto específico. |
| | **Fase III:** Actuar<br>Se presentarán las propuestas de los grupos en una reunión general. A partir de ella y en una segunda reunión se tratará de generar con la metodología más adecuada (trabajo en grupo y puesta en común, por ejemplo) una propuesta general y su calendario de aplicación. | La UAB y la U. de Alcalá prepararán pautas para:<br>• Diario de sesiones (investigadores).<br>• Pautas para el trabajo en grupos.<br>• Pautas de observación de los debates de grupo.<br>• Ejemplo de actas de reuniones. |
| | **Fase IV:** Informar<br>La propuesta adoptada se difunde entre la comunidad educativa y pasa a formar parte del Plan anual o de planes específicos. | Recoger evidencias de los acuerdos tomados y de su plasmación en los documentos de gestión. |
| Evaluar con los centros la actuación realizada. | Se trata de analizar con el equipo directivo y, en su caso, con algunos profesores el sentido y utilidad que pueden tener los informes externos, la forma de utilizarlos dentro de los centros, las dificultades existentes para su utilización y los mecanismo mejores para promover el cambio. | La UAB y la U. de Alcalá prepararán pautas para:<br>• Evaluar la experiencia en los centros.<br>• Recoger opiniones sobre los procesos de cambio en los centros.<br>• Recoger opiniones sobre el modelo de utilización de los informes externos. |
| Agradecer a los centros su colaboración. | Se trataría de enviarles una carta de agradecimiento desde la UAB, como institución coordinadora del proyecto. | Enviar a la UAB indicaciones precisas sobre los certificados y su contenido. |

**CUADRO 1** (Cont.)

| ACTUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS | OBSERVACIONES | ACTUACIONES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN |
|---|---|---|
| | Paralelamente al trabajo de campo, las universidades participantes deben localizar informaciones útiles sobre las partes del informe final. | Elaboración del informe final, con referencias a:<br>• Procesos de cambio en los centros educativos.<br>• El rol de los informes externos.<br>• Utilización de los informes externos en procesos de cambio.<br>• Resultados de la experiencia realizada.<br>• Algunas conclusiones, propuestas y recomendaciones. |

### 1.2.3. El calendario de actuación

La actuación en los centros se programó entre los **meses** de mayo, junio y septiembre, evitando incidir mucho en los centros a partir de mediados de junio y de mediados de septiembre.

La realización del estudio de campo en el período establecido supuso ajustar fechas para la realización de las acciones previas, que quedaron como sigue:

- Antes del 30 de abril, realización del resumen del estudio Pisa, o de otros estudios que los centros hayan trabajado, de las presentaciones en Power Point y de los documentos específicos necesarios para la presentación de las sesiones informativas en los centros educativos.
- Antes del 30 de abril, realización de la instrumentalización necesaria (Diario de sesiones para los investigadores, Pautas para el trabajo en grupo, Pautas para observar los debates y Pautas para el análisis de las actas de reunión) para el seguimiento de la experiencia con relación a la intervención en los centros educativos.
- Antes del 30 de mayo, configuración de la muestra definitiva de centros una vez se haya hablado con sus directivos y concretado su nivel de participación.

- Entre mayo y septiembre, realización en los centros educativos de las diferentes sesiones de trabajo.
- Mes de octubre, síntesis de las diferentes aportaciones desde los centros y redacción de los artículos de fondo.
- Noviembre, redacción y entrega de la memoria final

No obstante y en la práctica, el trabajo se ha desarrollado entre los meses de junio (selección de participantes y entrega de materiales) y noviembre de 2004.

Las tareas del grupo de investigación se iniciaron con sesiones grupales en los diferentes centros, dando a conocer, de una manera general, la investigación y sus objetivos.

Tras esta fase y la definición de los grupos de trabajo de los centros se iniciaron las labores de la propia investigación alternando sesiones de trabajo en los departamentos de los propios centros, organizadas por ellos mismos dependiendo de los objetivos que se fueran a trabajar, con sesiones de coordinación general de todos los departamentos, centradas en el análisis de dificultades y progresos, y sesiones de presentación de resultados con participación voluntaria de todos los centros. Los miembros del equipo de investigación intervinieron de manera directa en la coordinación de las sesiones generales de todos los departamentos.

### 1.2.4. La muestra de centros educativos

La parte más delicada del estudio se centró en el contacto con centros educativos que estuvieran dispuestos a profundizar en la utilidad de los informes externos para promover un cambio en sus formas de actuar. Se trataba de localizar y actuar sobre casos y situaciones significativos para cada institución.

El procedimiento de selección combinó el conocimiento de los miembros de los equipos de la realidad educativa con informaciones de directores de centros educativos e inspectores. De esta manera se procedió en los casos de Castilla-León y Andalucía, localizando centros de referencia que estaban dispuestos a participar en el proceso descrito (apartado 1.2.2.).

La muestra de Cataluña se configuró de una manera diferente. La alta incidencia de informes externos que se da en los centros educativos obligó a tomar en consideración las iniciativas existentes y los procesos que a ellas se ligaban. De hecho, la mayor parte de los centros ha recibido en los tres últi-

mos años un mínimo de dos tipos de informes externos: nivel de competencias alcanzado e informe sobre el funcionamiento de los centros.

Se partió, en este caso, de las informaciones proporcionadas por inspectores de educación de Barcelona, a quienes se preguntó sobre centros públicos y privados que hubieran realizado un buen trabajo en el proceso de contextualización y utilización efectiva de los informes externos.

Como resultado del proceso seguido, cabe reseñar los centros que finalmente participan en el estudio (cuadro 2).

**CUADRO 2**

CENTROS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

| CENTRO EDUCATIVO | LOCALIDAD | CARACTERÍSTICAS |
|---|---|---|
| IES Ramón Casa i Carbó | Palau-Solità i Plegamans | Instituto Público. Han trabajado Competencias |
| IES Gorgs | Cerdanyola del Vallès | Instituto Público. Han trabajado Competencias y niveles de inglés |
| Colegio Avenç | Sant Cugat del Vallès | Colegio concertado. Han trabajado Competencias, Certificados Trinity y Niveles de Matemáticas |
| Escola Pia Terrassa | Terrasa | Colegio concertado. Han trabajado Competencias, Informe IDEA |
| IES Cardenal Cisneros | Alcalá de Henares | Instituto Público. Han trabajado el informe PISA |
| IES Alcarria Baja | Mondéjar (Guadalajara) | Instituto Público. Han trabajado el informe PISA |
| Colegio Diocesano Cardenal Cisneros | Guadalajara | Colegio concertado. Han trabajado el informe PISA |
| Colegio Sant Gabriel | Alcalá de Henares | Colegio concertado. Han trabajado el informe PISA |
| IES Montes Orientales | Iznalloz (Granada) | Instituto Público. Han trabajado el informe PISA |
| Colegio Compañía de María | Granada | Colegio concertado. Han trabajado el informe PISA |

Son así 10 los centros que participan en el estudio, representando tanto la enseñanza de titularidad pública como privada y los contextos urbanos como los rurales. Sus características las describen sus protagonistas:

- Colegio Concertado "Cardenal Cisneros" de Guadalajara. Ubicado en la capital se le reconoce un trabajo interno bastante coherente y persistente en el tiempo, desde hace años. Han participado tres departamentos y cuatro profesores.
- Instituto de Enseñanza Secundaria "Alcarria Baja" de Mondéjar (Guadalajara). Ubicado en la zona rural de la provincia, tiene un fuerte arraigo en la comarca, recibe alumnos de varias localidades limítrofes y apenas lleva una decena de años de funcionamiento. Trabajaron en el estudio un total de siete profesores de los departamentos de Lengua, Matemáticas y Ciencias.
- Colegio Concertado "San Gabriel" de Alcalá de Henares (Madrid). Colegio con larga tradición en la ciudad. Su participación ha sido amplia en cuanto al número de personas implicadas: los tres departamentos didácticos existentes y la dirección.
- Instituto de Enseñanza Secundaria "Cardenal Cisneros" de Alcalá de Henares (Madrid). Ubicado en el centro de Alcalá y en un barrio de clase media, tiene profesorado estable y alumnado que no presenta grandes conflictos ni en lo educativo ni en las relaciones interpersonales. La participación ha sido de cinco profesores, entre los que se incluyen un miembro de la dirección, el orientador y profesorado de dos departamentos.
- El Instituto de Enseñanza Secundaria "Ramón Casas i Carbó" está situado en Palau de Plegamans y atiende a estudiantes de la misma localidad y de localidades próximas. El alumnado es de nivel sociocultural medio y medio-bajo.
- El Colegio "Avenç" es un colegio subvencionado que forma parte de un conglomerado de cuatro colegios. Situado en Sant Cugat del Vallés (Barcelona), atiende a una población estudiantil de nivel sociocultural medio-alto y alto. Como colegio completo, atiende las diferentes etapas educativas (menos formación profesional) y presenta variedad de opciones para los estudiantes.
- La "Escola Pia de Terrassa", está situada en Terrassa y es también un colegio subvencionado dirigido a estudiantes de un nivel sociocultural medio. De larga tradición en la localidad, presenta todas las etapas educativas y es conocido por sus esfuerzos innovadores (la experiencia

de agrupamientos flexibles se inició en este centro siendo responsable D. Juan José Albericio).

- El Instituto de Enseñanza Secundaria "Gorgs" está situado en Cerdanyola, localidad de 65.000 habitantes cercana a Barcelona y con mucha población inmigrante. Atiende a estudiantes de nivel sociocultural medio.
- El Instituto de Enseñanza Secundaria "Montes Orientales" está ubicado en la localidad rural de Iznalloz, a unos treinta minutos de Granada y en la comarca que da nombre al centro. A él acuden alumnos y alumnas de numerosos pueblos, también campesinos, de la zona (Deifontes, Montejícar, Píñar, Campotéjar, Montillana, Dehesas Viejas y de algunas "cortijadas" como Poloria). Sin embargo el alumnado llega sesgado pues los que tienen recursos económicos se desplazan a la capital, y permanecen en el centro aquellos de nivel socioeconómico bajo, un nutrido grupo de etnia gitana, emigrantes y temporeros. Especialmente en ciertas épocas, como la vendimia francesa, la cereza o la aceituna, la familia se desestructura al marchar los progenitores y dejar a los hijos e hijas en manos de abuelos o parientes cercanos.
- El Colegio "Compañía de María" de Granada es un centro concertado de doble línea desde Educación Infantil hasta cuarto curso de ESO, de características claramente urbanas. Está situado en una zona de grandes hospitales, acuartelamientos militares y algún otro edificio público como la Diputación. El alumnado es mayoritariamente de clase media, con predominio de padres y madres médicos, enfermeros, militares y funcionarios. Se reconoce una fuerte presión de los padres y madres sobre la educación de sus hijos e hijas, lo que se manifiesta en un mayor control y participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como mayores exigencias de calidad sobre el profesorado.

Como se puede ver en estas descripciones y en las memorias extensas de cada uno de los centros, su situación y sus características son muy diversas en cuanto al tipo de alumnado, características de los profesores, instalaciones del centro y recursos existentes. Así, por ejemplo, el IES Montes Orientales de Iznalloz tiene escasez de instalaciones, un profesorado itinerante y absentismo del alumnado en determinadas épocas, características contrarias a las que se dan en el Colegio "Compañía de María", de Granada.

Las diferencias son notables entre los centros; sin embargo, esta diversidad es la que nos ha de permitir comprobar el modelo de trabajo planteado (apartado 1.2.1), debidamente contextualizado, que puede servir como marco de referencia para todos ellos.

### 1.2.5. La actuación en los centros educativos

La actuación en los centros educativos referenciados siguió, normalmente, el siguiente proceso:

- Contacto telefónico con los responsables de los centros educativos, que previamente ya habían recibido alguna referencia del estudio por vías indirectas.
- Visita al centro y reunión con el equipo directivo para concretar las actuaciones, calendario, implicados y proceso.
- Actuaciones informativas o de seguimiento con todo el profesorado, algunos padres y estudiantes o con algunos de los implicados.
- Reuniones varias con el equipo directivo en relación con el seguimiento del proceso.
- Despedida del centro y compromiso de enviar la parte del informe que les afecte.

Los procesos en cada uno de los centros han tenido características distintas, según las Comunidades Autónomas; también ha variado la participación, que oscila entre 53 personas (IES "Montes Orientales" de Iznalloz) y sesiones de trabajo más reducidas con responsables institucionales de 5 personas (Colegio Avenç, de Sant Cugat).

De cada reunión se realizaron actas, un ejemplo de las cuales puede verse en el anexo 6.3., y en muchas de ellas se realizó observación participante, como se puede ver en el anexo 6.4. que recoge un registro. Asimismo, cabe señalar que, en muchos casos, para facilitar el seguimiento de las actividades, se grabaron las sesiones, y también se realizaron sesiones específicas con colectivos como padres y madres y estudiantes (el anexo 6.5. recoge el acta de una sesión de reflexión con estudiantes).

También cabe considerar que en algunos casos se consensuaron reuniones conjuntas de varios estamentos de la comunidad educativa. Es el caso del IES "Montes Orientales" de Iznalloz, que, a petición de los padres y madres, realizaron sesiones conjuntas entre profesorado, alumnado y ellos mismos. Sin embargo, la riqueza de interacciones entre unos y otros ha sido mucho mayor. Así lo demuestran algunas de las evidencias recogidas:

"*Se llega a la explicación de los motivos principales por los que se han obtenido estos resultados en el informe PISA. Así, Manuel Lorenzo explica variables tales como el efecto del género, la autorregulación, hábitos de estudio… Curiosamente, se detiene en los*

*hábitos de estudio comentando cómo deben ser éstos en función del informe PISA y son muchos los padres y madres que miran y reprimen a sus hijos*". (UG, 8)*

o esta otra observación:

*"Continúa la sesión explicando los efectos del entorno familiar y la importancia de los deberes. De nuevo, algunos padres se vuelven a sonreír y a mirar reprendiendo a sus hijos"*. (UG,8)*

### 1.2.6. El vaciado y tratamiento de la información

Con la finalidad de establecer sinergias y rentabilizar esfuerzos, el equipo coordinador estableció un esquema provisional de lo que debería ser la memoria final a fin de procesar con claridad y unidad la información recogida en cada centro educativo.

Básicamente, se establecía el siguiente esquema:

**Aportación teórica**

- El cambio y la mejora en los centros educativos.
- El sistema relacional como contexto referencial.
- Los directivos como promotores de procesos de mejora.
- La utilización de informes en los procesos de mejora.

Se trata de cuatro artículos de 20/25 páginas cada uno, realizados y debatidos por los responsables de los diferentes equipos, que han de servir como marco teórico del estudio.

**Aportación práctica**

- Diseño
- Desarrollo, que contempla:
  - Esquema de lo realizado, de acuerdo con el siguiente esquema:

* Las referencia textuales se corresponden a las memorias que cada universidad realizó con relación a los centros educativos donde intervenía. Las letras corresponden a las siglas de la universidad y el número es la página del documento donde está recogido el texto mencionado.

| PROCESO (pasos) | ACTUACIONES REALIZADAS | IMPLICADOS | TEMPORIZACIÓN | INCIDENCIAS |
|---|---|---|---|---|
| 1.————- | 1.1.....<br>1.2.....<br>1.3..... | | | |
| 2.———— | 2.1.....<br>2.2.....<br>..... | | | |
| ..... | | | | |

- Descripción de lo realizado, comentando con detalle aspectos que se consideren necesarios

▶ Resultados obtenidos, de acuerdo al siguiente esquema:

| OBJETIVOS | EVIDENCIAS RELACIONADAS (comentarios realizados, referencias documentales, opiniones recogidas...) | COMENTARIOS y VALORACIONES |
|---|---|---|
| 1. .....<br><br>2. .....<br><br>..... | – .....<br>– .....<br>– .....<br>– .....<br>– ..... | |

**Conclusiones y propuestas derivadas**

### 1.2.7. Incidencias

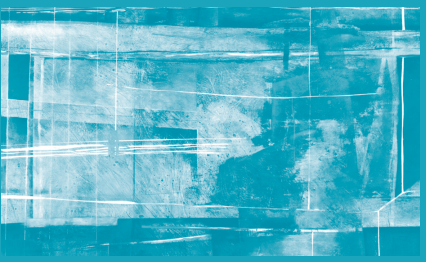
Debemos partir de las dificultades que inicialmente se encuentran a la hora de implicar a instituciones educativas en proyectos de esta naturaleza: poca disponibilidad de tiempo para trabajos de investigación y cautelas ante propuestas novedosas.

La respuesta de los centros educativos, aunque importante en todos los casos, ha resultado un poco dispar en cuanto a la forma y extensión de la implicación. En todo caso, positiva y relevante.

Algunas cuestiones puntuales son las siguientes:

- La coincidencia de la época del estudio con el período de mayor actividad en los centros educativos, lo que les obligó a realizar esfuerzos suplementarios.
- La inserción de una actividad no programada en el conjunto de actividades establecidas en el plan anual de los centros educativos.
- El hecho de que el Informe PISA no haya tenido mucha difusión en la Comunidad de Cataluña, habiéndose dado una mayor utilización de las propuestas vinculadas al programa de desarrollo de las competencias básicas.

No obstante, consideramos que la incidencia de estas problemáticas en el desarrollo del trabajo han sido mínimas y, en cualquier caso, irrelevantes para el resultado final.



investigamos

# El cambio en los centros educativos

# El cambio en los centros educativos

Revisamos en este capítulo los mecanismos que inciden y pueden ayudar a generar cambios en los centros educativos, teniendo en cuenta que todo estudio realizado sobre el sistema y sus centros educativos debe partir de lo que actualmente sabemos sobre el cambio educativo.

No se trata de hacer un estudio genérico sobre el cambio educativo sino tan sólo resaltar algunos factores relacionados con el objeto de esta investigación. Actualmente se conocen algunos elementos clave en los procesos de cambio: las condiciones contextuales, tanto positivas como negativas, el clima y cultura donde inciden y el rol que adoptan los directivos. Siendo así, dedicamos un espacio a conocer lo que sabemos sobre cada uno de estos factores.

Si los cambios y las innovaciones son necesarios en nuestras escuelas, nos enfrentamos ante dos retos importantes: cómo promoverlos y cómo disminuir las resistencias. Las respuestas dependerán, en primer lugar, de cómo se planteen y perciban los cambios y las innovaciones, sea como peligros o amenazas o como desafíos u oportunidades; en segundo lugar, de identificar las resistencias, sus causas y desarrollar desde la institución y la dirección acciones oportunas y eficaces para vencerlas o debilitarlas.

## 2.1. Cambio y mejora, un reto permanente

La innovación no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian. Así, el cambio y la mejora aparecen como un reto.

### 2.1.1. A la búsqueda de buenos centros educativos

La inversión en educación es notable, aunque siempre se considera baja. Resulta preocupante, sin embargo, que no siempre se obtengan los resultados deseados. Así, cada vez hay más sensibilidad en el ámbito personal, institucional y del Estado por conocer si las inversiones han servido para algo y en qué medida. Y la población es más sensible a los resultados de estudios nacionales e internacionales que comparan el rendimiento de los estudiantes y analizan su significado como medida de la competitividad nacional en una economía globalizada basada en el uso intensivo del conocimiento y la tecnología.

Nos movamos en realidades "objetivas" (rendimientos, procesos colaborativos instaurados…) o en percepciones, lo cierto es que siempre ha habido una idea de qué entender por calidad educativa: buenas instalaciones y recursos, oferta de actividades extraescolares variada, fluidez en la comunicación con el profesorado, atención individualizada a los avances de cada escolar, nivel sociocultural del alumnado similar, son algunas de las cualidades que merecen la atención de los padres y las madres a la hora de elegir colegio.

Esa percepción difusa de lo que podría llamarse una "buena escuela" ha ido concretándose poco a poco gracias a la investigación. Lo que ésta ha aportado gira en torno a dos grandes líneas, por lo menos en los inicios de la década de 1970, reconocidas como el movimiento de las escuelas eficaces y el movimiento centrado en la mejora de la escuela.

La primera tradición, la eficacia escolar, enfatiza los resultados como el factor que marca las diferencias entre los centros educativos; la segunda, la mejora escolar, considera más los procesos y compromisos internos.

Si en el origen ambas corrientes fueron diferenciadas, se consideran convergentes en la actualidad (ver Stoll y Fink, 1999 o Moreno, 2004) y se ven como el resultado de un proceso histórico al que no son ajenas las políticas reformistas en educación, conocidas como "olas de reforma educativa" (cuadro 3)

Desde un punto de vista metafísico, las reformas educativas han ido evolucionando desde planteamientos muy centrados en la iniciativa de la Administración educativa a otros que enfatizan el sentido del centro como unidad básica de cambio y el aula como referente básico para la acción.

**CUADRO 3**

LAS TRES «OLAS» EN LA MEJORA DE LOS CENTROS ESCOLARES (MORENO, 2004: 255).

| | "PRIMERA OLA" (1983-86) Política centralizada | "SEGUNA OLA" (1986-95) Centro escolar | "TERCERA OLA" (1996 y ss.) Aula: buenas escuelas |
|---|---|---|---|
| Mejora | Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros. | Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes. | Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos. |
| Política | Mandatos para aplicar de modo uniforme el vitae prescrito. | Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares. | Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado. |
| Profesorado | Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes. | Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos. | Recrear la profesión: su formación y competencia, factor crítico de la mejora. |
| Vitae | Plan determinado para aplicar fielmente por los centros. | Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión. | Establecer estándares, sin estandarización. |

La tradicional mejora de la escuela, centrada en la consideración del centro educativo como contexto de acción, no se considera suficiente si no va acompañada de eficacia o, dicho de otra manera, de resultados contrastables. Se habla en este sentido de "mejora de la eficacia escolar" (Murillo, 2001).

Del proceso histórico vivido algo queda, algo que podríamos resumir de la siguiente manera: las iniciativas de mejora escolar deben tener como referente el impacto que consigan en la mejora de los resultados de los estudiantes.

No obstante, como señala Bolívar (2004:113),

> "… el asunto es complejo porque, desde un modelo que mantenga la dinámica entre niveles, el buenhacer docente en el aula no se mantiene sin una coherencia horizontal acorde en el centro, y éste sin una política que incite y apoye".

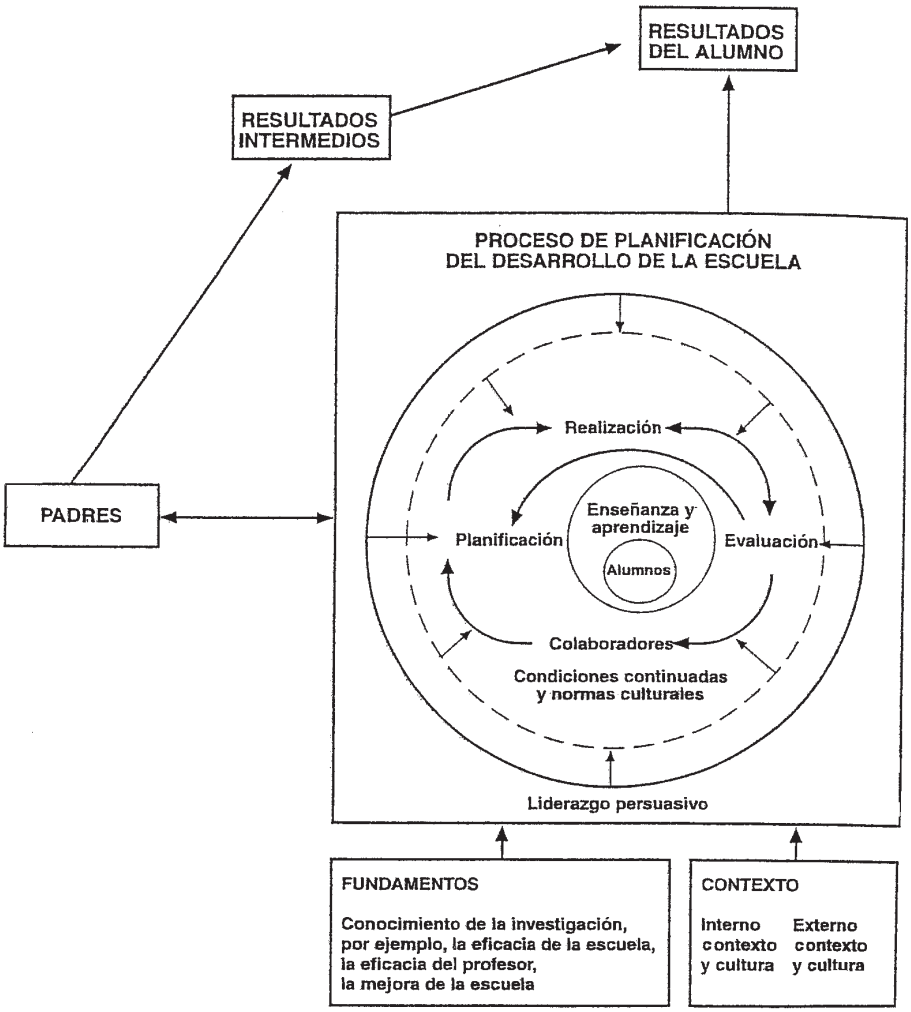
Cabe así obviar políticas que tan sólo inciden en un solo referente, por valiosas que sean, y considerar que los cambios no sólo son estructurales sino, y sobre todo, culturales. Así, paralelamente a los procesos combinados

de presión y apoyo de arriba-abajo (política educativa definida) y de abajo-arriba (iniciativas desde los centros educativos), cabe promover una recomposición horizontal que incida en las concepciones y prácticas de todos los implicados en la mejora escolar.

Unir eficacia y mejora también es la opción deseable para Stoll y Fink, que especifican un modelo que sintetiza ambas propuestas (gráfico 2).

**GRÁFICO 2**

UN MODELO QUE UNE LA EFICACIA Y LA MEJORA DE LA ESCUELA
(STOLL Y FINK, 1999: 286)



Desde una perspectiva similar a la desarrollada, Rivera y Guerra (2004), citando a Rodríguez Romero (1997), enumera tres perspectivas y discursos sobre el cambio que ha tenido influencia en las comunidades educativas:

- El de la *excelencia*, que busca niveles altos de calidad en el desempeño de los estudiantes. El nivel educativo se define de tres maneras. La más usual lo relaciona con los rendimientos en materias instrumentales; otras lo vinculan con las soluciones que la educación da a las demandas de la economía y lo asocian con la existencia o no de niveles de comportamientos sociales indeseables. Se trasladan así al campo educativo las preocupaciones productivistas, identificando la idea de excelencia con la de progreso y productividad.

  Algunos de los efectos de este planteamiento han sido la disminución de la implicación del Estado en la educación y la contradicción entre la potenciación de la libre elección de centros y la necesidad de establecer exámenes nacionales estandarizados.

- El discurso de la *reestructuración*, o segunda ola en USA, se vincula más con la búsqueda de cambios en las prácticas y en las organizaciones, sin que desaparezcan los controles sobre la educación. Supone una mayor preocupación por las formas de enseñar y aprender en las escuelas, la rendición de cuentas ante los "clientes" y la formación entendida como mecanismos de profesionalización.

  La problemática de este enfoque la resume siguiendo a Elmore la siguiente cita:

  "… detrás de los cambios educativos puede estarse invocando tanto la competitividad económica como la justicia social y la equidad, a la descentralización centralizada, al aumento del poder de decisión sobre los recursos cuando al mismo tiempo se recorta el presupuesto educativo". (Rivera y Guerra, 2004: 55).

- Por último, la perspectiva del *cambio educativo* como políticas culturales, impulsado por la llamada pedagogía crítica, surge de la convergencia entre posturas políticas y culturales. Se entienden aquí las prácticas educativas como producciones culturales constitutivas de un orden social establecido en el interior del sistema educativo. En consecuencia, una de las principales preocupaciones de este enfoque es la posibilidad emancipatoria del cambio o lo que podríamos llamar su potencial como elemento de transformación social.

El reto que se plantea es el de articular los análisis globales sobre las relaciones entre conocimiento y poder con las innovaciones contextuales.

Desde este punto de vista, los factores que inciden en los centros educativos no pueden separarse de los considerados propios de una educación de calidad y, de hecho, se interrelacionan. Valga, al respecto, tan sólo mencionar los diez factores que para una educación de calidad para todos en el siglo XXI menciona Braslavsky (2004):

- El foco en la pertinencia personal y social.
- La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados.
- La fortaleza ética y profesional del profesorado.
- La capacidad de conducción de los directores e inspectores.
- El trabajo en equipo dentro de la escuela y los sistemas educativos.
- Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos.
- El currículo en todos sus niveles.
- La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
- La pluralidad y calidad de las didácticas.
- Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales.

Concluyendo, podemos asumir con López y Sánchez (2000) y López (2003: 343) que existe un importante y significativo consenso sobre dos conclusiones importantes:

"*La necesidad de completar la transición desde los modelos de implantación del cambio a los modelos de desarrollo, así como pasar del énfasis en las estrategias al énfasis en las condiciones internas de los centros entendidos como unidades del cambio*".

### 2.1.2. La tipología de los cambios

Los cambios que los directores pueden impulsar y aplicar en sus centros son de diferente envergadura, más o menos complejos y resultan más o menos difíciles de implantar. En definitiva, hay varios tipos de cambio.

Kreitner y Kinicki (1996: 621), por ejemplo, presentan una **tipología del cambio** que resulta sencilla; en ella distinguen tres tipos según el grado de complejidad, coste, incertidumbre o resistencia potencial que el cambio comporta:

- El primero es el cambio adaptativo, que resulta ser el más sencillo, de poco coste y que suscita escasas resistencias. Los autores lo definen como "volver a introducir una práctica ya conocida".

  Así, la regulación legal del sistema de evaluación vigente en toda la Educación Secundaria actual implanta algunas propuestas sobre la sesión de evaluación presidida por el Tutor. Este cambio, en realidad, no supone otra cosa que revitalizar y actualizar un instrumento evaluador que se había introducido con la reforma de la Ley General de Educación en 1970. Estamos, pues, ante un "cambio adaptativo".

- El segundo tipo es el cambio innovador, que los autores sitúan en el nivel medio de complejidad, costes o incertidumbre. Consiste en la introducción, propiamente dicha, de una práctica nueva en la organización. Por ejemplo, la introducción de la jornada continua en algunas Comunidades Autónomas ha supuesto un cambio que ha obligado a reestructurar numerosos aspectos organizativos de los centros y de la vida, incluso familiar.

- El tercer tipo, de máxima complejidad e incertidumbre para los usuarios y que generalmente produce mayores resistencias, es el "cambio radicalmente innovador" o introducción de una práctica nueva y compleja en la organización.

  La actual contrarreforma de la LOCE con toda la reestructuración que comporta puede ser un ejemplo significativo de este tipo de cambios organizativos.

Bolman y Deal (1995: 371), por su parte, establecen una tipología más sofisticada. A cada una de las perspectivas epistemológicas o paradigmas (Lorenzo Delgado, 1995) de la ciencia de la organización corresponde una visión del cambio. Es posible, por tanto, hablar de un tipo de cambio para la perspectiva de los recursos humanos, otro para la visión estructural, otro para la corriente política y otro para la interpretativo-simbólica, según estos autores, quienes caracterizan cada uno de ellos de acuerdo a descripciones recogidas en el cuadro 4.

**CUADRO 4**

CARACTERÍSTICAS DEL CAMBIO ORGANIZACIONAL

| |
|---|
| *Recursos humanos*:<br>El cambio hace que la gente se sienta incompetente, necesitada y sin poder.<br>Es esencial desarrollar nuevas habilidades, crear nuevas oportunidades de compromiso y proveer apoyo psicológico. |
| *Estructural*:<br>El cambio altera la claridad y estabilidad de los roles y las relaciones, creando confusión y caos. Ello requiere que se tome muy en cuenta la renegociación de los patrones y de las políticas formales y la congruencia entre ellas. |
| *Político*:<br>El cambio genera conflicto y crea ganadores y perdedores. Suavizar o evitar esos problemas esconde los conflictos. Una gerencia eficaz del cambio debe crear oportunidades (escenarios) para que se negocien las diferencias. |
| *Simbólico*:<br>El cambio genera pérdidas de propósito y significado. La gente crea vínculos con los símbolos y las actividades simbólicas. Cuando estos vínculos son muy fuertes, le es muy difícil desprenderse de ellos. Las heridas existenciales requieren una curación simbólica. |

Un ejemplo del cambio deseado desde la perspectiva de los recursos humanos puede ser la incapacidad percibida por los profesores ante propuestas como “La escuela intercultural”, “El liderazgo visionario” o “El bullyng”.

Un cambio de tipo estructural es el que ha supuesto, por ejemplo, el que el profesorado de Primaria que imparten en sus centros el primer ciclo de Educación Secundaria deban integrarse, a efectos de programación didáctica y de proyectos curriculares, con el profesorado de los Institutos de Secundaria que van a recibir a sus alumnos y alumnas cuando lleguen al segundo ciclo. Todo ello supone, en efecto, cambios profundos de roles y relaciones.

La visión política enfatiza, por su parte, en algo que es inherente a todo cambio: el conflicto. Un cambio tan sencillo como que, en un centro concertado, haya que seleccionar entre dos profesoras de Educación Infantil con la misma antigüedad a la que ha de dar docencia en Secundaria durante unas horas, ha supuesto todo un conflicto en un centro concreto.

La dificultad que supone desprenderse de los significados de rutinas profesionales cuando nos encontramos con cambios inducidos desde fuera es

evidente. Hay profesores de Instituto, por ejemplo, que a medida que la ESO se iba imponiendo en sus centros se aferraban a los cursos del BUP que iban quedando vigentes y algunos, incluso, han preferido cambiar todos sus hábitos de vida, impartiendo los cursos del nocturno, antes que integrarse en las nuevas enseñanzas. Es el cambio de tipo simbólico que se resisten a hacer.

Ahora bien, también interesa conocer el modo, los procedimientos mediante los cuales estos diversos tipos de cambio se llevan a la práctica. En este sentido, se habla de **modelos de cambio**.

Volviendo a Kreitner y Kinicki (1996), se pueden destacar por su comprobada eficacia tres modelos:

- El modelo de cambio de Lewin, cuyos supuestos teóricos son de enorme importancia para cualquier director escolar que quiera introducir procesos de mejora en su gestión. Son éstos:

  1. El cambio implica aprendizaje profundo de actitudes, conductas y prácticas.
  2. No ocurrirá ningún cambio si no hay una motivación.
  3. Las personas constituyen el núcleo de los cambios en la organización.
  4. Se dan resistencias al cambio incluso cuando esto es sumamente deseable.
  5. El cambio eficaz exige reforzamiento de nuevas conductas, actitudes y prácticas organizativas.

  El modelo de Lewin, para estos autores, obliga al gestor del cambio a seguir tres etapas o fases:

  1. Descongelamiento o fase de motivación, de ruptura de resistencia.
  2. Cambio, es decir, diseño y desarrollo de la innovación.
  3. Recongelamiento hasta que las nuevas conductas estén integradas verdaderamente en la organización.

- El segundo modelo es el sistémico, que tiene en cuenta tres elementos: “inputs” o elementos previos y de entrada (declaración de objetivos, realización del plan estratégico), actuación sobre los elementos constitutivos del cambio (personas, métodos, medios…) y “outputs”, es decir, evaluación y análisis de resultados.

- Un tercer modelo es el Desarrollo Organizativo (D.O.), que se apoya en cuatro características:

1. El D.O. implica un cambio en profundidad.
2. El cambio se centra en valores.
3. El D.O. se centra en procesos, no sólo en los resultados.
4. Consiste en ciclos de diagnóstico, de intervención y evaluación.

En nuestro contexto, Aurelio Villa (2004) ofrece un interesante modelo específico para "desarrollar el liderazgo en los procesos de innovación escolar". Efectivamente, el Modelo MICE (Modelo de Innovación de Centros Educativos) se centra en procesos en torno a cuatro ejes (Villa, 2004: 275): entorno-sociedad, estructuras organizativas, personas y competencias profesionales y, también, infraestructura-tecnología-recursos.

### 2.1.3. Los obstáculos y los condicionantes institucionales del cambio

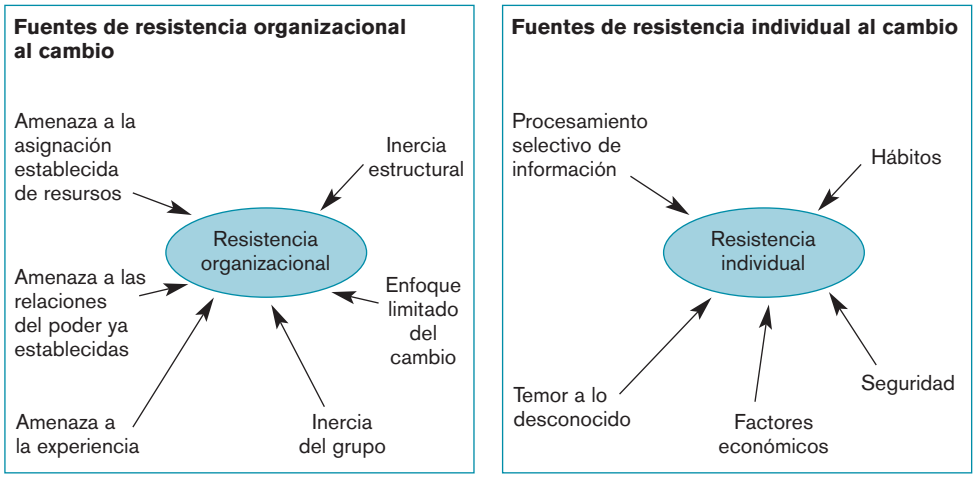
Con bastante frecuencia se ha considerado la escuela como una institución conservadora, poco proclive a los cambios desde dentro. Además, muchos profesores piensan que las reformas y los cambios se suceden, a nivel oficial, con demasiada rapidez; que cada gobierno quiere hacer su reforma y que a cada una de ellas, en seguida, le sucede la contrarreforma correspondiente. Pocas veces, en definitiva, el cambio cala realmente en los individuos, en sus actitudes y conductas, y en las organizaciones en el sentido de la cultura que en ellas se vive y se respira. Son muchos los obstáculos, condicionantes y resistencias al cambio (Armengol, 2001).

Las resistencias a los cambios pueden manifestarse de forma abierta e inmediata: quejas, amenazas, oposición frontal...; de forma implícita: pérdida de motivación, aumento en los errores, absentismo injustificado..., o de forma diferida: incluso semanas, meses y años después del proceso de cambio.

Robins (1996) señala, como más importantes, las fuertes resistencias individuales y organizacionales que aparecen en el gráfico 3.

**GRÁFICO 3**

RESISTENCIAS AL CAMBIO




Desde el miedo a ver reducida la nómina (factores económicos) hasta percibir el cambio como una auténtica amenaza vital, puede encontrarse una extensa gama de dificultades en el análisis de Robins.

Zabalza (1996) ha aplicado este tipo de reflexiones a las instituciones educativas, diferenciando obstáculos de cuatro tipos:

1. *Formales*, como la rigidez formal excesiva de la estructura organizativa de los centros, la burocratización de la comunicación, la excesiva jerarquización de funciones, las carencias de espacios y de tiempo, etc.

2. *Curriculares*, como puede ser la falta de vinculación de la innovación con el proyecto educativo global del centro, respondiendo a iniciativas dispersas y descoordinadas o a visiones no compartidas por los miembros de la comunidad educativa.

3. *Dinámicos* o vinculados a los procesos mismos de innovación como puede ser el tipo y el grado de liderazgo desarrollado por el equipo directivo.

4. *Culturales*, desde el momento en que sólo hay auténtico cambio cuando una mejora pasa a integrar los valores y significados de la cultura propia del centro. Lo demás son simples cambios cosméticos.

Otra perspectiva de análisis de esta cuestión es la que ofrecen los estudios sobre la dirección como liderazgo en las organizaciones. En este senti-

do, Bennis (1997: 183) considera que, en primer lugar, las organizaciones líderes tienen una gran habilidad de diagnóstico de las situaciones, problemas o fenómenos, detectando qué cosas nuevas se van a requerir y siendo capaces de cambiar comportamientos.

El segundo factor es su capacidad de flexibilizar, cada vez más, los límites y fronteras de la organización, haciéndola suficientemente porosa, permeable y en contacto con sus usuarios.

Stoll y Fink (1999), por su parte, tras dejar constancia de que "nuestra experiencia en promover el cambio sugiere que el liderazgo eficaz es una clave determinante a la hora de decidir si algo positivo está ocurriendo en la escuela", sugieren que el **liderazgo persuasivo** es la metáfora que mejor encarna semejante papel en la dinámica escolar.

La causas comunes de oposición o resistencia a participar en procesos de cambios son para O'Coonor (1993):

- Creencia de que no existe una seria necesidad de cambio.
- Diferentes descripciones de la necesidad de cambio.
- Desacuerdos sobre las metas del cambio.
- Desconfianza respecto a que los objetivos sean alcanzables.
- Desconfianza en la gestión del cambio.

Ahora bien, todos los elementos señalados no deben considerarse como factores aislados. La intensidad, extensión y direccionalidad con la que cada uno aparece se entrecruza con las de otros en un marco más amplio y complejo que es el *ciclo* o etapa de la evolución que en ese momento tenga la organización. Porque las organizaciones, como todo lo viviente, tienen una vida que se desarrolla en ciclos que van desde el nacimiento hasta la muerte (Gómez Pallete, 1995). El cambio organizativo no puede analizarse ni entenderse fuera de este marco contextual más amplio.

En general, el cuadro 5 (Kreitner y Kinicki, 1996: 561) puede ser una reconstrucción aceptable de las características de cada fase en la que los directivos de otros agentes de cambio deben contextualizar cualquier factor del cambio.

**CUADRO 5**

ETAPAS DEL CICLO DE VIDA DE LA ORGANIZACIÓN

| Características | Etapa 1: comienzo | Etapa 2: alto crecimiento | Etapa 3: madurez | Declive |
|---|---|---|---|---|
| Tipo de estructura organizativa | Sin estructura formal | Centralizada formal | Descentralizada formal | Rígida, demasiado personal directivo, demasiado compleja. |
| Procesamiento y planificación de la comunicación | Informal Cara a cara. Escasa planificación | Presupuestos medianamente formales | Muy formal. Planes quinquenales. Normas y reglamentos | Desplome de la comunicación. Adhesión ciega a la "fórmula del éxito" |
| Método de toma de decisiones | Juicio individual empresarial | Gestión profesional. Herramientas analíticas | Gestión profesional. Negociación | Énfasis en la forma y no en la sustancia. Política de autojustificación. Declive |
| Tasa de crecimiento de la organización. Edad y tamaño de la organización | Inconsistente, pero mejorando. Joven y pequeña | Rápido crecimiento positivo. Más grande y más madura | Se ralentiza o declina el crecimiento. La más grande o en ocasiones grande y la más madura | Edad variable y contracción |

Cabe señalar, por último, que las resistencias no deben considerarse siempre como negativas. Pueden ser incluso positivas cuando el proceso de cambio que se pretende no beneficia a todos los estudiantes, perjudica de una manera significativa a los menos preparados o incide de manera negativa en las personas.

### 2.1.4. Las respuestas personales a las innovaciones

Las personas tienen reacciones distintas frente al cambio. Hay profesores absolutamente reacios a toda innovación. Incluso puede que empleen el nuevo lenguaje de una innovación como tapadera para seguir manteniendo

sus prácticas habituales. Los hay también, en el extremo opuesto, que son auténticos "consumidores" de cambios, adoptando, sin la menor capacidad crítica, todo aquello que le dicen que es nuevo. Entre un extremo y otro se da toda una gama de patrones de respuesta al cambio con los que los centros y los directivos están llamados a convivir.

Noer (1997) ha investigado las reacciones personales según dos variables. Una, la aptitud de la persona para cambiar (la capacidad para aprender de su experiencia); la otra, su comodidad con el cambio (la disposición para aprender). Cruzando ambas variables, obtiene cuatro patrones de respuesta al cambio (cuadro 6), ampliamente aplicables a los directivos como a líderes institucionales para la innovación:

**CUADRO 6**

RESPUESTAS INDIVIDUALES ANTE EL CAMBIO

| TIPOLOGÍAS PERSONALES | CARACTERÍSTICAS |
|---|---|
| Apabullados | Poca comodidad y poca capacidad para el cambio |
| Atrincherados | Poca comodidad, pero gran capacidad para el cambio |
| Fanfarrones | Gran comodidad y poca capacidad |
| Estudiosos | Gran comodidad y gran capacidad |

El autor caracteriza cada patrón o tipo de respuesta desde cuatro dimensiones: percepción de sí mismo, reacciones específicas ante los cambios, conductas de aprendizaje que tienen y necesidades para superar o salir de ese patrón. El cuadro 7 detalla los rasgos de cada tipo en estas cuatro dimensiones:

**CUADRO 7** CARACTERÍSTICAS DE PATRONES DE RESPUESTA ANTE EL CAMBIO (NOER, 1997)

| Tipos | Percepción de sí mismo | Reacciones ante el cambio | Conductas de aprendizaje | Necesidades |
|---|---|---|---|---|
| Apabullados | * Entre infeliz y exprimido<br>* Frustrado y ansioso<br>*Con la autoestima baja<br>* Impotencia<br>*Necesidad de aprobación y de palabras tranquilizantes<br>* Temeroso ante el fracaso | * Evitar enfrentarse a los asuntos reales<br>* Retirarse a patrones viejos percibidos como seguros<br>* Esperar que las cosas vuelvan a la normalidad<br>* Mostrar conductas pasivo-agresivas<br>* Evitar pensar en el futuro | * Evitar todo aprendizaje relacionado<br>* Bloquear el aprendizaje de los demás<br>* Mostrar patrones de conducta injuriosa | * Ayudando para afrontar la tensión y el miedo<br>* Otros líderes dispuestos a ayudarles<br>* Transiciones escalonadas con pequeños éxitos |
| Atrincherados | * Ansiosos, frustrados y enojados<br>* Amenazados<br>* Seguro de que las fórmulas del pasado son válidas<br>* Se culpa por sobrevivir<br>* Reacción a correr riesgos | * Culpar y quejarse.<br>* Reconocen la necesidad del cambio, pero se resisten<br>* Trabajar más duro con conductas que antes le resultaron exitosas.<br>* Tratar de capear el temporal hasta que vuelva la normalidad | * Estrategias de aprendizaje basadas en el pasado<br>* Bloqueo inconsciente de la necesidad del cambio | * Entender y ayudar a afrontar la culpa, el enojo y la frustración<br>* Aliento, apego<br>* Transiciones escalonadas de lo viejo a lo nuevo |
| Fanfarrones | * Cómodo con la necesidad de cambio<br>* Listas para tomar la acción, para hacer cualquier cosa<br>* Frustrado con la confusión y las quejas de los compañeros<br>* Seguro de su capacidad de funcionar en la mera situación | * Inconscientes de los retos centrales<br>* Presión para soluciones rápidas<br>* Algunos al principio son apreciados como un faro en la oscuridad<br>* Con frecuencia engañan a los superiores | * Inconscientes de los retos centrales<br>* Sobreestimar las fuerzas: mover las debilidades<br>* Falso profeta para los apabullados | * Supervisión cercana e inspección cuidadosa<br>* Proyectos y trabajos individuales |

**CUADRO 7 (Cont.)**

| Tipos | Percepción de sí mismo | Reacciones ante el cambio | Conductas de aprendizaje | Necesidades |
|---|---|---|---|---|
| Estudiosos | * Desafiantes, vivaces y optimistas<br>* Cómodos con la necesidad de cambio<br>* Tener el poder de hacer cosas positivas<br>* Sentirse con control de su propio destino | * Encontrar los resquicios de esperanza detrás de los nubarrones<br>* Usar el humor como herramienta<br>* Estar conscientes de sus fortalezas y debilidades | *Poner atención al proceso de aprendizaje, al cómo<br>* Luchar por solucionar problemas en lugar de buscar culpables<br>* Dispuesto a llenar los huecos en su superación personal | * Protección en su intento de ser todo para todas las personas<br>* Amplitud, tiempo para ser escuchados y asignaciones con impacto<br>* Recompensas y refuerzos<br>* Papeles de superación |

Después de una atenta lectura de los cuadros anteriores, cualquier directivo escolar o agente de cambio estará de acuerdo en rubricar la existencia real de todos estos tipos entre los profesores de sus respectivos claustros e, incluso, entre sus propios colegas en el ejercicio de la dirección.

Las posibles conductas de oposición que se pueden manifestar ante los procesos de cambios son recogidas en una matriz de cuatro posibilidades (gráfico 4 ).

**GRÁFICO 4**

CONDUCTAS DE RESISTENCIA AL CAMBIO (O'Coonor, 1993, cit. López y otros, 2004: 342)

**ENCUBIERTO**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **INSCONSCIENTE** | Superviviente | Saboteador | **CONSCIENTE** |
| | Zombie | Protestón | |

**ABIERTO**

Por último, algunas breves indicaciones que podemos referir para la consecución de un cambio efectivo, teniendo en cuenta la alta presencia de factores personales, son realizadas por Hargreaves y otros (2001) como sigue:

- Adentrarse en el cambio y llegar a comprenderlo.
- Comprometerse con el cambio.
- Desarrollar la capacidad de cambiar.
- Considerar los aspectos emocionales del cambio.
- Apoyar y mantener el cambio.

Sea como sea, lo sustantivo es considerar que los cambios personales son tan importantes como los cambios organizacionales, con los obstáculos y resistencias que ambos prodigan; tal y como comprobamos en la presente investigación.

## 2.2. El sistema relacional como contexto referencial del cambio

La incidencia del sistema relacional en los procesos de reflexión y cambio de las instituciones educativas es, cada vez más, un foco preferente de atención, tanto para los investigadores como para los profesores y responsables de su dirección y gestión.

Partimos de una idea central: no es posible producir reflexiones pausadas, serias y profundas en las organizaciones, base de propuestas y acciones de cambio, si en ellas no se trabaja en un clima mínimamente positivo y aceptable y se comparten una serie de principios, valores y normas como base de la cultura de la organización.

Esta investigación constata, nuevamente, la relevancia que tiene el sistema relacional en las organizaciones educativas y, especialmente, en los procesos en los que la comunicación, la reflexión y el trabajo compartido son la forma y el fondo del proyecto institucional.

Concretamente la metodología propuesta, basada en las fases de información, contextualización, actuación, cambio y difusión, ha tenido que vencer una primera "barrera": el escepticismo de profesores y directivos ante las posibilidades de cambio que pueden promover iniciativas externas.

### 2.2.1. Los procesos de cambio y el sistema relacional

La escuela es una estructura social con una organización y un sistema complejo de relaciones, tanto internas como con el entorno, cuya principal función es la de dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad en la que está inmersa.

Más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas que se relacionan entre sí en el marco de una estructura para conseguir determinados objetivos. Se configura así el sistema relacional y con él se alude tanto a la naturaleza de los recursos humanos (formación, selección, expectativas, intereses...) como a los procesos que orientan su actividad (comunicación, participación, tomas de decisiones, etc.), según nos recuerda Gairín (1996).

Objetivos, estructura y sistema relacional constituyen los tres componentes básicos de las organizaciones. No obstante, su interrelación más que ser coherente queda a menudo mediatizada por diversos factores:

- Los objetivos de las instituciones cambian a menudo como consecuencia de las relaciones que mantienen con un entorno dinámico, mientras que las estructuras permanecen o evolucionan más lentamente.
- Las estructuras no siempre son coherentes con los objetivos ni permiten su realización.
- Las personas no siempre comparten los objetivos institucionales o usan inadecuadamente las estructuras que les permiten relacionarse o generan potentes estructuras paralelas o informales.

Atender estas relaciones será importante para el estudio del cambio, como también considerar las dinámicas positivas intrínsecas del sistema relacional:

- Existencia de procesos participativos reales.
- Comunicación radial en toda la organización.
- Motivación y actitud de los recursos humanos.
- Existencia de una cultura compartida y asumida.
- Clima organizacional positivo y orientado al aprendizaje.
- Existencia de planes de desarrollo de los recursos humanos.
- Existencia de mecanismos estructurados de selección, promoción y formación interna.

Identificamos, así, unos referentes claros en las instituciones educativas que nos señalan el camino que deben seguir los procesos de cambio cuando consideramos las relaciones que se establecen entre sus miembros.

El centro educativo en tanto que comunidad está formada por diferentes miembros: alumnos, profesores y padres. Estos miembros, ya sea dependiendo de sus necesidades y expectativas individuales o atendiendo a la organización, a sus conocimientos y a sus posibilidades tecnológicas, establecen formas de relación específica que dependen de su situación en la estructura organizativa y de los valores de cada institución. Nos dice Gairín (1996) que estas formas de relación quedan condicionadas por:

- Las características personales y la disociación siempre existente entre los objetivos individuales o de pequeño grupo y los de la organización.
- La naturaleza y carácter de la tecnología que se utiliza, entendida como la capacidad de una organización para lograr resultados. Incluye, por

tanto, conocimientos (qué hacer), materiales (con qué hacer) y operaciones (cómo actuar) cuya adquisición tan sólo se logra con la investigación y la experiencia institucional.

Está suficientemente demostrado que las vinculaciones positivas entre estos elementos del sistema relacional son un indicador de la mejora del clima de la institución y de un buen funcionamiento del centro educativo (Armengol, 2001; Martín, 2003).

Si entendemos la escuela como un sistema global en el que intervienen tanto los elementos como el entorno o las interacciones, el sistema relacional constituye una parte y no puede ser analizado por separado de su conjunto. La comunicación, la participación, el conflicto, la dirección, el liderazgo y la cultura de las instituciones son, al respecto, otros elementos que también habrá que considerar.

Las relaciones que se establecen entre las diferentes personas de la escuela condicionan todo el trabajo que en ésta se haga y de ahí que sea necesario trabajar algunos aspectos que potencien sus relaciones:

- El trabajo en equipo, a partir del análisis y mejora de lo que existe. Este análisis pasa por establecer prioridades y estudiar el tipo de agrupación que se da: agradable, satisfactoria, tensa, estimulante, etc.

  También es necesario analizar las relaciones internas del grupo desde la perspectiva de la práctica, de la operatividad de sus actuaciones, del objetivo común que les une, evitando las acciones no operativas y analizando los roles que se desempeñan dentro del mismo grupo cuando se está trabajando.

  Cobra especial relevancia, en este sentido, el tipo de liderazgo que se establece, siendo el modelo democrático el que más integra tanto las variables personales como las de grupo.

- El conflicto en el seno del grupo es otro de los aspectos que aparece en las relaciones y que condiciona las dinámicas que en él se establecen, las relaciones existentes y, por extensión, los resultados finales de la institución educativa.

  Hoy tenemos más presente en nuestro contexto educativo que son los conflictos entre los propios alumnos o entre el alumnado y el profesorado los más preponderantes. Siendo esto visible, debemos considerar que el conflicto es inherente a la propia condición humana y, por tanto, se da en todos los sistemas relacionales establecidos.

El conflicto hay que considerarlo como un síntoma de la buena salud del centro, como una parte más de su vida, que sirve para que ésta mejore y crezca a lo largo de su existencia.

Si el grupo potencia estilos competitivos, al final, acabarán apareciendo los conflictos interpersonales; si, por el contrario, se trabaja con un estilo de colaboración, la confianza, el clima y los resultados harán que sea más difícil que éstos aparezcan.

Poner énfasis en los logros del grupo, evitar las soluciones impuestas, compartir responsabilidades, aumentar las interacciones de los miembros, etc., son algunas de las propuestas que pueden ayudar a superar los conflictos en el sistema relacional.

Compromiso e implicación son algunos de los términos que están presentes en los cambios educativos y éstos, a su vez, están íntimamente unidos a las relaciones que se dan entre compañeros, alumnos, padres, administradores, supervisores, orientación, etc. De suerte que, para que se den estas premisas, los centros tienen que trabajar, como ya se ha indicado aspectos como: aceptación de metas y valores conjuntamente, trabajar en beneficio de la organización, implicación firme con el grupo, etc.

Ahora bien, el grupo no debe sustituir la iniciativa personal y hace necesario, como se ha sugerido, trabajar también en la mejora personal. Algunos recursos posibles se vinculan a estrategias de intervención como pueden ser (Gairín y Darder, 1994: 222):

a) pasar a la acción,

b) definir bien los objetivos prioritarios,

c) hacer las cosas a tiempo,

d) potenciar el pensamiento positivo,

e) organizar con eficacia la recopilación de datos,

f) fomentar la comunicación eficaz,

g) encontrar tiempo para el descanso y para la comunicación.

Lo comentado hasta ahora nos remarca la idea de que los centros escolares son organizaciones complejas donde los procesos que se generan están condicionados por multitud de factores y variables, muchos de ellos de muy difícil análisis y clasificación, que están implícitos tanto en las conductas de sus miembros como en los intereses personales, los colectivos o las relaciones sociales.

De hecho, se habla de las organizaciones educativas como entornos de muchas aristas. También, y con relación al sistema relacional, se insiste en las interrelaciones personales y grupales. Si entendemos como micropolítica de la institución escolar la dinámica incesante de estrategias individuales y grupales que se desarrollan en una escuela con el fin de satisfacer unas determinadas pretensiones (Santos, 1994; Gonzalez, 1998; Bardisa, 1997; Jares, 1996; Bernal, 2004, cits. Martín, 2003), coincidiremos en que la micropolítica tiene como principal referente el poder y se basa en el sistema de relaciones que se establecen entre las personas, de forma que cualquier innovación o cambio ha de pasar inexorablemente por sus dominios.

El cambio en las instituciones educativas estará, desde esta perspectiva, ligado a los aspectos que configuran la micropolítica escolar como son: el modo de control o reglas del juego; la diversidad de intereses en juego y las distintas estrategias; la diversidad ideológica y, por último, el poder y el conflicto.

No es ésta la única perspectiva de análisis. La incidencia que tiene el sistema relacional en los procesos de cambio ha sido estudiado desde múltiples perspectivas: organización formal y no formal, dirección, planificación, participación, clima de trabajo en las organizaciones, cultura compartida, etc., abordadas por autores como, por ejemplo, Armengol (2001), Martín (2003) o Whithaker.

Todos los estudios remarcan, por un lado, la importancia que tiene el sistema relacional, sea cual sea la perspectiva adoptada, y, por otro, la necesidad de integrar varias perspectivas para superar la limitación que supone el tratar de estudiar un elemento tan claramente multidimensional y complejo desde una única óptica, perspectiva, elemento o factor, por muy importante y determinante que éste pueda llegar a ser.

Investigaciones como las del proyecto PISA también evidencian la importancia de las relaciones interpersonales en la educación. La escuela debe perseguir en sus proyectos educativos la formación de personas con un buen desarrollo de sus capacidades intelectuales; pero también, y no menos importante, conseguir la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades para la vida como puedan ser las vinculadas con las relaciones interpersonales: cuidado de las personas, capacidad de comunicación, corresponsabilidad, participación social, educación afectivo-social, etc.

La evaluación PISA busca comprobar en qué medida los jóvenes de 15 años, que están terminando la Educación Secundaria Obligatoria, están pre-

parados para afrontar los desafíos de la sociedad y del mundo "del mañana" con garantías de éxito, al mismo tiempo que promover la reflexión y generar cambios. Estos cambios han de nacer de un diálogo entre los diferentes miembros de comunidad educativa, de una negociación de roles, de una búsqueda compartida de la calidad y de la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

### 2.2.2. Las relaciones de la escuela con su entorno y los diversos sectores sociales

La escuela, como organización permeable a su contexto externo, participa de todas las ventajes y dificultades que definen los entornos en los que se encuentra inserta. Vienen definidas, en gran medida, por los contextos (sociales, culturales, económicos, administrativos, familiares, etc.) y, a su vez, participan de la evolución y cambio de esos contextos, sin duda, complejos, impredecibles y sumamente inciertos.

Las relaciones de la escuela con su entorno se articulan alrededor de una serie de variables que podríamos relacionar con el macrosistema, mesosistema o microsistema, definidos a través de variados elementos y factores que intervienen y definen sus planteamientos, los procesos y resultados. Eso sí, considerando las interrelaciones que entre ellos se dan y que forman parte de su propia naturaleza y caracterización como sistema.

Estamos hablando de una característica esencial tanto de la educación en general como del desarrollo de cualquier sistema: el carácter relacional de la actividad educativa.

Del mismo modo que no es posible separar los ámbitos organizativos y pedagógicos en una organización educativa, tampoco es posible desvincular lo que son las relaciones externas de las internas.

La tipología de la escuela y de los profesionales que trabajan en ella es tan importante como las regulaciones normativas de la participación, la planificación o la comunicación con su entorno. Las características y el enfoque del sistema marcan un camino que es preciso recorrer cada día con una perspectiva de mejora continua y de servicio educativo.

Aspectos como la tutoría con alumnos y familias, el funcionamiento de los órganos de gobierno y participación, la colaboración con el entorno, la utilización de recursos de la comunidad, la apertura de la institución a los barrios y localidades, las actividades extraescolares, la comunicación con el sector

empresarial y otras organizaciones e instituciones públicas y probadas, la atención de la diversidad en una sociedad plural y multicultural, el clima de trabajo en las organizaciones, el papel de los equipos directivos, el valor de la planificación, la posición y actitud de las administraciones locales y regionales, las posturas de las organizaciones sociales (sindicatos, asociaciones, etc.) la diferencia entre las instituciones públicas y privadas, la singularidad de los ámbitos rurales y urbanos, son algunos elementos que no podemos obviar a la hora de realizar un análisis de las relaciones de la escuela con su entorno y entre los diversos sectores sociales implicados.

### 2.2.3. Las condiciones de los procesos de cambio: clima y cultura en las instituciones

El clima y la cultura institucional son los dos componentes del contexto que han evidenciado una mayor incidencia en los procesos de cambio. Parece apropiado revisar, al respecto, algunos de los desarrollos conocidos.

#### A) El clima organizacional

Una aproximación al concepto de clima organizacional la realiza De la Orden cuando identifica “un modelo de interacción, incluso relaciones, que contribuye directamente a definir los grupos y la propia actividad, de tal manera que los resultados de toda índole que se producen en los centros educativos, se ven influidos por el clima en el que se haya trabajado”.

Sin embargo, llegar a una definición concreta y aceptada por la comunidad científica exige salvar antes las dificultades vinculadas al conocimiento de su estructura, de las dimensiones que puede llegar a tener, de las relaciones existentes entre los indicadores que lo constituyen, el problema añadido de referirnos a realidades humanas e incluso la consideración de la subjetividad de la propia medida.

Existe un trabajo clásico de Anderson (1982) en el cual aparecen diferentes definiciones de clima y distintas formas de entenderlo y medirlo, resumidas por Martín (1999: 19-20) en el cuadro 8. Todas ellas identifican líneas de acción, fijando incluso los elementos para su evaluación.

**CUADRO 8**

DIFERENTES APROXIMACIONES CONCEPTUALES DEL CLIMA

- Clima concebido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos (Anderson, Moos y Trickett, Pace y Stern, Siclair).
- Clima definido según las características típicas de los miembros de la institución (Astin y Holland).
- Clima entendido como robustez, es decir, la actitud del profesor hacia la disciplina y la estructura (Licata, Willower).
- Clima como calidad de vida o afecto general de los estudiantes (Epstein y McPartland).
- Clima identificado con satisfacción (Coughlan y Steers).
- Clima entendido como cultura del centro (Deal y Kennedy).
- Clima concebido como liderazgo (Fleishman).
- Clima definido como el conjunto de relaciones entre los miembros de una organización y los estilos de dirección (Argyle).
- Clima definido según las percepciones y actitudes de los profesores, formadoras de la personalidad de la institución (Halpin y Croft).

Sin embargo, acercándonos más a nuestro contexto, podríamos comprobar que son muchos los autores que identifican los sistemas relaciones y sus características como una de las dimensiones más evidentes del clima.

El trabajo de Fernández y Asensio (1989), además de asumir el carácter complejo y multidemensional del clima, identifican en él cuatro categorías: la infraestructura física y sus condiciones, las características de las personas que integran la comunidad educativa, el sistema de valores del grupo y, lo más importante, las relaciones entre los miembros de la institución.

Zabalza (1996) y Fernández (1994) también identifican como características más importantes del clima institucional las siguientes: carácter global, carácter dinámico, susceptible de ser modificado; también el que se trata de un concepto complejo y multidimensional determinado por elementos de muy variada naturaleza entre los que destaca el sistema de relaciones entre las personas y los grupos dentro del centro y de la clase.

El sistema relacional constituye, por tanto, una de las dimensiones del clima. Se justifica así el desarrollo de diferentes acciones para su mejora como base de cambios e innovaciones. El clima orientado a la eficacia y a las buenas relaciones internas pasa por conocer, potenciar y desarrollar las rela-

ciones entre alumnos, las relaciones entre profesorado y alumnado, las relaciones entre profesores, las relaciones entre padres, las relaciones entre padres y profesores e incluso las relaciones entre profesores-alumnos-padres y la dirección del centro.

A través de interacciones de comunicación, las personas responden, definen e interpretan de manera particular los elementos situacionales, como seres conscientes de sí mismos que dotan a sus acciones de contenido simbólico a partir de experiencias. Son muy importantes, al respecto, los grupos de trabajo, como contexto donde habitualmente ocurren las interacciones y donde surge la necesidad de establecer controles en forma de evaluación.

Otros factores clave en el desarrollo de un clima adecuado son:

- La comunicación: el grado de intercambio de información que se da entre las personas y los grupos. Cómo se produce el traslado de información interna y externa entre los distintos sectores de personas y, dentro de cada sector, qué rapidez o agilidad tienen para ese traslado de la información, qué nivel de respeto existe entre los miembros de la comunidad, cuál es el grado de aceptación de las propuestas que se formulan, si parecen útiles y/o funcionales las normas internas o externas que inciden en la comunicación, cuál es el grado de incidencia de los espacios y horarios del centro en la comunicación. Son algunas de las cuestiones que se pueden plantear.

- La participación: el grado en que el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa inciden en las actividades del centro, en los Órganos colegiados de gobierno o en los grupos de trabajo. Algunas cuestiones de interés son: el grado en que el profesorado propicia la participación de los compañeros, padres y alumnos, el grado en que se forman grupos formales e informales y la manera como actúan respecto a las actividades del centro, el nivel de trabajo en equipo, la forma como se producen y gestionan las reuniones, el grado de formación del profesorado y la frecuencia de las reuniones o el grado de coordinación interna y externa del centro.

- La motivación: el grado en que se encuentra interesado e implicado el profesorado en el centro donde desempeña su actividad profesional. Algunos aspectos relacionados serían: el grado de satisfacción del profesorado, el grado de reconocimiento del trabajo que realiza, la percepción del prestigio profesional, el grado en que cree que se valora su profesionalidad o grado de autonomía en el centro.

- La confianza, analizable a partir de aspectos como: el grado de confianza que el profesorado percibe en el centro o el grado de sinceridad con que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

- La planificación: entendida como una técnica y proceso para reducir incertidumbres y resolver problemas o como base de acción o como un cúmulo de instrumentos técnicos puestos al servicio de la organización, tiene un carácter integral en el que predominan los planteamientos globales e interrelacionales de la organización, fundamentados en una normativa y coordinados por responsables formados para desempeñar esa función en los distintos ámbitos de los que se ocupa: definición del centro educativo, ámbito organizativo y de funcionamiento, ámbito pedagógico-didáctico, etc.

- El liderazgo desde la perspectiva de una organización educativa, «con vida propia que se va llenando a base de quemar etapas que transcurren desde su nacimiento [...] que se va haciendo en el tiempo, que tiene su propia historia» (Lorenzo, 1998: 28). El liderazgo es el que imprime un carácter específico a cada etapa. Cada líder marca una imagen de la institución, imprime un estilo propio de funcionamiento. El liderazgo es el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos «centros educativos» y «organización» en sentido más general.

  Este mismo autor señala que, cada vez más, el liderazgo se viene conceptualizando como una función inherente al grupo y a la propia organización, algo más que el líder como tal. Aparece así una visión de función compartida que ha de ejercerse colegiadamente y desde unos planteamientos colaborativos, que es patrimonio del grupo y que supone dominar procesos de una triple naturaleza: técnicos, de interpretación y de transformación.

- La creatividad como uno de los fundamentos de la innovación. «La organización innovadora es la que siempre está aprendiendo, la que se adapta e inicia cambios» (Ruby, 1974). La creatividad asociada al elemento humano y a la organización como un «sistema policelular integrado» (Menchen, 1998) formado por numerosos grupos que tienen vida propia y necesitan desarrollarse para, en conjunto, consolidar la organización. La creatividad como la capacidad de desaprender y volver a aprender, la capacidad de adaptarse y explorar nuevas posibilidades, la capacidad de estar atento e integrar los cambios que se pro-

ducen en el entorno social y educativo, creando la necesidad de adaptaciones, innovaciones y cambios en las organizaciones.

Finalmente, a modo de síntesis, podemos afirmar que el clima de trabajo en los centros educativos, desde una perspectiva multidimensional y dinámica, puede ser considerado como uno de los elementos fundamentales de las organizaciones capaces de aprender y, con ello, de responder a los retos que, en el ámbito social y educativo, tienen planteados. Retos de innovación en contextos complejos y cambiantes que requieren soluciones globales de altas miras, fundamentadas en planteamientos técnicos, con perspectivas y retos de calidad, todo ello unido a la idea de equidad que el propio sistema y las propias organizaciones educativas reclaman.

### B) La cultura organizacional

La cultura nos interesa no tanto como realidad de las organizaciones sino como un componente de éstas. De hecho, podemos considerarla como uno de los elementos que constituyen el clima social del centro (Antúnez, 1993; Martín, 1999).

Podemos asumir la aportación clásica de Municio (1988) cuando identifica la cultura como:

> "Es el conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad de una organización y la diferencian de las demás. Representa un sistema de actuación con un significado claro y bien definido para sus miembros, lo cual implica ciertos supuestos sobre la naturaleza de las personas, sobre las relaciones sociales, sobre el trabajo y sobre el sentido de la propia institución. Todas las organizaciones tienen una cultura dominante que refleja los valores básicos compartidos por la mayoría de sus miembros, a pesar de que las grandes organizaciones también tienen subculturas que reflejan los valores de grupos minoritarios o marginados, como sucede en cualquier sociedad".

Es evidente que conforme un grupo de personas afronta de forma conjunta los problemas que se le presentan y trata de buscarles solución, se establece entre sus miembros nexos más fuertes y suposiciones comunes sobre el problema y sobre las normas de conducta, constituyendo lo que denominaremos la cultura del propio grupo.

Hay distintos tipos de cultura, según sea la relación que se establece con la estructura organizacional, que presentan de alguna manera diferentes imágenes del profesorado. En nuestro caso, nos interesa analizar lo que diferentes autores (Hargreaves, 1994; Gather, 1994; Bolívar, 1993) han llamado la

cultura de la colaboración, frente a otros tipos de culturas como las del individualismo, de colegialidad forzada, de los "Reinos de Taifas", de balcanización, tipo familia, etc.

Podríamos definir la cultura de la colaboración como la adquisición de un sentido de comunidad, de apoyo y de relación mutua, que promueve el trabajo conjunto, a partir del intercambio de experiencias, de interacciones y de participación en la toma de decisiones. El profesorado siente, en este caso, que pertenece a la organización y la educación se concibe como tarea compartida de un proyecto conjunto.

La cultura de la colaboración es uno de los aspectos sobre los que más se debería trabajar en la escuela. Las relaciones que se establecen entre sus miembros han de tener como objetivo esa colaboración: todos pretendemos el mismo fin, pero, a veces, no todos caminamos en la misma dirección. Del modo como se establezcan las relaciones interpersonales dependerá la colaboración que se realice.

Cada día nacen nuevas propuestas de escuelas que tratan de dar respuesta a las competencias y habilidades que exige la sociedad actual. Muchas de estas propuestas tienen como punto fuerte un proceso de reconstrucción de los centros educativos tradicionales en nuevos centros de trabajo, en el que se incorporan las reflexiones del profesorado, padres, asociaciones de vecinos, agentes sociales, etc, en un diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluya las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de experiencias positivas. Las relaciones entre los diferentes elementos de la comunidad educativa adquieren, en estos casos, una relevancia fundamental.

### 2.2.4. El cambio como cambio cultural

Los procesos de cambio han sido ampliamente descritos; sin embargo, conviene ligarlos a procesos culturales si queremos que sean exitosos.

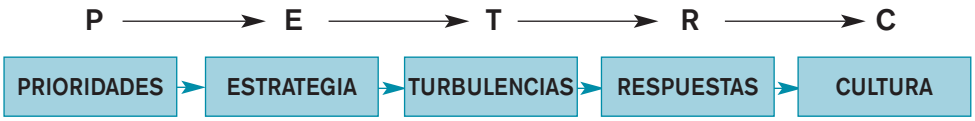
Las instituciones que favorecen una cultura de cambio suelen afrontar mejor que el resto de las instituciones las turbulencias que conlleva el cambio, al entenderlas más como efectos secundarios de procesos de desarrollo considerados como deseables.

El modelo de Hopkins (1996) liga el proceso de cambio con la cultura. Las prioridades que una escuela considera son las que le conducen a decidir una estrategia determinada que provoca ciertas turbulencias y que empuja a

los actores a aplicar unas determinadas respuestas para hacer frente a la desestabilización que se produce y que, a su vez, provoca un cambio en el plano cultural.

**GRÁFICO 5**

EL CÍRCULO VIRTUOSO DEL CAMBIO SEGÚN HOPKINS




De todas formas, el modelo no es tan simple, si consideramos, por ejemplo, que ni las turbulencias son todas predecibles ni las respuestas emitidas siempre son las adecuadas y que también hay dificultad para controlar con detalle el cambio cultural. Podemos encontrarnos, asimismo, que los actores no comparten al principio un mínimo de ideas en cuanto a las prioridades y enfoques, recordando, al respecto, la idea de mapas estratégicos (aproximaciones que orientan la acción) que proponen Fullan y Miles (1992).

> "*Es indispensable que los actores colectivos construyan este tipo de mapas estratégicos para las vías de cambio y las distintas etapas proyectadas, así como para las finalidades y los índices de cambio, de los ámbitos en que los efectos deberían poder ser constatados. Estos mapas estratégicos, que se constituyen a partir de ideas y acuerdos a menudo negociados con aspereza, son las condiciones iniciales para un cambio coherente. Sin embargo, ni el significado del cambio, ni la 'visión' del estado pretendido pueden conocerse al completo con antelación*" (Gather, 2004: 102).

Todas estas circunstancias remarcan la idea de que los cambios precisan de mucho tiempo para producir efectos y que la secuencia de acción se debe repetir muchas veces hasta lograr que las diferentes partes y fases encajen entre sí (Gather, 2004: 101).

Las variadas reformas escolares realizadas hasta el momento han evidenciado la complejidad de la realidad escolar y los límites de las innovaciones, que no consideran a las instituciones educativas como espacios con cultura propia y diferenciada.

Promover y generar cambios no puede obviar el fenómeno cultural y con él el peso de los valores, inquietudes, normas, preocupaciones, historia y otros elementos que caracterizan la vida de una colectividad.

Se plantea, no obstante, la necesidad de promover cambios que eviten modelos endogámicos y mecanicistas incapaces de adaptarse a las cam-

biantes exigencias del entorno. En este sentido, se trata de romper el dilema siempre presente entre la "lógica instrumental" relacionada con la adaptación a las normas existentes y la "lógica existencial", relacionada con las demandas de la experiencia real.

Promover una cultura de cambio supone entrar en la dinámica propuesta y establecer mecanismos que favorezcan la evolución deseada; supone evitar algunos de los extremos que podemos plantear a partir de las aportaciones de Gather (2004: 89-90):

- Cultura conservadora ("todo va bien") frente a cultura de la posibilidad ("por qué no probar").
- Cultura de la utopía frente a cultura del realismo.
- Cultura uniformadora frente a culturas diversas.
- Cultura de la estabilidad frente a cultura del cambio.
- Cultura de lo dogmático frente a cultura de lo cuestionable.
- Cultura de la información frente a cultura del conocimiento.
- Cultura de la teoría frente a cultura de la práctica.
- Cultura interna frente a cultura externa.
- Cultura individual frente a cultura del trabajo colectivo.
- Cultura de la simplicidad frente a cultura de la complejidad.

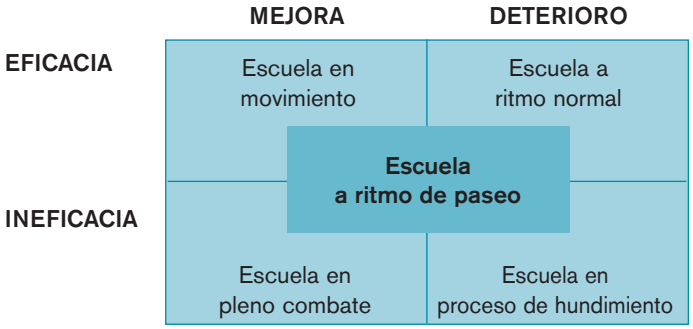
Según cuáles sean las opciones seleccionadas, la cultura puede ser más un filtro que imposibilite el cambio que un factor que lo favorezca. Se trata de considerar las opciones y las posibilidades de combinarlas, evitando enfrentamientos directos con el "núcleo sólido" de la cultura institucional. No olvidemos que una de las funciones que cumple la cultura es:

> "Estrechar el abanico de interpretaciones individuales, finalidades y contenidos, lo cual confiere una identidad localizable, por ejemplo, una orientación dominante en cuanto al saber o el saber estar, o en cuanto a las tecnologías, las lenguas, las ciencias puras o las ciencias humanas, como principios básicos de la cultura moderna" (Gather, 2004: 95).

Desde este punto de vista, es importante que los procesos de cambio presten especial atención al conocimiento, difusión y asunción de la cultura nueva que se quiere impulsar. Al respecto, y vinculándose con los procesos de mejora y eficiencia, puede ser de interés el modelo de Stoll y Fink (gráfico 6) que partiendo del modelo de Rosenholtz (1989) combina las ideas de eficacia y mejora en la perspectiva cultural.

**GRÁFICO 6**

TIPOLOGÍAS DE ESCUELA DEPENDIENDO DE LA CULTURA Y LA EFICACIA
(Stoll, 1996: 85)




Es propio de las instituciones en movimiento la cultura profesional de alto nivel, orientada hacia la regulación constante y un desarrollo de la calidad. Conocedoras de la dirección que desean y con herramientas y competencias necesarias para conseguirlo, combinan adecuadamente la perspectiva de los resultados y de los procesos.

> "*Aun así, la perspectiva del movimiento nos lleva a suponer que estas mismas escuelas no mantienen un nivel óptimo de eficacia. Sin embargo, destacan entre otro tipo de escuelas por la manera en que se han construido una cultura, un núcleo sólido, lo bastante para soportar un replanteamiento permanente y suficientemente flexible para soportar las adaptaciones necesarias sin miedo a sufrir una crisis de identidad*" (Gather, 2004: 98).

El modelo presenta una visión dinámica y por ello, aunque se habla de "tipos ideales", no se pueden asociar con un modelo de cultura clara y definida que correspondería más bien al substrato que apoya cada una de las diferentes opciones.

De todas formas, y dado el carácter complejo, confuso y difuso de las instituciones escolares, la cultura profesional subyacente adecuada debe identificarse con altos rasgos de flexibilidad y de implicación constante en la mejora de las prácticas educativas.

Bolívar (2000: 68-71) señala que la idea de "organizaciones que aprenden" comparte con las estrategias de innovación y mejora de los centros escolares un conjunto de principios:

- Visión sistémica del cambio.
- Relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora.

- Importancia de crear normas de mejora continua.
- Trabajar de modo conjunto.
- Aprender en el proceso de trabajo.
- Relevancia de los procesos de planificación y evaluación, o un liderazgo que conjunte visión y acciones.

Más específicamente, podemos señalar:

- El centro educativo es la unidad del cambio.
- El cambio es una oportunidad de aprendizaje.
- El foco del cambio son las "condiciones internas" del centro educativo.
- La mejora es consecuencia de movilizar la energía interna.
- El enfoque sistémico del cambio es imprescindible.
- El objetivo último de las estrategias de cambio es su institucionalización.
- El desarrollo profesional del profesorado se vincula a su contexto de trabajo.
- La finalidad última es cumplir las metas educativas más eficientemente.

Esta aportación nos muestra así cómo el clima o el ambiente organizacional y la cultura comparten muchos de los principios de las organizaciones que aprenden. Así lo manifiesta Garret (1992, cit. por Gairín, 1996), cuando define a una organización que aprende como "aquella donde existe un clima y los procesos que permiten a todos sus miembros aprender conscientemente".

## 2.3. Los directivos como promotores de procesos de mejora

La sociedad actual, no cabe duda, es una sociedad del cambio acelerado, en la que todo se convierte rápidamente en algo efímero, y predomina una cultura que ya se llamó del "usar y tirar" (Cueto, 1981). La innovación y la mejora, el cambio en una palabra, constituye una de sus nervaduras constitutivas.

Es lógico pensar, asumiendo un mínimo análisis dialéctico, que los elementos que componen ese mundo social participen de ese carácter dinámico. Así, las organizaciones actuales resultan imposibles de entender y analizar si no se las ve como elementos sociales en cambio permanente. Y, en el caso de los centros educativos, como cambios perfectivos o procesos de

mejora institucional. En este sentido, el profesor Marcelo (1996: 154), completa la expresión de Hopkins y otros autores señalando que estamos en un momento de "sobrecarga de innovaciones" y afirmando, con datos de todos conocidos, que "el cambio ha sido la característica determinante de nuestro sistema educativo en los últimos años".

Este punto del Informe se dedica, precisamente, a situar la función de los directivos en los procesos de cambio e innovación educativos, destacando su importancia y sugiriendo posibles cauces de actuación. Así, se conceptualiza a los directivos como "generadores de capital intelectual" (Bennis, 1997), debiendo promover el aprendizaje permanente y convirtiendo sus escuelas en organizaciones que aprenden (Gairín, 1999). También, se reflexiona sobre los tipos de cambio organizacional al que potencialmente han de enfrentarse los directivos escolares y las exigencias que para ellos se plantean.

### 2.3.1. La dirección, motor del cambio en las instituciones educativas

Los profesionales de la enseñanza, en todos sus niveles y desde cualquier perspectiva, consideran la función directiva como fundamental y necesaria en la vida de los centros escolares, pero sometida, al mismo tiempo, a una dura **crisis** por presiones y razones administrativas, políticas, personales y materiales, hasta el punto de que, con cierto sentido irónico, el Consejo Escolar de Cataluña (1994: 3) afirma en uno de sus informes: "El tema de la dirección escolar ha conseguido actualmente una rara unanimidad: la insatisfacción".

Y es que no conviene olvidar, ahora que se habla tanto de gestión de calidad, que un centro educativo no puede alcanzar altas cotas de calidad sin una dirección de calidad (Lorenzo, 1997). El director o directora y su equipo constituyen así el motor de toda mejora que se quiera impulsar en el centro educativo.

La **importancia** y **valoración** de la dirección se justifica desde tres tipos de argumentaciones:

a) Desde la *investigación educativa*. Son ingentes los datos de investigación que se refieren al director como promotor del cambio, como sostén de la cultura del centro, a través de la cual las mejoras se hacen persistentes. Su papel se reconoce como imprescindible en movimientos como la eficacia escolar (escuelas eficaces) o el desarrollo organizativo (Lorenzo, 1997).

En nuestro contexto, los datos son también concluyentes. Marcelo (1996: 220), en una importante revisión evaluativa de las experiencias de innovación educativa llevadas a cabo en Andalucía, destaca entre sus conclusiones más generales:

> "En aquellos centros en los que la actitud del equipo directivo del centro ha sido de coordinación del proyecto, se informa en un 100% de los casos el haber introducido cambios organizativos. Este porcentaje se reduce a la mitad cuando la actitud de la dirección es de indiferencia".

Está claro que los cambios no "cuajan" si no se produce alguna mediación por parte de los equipos directivos.

b) La segunda argumentación viene de la mano de la *producción científica*, en general, sobre los temas de organización escolar.

El análisis de contenido ya realizado en 1993 (Lorenzo Delgado, 1993) de los números de la revista *School Organization and Management Abstracts*, que recoge y recensiona libros, capítulos de libros, tesis y memorias de licenciaturas, así como artículos de unas 150 revistas relacionadas con la gestión y organización de centros educativos, permite obtener una visión sencilla y de conjunto de las preocupaciones temáticas de los productores de conocimiento del campo a nivel internacional. Se detectaron 32 bloques temáticos, siendo los siguientes los que recogen la mayor cantidad de frecuencias y, en consecuencia, se convierten en indicadores significativos de las preocupaciones de los productores de conocimiento (cuadro 9).

**CUADRO 9**

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR (Lorenzo, 1993)

| | Referencias |
|---|---|
| Organización relacionada con educación vocacional (tránsito al mundo laboral, programas a tiempo parcial, organización de programas) | 16 |
| *Management* (investigación en, desarrollo, gestión, entrenamientos, mujer en…) | 23 |
| Igualdad de oportunidades (racismo…) | 3 |
| Supervisión y evaluación (profesores, centros…) | 8 |
| Participación (padres, áreas, comunidad educativa…) | 9 |
| Liderazgo-Director-Dirección (algunos tópicos integrados en este ámbito se refieren a aspectos como: gestión basada en la escuela, cambio, desarrollo del personal, toma de decisiones, valores, subdirectores, dirección de departamentos, escuelas eficaces…) | 42 |
| Desarrollo organizativo | 8 |
| Trabajo (cultura, indagación...) colaborativo | 6 |
| Cambio basado en la escuela (desarrollo, gestión, contextos, reconstrucción, relación con profesores noveles con experiencia) | 14 |
| Desarrollo profesional basado en la escuela, transición de niveles | 5 |
| Reformas escolares | 3 |

Del análisis, una característica se evidencia con toda nitidez: la profunda imbricación de unos aspectos con otros en la investigación sobre organización escolar. Un mismo trabajo aborda e implica a todo un grupo de temas a manera de rueda o espiral progresiva. Los radios de sostén de ese círculo podrían ser: *management*, liderazgo instructivo, cambio, desarrollo institucional, desarrollo profesional, cultura colaborativa, eficacia escolar y participación.

Una segunda constatación es que los contenidos y preocupaciones detectados no difieren en absoluto de los que afloran hoy en nuestro país. Hay una tendencia clara a la internacionalización de las líneas de investigación.

Pues bien, como se observa en el cuadro 9, el campo de la dirección es el que más importancia cuantitativa tiene, desde hace ya más de una década. Constituye una de las principales nervaduras de la espiral temática actual y

puede considerarse como uno de los radios de sostén de la rueda que genera hoy el conocimiento organizativo relevante. Y, como puede apreciarse, además también resulta ser una preocupación internacional de indagación.

c) Desde una *perspectiva compleja o ecosistémica*, finalmente, también es posible releer hoy la dirección escolar como aquella que realiza la función clave del ecosistema educativo y, en consecuencia, de cualquier otra función.

Esta relectura parte de la siguiente visión: todo lo que tiene vida, desde la simplicidad de los seres microscópicos que pululan un leño ignorado en la ladera de un pantano hasta las complejas comunidades humanas respirando en la asfixiante tecnosfera actual saturada de aparatología, todo se organiza como un ecosistema. Un ecosistema es, en su sentido más justo, la organización con que se dota a sí mismo lo viviente.

La escuela es un ecosistema social y humano (Lorenzo, 1993, 1997). Sus caracteres específicos son:

- El holismo, en el sentido de que todo repercute en todo; un cambio, una mejora o un conflicto repercute, a niveles insospechados a veces, en todas las unidades organizativas.
- El carácter integrador. La escuela debe trabajar admitiendo el conflicto junto a la cooperación como realidades que se autoalimentan; lo objetivo con lo subjetivo; los dominadores y los dominados. Este carácter integrador de necesidades contrapuestas significa también la admisión radical de la imprevisibilidad y la ambigüedad como inherentes a los fenómenos y situaciones sociales y organizativas de la escuela.
- La complejidad. No es posible comprender minuciosamente la dinámica que rige cualquier proceso, desde la autonomía a la toma de decisiones, desde la graduación en cursos de los alumnos hasta su promoción o no, etc., mediante un tipo de pensamiento que Morin (1992) llama simplificador, por reducir los fenómenos a dimensiones bipolares contrapuestas: bueno-malo; verdadero-falso; conflicto-colaboración, etc. Como ha señalado Salvador Paniker (1984), el ecológico es el paradigma de la complejidad organizada en la que tiene cabida, como en la escuela, lo uno y lo múltiple, la diversidad y la unidad, y en la que el desorden no es sino un orden diferente del que teníamos previsto.
- La interacción entre todas y cada una de las partes de esa realidad que llamamos centro educativo y entre todos y cada uno de los procesos que ocurren en su seno. La primera regla de la Ecología –decía Rivas (1989: 52)– es que todo está relacionado con todo.

- Con una concepción ética implícita. Una ética de la sobriedad (Domingo, 1992) y no exclusivamente antropocéntrica.

  Es la ética del hombre autorrealizándose con los demás hombres y "con toda la realidad en proceso, no sólo la realidad humana" (Sosa, 1990).

- Tiene unos determinados componentes, si bien, como se ha señalado, en continua interacción: una población (alumnos, profesores, padres, etc.) que absorbe y transforma la energía cultural (que es el currículum) mediante herramientas específicas, que constituyen la tecnología del ecosistema (PEC, PCC, RRI...), y que interaccionan mediante su propio sistema de relaciones, viviendo en su propio hábitat (la cultura escolar y el ambiente externo).

- Y, finalmente, su multifuncionalidad. Sabido es que la escuela cumple muchas funciones, más de las que habitualmente estamos acostumbrados a analizar. Es custodia de numerosos procesos históricos que la han ido configurando a lo largo del tiempo; funciona como un servicio de expresión de determinados intereses ideológicos, políticos, religiosos; satisface necesidades de cada sociedad en cada momento histórico; constituye una construcción cultural simbólica para los pueblos; o es un "campo de batalla" para los micropolíticos (Ball, 1989), donde diferentes grupos intentan hacer prevalecer sus intereses frente a los otros.

De ese abanico de funciones, además, unas son patentes o declaradas (formar, socializar, instruir, iniciar profesionalmente, promover un desarrollo personal equilibrado, orientar...) y otras latentes u ocultas (reproducir las clases sociales, dominar ideológicamente, integrar personalmente determinados tipos de valores, perpetuar situaciones de opresión, contribuir a la liberación personal o social, mejorar las estructuras socioculturales, etc.).

Pues bien, si en ese ecosistema complejo, holístico, interactivo y escorado a lo ético hay multiplicidad de funciones, la dirección es la "función-clave" de todos ellos.

Esta dimensión institucional del cambio, ya señalada en páginas precedentes, ha venido plasmándose en líneas, propuestas o movimientos concretos, que ya poseen cierta consistencia histórica. Se puede aludir, a modo de ejemplo, al movimiento de las escuelas eficaces, el Proyecto Internacional para la Mejora Escolar (ISIP) propiciado por la OCDE o el Proyecto "BRIDGES" dedicado a la mejora escolar para países en vías de desarrollo.

Otras experiencias y propuestas podrían citarse, en este sentido, pero tal vez la versión más completa y actual de las demandas institucionales de mejo-

ra escolar estén representadas, por una parte, por las que vienen llamándose *Organizaciones que aprenden* y, por otra, por las *Comunidades de aprendizaje*.

Robins (1996: 735) señala las siguientes características como propias de una "organización de aprendizaje" (esto, al fin y al cabo, es por naturaleza la escuela):

- Existe una visión compartida con la que todo el mundo está de acuerdo.
- Las personas descartan su vieja manera de pensar y las rutinas estandarizadas que utilizan para resolver problemas o para desempeñar sus puestos.
- Los miembros piensan que todos los procesos, actividades, funciones e interacciones organizacionales con el ambiente forman parte de un sistema de interrelaciones.
- Las personas se comunican abiertamente unas con otras a través de límites verticales y horizontales sin temor a la crítica o a las sanciones.
- Las personas subliman su autointerés personal y los intereses departamentales fragmentados para trabajar juntos y alcanzar la visión compartida de la organización.

Pero, para el autor, una organización que aprende es, sobre todo, "aquella que ha adquirido la capacidad continua de adaptarse y cambiar", de la misma manera que lo hacen los individuos.

Senge (1996: 11), principal ideólogo de esta propuesta, ve, por su parte, las organizaciones inteligentes como "organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto".

Los procesos que convierten a una organización en comunidad abierta al aprendizaje los llama Senge (1996) "disciplinas". Son procesos que al converger e integrarse unos con otros originan "la quinta disciplina" (es el título de su obra, precisamente) o esencia de dichas organizaciones. Las disciplinas o procesos integrantes de esa disciplina quinta o global son:

1. Trabajar con el pensamiento sistémico y complejo, no simplificador de la realidad.

2. Dominio personal, entendido como habilidad y entrega a un aprendizaje incesante.
3. Someter a fuerte crítica nuestros modelos mentales o concepciones más rígidas del pasado que dificultan el cambio.
4. Construcción de una visión compartida e implicativa de la organización.
5. Aprendizaje en equipo.

En todas estas propuestas organizativas siempre hay un componente común y necesario: el liderazgo de la dirección. Como dice Ray Bolam (2004: 141), "el liderazgo es manifiestamente un factor clave y fundamental en la creación, desarrollo y mantenimiento de las comunidades de aprendizaje profesional".

Tanto la perspectiva personal-profesional como la institucional hasta aquí analizadas dejan claro que el cambio no es fácil ni cómodo, que exige conocer mecanismos, salvar obstáculos o manejar los resortes adecuados. Todo ello debe conocerlo un director, debe formar parte de su acción diaria, no sea que en lugar de convertirse, como propone Bennis (1997: 179), en un generador de capital intelectual (esto es, de aprendizaje), en una organización que también aprende, su escuela y su acción directiva se asemejen a aquella organización que Noer (1997: VII) describe, con cierta ironía, como carente de sentido, orientación y metas de mejora en las que implicarse:

> "Somos una multitud de hormigas aferradas a un tronco resbaladizo que se desliza hacia un río de corriente crecida e incontenible. Vamos de un lado a otro, realizamos juntas, redactamos informes, arrojamos por la borda a varias de nuestras 'compañeras hormigas'… ¡y al tiempo que discutimos sobre la dirección en que iremos y sobre quién nos va a conducir! Sin importar cuánto esfuerzo hagamos para controlarlo, transformarlo o minimizarlo, ese tronco irá a donde deba ir. Sé que hay muchas rocas y cascadas río abajo y no estoy seguro de que las hormigas que quedemos, o el tronco, vayamos a sobrevivir al viaje".

### 2.3.2. Las exigencias del cambio organizacional para un directivo

El cambio y la innovación son imprescindibles para que las organizaciones actuales sigan creciendo, tal y como se ha reflejado con claridad en los apartados anteriores. Pero, a la vez, también queda claro que se está ante procesos complejos y cargados de incertidumbre. La innovación es, por todo ello, el gran reto de los directivos escolares actuales y del futuro.

"*Los líderes del mañana tendrán que aprender cómo crear un entorno que acoja el cambio, no como una amenaza sino como una oportunidad. Creo que ésa será la única manera de dirigir una organización en un mundo lleno de turbulencias*" (Bennis, 1997: 182).

Los directivos actúan como agentes de cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

Sus competencias, formas de actuar y criterios de intervención ya fueron analizados anteriormente (Gairín, 2004). Destacamos, no obstante, dos cuestiones que nos parecen de interés:

- Los directivos como promotores de los planteamientos institucionales. Nos interesa su trabajo pero sobre todo el que sean efectivos; esto es, que tengan impacto y ello tiene que ver con la concreción y ejecución de proyectos. Su incidencia puede ser directa (incidencia en las tareas o personas que las deben de desarrollar) o indirecta, a partir del influjo que ejercen en el diseño organizacional, vinculándose, respectivamente, a los procesos o a la estructura y diseño.

  Tiene sentido hablar aquí de su función como líderes pedagógicos; también el que actuar en y desde lo pedagógico supone, en último extremo, diluir el liderazgo personal y el liderazgo del grupo e incluso pensar en su sustitución por la aparición de profesionales conscientes y responsables de su trabajo y de comunidades educativas comprometidas con el proceso formativo.

- Los directivos como promotores de valores colectivos y de una determinada ética. La ética no sólo debe abarcar la actuación de las personas sino la acción de la organización e incluso su compromiso con problemas universales. También, se deben referir tanto las situaciones presenciales como virtuales, no sea que caigamos en un relativismo según el medio de comunicación.

Es fácil encontrar, en la literatura específica, todo un cúmulo de directrices, pautas de actuación y recomendaciones útiles para un directivo que actúe como facilitador de transiciones de mejora auténtica. Actuación que requiere, según el propio Noer (1997: 173), tres niveles: las mejoras propias, las de la organización y las de sus compañeros. El cuadro 10, del propio autor, resulta bastante expresivo al respecto:

**CUADRO 10**

TRES NIVELES DE FACILITACIÓN DE LA TRANSICIÓN (Noer, 1997)

| ÁMBITO | COMPETENCIA | HABILIDADES |
|---|---|---|
| Yo | Perspicacia intrapersonal | • Conciencia de sí mismo.<br>• Claridad de las necesidades propias y agenda.<br>• Datos válidos sobre cómo es percibido por los demás. |
| Grupo de trabajo | Competencia interpersonal | • Atención empática.<br>• Capacidad para dar y recibir retroalimentación.<br>• Capacidad para reflejar sentimientos y emociones.<br>• Capacidad de capacitación y asesoría.<br>• Un modelo operativo y una teoría de la transición. |
| Empresa total | Capacidad para estimular el diálogo colectivo | • Valor y disciplina para restringir la toma de acción individual.<br>• Creencia (fe) en que el tipo estudioso colectivo y la solución de problemas proporciona mejores respuestas. |

Fullan (1991), por su parte, sintetiza en estas tendencias y estrategias toda su experiencia investigadora en torno al cambio educativo:

- Ir de las políticas negativas hacia las positivas.
- De las soluciones uniformes a las alternativas y diversas.
- De las innovaciones puntuales al desarrollo institucional.
- Del rechazo a la aceptación de las contradicciones y dificultades.
- Del “yo” a trabajo colaborativo.

Desde el movimiento llamado CBAM (“Concern Based Adoption Model”), Hall y Hard (1987) ofrecen criterios de intervención con relación al cambio que son enormemente útiles. Asimismo, Coronel y López Yáñez (1992), como resultado de una investigación con un estudio de caso, hacen también las siguientes recomendaciones para los directores que quieran poner en marcha procesos de cambio en sus centros y en nuestro contexto:

- Deben conocer profundamente la idiosincrasia de su centro.
- Deben conocer las motivaciones explícitas y ocultas del profesorado en relación con el cambio.
- El proceso de cambio suele ser parte o reflejo de la lucha de un grupo por la hegemonía y el poder.
- Dar sentido y contextualizar los diversos acontecimientos y dinámicas del cambio.
- Es recomendable una cierta actividad de introspección a lo largo del proceso.
- Una de las aportaciones más importantes de los directores consiste en ofrecer claves, tanto verbales como conductuales, que informen a los demás del sentido y dirección del cambio y que anticipen una configuración global del mismo.

## 2.4. La utilización de informes externos en los procesos de mejora

El análisis de los procesos de cambio en los centros educativos ha generado abundantes investigaciones y literatura. Gracias a ellas, conocemos estrategias de intervención y reflexiones como las recogidas en anteriores apartados. Tras los diversos enfoques, hemos conocido la necesidad de utilizar variadas y simultáneas estrategias de intervención.

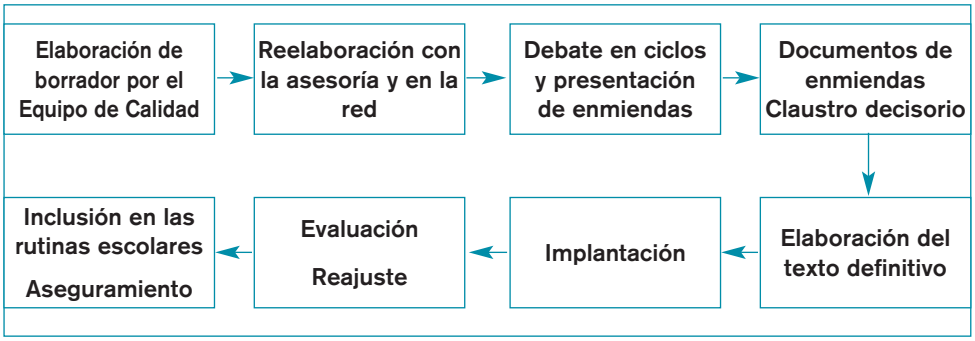
Sin embargo, no encontramos referencias directas a lo que podría ser la utilización de informes externos realizados desde el sistema educativo (y a partir de una cierta estandarización). Constatamos, no obstante, que son variadas las experiencias que describen el quehacer de asesores de instituciones que sistematizan el trabajo de la escuela y que revierten a ella en forma de informes parte de sus observaciones; también la aparición cada vez más frecuente de redes de instituciones que comparten información, recursos (Gairín, 2000, 2004b) y, eventualmente, participan en programas de evaluación externa promovidos por ellas.

### 2.4.1. Aproximación a algunas propuestas

Un ejemplo de lo que puede ser el trabajo a partir de informes contrastados con una asesoría externa y vinculados al debate dentro de una red de centros es presentado por Lasa (2004) en el gráfico 7.

**GRÁFICO 7**

PROCESO DEL SISTEMA GENERAL DE CALIDAD (Lasa, 2004: 71)




Bajo los mismos planteamientos, el trabajo en red, encontramos centros públicos de la comarca de La Ribera de Xùquer (Valencia) y pertenecientes a una misma zona de inspección educativa que llevan una dinámica de trabajo desde hace siete años, compartiendo problemas comunes, proyectos y sistemas de trabajo. El esquema sobre el que trabajan puede verse en el gráfico 8.

Otra experiencia de interés es la presentada por Cortés y Vieyra (2003) sobre el proyecto "La Gestión en la escuela primaria", que promueve la Secretaría de Educación Pública de México. Su propósito fundamental es promover la transformación y mejoramiento de las formas de organización y de enseñanza en las escuelas con la finalidad de mejorar los resultados educativos.

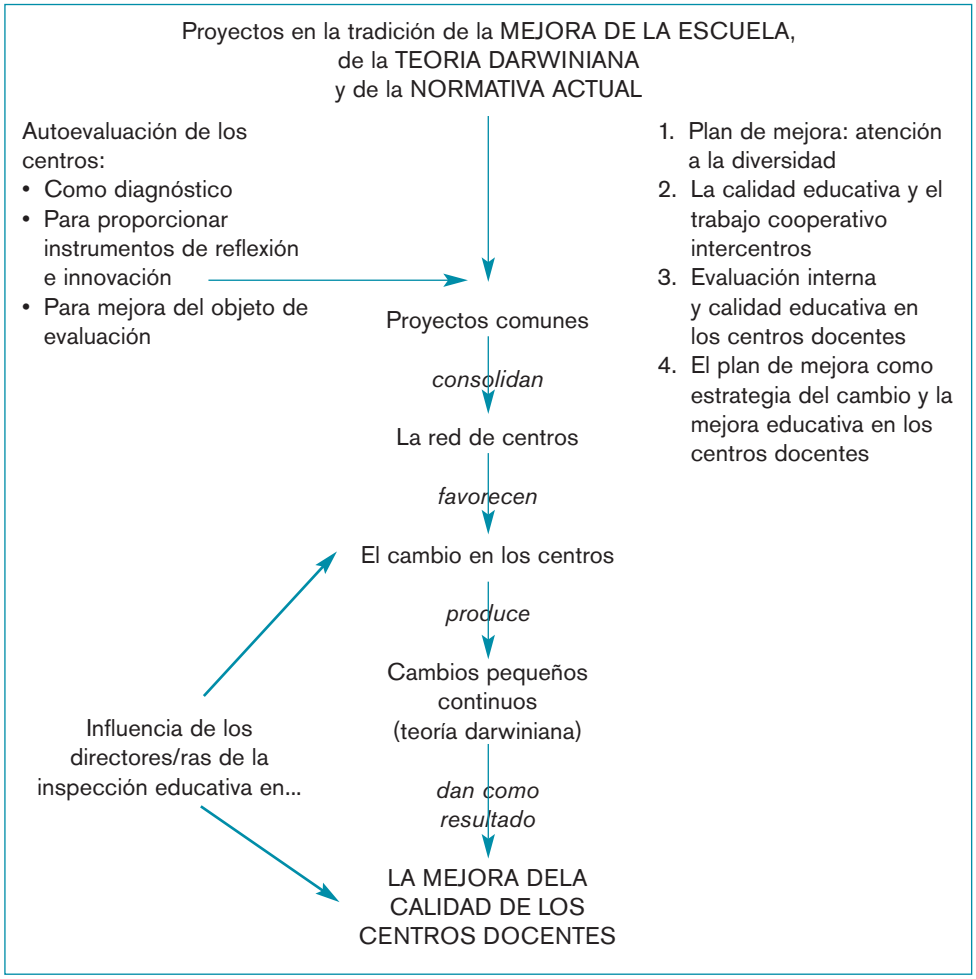
El proyecto se desarrolla en dos líneas de trabajo: la primera –la de innovación– consiste en probar una estrategias de formación y trabajo colegiado dirigida al personal directivo y docente de las escuelas, con la finalidad de que adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para que sean capaces de realizar un diagnóstico de los principales problemas de la escuela y puedan proponer y desarrollar soluciones a ellos; la segunda línea –la de investigación– espera contar con información precisa sobre el desempeño real de los directivos y docentes y de los factores que dificultan la consecución de los logros esperados en los centros educativos.

Encontramos en esta experiencia el efecto promotor y dinamizador realizado desde el sistema educativo; sin embargo y como señalan sus relatores, sus efectos no siempre han sido los deseables al desalentarse los implicados por el tiempo transcurrido entre el diagnóstico, la acción efectiva y la puesta en marcha de alternativas, por la implicación de tareas adicionales para los

distintos agentes educativos y por el bajo nivel de compromiso de directivos y profesorado.

**GRÁFICO 8**

ESQUEMA QUE FUNDAMENTA EL TRABAJO TEÓRICO DE VARIOS CENTROS
(Suñer y otros, 2003: 51)




De todas maneras, lo importante en un estado inicial como el que nos encontramos respecto a la temática abordada, es considerar y establecer mecanismos de regulación sobre iniciativas que se tienen y que pueden ser de tres tipos:

- Retroactiva: ¿qué deberíamos haber hecho?
- Interactiva: ¿qué estamos haciendo?
- Proactiva: ¿qué vamos a hacer?

La elaboración de un plan de acción supone un proceso que incluye: definir los pasos que se han de dar, desarrollar las herramientas, estructurar las secuencias de trabajo y valorar los resultados.

El proceso de autorregulación supone establecer las prioridades en el proceso de autocontrol. Así, por ejemplo y con relación al proceso curricular, se podrían considerar: el papel de los agentes educativos en el desarrollo y concreción curricular, su autonomía en la organización y adaptación curricular, las decisiones tomadas en la metodología, la acción tutorial o la formación de grupos y su efectividad, entre otras.

Las herramientas de trabajo para supervisar lo realizado pueden ser diversas y entre ellas se citan a menudo: la observación directa, el análisis de estados de opinión, el análisis de documentación elaborada o producida expresamente (actas, pautas…), el análisis de situaciones conflictivas o anecdóticas, la revisión de diarios, el análisis de documentos existentes (planificaciones, estadísticas, planes de mejora…), el registro de comentarios informales, la revisión de informes, etc.

Por último, se identifican algunos obstáculos que cabría vencer en los procesos de investigación y desarrollo: una visión administrativa y burocratizada de la gestión, la creencia (no demostrada) de que una estructura formal bien definida es suficiente para garantizar la colaboración en equipo, la falta de dominio de recursos y herramientas para trabajar en el desarrollo y gestión de grupos, las adversas condiciones laborales del personal, el aislamiento de los profesionales en su puesto de trabajo u otras similares.

### 2.4.2. La utilización de los informes de competencias básicas en Cataluña

Diversas comunidades autónomas han impulsado desde el exterior de los centros educativos algunas propuestas de mejora. Es el caso de la promoción de procesos de evaluación institucional que cuentan con la colaboración del centro y al que luego se devuelven los resultados o los procesos de evaluación interna y externa promovidos desde la inspección o desde otras instancias de la Administración educativa.

En este campo, la experiencia que nos parece más significativa es la que se vincula a la evaluación de competencias realizado en Cataluña, por incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, muy relacionados con la calidad educativa, y por contar con procesos estructurados, aunque no generalizados, de intervención. Cuenta, además, con protocolos de intervención que pueden ser un buen contrapunto al modelo que presentamos y tratamos de validar.

Realizada la contextualización pertinente presentamos, al respecto, un ejemplo del proceso de intervención que se da en los centros educativos, desarrollado por la inspección educativa del Vallés Occidental.

## Proceso de intervención en centros educativos. Ejemplo

### Algunos referentes conceptuales

Dentro del contexto europeo, la Comunidad Autónoma de Cataluña se encuentra, junto con Francia, Inglaterra, Gales, Escocia, Portugal y Suecia, dentro de los países que realizan pruebas de nivel en un determinado momento de la escolaridad obligatoria. En Cataluña, estas pruebas de nivel se realizan en dos momentos concretos: a los 10 años –4º curso de Educación Primaria– y a los 14 años –2º curso de Educación Secundaria Obligatoria–. Es importante destacar que en el contexto de las Comunidades Europeas, el Informe del Consell de Barcelona 2002 señala en el objetivo 1.2. la importancia de desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento y establece como indicadores del desarrollo de estas aptitudes:

Los conocimientos básicos en lectura, escritura, cálculo, ciencias y tecnología.

- El conocimiento de lenguas extranjeras.
- El conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Las competencias sociales y de trabajo.
- La capacidad de aprendizaje.

En este contexto se enmarcan las competencias básicas que se evalúan en las pruebas de nivel a los 10 y 14 años.

La resolución del Departament d'Educació (Ensenyament, en aquel momento) de 29 de mayo de 2001 establecía y definía **competencia** como

"la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y los rasgos de la personalidad adquiridos". Desde esta perspectiva las competencias incluyen tanto los contenidos conceptuales –saber– los procedimentales –saber aplicar–, los actitudinales / emocionales –saber estar y vivir juntos– como la capacidad de aplicar estos conocimientos de manera práctica y transversal.

Esta definición contiene aspectos implícitos de finalidad, es decir con qué finalidad los alumnos deben haber adquirido unas determinadas competencias. Por un lado, el ejercicio de la ciudadanía, ser y ejercer ciudadano, por otro, resolver los problemas cotidianos que plantea la vida real y por último producir –ideas, cosas, conocimientos, arte, tecnología…–.

Mientras las dos primeras finalidades están vinculadas a la equidad, la cohesión social y la autonomía personal, que son objetivo prioritario y común para todos los miembros de la comunidad, la tercera finalidad está vinculada al progreso de las sociedades. Por lo tanto, ser y ejercer de ciudadano y resolver los problemas de la vida real son, o deberían ser, objetivos alcanzables por la totalidad de los alumnos, mientras que producir progreso, si bien está al alcance de la mayoría de alumnos, no lo está para la totalidad.

El carácter básico de una competencia viene dado en primer lugar por su esencialidad, su imprescindibilidad y su fundamentabilidad, en segundo lugar por su contextualidad, en tercer lugar por la relevancia y consideración que la sociedad tiene de ella como instrumento indispensable para comprender y vivir en la sociedad actual, y, por último, por la función instrumental que posibilita aprender a aprender.

En la línea de lo expuesto anteriormente, Joan Mateo (oct. 2001) señala su carácter básico desde la perspectiva contextual "son las que necesita el individuo para ejercer como ciudadano en la sociedad que le rodea". Del mismo modo, la Comisión de las Comunidades Europeas apunta en 2001 que "son las que necesitan las personas para tener éxito en la sociedad".

## La relación entre competencias básicas y evaluación interna de centro

La secuencia del modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones aplicado seguiría el modelo tradicional de recogida de la información (para identificar, traducir y describir), el análisis y la valoración de la información (para interpretar y comprender) y la toma de decisiones de mejorar (para intervenir, actuar y aplicar) (gráfico 9).

Esta secuencia tradicional aplicada a la presentación y explotación de los resultados de competencias básicas que se promueve en los centros educa-

tivos coincide con los procesos de generación y gestión del conocimiento vinculados a una perspectiva constructivista.

**GRÁFICO 9**

MODELO DE EVALUACIÓN PARA EL CAMBIO

| | |
|---|---|
| **INFORMAR**<br>RECOGIDA DE INFORMACIÓN | • Identificar<br>• Traducir<br>• Describir |
| **CONTEXTUALIZAR**<br>ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN | • Interpretar<br>• Comprender |
| **ACTUAR - CAMBIAR**<br>TOMA DE DECISIONES DE MEJORA | • Intervenir<br>• Actuar<br>• Aplicar |
| **DIFUNDIR** | • Identificar<br>• Comunicar |

La toma de decisiones comportará, en la mayoría de casos, la elaboración de un plan de intervención donde se concretan las actuaciones, las estrategias de intervención y los criterios de éxito que determinarán, desde la evaluación del proceso de intervención, en qué medida se han conseguido o no las mejoras propuestas.

Finalmente, el modelo contempla la evaluación del proceso, la incorporación de procesos de innovación educativa a la gestión organizativa, metodológica y curricular del centro y el desarrollo institucional que todo el proceso comporta.

Algunas consideraciones respecto a la evaluación de la gestión del vitae que se pueden hacer serían:

- No se trata de analizar el proyecto curricular del centro –PCC– sino su puesta en práctica.
- La evaluación se debe centrar en el análisis de lo que pasa en las aulas con respecto a las áreas curriculares.
- Aunque el resultado de la evaluación puede modificar el PCC no se debe confundir evaluación con elaboración y cumplimentación de aspectos del PCC.

Los acuerdos que se tomen respecto de las áreas tienen unos referentes globales que deben ser considerados por los diferentes ciclos y etapas educativas.

- Criterios organizativos.
- Criterios metodológicos.
- Criterios sobre recursos materiales.
- Criterios de evaluación.

El trabajo con las competencias básicas en el centro implica pues:

- La selección, priorización y secuenciación de los contenidos en relación con su potencialidad para el desarrollo de capacidades y para la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas y cotidianas.
- La consideración activa del trabajo escolar; es decir, la adquisición de las competencias básicas exigen un tratamiento contextual, procedimental, experiencial y activo.
- Partir de situaciones conocidas y vinculadas emocionalmente con el alumnado desde la motivación e implicación afectiva.
- Establecer objetivos de las actividades de aprendizaje en términos de adquisición de competencias en relación con los objetivos referenciales de las áreas.

En todo caso, los resultados de aprendizaje son los ejes de la evaluación.

Por último, cabe reseñar que las pruebas de competencias básicas asumen una serie de aspectos vinculados a la explotación de los resultados, que pueden ser útiles para enjuiciar también el uso dado en nuestro trabajo al Informe PISA. Brevemente, serían:

- No constituyen una evaluación en sí misma; se trata de un proceso de recogida de información relevante que nos debe posibilitar la realización de una evaluación posterior.
- No pretenden evaluar al alumnado sino los resultados de su aprendizaje. Así, la explotación de los resultados no se dirige a la orientación individual o colectiva de los alumnos, aspecto abordado por la evaluación prevista en las programaciones de las áreas curriculares.
- Nos debe permitir hacer una comparación con los resultados obtenidos por otros centros educativos de características similares dentro de la localidad, la provincia o toda Cataluña.
- No valora los resultados de todos los aprendizajes del área sino que hace referencia a unas determinadas competencias que pueden evaluarse desde diferentes áreas.
- Nos proporciona información tanto de unos determinados aspectos de las áreas curriculares como de totalidad de cada una de ellas.
- Nos permite un análisis longitudinal y transversal de la evolución de los resultados de cada una y entre las diferentes áreas del currículum en sucesivos cursos.

La estructura básica del proceso de explotación de los resultados de competencias básicas propuesto por el Servicio de Inspección de Educación del Vallés Occidental sigue la estructura recogida en el gráfico 10.

## GRÁFICO 10

### EXPLOTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS CENTROS

Resultados de la pruebas de competencias básicas

Tienen que generar

**PROCESOS DE MEJORA**

**¿Qué enseñamos? ¿Qué aprenden los alumnos?**
- ¿Las C.B. están presentes en el currículum?
- ¿Su presencia es suficiente?
- ¿De qué manera?
- ¿Integrada y transversal?

**¿Cómo enseñamos? ¿Cómo aprenden los alumnos?**
- ¿Metodología adecuada?
- ¿Estrategias diversificadas?
- ¿Presencia de mecanismos de autorregulación?
- ¿De los resultados de evaluación se derivan estrategias para resolver dificultades de aprendizaje concretas?
- ¿Se trabajan técnicas concretas para desarrollar **medios de aprendizaje**?

  – Atención: para percibir el mensaje / información.
  – Reflexión: para interiorizar el mensaje / información.
  – Comprensión: para generar conocimiento.
  – Memoria: para recuperar mensaje / información / conocimiento.
  – Imaginación: para gestionar conocimiento de manera creativa.

**ACTUACIONES QUE PUEDEN CONTRIBUIR A LA MEJORA:**

- Planificar estrategias para resolver déficits importantes que se detectaron. Planificar 3º ESO teniendo en cuenta los resultados.
- Contrastar los resultados con los de las evaluaciones del curso.
- Verificar cómo se contemplan los planes específicos de mejora explicitados en la memoria y el plan anual del curso siguiente.
- Valorar la utilización y distribución del tiempo de atención a la diversidad.
- Comprobar si desde la evaluación externa se han llevado a cabo propuestas de mejora.
- Incorporar el análisis de los resultados de las C.B. y las propuestas que se deriven al plan de evaluación interna del centro.
- Orientar el Plan estratégico de centro a la adquisición de las C.B. por parte de la totalidad del alumnado.

## Las pruebas de competencias básicas CB14

La guía de aplicación de las pruebas publicada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña establece que estas pruebas tienen una triple finalidad:

- Posibilitar la reflexión y discusión en los claustros y facilitar la toma de decisiones sobre aspectos de gestión del currículo de resultados de aprendizaje dentro del plan de evaluación interna de cada centro.
- Disponer de referentes externos.
- Aportar datos estadísticos para el conocimiento del funcionamiento del sistema educativo en Cataluña.

Para conseguir estos tres objetivos, se debe garantizar que la aplicación de estas pruebas se realice siguiendo unos criterios lo más unificados posible. Por tanto, se procura que las pruebas se pasen en todos los centros en las mismas fechas, con unas instrucciones y unos criterios de corrección comunes para todos ellos.

En la guía para los centros podemos encontrar:

- La concreción de las competencias básicas.
- La descripción general de las pruebas.
- Las instrucciones generales para la realización (organización previa, administración, corrección y análisis de los resultados).
- Instrucciones de aplicación y claves de respuestas.
- Tabla de correspondencias entre las competencias y los ítems que las evalúan.

Se presenta a continuación en el cuadro 11 una **concreción de algunas competencias básicas** que se evalúan:

## GRÁFICO 11

### ALGUNAS COMPETENCIAS BÁSICAS

**Competencias básicas del ámbito matemático**

M1 Aplicar el conocimiento del sistema de numeración decimal y de las operaciones para comparar, relacionar antidades y operar con rapidez, buscando, según la situación, un resultado exacto o aproximado.

M2 Utilizar las técnicas y convenciones y el lenguaje de la representación geométrica para componer y descomponer formas geométricas complejas a partir de formas simples.

(M3-M7) .....

M8 Reconocer e interpretar gráficamente relaciones sencillas de dependencia funcional existentes entre conjuntos de datos de uso cotidiano, particularmente en casos de proporcionalidad directa.

M9 Comparar la factibilidad de hechos aleatorios en situaciones simples.

**Competencias básicas del ámbito lingüístico (catalán, castellano e inglés)**

L10- L13 .....

L14 Producir un texto escrito adecuado a la necesidad comunicativa y al receptor, con orden, claridad y suficiente detalle, aplicando correctamente los conocimientos lingüísticos respecto al léxico, ortografía y estructuras morfosintácticas.

L15 Producir un texto escrito manuscrito o con ordenador, siguiendo unas pautas de presentación establecidas.

L16 Distinguir los principales recursos lingüísticos y literarios que contribuyen a proporcionar una variedad de interpretaciones del mundo y del individuo.

L17 Identificar los elementos morfosintácticos del funcionamiento de la lengua y aplicarlos.

**Competencias básicas del ámbito social y científico**

SC18 Reconocerse y situarse como individuo social en el tiempo y en el espacio que configuran el entorno propio.

SC19 Conocer los rasgos más característicos de la cultura del país.

SC20-SC24 .....

SC25 Reconocer e interpretar los principales códigos de uso común en la vida cotidiana.

SC26 Orientarse en el espacio y en el tiempo utilizando indicaciones orales, textuales o gráficas.

SC27 Identificar los elementos más habituales de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto a la **descripción de las pruebas**, su elaboración toma como referentes los objetivos finales de la etapa secundaria, el currículum de las áreas, los criterios básicos de evaluación de final de la etapa, establecidos en las instrucciones de inicio de curso, y las competencias básicas identificadas en una investigación desarrollada en los años 1998-99 con la participación de Cataluña, Islas Baleares y Canarias[1].

Las pruebas escritas tienen carácter interdisciplinar y están relacionadas con las lenguas, las matemáticas, las ciencias sociales y de la naturaleza. Se trata de pruebas individuales con una duración aproximada de una hora con respuestas abiertas y cerradas.

El formato de las pruebas responden a la necesidad de identificar la relación entre los objetivos de cada ciclo y las competencias que su consecución garantizan. Esto establece una relación transversal entre las competencias de cada uno de los ámbitos evaluados y los ítems o actividades de evaluación de cada una de las pruebas. Por ejemplo: la competencia genérica sobre la obtención de información de diversas fuentes (texto y gráfico) se formula como comprensión de textos desde el ámbito lingüístico, como interpretación de datos desde el ámbito matemático y como interpretación de gráficos desde el ámbito socionatural.

Las pruebas se concretan en distintos formatos: escritas y orales con diferentes soportes: papel, audio e informático y se organizan en cuadernos, hojas de textos, láminas, hojas de corrección, cassette, disquet y CD-Rom, tal y como se recoge el cuadro 12.

**CUADRO 12**

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS

| Prueba | Ámbitos | | | Tipo | Material |
|---|---|---|---|---|---|
| | Matemático | Lingüístico | Sociocientífico | | |
| A Ciencias sociales | X | X | X | Escrita | Cuaderno |
| B Lengua catalana y literatura | X | X | | Escrita | Cuaderno, hojas de textos y cassette |
| C Matemáticas | X | | X | Escrita | Cuaderno |
| D Lengua castellana y literatura | | X | | Escrita | Cuaderno y cassette |
| E Ciencias de la naturaleza | X | X | X | Escrita | Cuaderno |
| F Lengua extranjera – Inglés | | X | | Escrita | Cuaderno y cassette |
| G Expresión oral | | X | | Oral | Láminas, hojas de corrección |
| H Tecnologías de la información y la comunicación | | X | X | Soporte informático | Cuaderno, disquet y CD-Rom |

[1] Sarramona, J. (coord.) (2000), *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori.* Generalitat de Cataluña. Departament d'Ensenyament. Barcelona.

## Modelo de explotación de la información recogida en los procesos de evaluación de las competencias básicas

Presentamos la propuesta concreta de utilización de los datos de la evaluación de los resultados de competencias básicas desde una perspectiva práctica y operativa, determinando procesos claves con sugerencias en la intervención y en los instrumentos que la facilitan.

Las indicaciones que, al respecto, realiza la inspección educativa pretenden ser un instrumento que facilite a los claustros de los centros de secundaria el proceso de análisis de los resultados anuales de las competencias básicas. Al mismo tiempo, pretende consolidar un modelo organizativo, metodológico y de toma de decisiones, con agentes externos –evaluación externa– e internos –evaluación interna–, que se han de incorporar en la cultura pedagógica de los centros educativos.

## Contextualización y descripción de los resultados

En esta primera fase se proponen unos determinados escenarios de trabajo y de reflexión que abarcan el claustro de profesores, los departamentos, seminarios, los equipos de ciclo y los equipos docentes. Es importante que estos escenarios empiecen a funcionar desde la agrupación más pequeña hasta llegar al claustro. Cualquier otra organización en grupos de trabajo se considera válida si se configura en torno a la tarea de evaluación y explotación de los resultados.

Conviene partir de los resultados obtenidos por el centro en las pruebas de competencias básicas y de la "Síntesis de Resultados" que publica el Departament d'Educació de una muestra de centros de secundaria de Cataluña.

Los resultados diferencian tres tipologías socioeconómicas de centros –baja, media y alta– y cuatro tamaños de población según el número de habitantes: –de 1 a 1.000, de 1.000 a 10.000, de 10.000 a 100.000 y más de 100.000–.

Para garantizar una contextualización rigurosa, objetiva y técnicamente organizada, se debe asegurar:

- El conocimiento por parte de la totalidad de los miembros del claustro del contenido de las pruebas.
- El conocimiento de las condiciones de aplicación.

- El conocimiento de las competencias evaluadas, desde qué áreas y con qué criterios de evaluación.
- El conocimiento de los datos estadísticos y su significación relativa.

### Actividades posibles para garantizar la contextualización de los resultados

Una vez definidos los escenarios de trabajo y acotados los aspectos de la tarea conviene disponer de la planificación de las actividades y de los instrumentos que facilitarán el proceso. A continuación, se sugieren formas de utilización:

▶ *El conocimiento de las pruebas*

La reunión de profesores, en el escenario escogido, propone la familiarización con las pruebas, determinando:

- La estructura de cada una de las pruebas.
- La identificación de cada ítem con cada competencia.
- La identificación de cada competencia con cada una de las áreas.
- Las condiciones de aplicación.

Este trabajo de conocimiento de las pruebas se realiza en el marco del equipo docente de 2º de ESO y en cada uno de los departamentos, con anterioridad a la realización de las pruebas. Después, una vez aplicadas las pruebas, el conocimiento debe trasladarse a la totalidad del claustro a través de las reuniones pedagógicas establecidas a tal efecto.

▶ *Análisis de los datos generales*

En el mismo marco de actuación –equipo docente y departamentos– y a partir de los datos de la síntesis de resultados de cada área del centro, de la localidad y de toda Cataluña, se deben identificar y determinar:

- Qué competencias básicas evaluadas, con independencia de los resultados obtenidos, considera el claustro más significativas y determinantes en la formación integral de los alumnos.
- Qué aspectos negativos y positivos de las pruebas y de su aplicación han podido distorsionar los resultados.
- Qué resultados de localidad y de Cataluña son significativos en relación a los del centro.

Para facilitar la recogida de las reflexiones, aportaciones y acuerdos sobre los tres puntos anteriores se sugiere la utilización de un instrumento de síntesis (instrumento 1).

**Instrumento 1:** Contextualización y descripción de los resultados en competencia básicas CB14

| Escenario: departamento / equipo docente, de ciclo / claustro |
|---|
| |

| 1. Respecto de las competencias básicas |
|---|
| |

| 2. Respecto de las pruebas y su aplicación |
|---|
| |

| 3. Respecto de los resultados de Cataluña /localidad. Puntos fuertes y causas |
|---|
| |

| 4. Respecto de los resultados de Cataluña /localidad. Puntos débiles y causas |
|---|
| |

## Análisis y valoración de los resultados

Se trata de valorar el resultado de la aplicación de las pruebas:

- Comparación entre los resultados del centro globales de cada área respecto a los resultados de Cataluña.
- Comparación entre los resultados del centro globales de cada área respecto a los resultados de la localidad.
- Comparación entre los resultados de las diversas áreas.
- Comparación de cada ítem respecto a los resultados generales de Cataluña y de la localidad.

Los tres primeros puntos de la valoración se recogen en un resumen/autoinforme (instrumento 2), el último se recoge en un cuadro de doble entrada confeccionado al efecto (instrumento 3).

**Instrumento 2**: Análisis y valoración general de los resultados.

| Escenario: departamento / equipo docente, de ciclo / claustro |
|---|
| |

| Comparación entre los resultados del centro y los del conjunto de Cataluña |
|---|
| |

| Comparación entre los resultados del centro y los del conjunto de centros del mismo nivel socioeconómico |
|---|
| |

| Comparación entre los resultados del centro y los de la localidad |
|---|
| |

Comparación entre los resultados de las áreas del propio centros

**Instrumento 3**: Competencias básicas del ámbito matemático

| Competencia | Insuficiente | Necesita mejorar | Puede mejorar | Satisfactorio | Análisis Sí /No |
|---|---|---|---|---|---|
| M1 Aplicar el conocimiento del sistema de numeración decimal y de las operaciones para comparar, relacionar nombres y operar con rapidez, buscando según la situación un resultado exacto o aproximado. | | | | | |
| M2 Utilizar las técnicas y convenciones y el lenguaje de la representación geométrica para componer y descomponer formas geométricas complejas a partir de formas simples. | | | | | |
| M3 Emplear con precisión y criterio las unidades de medida. | | | | | |
| M4 Usar con propiedad instrumentos y técnicas para dibujar, medir y calcular. | | | | | |
| M5 Planificar y seguir estrategias de resolución de problemas y modificarlas, si no se muestran suficientemente eficaces. | | | | | |
| M6 ..... | | | | | |

Observaciones:

## Análisis de las causas. Análisis y valoración de la relación entre los resultados y los elementos del currículum

Se centra el análisis de las causas en unos resultados determinados que parecen relevantes –tanto los negativos como los positivos–. La propuesta realizada considera un análisis de la totalidad de los resultados, empezando por los que son significativamente positivos para acabar con los que son negativos.

La valoración sobre la relación entre los resultados concretos y los aspectos de la gestión del currículum debe establecer una gradación de forma que nos permita centrarnos en aquellos a los que atribuimos mayor relación significativa. El instrumento 4 permite ver la graduación propuesta.

**Instrumento 4**: Análisis de las causas. Análisis y valoración de la relación entre los resultados y los elementos del currículum.

Valoración:

1. Relación nula
2. Relación poco significativa
3. Relación significativa
4. Relación muy significativa

| Ámbito matemático | M1 | M1 a | M1 b | M1 c | M2 | M8 | ..... |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Valoración Puntos fuertes y débiles (instrumento 2) | | | | | | | |
| Objetivos y contenidos | | | | | | | |
| Selección de contenidos | | | | | | | |
| Distribución de contenidos | | | | | | | |
| Distribución de las unidades de programación | | | | | | | |
| Estrategias metodológicas | | | | | | | |
| Organización temporal y agrupamientos | | | | | | | |
| Criterios de organización didáctica | | | | | | | |
| Utilización de recursos didácticos | | | | | | | |
| Atención a la diversidad | | | | | | | |
| Criterios de evaluación | | | | | | | |
| Instrumentos de evaluación | | | | | | | |
| Uso de los resultados de la evaluación | | | | | | | |
| Seguimiento enseñanza-aprendizaje | | | | | | | |
| Planificación y desarrollo de la actuación docente | | | | | | | |
| Coherencia en el desarrollo del currículo | | | | | | | |
| Coordinación Educación Primaria-Secundaria | | | | | | | |
| Coordinación equipo docente | | | | | | | |
| Coordinación profesorado | | | | | | | |
| Coordinación equipo de ciclo | | | | | | | |
| Coordinación en los departamentos | | | | | | | |

## Propuestas de mejora

Incluye, a partir de la reflexión, el proceso de decisión y selección de propuestas de actuación y mejora:

- Recogida de propuestas (“brainstorming”).
- Agrupación de propuestas por ámbitos de actuación.
- Priorización de las propuestas.
- Valoración de las pautas de actuación para cada propuesta de mejora.

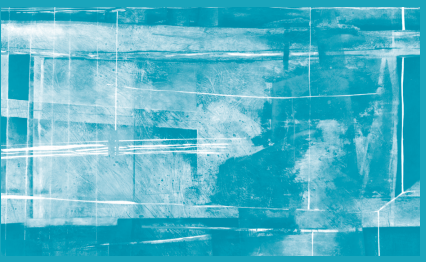
- Posibilidad de movilización de recursos.
- Oportunidad en el conjunto de la organización.
- Se utilizan para ello propuestas de instrumentos (instrumentos 5 y 6)

**Instrumentos 5**: Propuestas de mejora. Competencias básicas del ámbito matemático

| | Competencia | Propuesta de mejora |
|---|---|---|
| M1 | Aplicar el conocimiento del sistema de numeración decimal y de las operaciones para comparar, relacionar nombres y operar con rapidez, buscando según la situación un resultado exacto o aproximado. | |
| M2 | Utilizar las técnicas y convenciones y el lenguaje de la representación geométrica para componer y descomponer formas geométricas complejas a partir de formas simples. | |
| M3 | Emplear con precisión y criterio las unidades de medida. | |
| M4 | Usar con propiedad instrumentos y técnicas para dibujar, medir y calcular. | |
| | ..... | |

**Instrumento 6**: Intervención educativa. Plan de intervención.

| Propuesta priorizada | Ámbito | Competencia | Actividades | Temporización | Responsabilidades | Mecanismos de evaluación |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |



investigamos

# El estudio de campo

# El estudio de campo

El desarrollo del estudio bajo el diseño y desarrollo presentados generó variedad de informaciones, recogidas en las memorias parciales realizadas por las diferentes universidades intervinientes. De ellas, extraemos los datos que nos parecen significativos con relación al objetivo final de utilización de informes para dinamizar el cambio en los centros.

La presentación considera las fases del modelo presentado, incorporando aspectos previos y otros que no quedan recogidos en las anteriores fases o que abarcan, por ser más generales, a varias de ellas. Las referencias serán tanto al informe PISA (centros escolares de Andalucía y Castilla-La Mancha) como al trabajo por competencias realizado en centros de Cataluña.

## 3.1. Aspectos generales

Debemos partir de las dificultades que inicialmente se suelen encontrar a la hora de implicar a instituciones educativas en proyectos de esta naturaleza. En nuestro caso, cabe referenciar la poca disponibilidad de tiempo con que cuentan para estos trabajos y el especial interés mostrado por lo novedoso de la propuesta de trabajo que hacíamos.

La respuesta e implicación, aunque importante en todos los casos, ha resultado un poco dispar en cuanto a la forma y extensión. En todo caso, positiva y relevante.

Ha resultado muy interesante para los centros conocer con cierta profundidad el proyecto PISA o las bases implícitas de la propuesta de trabajo de las competencias básicas, así como participar activamente en un proceso de investigación. A medida que se iba profundizando, se reclamaba más infor-

mación por parte de los centros y se tenía la sensación del valor que podía tener para su propio contexto.

La metodología de trabajo propuesta se aceptó de muy buen grado y se valoró como adecuada y oportuna, con las referidas observaciones en cuanto al tiempo disponible y de las condiciones de trabajo.

## 3.2. La fase de información

El **conocimiento previo del proyecto Pisa** era escaso (y superficial) o nulo. Antes de la presentación ninguno de los profesores participantes lo conocía.

En algún caso, se relata que habían visto en la prensa diaria información relativa a los resultados de algún estudio en el que España puntuaba bajo en lectura o en matemáticas, pero no lo asociaban con la evaluación realizada en este proyecto.

La presentación del informe PISA se realiza mediante Power Point y la entrega de un informe resumen (anexo 6.1.) a los asistentes a las sesiones de trabajo, que sirva para facilitar el estudio y la reflexión colectiva en sesiones posteriores. La presentación es seguida con interés, ya que se enfatizan aquellos aspectos que atañen e implican más directamente a los participantes. Los siguientes textos son significativos:

> "Todos permanecen atentos a la explicación de Manuel Lorenzo. Se plantean los primeros interrogantes en función de las trasparencias preparadas: ¿Sirve lo que enseñamos para que los alumnos encuentren trabajo? ¿Sirve lo que aprendemos para el mundo del mañana? Se continúa con la presentación y todos permanecen atentos.
>
> Cuando se llega a la trasparencia en donde se explica la forma de evaluar las matemáticas, la comprensión lectora y las ciencias, los alumnos murmuran entre ellos porque no entienden bien la explicación de Manuel Lorenzo.
>
> A continuación, se comentan los resultados de habilidades lectoras. Todos abren los documentos y miran la tabla de resultados de forma muy interesada, algunos alumnos y padres toman nota de la posición que ocupa España en lectura y se quedan bastante sorprendidos al comentar que es un puesto bastante malo.
>
> Todos permanecen atentos a los documentos de trabajo y se continúan explicando los resultados de los distintos países en ciencias y matemáticas. De nuevo todos (padres y alumnos) se vuelven a quedar sorprendidos de la posición tan baja que ocupa España" (UG, 8,9).
>
> "La atención es máxima durante toda la charla, tanto por parte del alumnado como por parte de los padres y madres asistentes.

Se producen murmullos entre el colectivo de estudiantes ante la presentación de los datos globales referidos a Matemáticas y Ciencias" (UG,10).

El **conocimiento actual del proyecto Pisa**, después de la experiencia, indica que, en términos generales, es suficiente en los tres aspectos reseñados: el propósito, el contenido y los resultados.

"Al incluirnos en el grupo de trabajo, hemos leído todo lo referente a este proyecto que nos ha sido entregado" (UAH, 7).

"En esta línea creemos que conocemos suficientemente el propósito, el contenido y los resultados de dicho proyecto" (UAH,7)

Los participantes estiman que conocen suficientemente el propósito de proyecto, en la medida en que son capaces de explicar su objetivo principal: comprobar en qué medida los jóvenes de 15 años, que están terminando la Educación Secundaria Obligatoria, están preparados para afrontar los desafíos de la sociedad y del mundo "del mañana" con garantías de éxito.

El material entregado les ha permitido hacerse una idea ajustada de lo que es el Proyecto, así como de los resultados obtenidos. La información más escasa, si cabe, ha sido la referida a los instrumentos de evaluación, sobre los que les habría gustado indagar más.

Se percibe entre los entrevistados una cierta satisfacción por participar de este conocimiento como recogen, entre otras, las siguientes afirmaciones:

"Sería beneficioso su conocimiento por todo el profesorado".

"Cómo es posible que la Administración no nos haya hecho llegar esto a los centros".

"Me está ayudando bastante el hecho de conocer esta evaluación".

"Lo podríamos utilizar como un elemento más de reflexión para planificar una mejora desde la realidad" (UAH, 7).

"Nos ha servido para revisar nuestra práctica docente. Es gratificante trabajar junto a padres y alumnos. De todas formas, este trabajo tendría que haberse realizado con más tiempo y más sesiones de trabajo" (UG, 43).

"La información ha sido valiosa porque, desde la práctica docente, son temas que continuamente nos estamos planteando: ¿Cuál es nuestra eficacia? ¿Cuál es la función y el papel de la escuela? Creo que estas reflexiones son fundamentales en una sociedad donde no están claros los papeles de los padres, de los profesores... pero son aspectos que necesitan respuestas clarificadoras. Estas respuestas sólo pueden venir del continuo diálogo entre los tres sectores implicados en esta aventura de la educación. Gracias por todo" (UG, 43).

"Muy positiva, concreta, eficaz, ágil, dinámica y muy práctica" (UG, 43).

Estas opiniones no pertenecen a un solo estamento, sino que son compartidas por toda la comunidad educativa:

> "Fomenta la mejora de la calidad de la enseñanza y, por supuesto, ayuda a educar a nuestros hijos con mayores garantías" (padres, UG, 44).

> "Me ha parecido importante e interesante debido a que se conciencia a profesores, padres y alumnos sobre la educación y la importancia que esta tiene en la sociedad. Es también interesante para nuestro futuro y mejor inserción en la sociedad" (alumnos, UG, 44).

> "Interesante. Metodología ágil, clara y precisa. Compartir los pensamientos y sentimientos sobre los mismos temas nos ayuda a mejorar como profesionales de la educación. Sería interesante seguir profundizando en este tipo de investigaciones y realizar alguna reflexión al final de curso para ver si hemos mejorado realmente en aquello que debatimos" (profesor, UG, 44).

Según esto, identifican los objetivos concretos:

- Comparar los diferentes sistemas educativos a partir de los resultados académicos.
- Impulsar reformas que mejoren los sistemas y los centros educativos.
- Proporcionar una mejor evaluación y seguimiento de la eficacia de estos sistemas educativos.

Los resultados proporcionan una información importante sobre los principales factores relacionados con las capacidades de los estudiantes, el compromiso del alumno en el proceso de aprendizaje, el entorno familiar, así como otros factores que están directamente relacionados con el éxito educativo como son, las características de los centros, la organización de la enseñanza, o la disponibilidad y administración de los recursos.

Se considera muy importante el enfoque global de que debemos preparar para la vida al alumno de Primaria y Secundaria obligatoria, y, por tanto, aumentar sus capacidades y destrezas, más que sus conocimientos. Esencial el énfasis que se le da a la comprensión y la reflexión, sobre la pura adquisición de conocimientos.

Son conscientes de que todos estos resultados deben ir encaminados a introducir estrategias de cambio en la práctica docente.

> "Como toda evaluación que hacemos o nos hacen de la progresión de nuestros alumnos, los resultados nos deben servir para corregir, siempre que sea necesario, nuestros procedimientos y metodologías educativas.

> En este caso, las conclusiones del proyecto PISA nos conciencian de los errores y nos deben hacer reflexionar sobre los cambios de enfoque que debemos introducir" (Responsable de formación inicial UAH, 8).

Respecto a **los aportes del estudio sobre competencias**, cabe señalar que el nivel de conocimiento de los propósitos, contenidos y resultados de los informes entregados a los centros es calificado de alto y extenso, más por parte de los directivos que de los profesores. De hecho, se señala la incidencia que la inspección educativa ha tenido en la planificación de la evaluación:

> "En el momento que la inspección educativa planteó esta evaluación en Secundaria, nuestro centro ya contaba con la experiencia de evaluación de las competencias básicas a los 10 años de primaria y con una cultura de la evaluación, en la línea del Departamento de Enseñanza de evaluar para reflexionar y mejorar".

> "Nos ayuda en general porque nos da un reflejo, una aproximación, de lo que tenemos" (UAB, 14).

> "Yo creo que a nivel personal sí que sirve y mucho. Te das cuenta de cuál es el nivel y constatas o no tus intuiciones. Ayuda así a que reorientes el trabajo del día a día" (UAB, 14).

> "La presentación, aplicación y explotación de las pruebas ayuda a generar una cultura de rendición de cuentas" (UAB, 28).

Un aspecto que se remarca es la importancia de que los resultados lleguen en un tiempo útil:

> "El retraso en el envío de los resultados dificulta su máximo aprovechamiento" (UAB, 30).

## 3.3. La fase de contextualización

Esta fase supone la contrastación de los resultados con la realidad de cada institución. Las discusiones en cada uno de los centros han sido muy ricas y variadas, pudiendo distinguir dos tipos de análisis, que a continuación presentamos.

### 3.3.1. Los indicadores de evaluación de las áreas

Se han analizado los resultados del informe PISA desde dos perspectivas: si los indicadores son válidos para el contexto de los centros de estudio y si los resultados pueden ser compartidos.

Los resultados, en términos globales y según manifiestan los centros de la investigación, no siempre son los más adecuados para nuestras realidades, aunque son interesantes y con un alto grado de desarrollo. Sirvan al respecto y como ejemplo las anotaciones que se hacen a continuación sobre dos áreas curriculares:

## a) Sobre la comprensión lectora (UAH, 10-13)

Los indicadores de evaluación han sido analizados y, teóricamente, nuestros alumnos deberían de ser capaces de tenerlos adquiridos al final de la etapa de Secundaria. Están bastante de acuerdo con ellos.

El instrumento utilizado para evaluarla, las pruebas específicas que se les han mostrado, es correcto y fácilmente aplicable.

Los resultados concretos de los alumnos, en estimación del profesorado de los centros, podrían ser más bajos incluso que los obtenidos en la muestra que aparece en el informe.

Se coincide en que la comprensión lectora es la base de todas las demás evaluaciones y que, por tanto, los resultados están condicionados si existe un bajo nivel de comprensión lectora.

Sin embargo parece que no se corresponde del todo con la realidad que la exclusividad del peso sea sobre la comprensión y expresión lectora, en detrimento de la comprensión y expresión oral, que también son básicas en el dominio de los recursos de la lecto-escritura. Se puede entender que es más fácil hacer pruebas de comprensión y reflexión lectora que de expresión oral, pero no se puede olvidar que este aspecto de la comunicación también es imprescindible en la adquisición de empleo y en el desempeño laboral.

Hay un hecho que no está analizado y que se corresponde con la falta de respuesta del alumnado. No hay hábito lector ni gusto por el trabajo educativo, por lo que los resultados en lectura son bajos.

## b) Sobre matemáticas (UAH, 12-14)

Los indicadores de evaluación han sido analizados y su estudio concluye que buscan la aplicación de los conocimientos matemáticos. Según el profesorado del grupo de trabajo, en la Enseñanza Secundaria se les enseñan contenidos de tipo más instrumental, que les permitan tener ese conocimiento de base que más tarde podrán utilizar en la resolución de problemas como los expuestos en el PISA.

Los resultados del alumnado, en consecuencia, han de ser bajos, ya que el instrumento no está adecuado a lo que se le está pidiendo que estudie al alumnado.

Se trata de medir aspectos y/o habilidades que no se desarrollan en la asignatura de matemáticas de la ESO y, por tanto, no podemos hablar de una evaluación completa. Habría que añadir en la evaluación PISA los aspectos puramente instrumentales y conceptuales, base de estos otros.

Por otro lado, los profesores opinan que alumnos que sean capaces de resolver el tipo de problemas enunciados en PISA pueden estar por debajo de la media de los conocimientos matemáticos que se les enseñan, ya que puede haber mucha intuición en la búsqueda de resultados y una falta de respuesta aplicada de los conocimientos matemáticos que realmente se dominan.

### 3.3.2. Análisis de resultados por áreas y por centros

Se trata de considerar aquí si, al finalizar la enseñanza obligatoria, los alumnos han adquirido las capacidades que señala el proyecto PISA para la comprensión lectora, matemáticas o ciencias.

El análisis que al respecto se hace es contextualizado y habría que entrar en cada uno de los centros donde se realizó. El anexo 6.5. recoge, como ejemplo, el análisis realizado por uno de los colectivos participantes en uno de los centros de Guadalajara. La información recogida en el anexo revisa aspectos específicos relacionados con cada uno de los aspectos del informe Pisa. Así, por ejemplo, y para ese centro se analizan en comprensión lectora aspectos como: recoger información específica, interpretar lo que han leído, reflexionar, evaluar y argumentar, interpretar textos continuos y discontinuos o uso privado, público y educativo del dominio lector.

Pero más allá de este análisis general, el debate sobre los resultados del informe y su traslación al centro sirven para guiar un diagnóstico institucional que pone en evidencia fortalezas y debilidades de la institución, vinculadas o no con los aprendizajes y conductas que analiza el informe PISA.

Así, se evidencian, por ejemplo, muchos de los comentarios y observaciones que aparecen en el proceso de campo:

> "Y esta comunidad educativa, reflexionando, se ve a sí misma en función del estamento al que pertenecen. De este modo, los estudiantes perciben más claramente la complejidad del hecho educativo" (Obs. Participante 1, UG, 11-12).

- Respecto los profesores y el proceso de enseñanza-aprendizaje:
  - Las explicaciones de los profesores suelen ser aburridas, sobre todo en aquellas materias de humanidades.
  - Se quejan del distanciamiento, a veces muy frío, de la relación profesor-alumno.
  - No les gustan los deberes.
  - Van poco a la biblioteca.
  - Les gustan más las asignaturas de humanidades que las de ciencias, ya que en las de humanidades sólo tienen que estudiar los capítulos y no tienen que reflexionar.

- Respecto a los padres:
  - Los padres y madres insisten mucho en los deberes y los alumnos y alumnas se ven agobiados. Algunos son conscientes de la necesidad de los deberes pero, a su vez, reconocen que es difícil hacerlos porque se distraen con la televisión, amistades, etc.
  - No suelen hablar mucho con sus padres y madres en las reuniones familiares (en la hora de la comida, por ejemplo).
  - La actitud de los padres y las madres ante los deberes y las cuestiones escolares es más represiva que dialogante.
- Respecto al centro:
  - No disponen las instalaciones necesarias para realizar deporte.
  - Existen muy pocos ordenadores.
  - No asisten a la biblioteca.
- Por su parte, el grupo de padres y madres contextualiza el informe PISA señalando que (Obs. Participante-2, U.G., 12):
  - La educación en el centro es mala, o por lo menos no todo lo satisfactoria que quisieran.
  - Poca práctica.
  - Los profesores no exigen.
  - Faltan actitudes hacia la vida y responsabilidad compartida.
  - Por lo general, el alumnado es capaz de realizar todos los trabajos que les encomiendan el profesorado y que están relacionados con el buen desarrollo de la vida diaria.
  - Los alumnos y alumnas expresan de forma correcta todo aquello que quieren, pero tienen poca capacidad de decisión, son muy influenciables por las amistades y también por los cambios sociales tan radicalmente rápidos que encuentan.
  - No se está exigiendo al alumnado todo lo que es capaz de dar.
  - Encorsetamiento del sistema con las calificaciones.

La evidencia de que la fase de contextualización es positiva y permite la reflexión sobre la propia práctica lo proporciona un centro de Granada que llega a elaborar, como fruto de la puesta en común de los tres estamentos (profesores, padres y alumnos) un análisis de necesidades propias en relación con el proyecto PISA. El acuerdo textual es el siguiente:

> "Nuestro análisis nos lleva a concluir que los aspectos que más influyen en el rendimiento del alumno son:
>
> 1. La familia tiene una gran influencia y es el punto de referencia (lo que ven en casa influye mucho). Influyen los recursos de que dispone (ordenador, biblioteca,…), los temas de diálogo en las comidas, viendo televisión, etc. Se pide que haya mucha comunicación con los padres y de detecta que hay un grupo de alumnos cuyas familias hablan poco y ven mucho la televisión. Los padres sí están preocupados y dan, en general, muchos medios a sus hijos; quizá demasiados.
>
> El gran problema que vemos es que no hay hábitos de estudio y constancia; vemos falta de autocontrol del aprendizaje.
>
> Estamos de acuerdo con pocos deberes, pero bien reflexionados y coordinándose los profesores entre sí.
>
> 2. El clima escolar y la disciplina son fundamentales para el trabajo. Hay que hacer a los niños más partícipes y las normas deben ser pocas y claras. Asimismo, todos nos debemos de implicar en casa y en el colegio.
>
> 3. Los profesores deben fomentar el trabajo en equipo. Cabe aunar criterios, enriquecer el intercambio de opiniones, mejorar las técnicas utilizadas en clase y buscar tiempo para la comunicación entre profesores.
>
> La tendencia a culpabilizarse mutuamente entre padres y profesores en temas de rendimiento debería de cambiar" (UG, 21-22).

### 3.3.3. Los aportes del estudio sobre competencias

Normalmente, se comparten los resultados obtenidos, que suelen obedecer a intuiciones del profesorado (UAB, 1), aunque también se plantean comentarios críticos:

> "En realidad, yo creo que a los maestros no les descubrimos nada nuevo cuando les presentamos los datos. Ellos ya los intuyen, saben perfectamente lo que sucede. Los informes sirven para verificar lo que sabían a nivel intuitivo. Sirven también para sentarnos a hablar" (UAB, 5).

> "Da mucho trabajo organizar y gestionar todo el proceso de evaluación. El momento no es el idóneo y, en nuestra opinión, el esfuerzo no se rentabiliza. Nosotros, ya detectamos cuando algo no anda bien; además, entendemos que estos métodos son contradictorios con la atención a la diversidad" (UAB, 1).

> "Creemos que los resultados son poco fiables. Los alumnos cuando contestan las pruebas están poco motivados. No sienten la necesidad de hacerlo bien e incluso dejan alguna cosa en blanco cuando estamos convencidos de que lo saben. No se juegan nada, ni la nota, ni ningún premio. Para ellos, el prestigio del instituto es un tema que no les preocupa" (UAB, 2).

> "La verdad es que no acaban de ser fiables y no sirven para extraer conclusiones (...) Por ejemplo, estamos en el 61% de comprensión oral, pero ¿cuál es el 100%? El dato en si no me da mucha información para tomar decisiones" (UAB, 18, en referencia a la evaluación de inglés).

Una cuestión que se plantea, a menudo, es la necesidad de mayor contextualización de las pruebas:

> "En el área de inglés encontramos un desfase. Creemos que los instrumentos no son válidos. En el área de sociales se les preguntaba sobre diferentes estilos pictóricos, que no corresponde a competencias que hayamos trabajado. Los resultados, así, no pueden ser positivos" (UAB, 14).

La contextualización y utilización posterior de los informes se favorece si se realiza en un período de tiempo anticipado que permita tomar decisiones con respecto a los siguientes cursos escolares.

> "El nivel de matemáticas es preocupante. A raíz de las pruebas también vimos que, en el ámbito de las TICs, los resultados eran flojos. También obtenemos puntuaciones bajas en catalán y, sobre todo, en expresión escrita" (UAB, 14).

Asimismo, se favorece si el centro realiza adaptaciones propias en la presentación de resultados al profesorado y demás miembros de la comunidad educativa. Además, su propio tratamiento permite realizar comparaciones con otros resultados y propuestas.

> "Va mejor que la escuela realice sus propias rejillas de información, destacando lo que considera más pertinente" (UAB, 29).

Normalmente, el proceso de intervención incluye y de una manera significativa a miembros del equipo directivo. Una manera habitual de actuar es que la dirección haga un primer análisis y piense si debe de intervenir con alguna acción concreta; posteriormente, los pasa a los jefes de departamento o de ciclo, quienes promueven y establecen las discusiones pertinentes.

> "El proceso normalmente pasa por el Director pedagógico, quien toma las primeras decisiones. Realiza los filtros necesarios y la información pertinente se hace llegar al Claustro y, posteriormente, se trabaja en el ámbito de los departamentos. En función de los resultados, se van tomando decisiones" (UAB, 6).

### 3.4. La fase de actuación

El objetivo de esta fase es la elaboración de compromisos y propuestas concretas para mejorar los procesos organizativos o de enseñanza-aprendizaje del centro. Una breve relación de lo aportado en alguna de las sesiones, permite dar una idea exacta del valor de esta fase y de la posibilidad de realizarla (UG, 13):

- Clases menos teóricas y mucho más prácticas.
- Un mayor acercamiento del profesorado hacia los alumnos y alumnas; establecer una relación más cordial.
- Acceso y disponibilidad de todos los recursos.
- Mejorar la relación con los padres y con el centro. Los padres y madres deben visitar más el centro.
- Más actividades extraescolares que rompan con la rutina diaria y se produzca así un mayor acercamiento y relación entre padres-profesores-alumnos.
- Ser más flexibles en la puntuación dada en los exámenes. No ser tan rígidos cuando se está corrigiendo. Se deben valorar otros aspectos como el esfuerzo, la asistencia a clase y no aprobar o suspender en función de un examen.
- "Más vocación docente".

El análisis de la problemática lleva también a señalar aspectos necesarios como la creación de Escuela de Padres, mejorar la dotación de medios, mayor coordinación entre el profesorado, etc.

Propuestas concretas, y en esa medida fáciles de realizar y con capacidad de influencia, se pueden ver en las propuestas de cambio que se realizan en algunos centros:

> "Revalorizar la lecto-escritura fijando una hora a la semana para el ejercicio de la misma, desde primero de Primaria hasta cuarto de la ESO. (…) En esta hora se podrían trabajar diferentes aspectos:
>
> - Lectura en voz alta de textos.
> - Dramatización de textos.
> - Técnicas de animación a la lectura.
> - Memorización de textos.
> - Creación de textos.
> - Contextos.
> - Análisis formales.

- Vocabulario.

Trabajar la lectura desde todas las áreas. Todos los profesores, independientemente de la asignatura que impartan, deben involucrarse en el proceso de adquisición de la capacidad lectora. Cada uno lo podrá adaptar a sus respectivas materias y, por tanto, trabajar de diferentes maneras:

- Trabajar con periódicos en el aula
- Fomentar la lectura y la búsqueda de información en Internet.
- Fomentar la investigación y el placer hacia el aprendizaje" (UAH, 40).

"Los criterios de evaluación deberían recoger procedimientos y actitudes.
En Ciencias de la Naturaleza de primer ciclo y en Física y Química de 3º y 4º se deberían reducir los contenidos. Por ejemplo, en Física y Química de 3º se podrían suprimir los siguientes contenidos:

- Tema 3 – Átomos, moléculas y cristales: Modelos atómicos, Regularidades periódicas.
- Tema 5 – La química en la sociedad: Reactividad nuclear. Medicamentos.
- Tema 7 – Electricidad: Campo eléctrico. Potencial eléctrico.
- Tema 8 – Electromagnetismo: completo" (UAH, 39).

"Hacer debates sobre un tema pedagógico (lectura, hábitos de estudio). También sobre otros temas concretos en sesiones cortas, de estilo conversacional" (UG, 22).

"Una cosa importante es educar sobre el silencio (en clase y en el patio).

Respecto a la lectura, en lo posible, seguir en la línea de fomentarla, como lo estamos haciendo (día del libro, cuentacuentos, actividades de clase…).

En matemáticas, hacer todos las aplicaciones posibles a la vida cotidiana, que las vean más prácticas" (UG, 22, 23).

Respecto a los **aportes del estudio sobre competencias**, los resultados ayudan a determinar las cuestiones que deben de cambiar en los centros y a centrar y direccionar los esfuerzos.

"Los resultados nos indican si hay cosas que deben o no deben cambiarse. Por ejemplo, en el ámbito de cálculo, trabajamos el QUINZET y, a la vista de los informes, creemos que hemos de mantener la misma rutina" (UAB, 5).

"La información que nos dan los informes nos sirven muchas veces para elaborar el Plan Anual" (UAB, 6).

"Al ver los resultados, se priorizó el tema de las tecnología educativas. Ahora se trabaja con desdoblamientos de tal manera que se han conseguido grupos de 10 alumnos. También nos dimos cuenta de que había temas de geografía que no habíamos trabajado" (UAB, 14).

El análisis de los informes no sólo ha servido para evidenciar los problemas de enseñanza-aprendizaje sino también para señalar disfunciones organizativas.

> "En el análisis de los resultados, hemos de tener presente de qué promoción estamos hablando. Los resultados varían mucho según las promociones y éstos a veces deben hacernos tomar decisiones globales" (UAB, 6).

> "Al llegar los resultados vía correo, los comentamos con el resto de responsables de la asignatura. Nos dio moral porque, aunque los resultados son de bachillerato, no se hubieran obtenido de haber trabajado mal. Es cosa de un equipo y el conocer los datos nos ayudó a ser más optimistas y a verificar que hacíamos bien el trabajo. Nos planteamos un par de temas como la gramática y la expresión oral" (UAB, 19).

## 3.5. La fase de cambio y difusión

La realidad de esta fase queda condicionada al paso del tiempo y a comprobar si, con el mismo, los centros han avanzado respecto a las debilidades que manifestaban tener. Aquí, sólo podemos constatar el sentido de utilidad que han visto al proceso de trabajo realizado y las aportaciones que el mismo les ha dado.

Tratando de no ser reiterativo con algunas afirmaciones recogidas en la fase de información, retomamos algunas declaraciones (UG, 15-18):

Algunos profesores reconocen:

> "Toda puesta en común entre distintos agentes es positiva. Quizá, se podría ahondar más con grupos interrelacionados (Padres-Docentes-Alumnos).

> No nos detenemos a pensar lo que hacemos, en ocasiones lo hacemos por rutina o por nuestra propia criba de la experiencia y/o ensayo/error. Igualmente, decir que la reflexión conjunta es mucho más enriquecedora y útil y, por ello, muy positiva para mejorar nuestra tarea diaria".

De los padres y madres recogemos de algunos de sus propios y originales textos lo que sienten y perciben:

> "Para mí, sí ha sido bastante importante asistir a estas sesiones de información, porque me ha permitido enterarme de cómo deben estar los niveles de los alumnos y me satisface saber la preocupación compartida de los profesores con nosotros los padres".

> "Me parece interesante que se evalúen sobre todo informes como PISA y que se den a conocer. Debería aplicarse más a fondo el estudio y poder sacar conclusiones y soluciones, no sólo para corto, si no para más largo plazo y para una utilización más general e institucional".

"El estudio me ha parecido muy favorable, puesto que nos ha hecho pensar un poco más en la educación de nuestros hijos, que es lo más importante. Como última reflexión, me gustaría que la enseñanza se alargase un poco más para que ellos supieran lo que realmente quieren de la vida, ya que a los 16 años es demasiado pronto para elegir. Gracias".

De los alumnos, cabe destacar una valoración positiva muy clara. Algunos de sus textos señalan las razones y constituyen un rico botón de muestra:

"Me ha parecido muy bien porque hemos expuesto distintas opiniones entre hijos y padres, para mejorar el estudio".

"Merecen la pena estas clases de reflexión sobre el informe Pisa. Los alumnos, profesores y padres sacarán ahora más partido tanto de los estudios, como de la vida cotidiana".

"Sí me parece bien, porque gracias a estas reuniones nos hemos informado sobre el nivel en que nos encontramos todos los españoles, cómo podemos conseguir mejores resultados y a qué se debe que otros países los tengan".

A mí, me gustaría poner una propuesta: que no se exija tanto y que piensen que los alumnos somos personas. Éstas no tienen el único derecho de estudiar; también, tenemos libertad y el derecho de disfrutarla. Que piensen los padres y comparen, porque a ellos cuando eran estudiantes seguro que no les gustaba que les exigieran tanto".

Respecto a los **aportes del estudio sobre competencias**, las estrategias que se sugieren para sedimentar los cambios es introducirlos en el Proyecto curricular de centro.

De todas formas, no todos los informantes consideran que tenga sentido y utilidad el uso de este tipo de informes

"Nosotros ya tenemos nuestros mecanismos para saber en qué temas hemos de incidir para mejorar, no nos hacen mucha falta estos informes" (UAB, 2).

La difusión que se hace de los informes y del trabajo realizado es considerada importante por algunos centros.

"Fue importante para nuestro trabajo y concienciación del profesor el que el *Diario de Terrassa* dedicara un espacio a comentar los resultados del estudio PISA, los trabajos del Programa IDEA y otras informaciones, que apoyan la necesidad de que el centro también se replantee algunos temas" (UAB, 13).

"Seguramente, sería interesante que también se hicieran estudios de contraste por comarcas. La utilidad sería mayor para nosotros y, probablemente, de mayor interés" (UAB, 13).

También se entiende como importante rentabilizar al máximo el esfuerzo realizado. De hecho, algunas instituciones utilizan los resultados no sólo para situarse en el contexto del sistema educativo, sino, y también, para realizar estudios internos sobre los resultados y su evolución.

La importancia de contactos centro-administración y la presencia de ayudas externas son también muy señaladas por los diferentes informantes.

> "Las pruebas deberían aplicarse a través de agentes externos. La credibilidad de la evaluación sería más fuerte y lo viviríamos como un proceso más honesto (…). También creemos que debería venir alguien externo al centro para darnos el retorno de los resultados y, a la vez, para acompañar este retorno con posibles sugerencias. Además, entendemos que los resultados del país se deberían utilizar para tomar decisiones a nivel de administraciones educativas y a nivel político" (UAB, 20).

## 3.6. Otras consideraciones

Se incorporan en este capítulo las aportaciones que algunos alumnos/as (16) y padres/madres (10), coordinados por la Universidad de Alcalá de Henares, hacen con referencia tanto a los resultados del **proyecto PISA** como a su percepción de niveles y propuestas generales de los centros educativos.

Como se trataba de conocer tanto la opinión como la valoración del nivel, se eligió a padres y alumnos que actualmente estuviesen en los centros educativos; por tanto y en este caso, toda la muestra se corresponde con alumnos (o sus progenitores) que el curso pasado estaban en 4.º de la ESO. Hay que resaltar la dificultad para encontrar padres-madres que quisieran participar en esta parte de la investigación.

### Valoración de los estudiantes

Se han realizado una serie de sesiones individuales de trabajo con algunos alumnos de cara a conocer su opinión respecto a los conocimientos que han adquirido en sus centros de referencia y el grado de aceptación de los mismos.

Los alumnos creen que, de forma general, en su centro se les enseña a interpretar y a tener un pensamiento crítico. Otra cuestión es si durante la época de aprendizaje todos los alumnos dedican iguales esfuerzos por aprender.

En términos generales, el alumnado opina que el sistema educativo no prepara para su incorporación a la sociedad de una forma clara. Opinan que se enseñan los conocimientos básicos pero que hay un gran desfase entre lo que se enseña en 4.º de la ESO y lo que se pide en 1.º de Bachillerato. Algunos son de la opinión de que el sistema prepara más para ser obreros, en un sentido de obreros no cualificados, que para incorporarse a un trabajo cualificado.

Con relación al nivel que ellos creen que existe en su centro, en las áreas de referencia del informe PISA, opinan lo siguiente.

- *Comprensión lectora*: el nivel que estiman que tiene el grupo es medio o medio alto, ya que leen y comprenden los documentos más usuales como periódicos, revistas, información de su interés, etc.

  En cuanto a la comprensión de materias, opinan que asignaturas como Filosofía o Ética son de más difícil comprensión.

- *Matemáticas*: el nivel medio del grupo clase es bajo. Creen que la base que traen es mala, que tienen errores en las operaciones que son necesarias en el procesamiento de la información de los problemas. Presentan, a su juicio, las mayores dificultades en logaritmos, ecuaciones y trigonometría.

  No hay o ha habido una secuenciación de contenidos muy coherente en su aprendizaje y el salto de 3.º a 4.º es muy grande. En cuanto a la resolución de problemas, también creen que su nivel es bajo. No saben pensar adecuadamente, les falta habilidad para la búsqueda de soluciones de cálculo y, además, no saben identificar de forma clara lo que se les pide en el problema.

- *Ciencias*: en su opinión el nivel es bueno. Las ciencias como contenido o área general es la más trabajada en materias como Geología, Física o Química y manifiestan tener pocos problemas. Los conceptos parecen tenerlos claros, aunque fallan en la resolución de problemas.

Con referencia al nivel de su centro se coincide que es aceptable, aunque les faltan puntos de referencia. Apuntan que la responsabilidad está en cada alumno en concreto y de ellos dependen los resultados.

Enfrentados con la tarea de los resultados obtenidos, opinan:

- Comprensión lectora: no tienen dificultad para entender los textos y pueden responder de forma general a las preguntas.
- Matemáticas: entienden el problema, dan una respuesta basada en la lógica pero no usan los conocimientos matemáticos. Su respuesta es errónea.
- Ciencias: entienden los problemas presentados y son capaces de dar una explicación lógica aplicando conocimientos de tipo científico y argumentando sus posturas.

## Valoraciones de padres y madres

En relación con los aspectos formativos de sus hijos y el objetivo de la educación de incorporarse a la sociedad, a su juicio, les falta preparación para incorporarse a la sociedad productiva. Serían capaces de desenvolverse con soltura en diferentes medios; pero les falta la preparación para el mundo del trabajo.

En cuanto a la preparación recibida por sus hijos e hijas, en términos generales, indican que:

- *Comprensión lectora*: el nivel es alto. Les gusta leer y, aunque no tienen hábitos lectores, cuando algo les interesa se dedican con afán. La comprensión de lo leído es buena, aunque no pierden mucho tiempo en la tarea. Se les enseña a leer y a resumir, es una tarea diaria. Están acostumbrados y creen que la formación es buena.
- *Matemáticas*: el nivel es bajo. Los problemas en esta materia son una constante y no saben cómo solucionarlos. Sus hijos se quejan de la dificultad de la propia asignatura. Según las madres, les cuesta la aplicación de los conceptos a los problemas de la vida real. No son capaces de ponerse en situaciones de vida real.
- *Ciencias*: el nivel es medio. Las características de la materia la hacen atractiva, pero cuando se habla de Física, Química o Biología estiman que no tienen preparación. Para ellos, sí que son capaces de explicar fenómenos de la vida diaria desde la perspectiva de los conocimientos científicos aprendidos. Por otro lado, y a pesar de estas concreciones, señalan que en sus centros se da un nivel aceptable y que no quiere estudiar es el que tiene malos resultados.

Son unánimes al señalar que el área que peores resultados presenta es la de Matemáticas. El nivel de preparación, cuando usan el elemento comparativo de otros hijos mayores, es peor. No hay criterios sólidos que intenten aclarar dónde está la dificultad de la materia.

Descendiendo a propuestas específicas, surgen ideas valiosas referentes a distintos ámbitos:

a) Las relaciones:

- Incrementar la escucha por parte de los centros a padres y alumnos.

b) La disciplina

- Incrementar la disciplina.
- Los chicos y chicas manifiestan pasotismo.

c) La docencia

- Se exigen niveles de partida que no tienen.
- Responder a preguntas y dudas.
- Hablar más con el alumnado.
- Los alumnos y alumnas no quieren estudiar.

d) La organización

- No un aula para cada materia. Se distraen con tanto cambio de clases.
- El hecho de no repetir.

En términos generales, son conscientes de su co-responsabilidad, aunque "cargan" más la fuerza sobre el papel de los centros educativos.

Presentamos, por último, los comentarios y observaciones realizados en los centros con relación a **otro tipo de pruebas externas** que han manejado y utilizado para mejorar su funcionamiento. Sin querer ser exhaustivos, recogemos aquí algunos comentarios complementarios sobre el trabajo en competencias que hacen los centros de Cataluña.

Los aportes del estudio sobre **competencias básicas** pueden ser polémicos:

> "En un seminario de coordinadores el profesor se enteró que en algunos centros se prepara a los alumnos para la prueba, practican con ella. Se les entrena bien. (...). En realidad es un fraude" (UAB, 2).

Se comenta la forma de trabajar y analizar los datos:

> "Creemos que debería haber una difusión general para todo el profesorado, a través del Claustro general o por etapas educativas, y una difusión específica, centrada ya en personas, departamentos u otras estructuras" (UAB, 11).

> "La discusión debe venir avalada por documentación y tiempo. Sus resultados deben de ser objeto de compromisos concretos, que se incorporan al Plan Anual y sobre los que hay que realizar un seguimiento específico" (UAB, 12).

"Se puede lograr un mayor nivel de aceptación si se trabaja con grupos específicos de voluntarios, pero esa posibilidad no siempre es factible ni interesa (sobre todo si se quiere que haya repercusión en todo el centro)" (UAB, 12).

"La manera más oportuna que tenemos para hacer llegar los resultados al profesorado es a través del Director Pedagógico, los Equipos de Coordinación y Jefes de Departamento, que lo trabajan con el profesorado" (UAB, 9).

"Hay que ser precavidos a la hora de presentar los resultados, puesto que si éstos son negativos corremos el riesgo de crear angustia entre el profesorado cuando se siente responsable de los resultados" (UAB, 9).

"A veces, será necesario propiciar encuentros individuales, la profundidad del análisis puede ser más o menos superficial, etc. La información que llega a los profesores ha de ser tamizada y con propuestas, la dirección debe de planificar su entrega" (UAB, 9).

"Hemos de saber encontrar el equilibrio entre participación y la toma de decisiones por parte de la dirección. Estamos en un proceso de confianza y esta confianza que nosotros depositamos en el profesorado también la deposita en nosotros y quiere que la dirección resuelva y le facilite su tarea" (UAB, 10).

"También creemos que es importante retornar la información a los alumnos para que ellos sepan cómo lo hicieron" (UAB, 10).

"El tamaño del centro dificulta la transmisión y resulta clave el rol que adopta la dirección" (UAB, 12).

También se señala de manera insistente la utilidad de este tipo de estudios para la mejora:

"Creemos que estos estudios favorecen la idea de cambio. Si no hay un aliciente externo podemos correr el riesgo de quedarnos dormidos. También es verdad que el impulso de los cambios parte del Equipo Directivo" (UAB, 15).

Sobre el **proceso de evaluación de Bachillerato**:

- Se señala un alto conocimiento y se considera útil para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientar a los alumnos y a las familias.

"Compartimos especialmente la necesidad de incorporar la evaluación como herramienta importante para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados ayudan a orientar al alumno que vemos que está perdido y también nos ayuda para informar a las familias. Te permite estar alerta" (UAB, 16).

- Se constata, no obstante, que siempre hay más lejanía del profesorado que de los directivos en este tipo de informes:

"Los cambios siempre cuestan mucho, aunque los que estamos en primera línea quizá seamos más receptivos. Al profesor que está en el aula le cuesta más. Estos informes como mínimo te sirven para reflexionar e iniciar cambios; sin ellos, sería más difícil que nos los planteáramos" (UAB, 16).

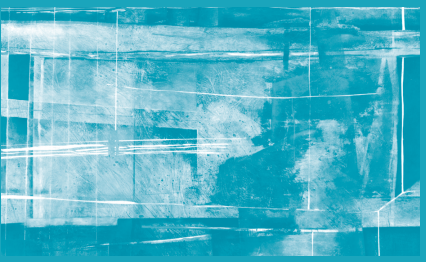
Se comenta la importancia de implicar los tutores en los procesos y el proporcionar información preparada.

> "El profesorado ha venido preparado con la información previa de los dos años. La tutora es quien coordina la reunión y recoge las informaciones para comunicarlas a los alumnos y a las familias, si se da el caso" (UAB, 17).

> "La única duda que nos queda es si hubiéramos tenido que someter a discusión de todo el profesorado el proceso llevado a cabo" (UAB, 17).

Por último, sobre la utilidad de este tipo de informes para favorecer el cambio, se señala:

> "Yo creo que sí que lo favorece, como ya se ha dicho anteriormente, te ayuda a reflexionar sobre los resultado y a partir de ellos siempre intentas incidir en aquellos elementos que ves como más factibles y con los que coincides a nivel intuitivo que son más acuciantes" (UAB, 17).



investigamos

# La conclusiones y propuestas

# Las conclusiones y propuestas

Las aportaciones que recogemos a continuación pretenden concluir y generar propuestas sobre lo realizado en los centros y considerado por el equipo de investigación, con la intención de que sirvan para la reflexión y el cambio en los centros educativos.

Las formas de articulación que las **conclusiones** pueden adoptar son diversas; sin embargo nos ha parecido importante el hacerlo a partir de los objetivos pretendidos y dejando abierto al final de su debate un espacio para otras aportaciones.

## Difundir entre los centros educativos los resultados más significativos del estudio PISA o de otros estudios internacionales

La presentación del estudio en los 10 centros, con la distribución de un resumen del informe PISA y su exposición pública en la mayoría de ellos, nos permite señalar que ha habido una incidencia directa en las comunidades educativas de estos centros e indirecta en las personas e instituciones que tienen relaciones habituales con esos centros y con los departamentos universitarios responsables del estudio.

> "Se ha conseguido la difusión en los centros que han intervenido, así como la inquietud por conocer el estudio PISA por parte de otros centros que han sabido de la experiencia que estábamos realizando en Guadalajara y Madrid" (UAH, 46).

Contribuirá a la difusión, asimismo, la publicación de este trabajo.

Por otra parte, el modelo de intervención utilizado se incluyó en el capítulo 10.3., con el título "Human Rights Ambassador Training in Spain" dedicado a la experiencia española del texto **European Handbook of Human Rigths**

**Education in Technical Education and Vocational Training***, que como borrador y antes de su publicación se debatió en el Congreso Europeo que sobre el Proyecto de Derechos Humanos se celebró en Barcelona del 4 al 6 de noviembre del 2004.

## Explorar la utilidad de los estudios internacionales para fomentar la reflexión pedagógica e impulsar la mejora de los centros educativos

Muchas de las expresiones realizadas por las personas que participaron en el estudio manifestaron la utilidad del informe PISA 2000 y de otros informes externos para fomentar la reflexión y el debate dentro de los centros educativos, tal y como se recoge en declaraciones citadas en el apartado de resultados.

De todas formas, parece importante destacar el hecho de que una vez planteada la propuesta y establecido un procedimiento, los centros educativos han valorado significativamente el informe y la reflexión que le ha acompañado. Cuando no se han dado esas circunstancias, el proceso de reflexión no se ha dado.

Seguramente, la incidencia positiva que ha tenido la iniciativa pueda estar influida por los medios que se han puesto al alcance de los centros (documentación sobre el tema, presentación publica, animadores de la discusión, etc.), por la motivación inicial de éstos a participar y por tratarse de una experiencia limitada y que genera poco compromiso en los centros. También es significativo destacar que el informe se basa en datos concretos sobre realidades (problemas, situaciones concretas), lo que facilita el interés de las personas por profundizar y comparar. De cualquier manera, sabemos ahora que en esas condiciones es posible movilizar a los centros, profesores, padres (algunos) y estudiantes.

Sería interesante, no obstante, hacer una evaluación diferida en el tiempo y de impacto para verificar si los propósitos que se derivaron de la experiencia se han traducido en realidades y conocer los mecanismos que influyeron en el mantenimiento de los propósitos.

## Promover la apropiación y contextualización de los resultados más significativos del estudio PISA o de otras evaluaciones internacionales

* Se trata de un proyecto Sócrates-Comenius 2.1. de la Comisión Europea. El artículo referido lleva como título “The Human Rights Ambassadors Training Catalan Experience” y corresponde a las páginas 208-212 de la citada publicación (ISBN 3-980-9423-7-6).

El modelo de análisis, presentado en el apartado 1.2.1., ha guiado el proceso de discusión y facilitado el que los centros educativos realizaran contrastaciones respecto a su propia realidad. Las afirmaciones recogidas en el apartado 3.3. así lo ratifican, como también lo hacen las variadas afirmaciones recogidas en las memorias realizadas por cada una de las universidades participantes.

Como concluyen algunos de los informes de las universidades participantes:

> "De la fase de contextualización a los dos centros educativos de los hallazgos de PISA hemos aprendido: la necesidad de una enseñanza más atractiva y motivadora y de un seguimiento más personalizado y más flexible por parte de padres y profesores.
>
> En general, el hecho de reflexionar juntos profesores, padres y alumnos se ha percibido como una de las vivencias más ricas del proceso" (UG, 26).
>
> "Hemos constatado la utilidad de los estudios internacionales para fomentar en los centros educativos la reflexión pedagógica e impulsar los procesos de mejora" (UAH, 46).
>
> "Los centros que han intervenido se han 'alegrado' de hacerlo, manifestando el interés por seguir interviniendo en experiencias similares o continuar con éstas del estudio PISA" (UAH, 46).

## Fortalecer la idea de cambio permanente a partir de evaluaciones externas e internas

La utilización de evaluaciones busca mejorar el propio conocimiento del centro y servir para dinamizar procesos de cambio. Las aportaciones recogidas en el apartado 3.5. evidencian claramente que la idea del cambio como un reto permanente está instalado en los centros. Sin ser inocentes, también habría que decir que la permanencia de una actitud positiva en este sentido habría que evaluarla de manera diferida en el tiempo.

> "Se valora muy positivamente la idea de que puedan plantearse acciones de cambio en función de evaluaciones externas e internas" (UAH, 46).
>
> "De la lectura, análisis y trabajo con el proyecto se ha creado entre los participantes una inquietud por la mejora de la acción docente en sus respectivos campos o áreas, así como ideas para posibles cambios a nivel de sus centros" (UAH, 46).

## Contrastar la utilidad de un modelo de análisis y cambio para los centros educativos

La utilidad del modelo queda también contrastada, si bien cabe considerar a la vista de la aplicación realizada algunas cuestiones de matiz. A saber:

- Sobre el proceso de información:
  - La información es valiosa si es emitida por una persona de prestigio, conecta con los problemas de la práctica y se acompaña de documentación contrastada.
  - Cabe combinar la difusión general, de aproximación, con la específica, centrada en aspectos relevantes.
  - La difusión general tiene el sentido de motivar e introducir en la temática, lo que obliga a señalar que debe ser sintética y problematizadora.
- Sobre el proceso de contextualización:
  - El proceso de contextualización exige contrastes con la práctica colectiva e individual, lo que exige realizarlo a partir de pequeños grupos de trabajo afines.
  - Una propuesta que permite la contextualización es la que combina la presentación de información genérica en reunión general (claustro, asamblea...) y el tratamiento de la específica (Matemáticas, Lengua...) en espacios específicos (departamentos, ciclos, junta, equipos de coordinación...).
  - La contextualización y la apropiación que persigue se favorecen si el centro educativo tiene resultados y descritos los procesos relacionados con las evaluaciones externas que se le presentan.
- Sobre el proceso de actuación:
  - La actuación exitosa exige una planificación participativa y una temporización realista; también se vincula a una necesidad sentida por el centro.
  - Supone, también, una alta implicación de los directivos (director/a, jefe/a de estudios, coordinadores,...) y la existencia de recursos idóneos. Su actuación como agentes de cambio debe servir para anticipar problemas y dar sentido y dirección al cambio pretendido.
  - Exige combinar adecuadamente la búsqueda de alternativas diversas y la aceptación de contradicciones y dificultades en el paso del cambio individual al institucional.
- Sobre el cambio y su difusión:
  - El cambio pretendido puede exigir encuentros individuales con personas de la colectividad. Particularmente, es importante conocer las motivaciones explícitas y ocultas del personal con relación al cambio.

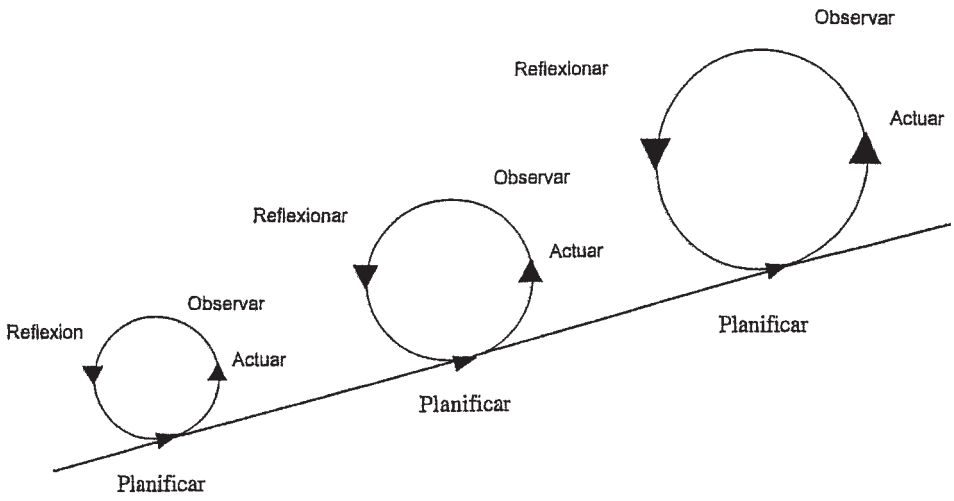
- Su seguimiento, que debe de ser periódico, debe permitir constatar avances en lo planificado y respecto a situaciones anteriores.
- La difusión de los cambios permite su contrastación externa y el fortalecimiento de la cultura de los que los promovieron.

Por otra parte, la aplicación de las diferentes fases debe de entenderse como un proceso cíclico (gráfico 12) que:

- Cuenta con apoyos y asesoramiento externo. Resulta importante considerar, al respecto, el papel de promotores del cambio que pueden prestar los inspectores u otros especialistas que intervienen en los centros educativos (asesores, especialistas curriculares…).
- Se mantiene como un reto colectivo, que implica a todos los miembros de la comunidad educativa y combina acciones externas e internas.
- Focalizado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, combina acciones didácticas, organizativas, de orientación u otras.
- Mantiene la dirección del cambio en el tiempo y promueve la revisión continua.
- Se comparte con otros centros y profesionales.

**GRÁFICO 12**

LOS CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ADAPTADOS



## Fomentar el intercambio de experiencias entre centros educativos

Uno de los compromisos establecidos por el equipo investigador con los centros participantes en el estudio ha sido el de revertir y dar a conocer sus resultados. Los centros siempre se manifestaron interesados en tener el informe final, sea para identificarse o como medio para reforzar y justificar el seguir en esta línea de trabajo comenzada.

De todas formas, más allá del intercambio interinstitucional que se plantea, lo cierto es que el informe PISA ha contribuido a promover reflexión colectiva e intercambio de ideas y opiniones dentro de los centros educativos, mostrando así su importante potencial como herramienta para la formación del propio profesorado. No siempre ha contribuido, por el contrario, a los intercambios entre centros, manteniéndose un cierto celularismo institucional.

Concluyendo así, podemos decir y hasta donde evidencian los datos, sobre todo textuales, que el modelo objeto de investigación ha demostrado su capacidad para generar procesos de cambio en los centros educativos estudiados.

Algunas evidencias relacionadas con lo dicho quedan recogidas en los informes de las universidades que constan en la memoria de investigación. El cuadro 13 resume, como ejemplo, algunas de las evidencias encontradas en un centro educativo. Las aportaciones de cada centro son más ricas y llenas de matices, por lo que una interpretación más profunda del cuadro y del significado del cambio para los distintos centros educativos exigiría acudir a la mencionada memoria.

## CUADRO 13

### EJEMPLO DE ALGUNOS RESULTADOS DEL ESTUDIO EN UN CENTRO EDUCATIVO

| OBJETIVOS | EVIDENCIAS RELACIONADAS | COMENTARIOS Y VALORACIONES |
|---|---|---|
| - Conocimiento del proyecto PISA. | - No se conocía<br>- Ahora se conoce | Agradecimiento por participar<br>- Lamentación por no conocerlo antes<br>- Motivación al cambio |
| - Indicadores PISA de evaluación por áreas | - No se comparten totalmente los indicadores de evaluación PISA<br>- Sí se comparte el estudio y los resultados | - Los centros están condicionados por la Selectividad<br>- Hay diferencias entre lo que se enseña y lo que se evalúa en PISA |
| - Comparación de resultados por áreas y centros | - Lectura: nivel lector regular-bajo<br>- Matemáticas: bajo nivel razonamiento<br>- Ciencias: nivel razonable | - Transversalidad de la lectura<br>- Poco empeño en la tarea por parte de todos<br>- Diferencias en lo que se enseña y lo que evalúa PISA<br>- Ciencias. Diferencias currículum según opción |
| - Otros aspectos PISA | - Diferencias de género<br>- Dedicación al trabajo<br>- Participación de la familia | - El tipo de centro también influye<br>- Mayor implicación del profesorado<br>- Padres: se habla poco con los alumnos |
| - Cambios en el currículum | - Todos los contenidos evaluados en PISA están en el currículum<br>- Se coincide con que la sociedad está pidiendo un cambio de currículum | - Incorporar lecto-escritura como transversal<br>- Más tiempo para lo instrumental<br>- No se priorizan los procedimientos científicos |
| - Cambios en los centros | - Áreas<br>- Metodología<br>- Coordinación<br>- Implantación | - Limitaciones materiales y personales<br>- Resistividad<br>- Poca continuidad |
| - Propuestas de cambio que favorezcan PISA | - Lecto-escritura como algo básico<br>- Evaluación permanente<br>- Intercambio de experiencias | - Mayor esfuerzo de control<br>- Mejorar los recursos<br>- Favorecer el desarrollo de la dirección |

La anterior conclusión general puede desglosarse en otras derivadas más concretas como:

- La reflexión colegiada se ha percibido como el vehículo idóneo para obtener de la experiencia realizada toda su riqueza, hasta el punto de proponerse no sólo como posible modelo de innovación y mejora sino de formación permanente de padres y profesores.

- Por otra parte, esa reflexión al ser explicitada públicamente también parece conducir a mayor compromiso con la mejora escolar, aunque solamente sea por manifestar congruencia con los respectivos discursos que se realizan.

- Los indicadores de rendimiento más concretos y puntuales aportados por la investigación de PISA se ven, en general, alcanzables para todos los implicados incluidos los alumnos del centro rural, si bien desde este centro se piden recursos compensatorios, para lograrlos. La insuficiencia de tiempo para alcanzar los objetivos determinados por el currículum actual o para incorporar nuevas propuestas, se señala como un elemento que puede influir de manera negativa en los procesos de cambio deseables.

- Parece necesario el replantearse algunos cambios en el currículum, aunque no se está de acuerdo en cuáles, dados los diferentes perfiles que constituyen las áreas trabajadas. No obstante, se reconocen dos elementos comunes:

  1. La convicción de que tanto la lectura como el cálculo constituyen los prerrequisitos absolutamente necesarios para el progreso en la enseñanza. Ambos contenidos deberían estar presentes de forma transversal a lo largo de toda la escolaridad.

  2. Hay que potenciar el trabajo en contenidos procedimentales, sin que ello vaya en detrimento de otros contenidos de tipo conceptual que, a su vez, constituyen la base de un buen raciocinio.

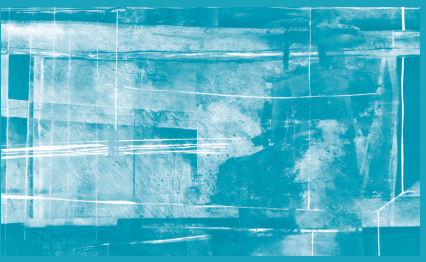
- La metodología seguida para presentar y promover reflexión y cambio a partir de informes externos ha suscitado mucho interés en los participantes, estudiantes incluidos. Debe resaltarse este hecho si pensamos que un planteamiento del tema poco didáctico y asequible puede echar al traste toda la experiencia. Los silencios, los murmullos oportunos y las observaciones registradas por los investigadores son bien explícitos al respecto.

Y, finalmente, que los objetivos diseñados para el estudio son posibles, al menos en los contextos estudiados.

Una parte de las conclusiones emitidas se pueden considerar como **propuestas** con relación al estudio realizado. Sin repetirlas, recogemos a continuación algunas otras vinculadas:

- Realizar campañas de difusión de los informes internacionales y nacionales, necesarias si constatamos el bajo nivel de información que los profesores y miembros de la comunidad manejan sobre temas educativos de interés.
- Implicar en los procesos de difusión y apoyo a los servicios de inspección y asesores, teniendo en cuenta que deberían participar en los procesos que eventualmente desarrollen posteriormente los centros educativos.
- Promover una cultura de innovación y cambio en los centros educativos, favoreciendo sus iniciativas y reforzando aquellas que coincidan con las preocupaciones del sistema educativo.
- Recopilar las experiencias e iniciativas de los centros que tengan que ver con el aprovechamiento de los informes externos, haciendo una base de buenas prácticas.
- Formar a los directivos como agentes de cambio.
- Promover la asociación de centros de enseñanza universitaria y no universitaria en el desarrollo de programas conjuntos vinculados a reforzar los aspectos deficitarios que detectan los programas internacionales y nacionales de evaluación de la calidad de la educación.
- Realizar evaluaciones de impacto sobre los efectos que haya tenido la utilización de los informes externos en la mejora escolar

El desarrollo de estas propuestas u otras que se consideren pertinentes, creemos que, sin generar por sí mismas cambio institucional y educativo, contribuirán a impulsarlo.



investigamos

# Las referencias bibliográficas

# Las referencias bibliográficas


Antúnez, S. (1987), *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona, Graó.

Antúnez, S. (2003), *Las resistencias a las innovaciones*. Bolivia: Conferencia en la AECI, Julio.

Armengol, C. (2001), *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid, La Muralla.

Ball, St. (1989), *La micropolítica de la escuela*. Madrid, Paidós-MEC.

Bardisa, T. (2004), "La dirección de centros escolares". En Moreno, J. M. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED, pp. 209-244.

Beltrán y Sanmartín (2000), *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid, Morata.

Bennis, W. (1997), "Convertirse en líder de líderes". En Gibson, R. (ed.), *Preparando el futuro.* Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

Bolan, R. (2004), "Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional". En Villa, A. (coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao, ICE-Universidad de Deusto.

Bolívar, A. (2004), "El centro como unidad básica de acción educativa y mejora". En Moreno, J. M. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos.* Madrid, UNED, pp. 95-124.

Braslavsky, C. (2004), "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". En *XIII Semana monográfica de la educación*. Madrid, Santillana.

Bolman, L. y Deal, T. (1995), *Organización y Liderazgo*. Wilmington, Delaware, Addision-Wesley.

Bronfenbrenner, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona, Paidós.

Carbonell, J. L. (2001), *La aventura de innovar.* Madrid, Morata.

Consejo Escolar de Cataluña (1994), "Direcció i Gestió dels Centres Publics", *Dossier Informatins*, n. 8, Documento Policopiado. Barcelona.

Coronel, J. M. y López Yánez, J. (1992), "La implicación de los directores escolares en los procesos de cambio". En *La dirección factor clave de la calidad educativa, Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.

Coronel, J. M. (1996), *La investigación sobre el liderazgo y proceso de cambio en centros educativos*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Cortés y Vieyra (2003), "La participación de directivos en el diagnóstico de la escuela". *Aula de innovación educativa*, 123-124, pp. 57-61.

Cueto, J. (1981), *La sociedad de consumo de masas*. Madrid, Salvat.

Darling-Hamond, L. (2001), *El derecho a aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.

Davis, G. y Thomas, M. (1992), *Escuelas Eficaces y Profesores Eficientes*. Madrid, La Muralla.

Delors, J. (1996), "La Educación encierra un tesoro". *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO.

Díez Gutiérrez, E. (1999), *La Estrategia del Caracol*. Barcelona, Oikos-tau.

Dilts, R. (2004), *Coaching. Herramientas para el cambio.* Barcelona, Urano

Domingo, A. (1992), *Ecología y Solidaridad. De la sociedad tecnológica a la sociedad ecológica*. Madrid, Sal Terrae.

Escudero, J. M. (1990), "El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de la colaboración". *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, U. Autónoma de Barcelona.

Fullan, M. (1991), *The new meaning of educational change*. Londres, Teachers College Press.

Fullan, M. (1992, 2002), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.

Gairín, J. (1999), "Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende". En M. Lorenzo y otros (coords.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía*, Vol. 1. Granada, GEU.

Gairín, J. (2000), "La colaboración entre centros educativos". En Gairín, J. y Darder, P. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos.* Barcelona: Praxis, pp. 82/177 a 82/202.

Gairín, J. (2004a), "La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales". En *Enseñanza* (en prensa).

Gairín, J. (2004b), "Redes institucionales y de aprendizaje en la educación no formal". En *IX Jornadas andaluzas sobre Organización y dirección de centros educativos*. Granada, Grupo editorial universitario.

Gairín, J. y Darder, P. (1994), *Organización de centros educativos.* Barcelona, Praxis.

Gómez-Pallete, C. (1995), *La evaluación de las organizaciones*. Madrid, ed. Noesis.

Grieger, P. (1990), *Animar la comunidad escolar.* Madrid, Narcea.

Hall, G. y Hard, S. (1987), *Change in schools*. Nueva York, SUNY.

Hargreaves, A. y otros (1998), *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona, Octaedro.

Hargreaves, A. y otros (2001), *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.

Harvley, A. (1982), *Ecología Humana*. Tecnos, Madrid.

Hopkins, D. (1996), "Towards a Theory for School Improvement". En Gray, J. y otros, *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. Londres, Cassell.

INECSE (2004), *Aprender para el mundo del mañana. Resumen de resultados PISA 2003.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

INECSE (2004), *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Koebs, Ch. (1986), *Ecología.* Madrid, Pirámide.

Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996), *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid, Irwin.

Lasa, P (2004), "Reflexionar sobre la práctica". *Cuadernos de Pedagogía,* 329, pp. 69-71.

López, J. y otros (2003), *La dirección de centros educativos*. Madrid, Síntesis.

López, J. y Sánchez, M. (2000), "Acerca del cambio en los sistemas complejos". En Estebaranz, A. (coord.), *El cambio educativo para el siglo XXI*. Sevilla, Servicio de publicaciones.

Lorenzo Delgado, M. (1998), "Liderazgo y participación en los centros educativos". En *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Granada, GEU.

Lorenzo, M. (1993), "La organización de la escuela como ecosistema social". En Lorenzo, M. y Saénz, O. (dirs.), *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil.

Lorenzo, M. (1994), *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid, La Muralla.

Lorenzo, M. (1995), *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema.* Madrid, Ediciones Pedagógicas.

Lorenzo, M. (1996), "Reconstruyendo la dirección escolar: El director como función clave de la eco-organización educativa". En Sevilla, D. y otros (coords.), *Actas de las II Jornadas sobre la LOGSE. Estudio sobre el sistema educativo*. Granada, Dpto. de Pedagogía, Universidad de Granada.

Lorenzo, M. (1997), "El liderazgo para una promoción de calidad en una institución educativa". En M. Lorenzo y otros (coords.), *Organización y Dirección de Instituciones Educativas: perspectivas actuales.* Granada, GEU.

Lorenzo, M. (1999), "El liderazgo ético en las instituciones de formación". En M. Lorenzo y otros (coords.), *Enfoques Comparados en Organización y Dirección de instituciones Educativas*. Granada, G. E. U.

Lorenzo, M. (2001), "Visión actual del liderazgo en el sistema educativo español". En *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Lorenzo, M. (2004), "El director escolar: su formación en el contexto de la selección para el cargo". *Revista Comunicación y Pedagogía*, pp. 65-70.

Marcelo, C. (1996), "Evaluación de las Innovaciones Educativas". En Machío, F. y otros (Coords), *Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa de Andalucía*. Sevilla, CEP de Alcalá de Henares.

Margalef, R. (1981), *Perspectivas de la teoría ecológica*. Barcelona, Blume.

Martín, E. (2001), *Gestión de instituciones educativas inteligentes.* Madrid, McGraw Hill.

Martín, M. (1997), *Planificación y práctica educativa.* Madrid, Escuela Española.

Martín, M. (1996), *Organización y planificación integral de centros.* Madrid Escuela Española.

Martín, M. (2003), "La calidad como referente actual de las nuevas instituciones educativas". *Revista Escuela Española*: *"Las nuevas formas de escolarización"*. Temáticos junio 2003, coord. Lorenzo, M. Madrid, Praxis.

Martín, M. (2004), "Las fuentes de poder en instituciones educativas". En VV.AA. *Micropolíticas y gestión escolar. Organización y Gestión Educativa*, 4. Madrid, Edit. PRAXIS y FEAE. www.feae.org; www.oge.net.

Martín, M. (coord.) (1999), *Clima de trabajo y participación*. Madrid, Servicios Universidad de Alcalá.

Martín, M. (coord.) (2001), *La calidad educativa en un mundo globalizado.* Madrid, Universidad de Alcalá.

Martín, M. (coord.) (2002), *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona, CISSPRAXIS.

Martín, M.; Margalef, L. y Rayón, L. (2000), *La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: los modelos de planificación y organización.* Madrid, Universidad de Alcalá.

Martín, M. y Margalef, L. (2000), *La educación para la diversidad.* Madrid, Servicios Universidad de Alcalá.

Martín, M. y otros (2002), "Modelos y experiencias organizativas de instituciones educativas. Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas". En el *VII Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas.* (C.O.I.E.). San Sebastián.

Martín-Moreno, Quintina (1996), *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid, Editorial Sanz y Torres.

Moreno, J. M. (2004), "Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización escolar". En Moreno, J. M. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED, pp. 245-272.

Morín, E. (1992), *El método. Las ideas*. Cátedra, Madrid.

Murillo, F. J. (2004), "Nuevos avances en la mejora de la escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 329, pp. 48-51.

Noer, D. (1997), *El cambio en las organizaciones*. México, Prentice-Hall, Hispanoamericana.

Odum, E. (1992), *Ecología: Bases científicas para un nuevo paradigma*. Barcelona, Vedrá.

Panicker, S. (1984), "La ecología como paradigma". En Tamames, R. (dir.), *El libro de la Naturaleza*. Madrid, El País.

Perlman, D. y Takacs, G. (1990), "The 10 stages of change". *Nursing Management*, 21, (4), pp. 33-38.

Purkey, S. y Smith, M. (1983), "Effective Schools: A review". *The Elementary School Journal*, 83.

Rivas, D. (1989), "La ciencia económica y el nuevo paradigma ecológico". En Sosa, N. (dir.), *Educación Ambiental. Sujeto, entorno y sistema*. Salamanca, Amarú.

Rivera, L. y Guerra, M. (2004), "Gestión escolar y cambio educativo. Notas para iniciar un debate pendiente". En Torres, M. (comp.), *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*. México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, pp. 51-60.

Robins, St. (1996), *Comportamiento organizacional.* México, México Prentice-Hall. Hispanoamericana.

Rosenholtz, S.J. (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools.* White Plains, Longman.

Santos, M. A. (1994), *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar.* Madrid, La Muralla.

Santos, M. A. (1997), *El Crisol de la participación.* Madrid, Editorial Escuela Española.

Senge, P. (1996), *La quinta disciplina*. Barcelona, Granica.

Senge, P. y otros (2004), *El despertar de la fe en un futuro diferente. Reflexiones sobre el significado de "PRESENCE": La aspiración humana y el campo del futuro*. En A. Villa (coord.) (2004).

Sosa, N. (1990), *Ética Ecológica.* Madrid, Ediciones Libertarias.

Stoll, L. y Fink, D. (1996), "Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement". Buckingham: Open University Press (Traducción en castellano, 1999: *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, Octaedro).

Stoll, L. y Fink, D. (1999), *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro, Barcelona.

Suñer, J. C. y otros (2003), "Una experiencia de mejora desde los centros educativos". *Aula de innovación educativa*, 50, pp. 50-56.

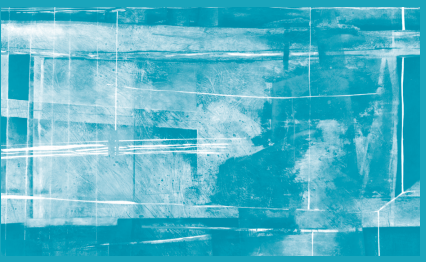
Teixidor, M. y Riopelle, L. (2002), "El cambio planificado para la activación del rol autónomo". En *EUI Santa Madrona. Proyecto de formación para la implantación del proceso de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Cátala de la Salut*. Barcelona, Fundación "La Caixa", pp. 47-64.

Villa, A. (2004), *Liderazgo para la innovación.* En Villa, A. (coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao, ICE-Universidad de Deusto.

Whitaker, P. (1998), *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.* Madrid, Narcea.

Wrigley, T. (2004), "Política y práctica de un fenómeno global". *Cuadernos de Pedagogía*, 329, pp. 52-58.

Zabalza, M. A. (1996), "Dimensiones organizativas de la Innovación Escolar". En Machío, F. y otros (coords.), *Actas de las Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa de Andalucía*. Sevilla, CEP de Alcalá de Henares.



investigamos

# Los anexos

# Los anexos

## 6.1. Resumen del Informe PISA 2000 entregado a los centros

APTITUDES BÁSICAS PARA EL MUNDO DE MAÑANA


OTROS RESULTADOS *del* PROYECTO PISA 2000 (OCDE)

## RESUMEN EJECUTIVO

*¿Están bien preparados los estudiantes para afrontar los retos del futuro? ¿Son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas de modo eficaz? ¿Tienen la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida? Éstas son preguntas que se plantean continuamente los padres, los estudiantes, el público y los responsables de los sistemas educativos.*

El **Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes** (Programme for International Student Assessment, PISA) de la OCDE proporciona algunas respuestas a estas preguntas. PISA evalúa en qué medida los estudiantes que se aproximan al fin de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y aptitudes que son esenciales para una participación plena en sociedad. Presenta evidencias sobre el desempeño de los estudiantes en lectura, matemática y ciencias; revela factores que influyen en el desarrollo de estas aptitudes en el hogar y en la escuela; y examina las implicancias para el desarrollo de políticas educativas.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes *(Programme for International Student Assessment, PISA)* es un esfuerzo de cooperación entre los países participantes para medir en qué medida los jóvenes de 15 años que se aproximan al fin de la escolaridad obligatoria están preparados para satisfacer los desafíos de las sociedades de hoy. PISA aplica pruebas y cuestionarios a un número de estudiantes que varía entre 4.500 y 10.000 en cada país participante para evaluar aptitudes en tres áreas: lectura, matemática y ciencias. Las evaluaciones se centran en examinar como los estudiantes aplican los conocimientos y las aptitudes a las tareas que son relevantes para su vida futura.

La evaluación se llevó a cabo por primera vez en el año 2000 en 32 países. Como respuesta al considerable interés mundial por el estudio, la evaluación se extendió en el año 2001 a otros 11 países no miembros de la OCDE, lo que ascendió a 43 el número total de países analizados. La muestra para el año 2000 fue de 265.000 estudiantes, que representaban a cerca de 17 millones de jóvenes de quince años.

Los **objetivos** concretos son los siguientes:

- Comparar el funcionamiento de los diferentes sistemas educativos a partir de los resultados académicos.
- Sustentar e impulsar reformas de mejora de los sistemas educativos (y de los propios centros educativos) a partir de los resultados observados.

- Proporcionar una mejor evaluación y seguimiento de la eficacia de los sistemas educativos a nivel nacional.

PISA proporciona información importante sobre los factores relacionados con el nivel de competencia de los estudiantes, incluido el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje, el género y el entorno familiar, y ofrece una visión general de cómo las características de las escuelas, tales como la organización de la enseñanza y la disponibilidad y administración de los recursos, están relacionadas con el éxito educativo.

La OCDE y la UNESCO buscan ayudar a los países en la búsqueda de lograr mejoras en la escolarización y una mejor preparación de la gente joven para su ingreso a una vida adulta de rápidos cambios y creciente interdependencia a escala mundial.

El **rendimiento académico** de las materias a evaluar se refiere a: lectura, matemáticas y ciencias. En ellas se pone en énfasis en los tres siguientes ámbitos:

- El contenido o estructura del conocimiento que los estudiantes necesitan adquirir en cada área (como, por ejemplo, la comprensión de conceptos científicos);
- Los procesos que se requieren (por ejemplo, obtener información escrita a partir de un texto).
- Los contextos en los cuales se aplican los conocimientos y aptitudes (por ejemplo, el tomar decisiones en relación con las circunstancias de la vida personal del individuo, o la comprensión de los asuntos internacionales).

### *¿Cómo se evalúa la comprensión lectora en PISA?*

Los estudiantes fueron evaluados en su comprensión lectora de acuerdo a su capacidad para:

1. Recoger información específica.
2. Interpretar lo que habían leído.
3. Reflejar y evaluar lo leído lo mejor posible.

Dimensiones de la comprensión lectora contempladas en el PISA:

- El tipo de texto a leer: textos continuos y textos discontinuos.
- El tipo de tarea a realizar: encontrar información, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar, argumentar.
- El contexto en el cual el texto está escrito: de uso privado (biografía) o de uso público (documentos oficiales).

### *¿Cómo se evalúa la cultura matemática en PISA?*

La cultura matemática en PISA está evaluada de acuerdo a la capacidad de los estudiantes para:

- Reconocer e interpretar problemas matemáticos que se encuentran en la vida diaria.
- Traducir estos problemas al contexto matemático.
- Usar conocimientos y procesos matemáticos para resolver problemas.
- Interpretar los resultados en los términos del problema original.
- Reflejar los métodos aplicados.
- Formular y comunicar los resultados.

Dimensiones de la cultura matemática contempladas en PISA:

- El contenido matemático: los conceptos, la cantidad, el espacio y las formas, las variaciones y relaciones, y la incertidumbre (no todos estos tipos de contenidos han estado evaluados en el ciclo Pisa 2000...).
- Los procesos matemáticos: de acuerdo a tres tipos de competencias: reproducción de cálculos simples, relación de ideas para resolver un problema, reflexión o capacidad de razonamiento matemático que permite la generalización y la comprensión en profundidad del fenómeno analizado.
- Las situaciones en las cuales las matemáticas son empleadas: en la vida privada, en la vida escolar, en el trabajo y en el deporte, en el ámbito local y en la sociedad, y en el mundo de la ciencia.

### *¿Cómo se evalúa la cultura científica en PISA?*

La cultura científica en PISA está evaluada de acuerdo a la capacidad de los estudiantes para:

- Utilizar los conocimientos científicos.
- Reconocer preguntas relacionadas con las ciencias.
- Identificar las cuestiones implicadas en las investigaciones científicas.
- Relacionar los datos científicos con afirmaciones y conclusiones.
- Comunicar estos aspectos a la ciencia.

Dimensiones de la cultura científica contempladas en el PISA:

- Los conceptos científicos: vinculados a la física, a la química, a la biología y a las ciencias naturales y espaciales. Se han ubicado en los temas siguientes: la biodiversidad, las fuerzas del movimiento y el cambio fisiológico.
- Los procesos científicos: se han seleccionado cinco procesos: detectar cuestiones científicas, identificación de pruebas, establecer conclusiones, comunicar estas conclusiones y comprender en su globalidad los conceptos científicos.
- Las situaciones científicas y sus campos de aplicación: vinculadas a la vida cotidiana (no de laboratorio) en tres grandes ámbitos: las ciencias de la vida y de la salud, las ciencias de la Tierra y el medio ambiente, y las ciencias de la Tecnología.

## DESEMPEÑO ESTUDIANTIL EN APTITUD PARA LECTURA

La lectura es un prerrequisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales. PISA elaboró una escala de aptitud para la lectura que resume el desempeño de los estudiantes a través de varios aspectos de la aptitud para la lectura. Los resultados globales aparecen en el cuadro nº 1.P.

Para facilitar la interpretación, la escala de aptitud para la lectura se dividió en cinco niveles de dominio: el Nivel 1 indica que los estudiantes tienen serias dificultades para utilizar la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otras áreas; y el Nivel 5 indica que los estudiantes pueden manejar la información que se presenta en textos con los que no están familiarizados, muestran una comprensión detallada de textos complejos y deducen qué información es relevante a la tarea, evalúan críticamente y establecen hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimien-

tos y conceptos especializados. La diferencia entre las puntuaciones de lectura entre dos niveles de dominio adyacentes es de 72 puntos.

Los resultados muestran amplias diferencias entre los países en los conocimientos y destrezas de los jóvenes de 15 años. El equivalente de alrededor de tres niveles de dominio, 219 puntos, separa al país de desempeño más alto (Finlandia) y al más bajo (Perú) en la escala combinada de aptitud para la lectura.

En cada país, alguna proporción de los jóvenes de 15 años alcanza el nivel más alto de competencia (Nivel 5). Como muestra el cuadro 1.P., en promedio, el 10 por ciento de los estudiantes de los países miembros de la OCDE alcanzan este nivel.

En el extremo más bajo de la escala, el 18 por ciento de los estudiantes en los países miembros de la OCDE y más del 50 por ciento de la población escolar en Albania, Brasil, Indonesia, Antigua República Yugoslava de Macedonia y Perú se ubican en el Nivel 1 o por debajo. En prácticamente todos los países la mayoría de éstos son hombres, y muchos vienen de entornos familiares desfavorables y han nacido en el extranjero o tienen padres extranjeros.

*¿Hasta qué punto la variación en el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones de PISA es un reflejo de la distribución de las habilidades innatas de los estudiantes, y por lo tanto, un desafío para los sistemas de educación que no puede ser enfrentado directamente a través de políticas educativas?* El Proyecto PISA muestra que las amplias disparidades en el desempeño no son una condición necesaria para que un país alcance un alto nivel de desempeño.

Múltiples factores contribuyen a la diferencia en el desempeño de los estudiantes. Dado que las causas de la diferencia del rendimiento de los estudiantes varían, los países adoptan diversos enfoques para tratar el desafío. Algunos países tienen sistemas de escuelas que buscan proporcionar a todos los alumnos las mismas oportunidades para aprender y exigen que cada escuela dé cabida a la completa variedad de necesidades de aprendizaje de los alumnos. Otros países responden a la diversidad agrupando los estudiantes con niveles similares de desempeño en las mismas clases o escuelas.

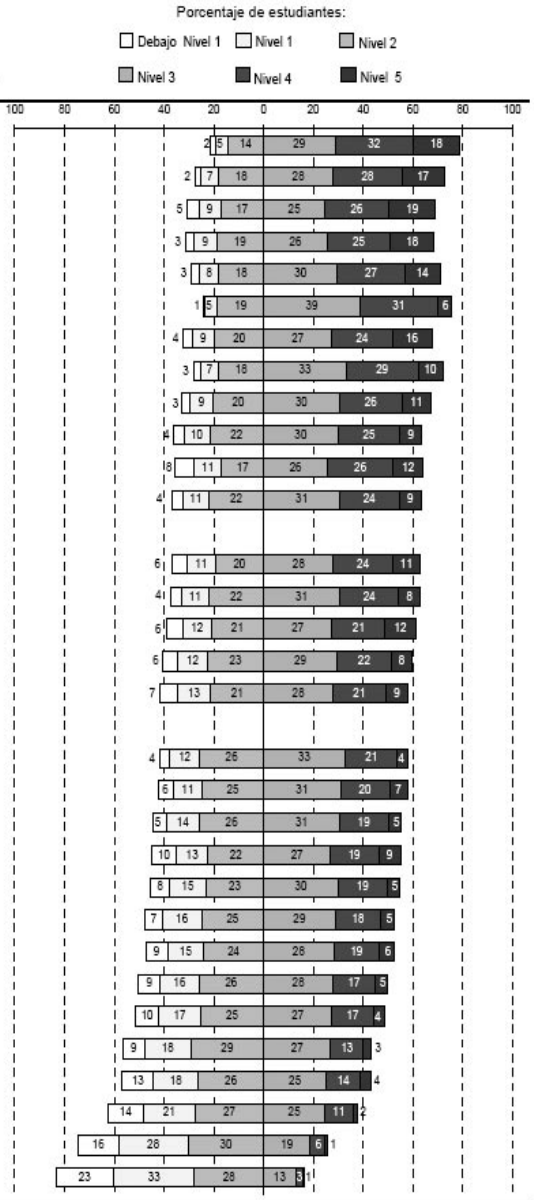
*¿De qué manera tales políticas y prácticas afectan al desempeño real de los estudiantes?* No hay una respuesta clara, ya que la diferenciación se aplica a menudo de manera informal dentro de las escuelas, lo que hace que las comparaciones internacionales sean difíciles. No obstante, el proyecto PISA

## CUADRO 1.P.

### Habilidad de lectura

| | Países | Desempeño promedio de la escala combinada de habilidad en la lectura | | Rango de posiciones posibles por orden de clasificación | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Media | E.S. | Alta | Baja |
| Países significativamente por arriba del promedio estadístico de la OCDE | Finlandia | 546 | (2.6) | 1 | 1 |
| | Canada | 534 | (1.6) | 2 | 4 |
| | Nueva Zelanda | 529 | (2.8) | 2 | 8 |
| | Australia | 528 | (3.5) | 2 | 9 |
| | Irlanda | 527 | (3.2) | 3 | 9 |
| | Corea | 525 | (2.4) | 4 | 9 |
| | Reino Unido | 523 | (2.6) | 5 | 9 |
| | Japon | 522 | (5.2) | 3 | 10 |
| | Suecia | 516 | (2.2) | 9 | 11 |
| | Austria | 507 | (2.4) | 11 | 16 |
| | Belgica | 507 | (3.6) | 11 | 16 |
| | Islandia | 507 | (1.5) | 11 | 15 |
| Sin diferencia estadística dentro de la OCDE | Noruega | 505 | (2.8) | 11 | 16 |
| | Francia | 505 | (2.7) | 11 | 16 |
| | Estados Unidos | 504 | (7.0) | 10 | 20 |
| | Dinamarca | 497 | (2.4) | 16 | 19 |
| | Suiza | 494 | (4.2) | 16 | 21 |
| Países significativamente por debajo del promedio estadístico de la OCDE | España | 493 | (2.7) | 17 | 21 |
| | República Checa | 492 | (2.4) | 17 | 21 |
| | Italia | 487 | (2.9) | 19 | 24 |
| | Alemania | 484 | (2.5) | 21 | 25 |
| | Liechtenstein | 483 | (4.1) | 20 | 26 |
| | Hungria | 480 | (4.0) | 21 | 26 |
| | Polonia | 479 | (4.5) | 21 | 27 |
| | Gracia | 474 | (5.0) | 23 | 28 |
| | Portugal | 470 | (4.5) | 24 | 28 |
| | Federación Rusa | 462 | (4.2) | 27 | 29 |
| | Latvia | 458 | (5.3) | 27 | 29 |
| | Luxemburgo | 441 | (1.6) | 30 | 30 |
| | México | 422 | (3.3) | 31 | 31 |
| | Brasil | 396 | (3.1) | 32 | 32 |
| | Holanda[1] | - | - | 2 | 14 |

Porcentaje de estudiantes que se desempeñaron dentro de los cinco niveles de pericia en la lectura




1. El rango de respuesta es muy bajo para asegurar comparabilidad (ver anexo 3)

revela que, en la mayoría de los países, una proporción considerable de la variación del desempeño de los estudiantes se da entre escuelas. En 25 países, las diferencias entre las escuelas exceden una tercera parte de la variación total en el desempeño de los estudiantes en un país promedio de la OCDE. La variación entre escuelas alcanza más de la mitad de la variación total en 13 países y 67 por ciento o más en Austria, Bélgica, Alemania, Hungría y Polonia.

Los resultados de PISA sugieren que tanto la variación total en el desempeño de los estudiantes como la proporción relativa de esa variación que se da entre escuelas tienden a ser mayores en los países con una diferenciación explícita a una edad temprana entre los tipos de programas y escuelas. Los datos también sugieren que los efectos de la agrupación social son mayores en los sistemas educativos con tipos diferenciados de escuelas que en sistemas en los cuales el currículum no varía considerablemente entre las escuelas.

## DESEMPEÑO ESTUDIANTIL EN LAS APTITUDES PARA MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

Durante gran parte del siglo pasado, el contenido del currículum de matemáticas y ciencias de las escuelas estuvo dirigido a la necesidad de proporcionar la base para la formación profesional de un pequeño número de matemáticos, científicos e ingenieros. Sin embargo, en la actualidad, la formación en matemáticas y ciencias es importante para todos a fin de entender asuntos médicos, económicos, ambientales y otros temas que dan forma a las sociedades modernas, las cuales se basan en gran medida en los avances tecnológicos y científicos. El proyecto PISA consideró las matemáticas en relación con su utilización en la vida diaria y evaluó la capacidad de los estudiantes para reconocer e interpretar problemas matemáticos; trasladar estos problemas a contextos matemáticos; utilizar los conocimientos y procedimientos matemáticos para resolver problemas; interpretar los resultados en términos del problema original; reflexionar sobre los métodos aplicados; así como formular y comunicar los resultados.

Como con la habilidad lectora, el proyecto PISA encontró amplias diferencias entre los países en el desempeño en matemáticas. Los estudiantes de Hong Kong-China, Japón y Corea obtuvieron las más altas puntuaciones medias en la formación matemática. El promedio de puntuación más baja fue el de Perú.

El cuadro siguiente refleja los resultados globales por países:

**CUADRO 2.P.**

| | Habilidades matemáticas | | | | | Habilidades científicas | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Países | Desempeño promedio de la escala combinada en habilidades matemáticas | | Rango de posiciones posibles por orden de clasificación | | | Desempeño promedio de la escala combinada en habilidades científicas | | Rango de posiciones posibles por orden de clasificación | |
| | | Media | E. S. | Alta | Baja | | Media | E. S. | Alta | Baja |
| Países significativamente por encima del promedio estadístico de la OCDE | Japón | 557 | (5.5) | 1 | 3 | Países significativamente por encima del promedio estadístico de la OCDE | Corea | 552 | (2.7) | 1 | 2 |
| | Corea | 547 | (2.8) | 2 | 3 | | Japón | 550 | (5.5) | 1 | 2 |
| | Nueva Zelanda | 537 | (3.1) | 4 | 8 | | Finlandia | 538 | (2.5) | 3 | 4 |
| | Finlandia | 536 | (2.1) | 4 | 7 | | Gran Bretaña | 532 | (2.7) | 3 | 7 |
| | Australia | 533 | (3.5) | 4 | 9 | | Canadá | 529 | (1.6) | 4 | 8 |
| | Canadá | 533 | (1.4) | 5 | 8 | | Nueva Zelanda | 528 | (2.4) | 4 | 8 |
| | Suiza | 529 | (4.4) | 4 | 10 | | Australia | 528 | (3.5) | 4 | 8 |
| | Gran Bretaña | 529 | (2.5) | 6 | 10 | | Austria | 519 | (2.5) | 8 | 10 |
| | Bélgica | 520 | (3.9) | 9 | 15 | | Irlanda | 513 | (3.2) | 9 | 12 |
| | Francia | 517 | (2.7) | 10 | 15 | | Suecia | 512 | (2.5) | 9 | 13 |
| | Austria | 515 | (2.5) | 10 | 16 | | República Checa | 511 | (2.4) | 10 | 13 |
| | Dinamarca | 514 | (2.4) | 10 | 16 | | | | | | |
| | Islandia | 514 | (2.3) | 11 | 16 | Sin diferencia estadística dentro de la OCDE | Francia | 500 | (3.2) | 13 | 18 |
| | Liechtenstein | 514 | (7.0) | 9 | 18 | | Noruega | 500 | (2.7) | 13 | 18 |
| | Suecia | 510 | (2.5) | 13 | 17 | | Estados Unidos | 499 | (7.3) | 11 | 21 |
| Sin diferencia estadística dentro de la OCDE | Irlanda | 503 | (2.7) | 16 | 19 | | Hungría | 496 | (4.2) | 13 | 21 |
| | Noruega | 499 | (2.8) | 17 | 20 | | Islandia | 496 | (2.2) | 14 | 20 |
| | República Checa | 498 | (2.8) | 17 | 20 | | Bélgica | 496 | (4.3) | 13 | 21 |
| | Estados Unidos | 493 | (7.6) | 16 | 23 | | Suiza | 496 | (4.4) | 13 | 21 |
| Países significativamente por debajo del promedio estadístico de la OCDE | Alemania | 490 | (2.5) | 20 | 22 | Países significativamente por debajo del promedio estadístico de la OCDE | España | 491 | (3.0) | 16 | 22 |
| | Hungría | 488 | (4.0) | 20 | 23 | | Alemania | 487 | (2.4) | 19 | 23 |
| | Fed. Rusa | 478 | (5.5) | 21 | 25 | | Polonia | 483 | (5.1) | 19 | 25 |
| | España | 476 | (3.1) | 23 | 25 | | Dinamarca | 481 | (2.8) | 21 | 25 |
| | Polonia | 470 | (5.5) | 23 | 26 | | Italia | 478 | (3.1) | 22 | 25 |
| | Latvia | 463 | (4.5) | 25 | 28 | | Liechtenstein | 476 | (7.1) | 20 | 26 |
| | Italia | 457 | (2.9) | 26 | 28 | | Grecia | 461 | (4.7) | 26 | 29 |
| | Portugal | 454 | (4.1) | 26 | 29 | | Fed. Rusia | 460 | (4.7) | 26 | 29 |
| | Grecia | 447 | (5.6) | 27 | 30 | | Latvia | 460 | (5.6) | 25 | 29 |
| | Luxemburgo | 446 | (2.0) | 29 | 30 | | Portugal | 459 | (4.0) | 26 | 29 |
| | México | 387 | (3.4) | 31 | 31 | | Luxemburgo | 443 | (2.3) | 30 | 30 |
| | Brasil | 334 | (3.7) | 32 | 32 | | México | 422 | (3.2) | 31 | 31 |
| | | | | | | | Brasil | 375 | (3.3) | 32 | 32 |
| | Holanda[1] | – | – | 1 | 4 | | | – | – | 3 | 14 |

1. El rango de respuesta es muy bajo para asegurar comparabilidad.

Las diferencias en el desempeño matemático en el interior de los países son también pronunciadas, pero algunos países logran alcanzar altos niveles de desempeño sin grandes disparidades. Es sorprendente que cinco de los siete países con las diferencias más pequeñas entre los percentiles 75° y 25° (Canadá, Finlandia, Islandia, Japón y Corea) tienen un desempeño que se encuentra, de un modo estadísticamente significativo, por encima del promedio de los países miembros de la OCDE.

Las aptitudes para las ciencias en PISA se determinaron en una escala de medición de la capacidad de los estudiantes para: utilizar los conocimientos científicos, reconocer preguntas relacionadas con las ciencias, identificar las cuestiones implicadas en las investigaciones científicas, relacionar los datos científicos con afirmaciones y conclusiones, y comunicar estos aspectos de la ciencia.

Al igual que con las aptitudes para las matemáticas, Hong Kong-China, Japón y Corea muestran el desempeño más alto. El rango de las puntuaciones promedio entre el desempeño más alto y más bajo en la formación científica es también muy amplio. La distribución de las puntuaciones de las aptitudes para las ciencias en el interior de los países es similar a los patrones encontrados en matemáticas.

## EL CONTEXTO ECONÓMICO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Cuando se comparan los resultados de los países en el proyecto PISA, es importante considerar el contexto en el cual operan los sistemas educativos. Los 15 países no miembros de la OCDE participantes comparten características demográficas, educativas y económicas que los distinguen de los países miembros de la OCDE.

Por ejemplo, una proporción considerable de niños y niñas no llega a la escuela secundaria en algunos de los países no miembros de la OCDE. Las altas tasas de repetición son también un problema frecuente. Finalmente, las tasas de escolarización en la educación Terciaria varían ampliamente en los países no miembros de la OCDE, de 15 por ciento en Albania y Brasil a 65 por ciento en la Federación Rusa.

En los países no miembros de la OCDE también varía ampliamente la capacidad financiera para proporcionar servicios educativos de calidad a la población.

Los países con un mayor ingreso nacional o Producto Bruto Interno (PBI) tienden a tener un mejor desempeño que los países con un ingreso nacional

más bajo en una escala que combina los resultados de las aptitudes para la lectura, matemáticas y ciencias. Sin constituir necesariamente una relación causal, 43 por ciento de la variación entre las puntuaciones medias de los países se puede pronosticar a partir de su PBI per cápita. PISA también sugiere que los más altos niveles de desigualdad del ingreso tienden a estar relacionados con los menores niveles de desempeño promedio.

El estudio muestra una relación directa entre el gasto por alumno y el desempeño medio del país en las tres áreas de evaluación. Cuando el gasto por alumno en las instituciones educativas aumenta, también aumenta el desempeño medio del país.

Sin embargo, un bajo gasto por alumno no puede equipararse automáticamente con un pobre desempeño de los sistemas educativos. Italia gasta aproximadamente dos veces más por estudiante que Corea pero, mientras que Corea está entre los países con mejor desempeño en las tres áreas evaluadas, Italia tiene un desempeño considerablemente por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE.

Otras excepciones similares a la relación general entre el gasto por alumno y el desempeño del alumno sugieren que, por mucho que el gasto en instituciones educativas sea un prerrequisito necesario para proporcionar una educación de alta calidad, no es suficiente. Los datos sugieren que otros factores, incluida la eficacia con la cual se utilizan los recursos, pueden jugar un papel decisivo.

## EL EFECTO DEL GÉNERO

Todos los países destacan la importancia de reducir las disparidades educativas entre hombres y mujeres. Se ha alcanzado un progreso importante reduciendo la brecha de género en el logro educativo. Las tasas de graduación de nivel universitario para las mujeres ahora igualan o exceden las de los hombres en 17 de los 30 países miembros de la OCDE y en todos a excepción de uno de los países no miembros de la OCDE para los cuales los datos comparables están disponibles.

PISA analizó las diferencias de género en tres áreas:

- **Desempeño académico.** En todos los países las mujeres, en promedio, alcanzan niveles de desempeño más altos en la aptitud para la lectura que los hombres, con una diferencia global de 32 puntos. Sin embargo, en matemáticas, los hombres tienden a tener un desempeño

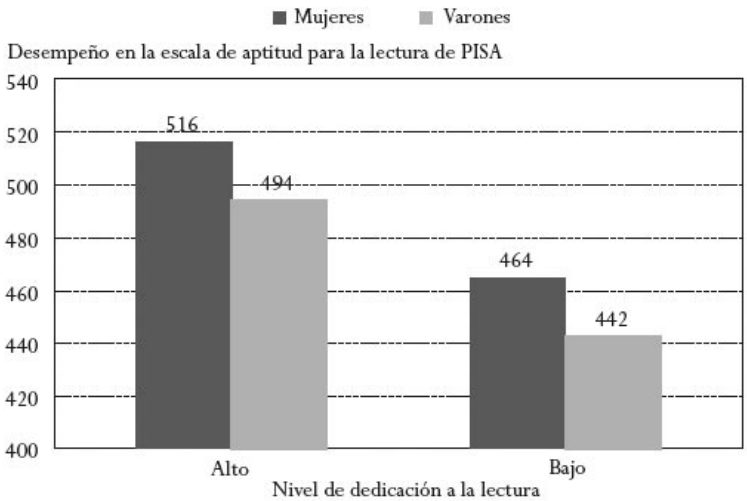
de mayor nivel en la mayoría de los países, con una distancia promedio de 11 puntos. En ciencia hay pocas diferencias entre hombres y mujeres, con resultados mejores para los hombres en tres países, mejores en mujeres en seis países y 33 países que no muestran diferencias de género estadísticamente significativas.

- **Elección ocupacional.** Las estudiantes mujeres tienen más inclinaciones hacia profesiones relacionadas con las ciencias de la vida y la salud así como la enseñanza, mientras que los estudiantes varones hacia carreras relacionadas con la física, las matemáticas o la ingeniería u ocupaciones relacionadas con maquinaria.

- **Aspiraciones profesionales.** Los resultados mostraron que en 40 de los 42 países las mujeres parecen tener más altas expectativas que los hombres hacia sus profesiones futuras.

**GRÁFICO 13**

RELACIÓN ENTRE APTITUD Y DEDICACIÓN A LA LECTURA SEGÚN GÉNERO




*Fuente:* Base de datos del proyecto PISA de la OCDE 2003.

## LOS EFECTOS DE LA DEDICACIÓN AL APRENDIZAJE

PISA presta también atención a las formas en que los estudiantes aprenden. Específicamente, examina la forma en que los alumnos tratan y enfrentan las tareas de aprendizaje en la escuela y en qué medida pueden identificar y perseguir sus propias metas de aprendizaje al aplicar estrategias y recurrir a su propia motivación.

En concreto se analizan los siguientes factores:

- Las estrategias de competitividad frente a cooperación.
- La memorización.
- El control autónomo del aprendizaje.
- La dedicación y el placer hacia el aprendizaje.
- La dedicación y el placer hacia la lectura.

Los que dan más importancia a memorizar la información no siempre logran los mejores resultados. Aquellos que procesan lo que aprenden o amplían aquello que han aprendido tienden a obtener buenos resultados.

### El control autónomo del aprendizaje

Se entiende que los estudiantes tienen un control autónomo del aprendizaje cuando:

- Descubren exactamente lo que necesitan aprender.
- Son conscientes de qué conceptos todavía no han comprendido.
- Buscan información adicional cuando no comprenden lo que necesitan aprender.
- Se obligan a revisar si recuerdan lo que han aprendido.
- Se aseguran de que recuerdan las cosas más importantes.

PISA demuestra que los estudiantes que tienen un mayor control del aprendizaje autónomo, obtienen mejores resultados.

Las mujeres tienen a adoptar un control más autónomo del aprendizaje que los hombres.

Los estudiantes que ejercen un control más autónomo del aprendizaje son “estudiantes potenciales a lo largo de la vida”.

### La dedicación y el placer hacia el aprendizaje

Una minoría significativa de estudiantes en todos los países muestra actitudes negativas hacia el aprendizaje así como una falta de dedicación a la escuela.

En muchos países hay una relación recíproca entre el placer hacia el aprendizaje y los resultados obtenidos.

Los estudiantes que tienen actitudes más negativas hacia el aprendizaje y la escuela no sólo acostumbran a obtener peores resultados, sino que tienen menos probabilidades de dedicarse a actividades de aprendizaje, ya sea dentro o fuera de las instituciones educativas.

### La dedicación y el placer hacia la lectura

Los estudiantes que utilizan más tiempo a leer por placer, leen textos más variados y muestran una actitud más positiva hacia la lectura, tienden a obtener mejores resultados en lectura.

La situación anterior no se da por igual en todos los países. Como ejemplo, los estudiantes japoneses son a los que menos les gusta leer por placer, pero obtienen unos resultados en lectura por encima de la media. A la inversa, en Latvia y Grecia, con más lectores adolescentes, obtienen puntuaciones inferiores a la medida del conjunto de países.

No obstante, el impacto de la dedicación a la lectura es, por lo general, importante. Un buen ejemplo lo encontramos en la siguiente constatación del estudio PISA: “Los estudiantes de 15 años cuyos padres tienen el estatus ocupacional más bajo pero que tienen una alta dedicación a la lectura logran puntuaciones de lectura mejores que los estudiantes cuyos padres tienen un estatus ocupacional alto o medio pero que tienen una dedicación lectora pobre”.

Con respecto a los hábitos de estudio, la diferencia promedio entre aquellos que informaron que estudiaban “casi siempre” con la mayor dedicación posible y aquellos que informaron que “casi nunca” lo hacían, fue de 13 puntos en los países miembros de la OCDE. En Brasil, Bulgaria, Dinamarca, Antigua República Yugoslava de Macedonia y Hong Kong-China las distancias variaron desde 61 hasta 73 puntos. Los datos también muestran que la diferencia en el desempeño entre aquellos estudiantes que informaron no faltar a clase y los que informaron hacerlo cinco veces o más tuvieron una puntuación mayor a 75 puntos en 12 países incluyendo Argentina, Chile y Tailandia.

El desarrollo de estrategias de control, por medio de las cuales los alumnos selectivamente procesan, hacen seguimiento y organizan la información, está relacionado de modo directo con el desempeño de los estudiantes en todos los países, aunque no se puede establecer una relación causal. Los resultados mostraron que aquellos que más probablemente memorizan información no siempre logran los mejores resultados, mientras que los que procesan y elaboran lo que aprenden obtienen buenos resultados.

Los estudiantes que utilizan más tiempo para leer por placer, leen más variedad de material y muestran una actitud más positiva hacia la lectura, tienden a ser mejores lectores, independientemente de su entorno familiar y el nivel de riqueza de su país de origen.

Las brechas en las puntuaciones que se atribuyen a los diferentes niveles de dedicación a la lectura son mucho mayores que las brechas en el desempeño en lectura atribuidas al género. Tales resultados sugieren que la dedicación a la lectura es un factor importante que distingue entre los alumnos de alto desempeño y bajo desempeño, independientemente del género.

Los estudiantes de 15 años cuyos padres tienen el estatus ocupacional más bajo pero que tienen una alta dedicación a la lectura logran puntuaciones de lectura mejores que los estudiantes cuyos padres tienen un estatus ocupacional alto o medio pero que tienen una dedicación lectora pobre. Esto sugiere que la dedicación a la lectura de los alumnos puede ser una plataforma de política importante para contrarrestar la desventaja social.

## LOS EFECTOS DEL ENTORNO FAMILIAR

El entorno del hogar influye en el éxito educativo, y el estatus socioeconómico puede reforzar sus efectos. Aunque PISA muestra que un desempeño pobre en la escuela no proviene automáticamente de un entorno socioeconómico desfavorable, éste parece ser uno de los factores más poderosos que influyen en el desempeño en las escalas de aptitudes para la lectura, matemática y ciencias.

Mientras PISA muestra sistemáticamente una relación entre entornos familiares más favorables y altos niveles de desempeño para los estudiantes en cada país, los patrones de esta influencia varían tanto al interior como entre los países. El análisis cubre las áreas siguientes:

- **El estatus ocupacional de los padres.** Los efectos del estatus ocupacional de los padres en el desempeño difieren de un país al otro.

- **Los recursos familiares.** En todos los países, con excepción de Albania e Islandia, los estudiantes de familias con mayores recursos económicos en promedio tienden a lograr puntuaciones de lectura más altas.
- **Las posesiones relacionadas con la cultura "clásica".** Hogares con posesiones culturales tales como literatura clásica y obras de arte y cómo este factor se relaciona con sus logros.
- **La educación de los padres.** En todos los países los estudiantes cuyas madres han terminado el segundo ciclo de educación secundaria (CINE3) tienen mejores desempeños en las tres áreas evaluadas.
- **La comunicación con los padres sobre asuntos sociales y aspectos culturales.** PISA preguntó a los alumnos acerca de la frecuencia con que ellos interactuaban o se comunicaban con sus padres en tres áreas culturales (hablar de asuntos políticos o sociales, hablar sobre libros, películas o programas de televisión, y escuchar música juntos) y en tres áreas sociales (hablar sobre su rendimiento en la escuela, comer la principal comida del día con el estudiante, y pasar tiempo juntos hablando). Los resultados muestran que los estudiantes que reportan una interrelación más frecuente con sus padres tanto en los asuntos culturales como sociales tienden a tener un mejor desempeño en la escala combinada de aptitud para lectura.
- **La estructura familiar.** El desempeño relativo en la aptitud para lectura de los estudiantes de familias monoparentales es variado. Los estudiantes de familias monoparentales en los países miembros de la OCDE tienen puntuaciones de lectura que están en promedio 12 puntos más bajo que los estudiantes de otros tipos de familias.

Más importante aún, algunos países demuestran que la alta calidad promedio y equidad en los resultados educativos pueden ir juntos: Canadá, Finlandia, Hong Kong-China, Islandia, Japón, Corea y Suecia.

La conclusión de que algunos países pueden alcanzar un alto nivel de desempeño mientras reducen las disparidades es alentadora.

## EL IMPACTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

El desempeño de los estudiantes se determina no sólo por las características individuales y entornos familiares que condicionan el proceso de aprendizaje, sino por los recursos, las políticas de admisión y los enfoques de aprendizaje que caracterizan a las escuelas a las que asisten.

Esto representa un desafío importante para la política pública que busca proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos independientemente de sus entornos familiares. Parece que las escuelas sólo hacen una pequeña diferencia. Ha sido a menudo evidente que las escuelas reproducen patrones existentes de privilegio más que dar iguales oportunidades de modo que puedan distribuir resultados más equitativos.

El impacto combinado de la composición socioeconómica de las escuelas puede tener un efecto considerable en el desempeño de los estudiantes y generalmente tiene más efecto en las puntuaciones previsibles de los estudiantes que las propias características familiares de éstos. En efecto, aproximadamente en una tercera parte de los países participantes en PISA, el impacto de los efectos en el entorno de la escuela es mayor que el impacto de las características en torno a los estudiantes.

Otra conclusión clave es que los efectos beneficiosos de las escuelas son reforzados por el entorno socioeconómico.

Los países que muestran diferencias mayores entre escuelas tienden a ser aquellos que distribuyen a los estudiantes en diferentes tipos de escuela secundaria, basándose a menudo en los resultados obtenidos en la escuela primaria.

En la mayoría de los países, una parte importante de la variación de resultados entre los estudiantes se explica por la variación que se da entre las escuelas. Así en 25 países, diferencias de resultados entre escuelas explican más de una tercera parte de la variación total. Se centra también la atención en determinar cuáles son los factores de un centro escolar que explican los buenos resultados. En concreto, el proyecto PISA se centra en cuatro ámbitos:

- Composición socioeconómica de la población estudiantil.
- Autonomía escolar.
- Clima escolar y uso de los recursos de la escuela.
- Profesorado.

La ratio de estudiantes por plantilla de profesores incide negativamente sobre los estudiantes allí donde este valor es relativamente alto. En el rango entre 10 y 25 estudiantes por profesor el impacto sobre su resultado en comprensión lectora es mucho menor.

El clima de disciplina en el aula es un factor claramente asociado a los buenos resultados de aprendizaje. Según los directores de centros este clima

se deteriora, e impide un correcto aprendizaje, debido a: el absentismo estudiantil, la conducta inadecuada, la falta de respeto de los alumnos hacia los profesores, y la agresión entre compañeros.

Los estudiantes, por su parte, consideran que los factores fundamentales son los siguientes: la pérdida de tiempo al inicio de la sesión, el ruido y el desorden, y la tendencia de los estudiantes a no escuchar al profesor.

El otro factor escolar que tiene una clara asociación con los buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes son los deberes escolares. Los estudiantes que acostumbran a hacer los deberes obtienen altos puntajes en comprensión lectora.

Los resultados de PISA sugieren que la política escolar y las escuelas mismas pueden desempeñar un papel decisivo en la moderación del efecto de la desventaja social en el desempeño de los estudiantes. El aprovechamiento de los recursos escolares por parte de los estudiantes, y la disponibilidad de docentes especializados, pueden tener un efecto en el desempeño de los alumnos. La moral y el compromiso de los docentes, así como la autonomía de las escuelas, también parecen ser importantes. Por último, hay aspectos de las prácticas de clase que muestran una relación positiva con el desempeño de los estudiantes, como las relaciones docente-alumno y el clima disciplinario en la clase.

No hay un factor que explique por sí solo por qué algunas escuelas o algunos países tienen mejores resultados que otros.

## 6.2. Guión de preguntas para las entrevistas grupales

1. Conocen resultados de informes/evaluaciones externas de centros. ¿Cuáles?

| |
|---|
| 1.<br>2.<br>3. |

2. Especifiquen el nivel de conocimiento sobre cada uno de los informes mencionados *(recomendable empezar por el informe que conozcan más)*

| | **Muy poco** | Poco | Suficiente | Mucho |
|---|---|---|---|---|
| *Sobre el propósito*<br>*Sobre el contenido*<br>*Sobre los resultados* | | | | |

3. ¿Harían suyos / comparten los resultados del estudio?

| **¿En qué medida?** | Muy poco | Poco | Bastante | Mucho |
|---|---|---|---|---|

| |
|---|
| ¿Cuáles comparten especialmente? |

| |
|---|
| ¿Cuáles no comparten en absoluto? |

¿Consideran que, en el contexto de este centro educativo, este informe puede servir de orientación y/o ayuda para mejorar los resultados del estudio?

A la vista de toda esta información, de sus reflexiones, de los debates, pensando especialmente en sus materias (Lengua/lectura, Matemáticas o Ciencias):

¿Qué puntos fuertes de su institución señalarían con relación al informe?

¿Qué les parece que debería mejorarse para el próximo curso escolar?

¿Qué les parece que podría mejorarse para el próximo curso escolar?

¿Qué propuestas, estrategias… sugerirían para lograrlo? ¿Cuáles mejorarían los procesos y los resultados?

¿Qué elementos/factores no relacionados directamente con la materia (Lengua / lectura, Matemáticas o Ciencias) le parece que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje y / o en los resultados? (Cuestiones de tipo organizativo, contexto interno, contexto externo…)

4. ¿Piensan que este tipo de estudios puede favorecer la idea de cambio permanente en las instituciones educativas? Valoren la cuestión considerando que pueden utilizarse como referentes externos o internos para los centros educativos.

5. ¿Qué utilización han hecho ustedes de informes externos como modelo de análisis y cambio en la institución? (especifique sobre todo el proceso)

6. Si les llega un informe externo, ¿qué creen que se debería hacer con relación a…?:

¿Quién lo hace?

¿Quién interviene?

¿Qué instrumentos utilizarían?

Agentes externos intervinientes

Por lo que se refiere a:

a) Contextualización y descripción de resultados

- ✔ Información vinculada a conocimientos de los elementos del informe.
- ✔ Información sobre las condiciones de aplicación, contenido de la evaluación.
- ✔ Información sobre la forma como se presentan los datos.

b) Análisis y valoración resultados globales

- ✔ Significación de resultados con relación al entorno

c) Análisis y valoración de resultados globales

d) Análisis de resultados con relación a lo que hacen

e) Propuestas de mejora

f) Gestión de la intervención

7. ¿Creen que este tipo de estudios pueden servir para fomentar el intercambio de experiencias entre centros educativos? ¿Qué propondrían ustedes al respecto?

*OBSERVACIONES / PROPUESTAS / SUGERENCIAS*

**MUCHAS GRACIAS**

## 6.3. Ejemplo de acta de sesiones de trabajo en los centros educativos

**IES "Montes Orientales"**

**Jueves, 27 de mayo de 2004**

ASISTENTES

Investigadores: Manuel Lorenzo Delgado, Antonio José Lucas Ruiz, Francisco Javier Hinojo Lucena, Juan Antonio López Núñez, César Torres Martín y José A. Pareja Fernández de la Reguera.

Padres y madres: Manuel Martín Fernández (Presidente del AMPA), Ana García (miembro Consejo Escolar), Madre de Delia Cañadas, Padre de Estela Medina, Teresa Cuesta Rodríguez, María del Pilar Molinero Ramírez, Lucía Picó Fiorio, Madre de Mariano Vitaliti, Madre de Mitxel Muñoz Fernández, Padre y Madre de Carlos Herrera, María del Carmen López Carrión, Josefa Ramírez Martínez, Madre y hermano mayor de Ismael Medrano, Madre de Darío Cobos, Madre de Antonio Maldonado, Natividad Lorente, Antonio Vilches, Madre de María Salvador, Madre de Francisco Ramos.

Alumnado:

- 3º A: María Ramos Rivas, Delia Cañadas Cano, Antonio Torres García, Estela Medina Calle
- 3º B: Desiré Díaz Bolívar, Azucena Navarro Hurtado, Noemí Martín Rodríguez, Cristina Lozano Cuesta
- 3º C: Tamara Pérez Orellana, José María Álvarez Maldonado, María José Serrano Rodríguez
- 3º D: Mariano Vitaliti, Mitxel Muñoz Fernández
- 3º E: José Gálvez González
- 3º F: Carlos Herrera López, Américo Rodríguez Heredia, Jesús Amador Rodríguez Ortega, Beatriz Hita Medina, Mario Martín Montilla
- 4ºA: Manuel Contreras Ramírez, Francisco Liñán López
- 4º B: María José Segovia Barrionuevo
- 4º C: Rocío Fernández Fernández, Andrea Cortés Varela
- 4º D: Francisco Ramos Rivas, Sandra Lorente Murianas

Docente: Purificación Manzano

PROCESO

En el Salón de Actos del IES Montes Orientales de Iznalloz (Granada), a las doce horas (12:00 h) del día veintisiete (27) de mayo de 2004, se reúnen los citados asistentes relacionados en el punto anterior, para celebrar la sesión informativa centrada en los análisis relativos a los factores de éxito en el rendimiento y elementos organizativos del estudio PISA.

Antes de comenzar, se reparte a cada uno de los asistentes un resumen del estudio PISA.

Después de unos instantes de cortesía, dando tiempo para que llegaran todos los invitados, a las doce y diez minutos (12:10h) comienza la sesión. Antonio José Lucas Ruiz, investigador y profesor del centro, se dirige a los asistentes para explicar en qué va a consistir el trabajo a realizar y presentar al resto de los investigadores.

Tras esta breve introducción, toma la palabra Manuel Lorenzo Delgado. Informa sobre el proceso que se va a seguir en las distintas sesiones de trabajo que se llevarán a cabo. A continuación resume y expone cuál es el contenido de la presentación: el estudio PISA (*Programme International for Student Assessment*: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), diseñado y desarrollado por la OCDE, que sirve de referencia tanto para conocer preocupaciones actuales de los sistemas educativos como para analizar las respuestas educativas que se están dando sobre las aptitudes básicas para el mundo de mañana, especialmente en las materias de lectura, matemáticas y ciencias.

La presentación tiene como recurso de apoyo diversas diapositivas (concretamente 20) mostradas en PowerPoint.

Algunos de los asistentes llegan tarde y hacen su entrada en la sala durante la exposición: a las doce horas y treinta y cinco minutos (12:35h) varios alumnos (un chico y una chica), a las doce horas y cuarenta y cinco minutos (12:45h) una madre y su hijo, y a las doce horas y cuarenta y siete minutos (12:47h) tres alumnos (dos chicos y una chica). Al igual que al resto, se les reparte un resumen del estudio PISA.

A las trece horas (13:00h) finaliza la exposición. Después de esta presentación Manuel Lorenzo Delgado explica a los padres, madres y alumnado qué es lo que tienen que hacer hasta la próxima reunión y les adelanta cuál será el desarrollo de ésta. Al mismo tiempo se reparte a los asistentes una copia de las diapositivas mostradas en la presentación, para que les resulte más cómoda la lectura y el análisis del contenido del estudio PISA.

Por último, se sugiere a los padres, madres y alumnado que la próxima reunión podría ser la próxima semana, el mismo día y a la misma hora. Antonio José Lucas Ruiz mira al padre responsable de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos y éste asiente con la cabeza, exteriorizando que no hay problemas.

No habiendo más asuntos que tratar, se cierra la sesión a las trece horas y cinco minutos (13:05 h) del día y fecha arriba reseñados.

## 6.4. Ejemplo de registro de observación participante

**OBSERVACIÓN PARTICIPANTE N.º 2. Centro .....**

**(Hechos y observaciones)**

### 1ª Sesión. Presentación de información

Tras transmitir la información y repartir la documentación en la sesión inicial (informativa), con una asistencia nutrida de padres/madres y alumnos/as y tras una explicación de 15 minutos por parte de Manuel Lorenzo, se pasa a describir brevemente el desarrollo de la sesión:

- Se lleva a cabo una explicación práctica de los contenidos del material con ejemplos de la vida diaria.
- Durante el apartado de "resultados globales" (comprensión lectora), se generan pequeños murmullos en la sala por parte de los estudiantes.
- Se realiza un silencio mantenido en la sala ante la presentación del concepto "escuela comprensiva".
- La atención es máxima durante toda la charla, tanto por parte del alumnado como por parte de los padres y madres asistentes.
- Se producen murmullos entre el colectivo de estudiantes ante la presentación de los datos globales referidos a Matemáticas y Ciencias.
- Se incorporan 30 minutos más tarde un alumno y una alumna. Posteriormente tres alumnos se incorporan a la sesión 40 minutos después de haber iniciado la sesión.
- Para terminar se fijan horarios para la 2ª Sesión. Se acuerda entre todos que los grupos de la próxima sesión sean **abiertos** y **mixtos**.

### 2ª Sesión. Reflexiones/Propuestas concretas de mejora *(Grupo de Padres)*

Las **reflexiones** se presentan agrupadas en tres ámbitos:

a) Formación del propio Centro (Realidad)

- La Educación en el Centro es mala, o por lo menos no es todo lo satisfactoria que quisieran.

- Poca práctica.
- Nivel bajo de los alumnos.
- Los profesores no exigen.
- Faltan actitudes hacia la vida y responsabilidad compartida.
- Presentan inquietud.
- Los docentes debería de matizar más las diferencias entre Educación y Enseñanza.

b) Análisis de ideas/documentos y crítica.

- Por lo general, los alumnos son capaces de realizar todos los trabajos que les encomiendan sus profesores y que están relacionadas con el buen desenvolvimiento en la vida diaria.
- Los alumnos expresan de forma correcta todo aquello que quieren, pero tienen poca capacidad de decisión, son muy influenciables por las amistades y también por los cambios sociales que al ser tan rápidos se encuentran, en ocasiones, desfasados.
- Existe una falta de orientación real y práctica para la vida desde el Centro hacia el alumnado. Los contenidos no están adaptados a la realidad social de los alumnos de esta localidad.
- El alumnado se encuentra muy concienciado y es participativo en actividades de la comunidad.

c) Aspectos positivos y negativos relacionándolos con situaciones en el Centro Educativo.

- No se le está exigiendo al alumnado todo lo que es capaz de dar.
- Encorsetamiento del sistema con las calificaciones.
- La ubicación del centro es un aspecto negativo.
- Los recursos son, en ocasiones, escasos.
- A mayor dedicación del niño, mayor rendimiento o por lo menos mejoría acusada (dependiendo siempre de características y capacidades personales).

**Propuestas**:

- Con respecto al itinerario: formación básica fuerte con cierta orientación.
- Mayor formación y dedicación del profesorado. (Calidad docente y fortalecimiento y estabilidad en asignaturas).
- Mayor dedicación por parte del alumnado y, por supuesto, de los padres y madres.
- Más y mejor comunicación entre padres/madres y profesores/as (convocar reunión mensual, en grupos de trabajo, pero no a nivel individual).
- Menos masificación en las aulas.
- Alargamiento del curso escolar (más días de clase).
- Tratamiento del alumno por parte del docente de forma individual, con sus defectos y sus virtudes.
- Más vocación docente.
- Más exigencia hacia el alumnado.
- Mayor autonomía del centro para atender características particulares de este centro.
- Realizar programaciones atractivas para los alumnos/as.
- Enseñar técnicas y hábitos de estudio y generalizarlas.

## PERCEPCIONES/OPINIONES/VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

### a) Profesores del "IES ....." :

- Toda puesta en común entre distintos agentes es positiva. Quizás se podría ahondar más con grupos interrelacionados (Padres-Docentes-Alumnos).
- Interesante todo el proceso. Es interesante la reflexión de este tipo para mejorar nuestra práctica diaria.
- No nos detenemos a pensar lo que hacemos, en ocasiones lo hacemos por rutina o por nuestra propia criba de la experiencia y/o ensayo/error. Igualmente decir que la reflexión conjunta es mucho más enriquecedora y útil y por ello muy positiva para mejorar nuestra tarea diaria.

- La información ha sido valiosa porque desde la práctica docente son temas que continuamente nos estamos planteando: ¿Cuál es nuestra eficacia?, ¿cuál es la función y el papel de la escuela? Creo que estas reflexiones son fundamentales en una sociedad donde no están claros los papeles de los padres, de los profesores... pero son aspectos que necesitan respuestas clarificadoras. Estas respuestas sólo pueden venir del continuo diálogo entre los tres sectores implicados en esta aventura de la educación.

**b) Profesores del centro .....:**

- Nos ha servido para revisar nuestra práctica docente. Es gratificante trabajar junto a padres y alumnos. De todas formas, este trabajo tendría que haberse realizado con más tiempo y más sesiones de trabajo.
- Nos ha servido para pensar en lo que hacemos a diario y lo que podemos hacer en un futuro.
- Estas propuestas son válidas para "despertarnos". No debemos caer en rutinas. Han salido cuestiones muy interesantes para retomar en septiembre con profesores y alumnos en tutorías.
- Es una experiencia positiva porque se mejoran diferentes aspectos esenciales para nuestra trabajo y nuestra vida. Se le va a ir sacando mayor partido al informe PISA.
- Muy positiva, concreta, eficaz, ágil, dinámica y muy práctica.
- Ha sido una propuesta enriquecedora aunque breve. La problemática con la que nos encontramos en nuestra práctica docente diaria es muy similar. El poder constatar con los alumnos/as los puntos de vista fuera de la clase y debatir sobre temas de nuestro interés así como con los padres puede ser uno de los caminos a seguir.
- Es una experiencia muy positiva: escuchar la opinión de los alumnos y de los padres sobre aspectos que nos afectan a todos de una u otra forma (aspectos educativos). Se ha llevado una buena dinámica de trabajo y de concreción. En todo caso, mayor dedicación a estos problemas y cómo atajarlos desde cada uno de los agentes que intervienen en el Centro.
- Interesante. Metodología ágil, clara y precisa. Compartir los pensamientos y sentimientos sobre los mismos temas nos ayuda a mejorar como profesionales de la educación. Sería interesante seguir profundi-

zando en este tipo de investigaciones y realizar alguna reflexión al final de curso para ver si hemos mejorado realmente en algo aquello que debatimos.

**c) Padres/Madres del centro……:**

- Fomenta la mejora de la calidad de la enseñanza y por supuesto a educar a nuestros hijos con mayores garantías.

**d) Alumnos/as del centro ……:**

- Esta actividad ha servido para poner de acuerdo a profesores con alumnos teniendo siempre presentes el papel de los padres. Ha sido una actividad productiva y que puede llevar a consenso entre padres y profesores.
- Se han visto los puntos de vista de profesores y padres.
- Me ha parecido importante e interesante debido a que se conciencia a profesores, padres y alumnos sobre la educación y la importancia que esta tiene en la sociedad. Es también interesante para nuestro futuro y mejor inserción en la sociedad.
- Se han tratado temas interesantes y que debemos de tener en cuenta como puede ser la atención, la comprensión, horas de trabajo en casa…
- Debemos poner en práctica aquello que da resultados para facilitar nuestra aprendizaje. Es muy positiva la experiencia y observamos los diferentes puntos de vista.
- Ha servido para reflexionar bastante, comparar nuestras propias percepciones, observando las similitudes y las diferencias de pensamiento. Te puede llegar a motivar. Gracias por la oportunidad de expresar y difundir nuestros pensamientos.
- Me ha ayudado a conocer la opinión de profesores para así poder tenerla en cuenta en clase. Reflexionar sobre los problemas, las propuestas y capacidades. Para el centro también es muy constructivo, ayuda a conocer al centro en su conjunto y particularmente a diversos sectores (padres, alumnos, profesores).

## 6.5. Ejemplo de acta de Sesión de reflexión con estudiantes

**SESIÓN DE REFLEXIÓN CON LOS ALUMNOS DEL IES "……"**

**(3 DE JUNIO)**

Se reúne a todos los alumnos y uno de los investigadores centra la sesión haciendo referencia a documentos entregados y a reuniones anteriores solicitando reflexionar sobre la realidad concreta de su centro y los aspectos que pueden ser mejorados.

Se hacen tres grupos (en torno a unos 10 alumnos por grupo) y cada investigador trabaja con uno de ellos.

Tras reflexionar con cada uno de los grupos y hacer una exposición en común se llegan a las siguientes conclusiones:

Respecto los profesores y el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Los alumnos quieren los itinerarios y les gustan, ya que opinan que es mejor comenzar cuanto antes una formación más específica sobre aquello que les gusta.
- Las explicaciones de los profesores suelen ser aburridas, sobre todo en materias de humanidades.
- Se quejan del distanciamiento, a veces muy frío, en la relación profesor-alumno.
- No les gustan los deberes.
- Van poco a la biblioteca, suelen hacerlo en el recreo pero es algo infrecuente.
- Les gustan más las asignaturas de humanidades que las de ciencias, porque en las de humanidades sólo tienen que estudiar los capítulos y no tienen que reflexionar.

Respecto a los padres:

- Los padres insisten mucho en los deberes y los alumnos se sienten agobiados.
- No les gusta que sus padres estén todo el día pendientes de si han realizado o no los deberes.

- Algunos alumnos son conscientes de la necesidad de los deberes pero a su vez reconocen que es difícil hacerlos porque se distraen con la televisión o los amigos.
- No suelen hablar mucho con sus padres en las reuniones familiares (en la hora de la comida, por ejemplo).
- La actitud de sus padres ante los deberes y las cuestiones escolares es más represiva que dialogante.

Respecto al centro:

- No disponen las instalaciones necesarias para realizar deporte.
- Existen muy pocos ordenadores.
- No asisten a la biblioteca.

Propuestas de mejora:

- Clases menos teóricas y mucho más prácticas.
- Un mayor acercamiento del profesorado hacia los alumnos, establecer una relación más cordial.
- Acceso y disponibilidad de todos los recursos.
- Mejorar la relación con los padres y con el centro. Los padres deben visitar más el centro.
- Más actividades extraescolares que rompan con la rutina diaria y se produzca así un mayor acercamiento y relación entre padres-profesores-alumnos.
- Ser más flexibles en la puntuación dada en los exámenes. No ser tan rígidos cuando se está corrigiendo. Se deben valorar otros aspectos como el esfuerzo, la asistencia a clase y no aprobar o suspender en función de un examen.
- Que los profesores no exijan tanto.

## 6.6. Ejemplo de vaciado de informes

### Informe de competencia básicas

Contesta el equipo directivo y la comisión de competencias básicas

1. Especifique su nivel de conocimiento

| | Muy poco | Poco | Suficiente | Mucho |
|---|---|---|---|---|
| *Sobre el propósito* | | | | X |
| *Sobre el contenido* | | | | X |
| *Sobre los resultados* | | | | X |

2. ¿Haría suyos/comparte los resultados del estudio?

| **¿En qué medida?** | Muy poco | Poco | Bastante | Mucho |
|---|---|---|---|---|

¿Cuáles comparte especialmente?

Por lo que se refiere al nivel de matemáticas estaríamos de acuerdo.

Nos ayuda en general porque nos da un reflejo, una aproximación, de lo que tenemos

¿Cuáles no comparte en absoluto?

En el área de inglés encontramos un desfase. Creemos que los instrumentos no son válidos.

En el área de sociales se les preguntaba sobre diferentes estilos pictóricos, no son competencias que nosotros hayamos trabajado; los resultados no pueden ser positivos.

¿Considera que en el contexto de este centro educativo los resultados de este informe pueden servir de orientación y/o ayuda?

Yo creo que a nivel personal sí que sirve y mucho. Te das cuenta de cuál es el nivel y constatas o no tus intuiciones. Ello hace que reorientes tu trabajo del día a día en el aula.

A la vista de toda esta información, de su reflexión, de los debates, pensando especialmente en sus materias (Lengua/lectura, Matemáticas o Ciencias):

¿Qué puntos fuertes señalaría de su institución en relación con el informe?

El ámbito social y científico es el que tenemos mejor.

¿Qué puntos débiles señalaría de su institución en relación con el informe?

El nivel de matemáticas es preocupante. A raíz de las pruebas también vimos que en el ámbito de las TICs los resultados eran flojos. También obtenemos puntuaciones bajas en el área de catalán, sobre todo en expresión escrita.

¿Cuáles podrían priorizarse para el próximo curso?

Al ver los resultados, se priorizó el tema de las tecnologías educativas. Ahora se trabaja con desdoblamientos de tal manera que se han conseguido grupos de 10 alumnos.

También nos dimos cuenta de que había temas de geografía que no habíamos trabajado.

¿Qué propuestas, estrategias… sugeriría para lograrlo?, ¿cuáles mejorarían los procesos y los resultados?

Nuestra propuesta es que desde los Departamentos se programen los créditos variables necesarios para cubrir las lagunas detectadas en el informe, sobre todo en geografía.

Desde el departamento de lengua se ha trabajado para profundizar en los aspectos de expresión escrita del catalán.

¿Qué elementos/factores no relacionados directamente con la materia (Lengua / lectura, Matemáticas o Ciencias) le parece que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje y/o en los resultados? Cuestiones de tipo organizativo, contexto interno, contexto externo…

En algunas ocasiones, las respuestas de los alumnos no están relacionadas directamente con lo que han aprendido en el centro, son más bien fruto de lo que han aprendido en casa. Un ejemplo muy concreto lo podemos encontrar en las TICs. Existe una clara diferencia entre los que tienen ordenador en casa y los que no lo tienen.

3. ¿Piensa que este tipo de estudios puede favorecer la idea de cambio permanente en las instituciones educativas? Valorarlo desde la perspectiva de que suponen en todo caso evaluaciones internas o externas en los centros.

Creemos que sí. Si no hay un aliciente externo podemos correr el riesgo de quedarnos dormidos. También es verdad que el impulso de los cambios parte del equipo directivo. Desde fuera hemos de decir que tampoco vemos mucho interés para que se haga alguna cosa. No se interviene. Nos mandan los resultados y ya está.

4. ¿Qué han hecho ustedes en su centro de informes externos como modelo de análisis y cambio en la institución? (especifique sobre todo el proceso)

En primer lugar, nosotros lo primero que hacemos es analizar los datos por nuestra cuenta y los comparamos con los datos del año anterior. Los resultados que nos envía el Departament d'Educació nos llegan muy tarde y es imposible a esas alturas poder tomar decisiones al respecto. Una vez que hemos obtenido los datos, los analizamos desde el equipo directivo y los hacemos llegar a los diferentes departamentos acompañados de unas sugerencias de propuestas de mejora. En el departamento, se comentan y se elaboran las mejoras propuestas.

## Informe evaluación del proceso de evaluación de bachillerato, del Plan Director de Inspección educativa

Contesta la coordinadora de bachillerato y el jefe de estudios

1. Especifique su nivel de conocimiento

| | Muy poco | Poco | Suficiente | Mucho |
|---|---|---|---|---|
| *Sobre el propósito* | | | | X |
| *Sobre el contenido* | | | | X |
| *Sobre los resultados* | | | | X |

2. ¿Haría suyos/comparte los resultados del estudio?

| **¿En qué medida?** | Muy poco | Poco | Bastante | Mucho |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

¿Cuáles comparte especialmente?

Compartimos, especialmente, la necesidad de incorporar la evaluación 0 como herramienta importante para realizar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado.

Los resultados te ayudan a orientar al alumno que "vemos que está perdido" y también nos ayuda para informar a las familias. Te permite estar alerta.

¿Cuáles no comparte en absoluto?

No vemos la necesidad de consensuar tanto los criterios de evaluación. Hemos de empezar a trabajar con ellos de forma más autónoma. Corres el riesgo de perder de vista las casuísticas personales y de caer en injusticias.

¿Considera que en el contexto de este centro educativo los resultados de este informe pueden servir de orientación y/o ayuda?

Los cambios siempre cuestan mucho, los que estamos en primera línea quizás seamos más receptivos. Al profesor que está en el aula le cuesta más. Estos informes como mínimo te sirven para reflexionar e iniciar cambios, sin ellos sería más difícil que nos lo planteáramos.

¿Qué puntos fuertes señalaría de su institución en relación con el informe?

La participación del alumnado y la información que pudimos extraer de ellos. Nos dio idea de su percepción sobre cómo se sienten evaluados y de si tienen conocimiento de como se les evalúa.

¿Cuáles podrían priorizarse para el próximo curso?

Esta evaluación se llevó a cabo hace dos cursos, el curso pasado ya se trabajó el tema de la evaluación 0 y está previsto que este curso se continúe trabajando sobre el tema.

También en el departamento se discutió sobre el tema de los criterios de evaluación.

¿Qué propuestas, estrategias… sugeriría para lograrlo?, ¿cuáles mejorarían los procesos y los resultados?

El proceso realizado creo que fue correcto y si fuera ahora volveríamos a repetirlo. No dimos opción al equipo docente de primero de bachillerato a opinar. Se dio por hecho que tenían que hacerlo. Llegó el informe y conjuntamente con el equipo directivo valoramos como podíamos trabajar los aspectos prioritarios que marcaba el informe. Se habló con los tutores para captar su opinión y que "ambiente se respiraba". Finalmente, se convocó una reunión para realizar la evaluación 0 con una orden del día muy específica al respecto. El profesorado ha venido los dos años con la información preparada. La tutora es quien coordina la reunión y recoge las informaciones para comunicarlas a los alumnos y a las familias si se da el caso.

3. ¿Piensa que este tipo de estudios puede favorecer la idea de cambio permanente en las instituciones educativas? Valorarlo desde la perspectiva de que suponen en todo caso evaluaciones internas o externas en los centros.

Yo creo que sí que lo favorece. Como ya se ha dicho anteriormente te ayuda a reflexionar sobre los resultados y a partir de ellos siempre intentas incidir en aquellos elementos que ves como más factibles y con los que intuyes que son más acuciantes.

4. ¿Qué han hecho ustedes en su centro con un informe de este tipo al pretenderlo utilizar como modelo de análisis y cambio en la institución? (especifique sobre todo el proceso)

Ya esta comentado un poco más arriba. La única duda que me queda es si hubiéramos tenido que someter a discusión de todo el profesorado el proceso llevado a cabo. Añadir, sin embar-

go, que en este centro es bastante fácil la relación y cuando se proponen temas de sentido común no hay problema. El nivel de participación es muy alto; no obstante, siempre se ha de vigilar que “no se vaya a perder”. Por este motivo la única duda que me queda es si hubiéramos tenido que consultar previamente al profesorado implicado.

## Informe de evaluación inglés

Contestado por el jefe del departamento de inglés

1. Especifique su nivel de conocimiento

| | Muy poco | Poco | Suficiente | Mucho |
|---|---|---|---|---|
| *Sobre el propósito* | | X | | |
| *Sobre el contenido* | | X | | |
| *Sobre los resultados* | | X | | |

2. ¿Haría suyos / comparte los resultados del estudio?

| **¿En qué medida?** | Muy poco | Poco | Bastante | Mucho |
|---|---|---|---|---|

¿Cuáles comparte especialmente?

¿Cuáles no comparte en absoluto?

Esta pregunta y la anterior son difíciles de contestar. No sé qué objetivos evalúa la prueba, también desconozco los contenidos. No tengo referencia ni parámetros para tomar una posición al respecto.

¿Considera que en el contexto de este centro educativo los resultados de este informe pueden servir de orientación y/o ayuda?

La verdad creo que no acaban de ser fiables, yo no puedo extraer muchas conclusiones, no sé cuáles son los objetivos. Tengo unos resultados que no me dicen nada. Por ejemplo comprensión oral 61'9%, es una puntuación u puntos más alto que el resto de Cataluña. Pero yo quiero saber el referente de esta evaluación. Que sería el 100%. Este dato simple no me da mucha información para tomar decisiones. Por esos no puedo contestar las dos preguntas anteriores.

### ¿Qué puntos fuertes señalaría de su institución en relación con el informe?

Si juzgo por las puntuaciones y en comparación con el resto de Cataluña la comprensión y la expresión escrita salen muy bien.

### ¿Qué puntos débiles señalaría de su institución en relación con el informe?

Las puntuaciones más bajas se refieren a la competencia gramatical.

### ¿Qué les parece que debería mejorarse para el próximo curso?

Los resultados obtenidos en la competencia gramatical me ha hecho replantearme alguna cosa. Los resultados de la prueba oral y sobre todo el poder presentar el desarrollo también me ha hecho pensar. He visto que los muchachos se crecían mucho y lo hacían bien.

### ¿Qué propuestas, estrategias… sugeriría para lograrlo?, ¿cuáles propondría para mejorar los procesos y los resultados?

Lo hemos comentado con el equipo de profesores que nos dedicamos a esta materia. La verdad es que la gramática no la trabajamos como algo aislado. Creemos que es más importante expresarse y entenderse. Además, estas pruebas gramaticales no valoran la gramática que sabes, lo que valoran es si conoces las trampas de la gramática, las excepciones. Hay que plantearse con qué objetivos preparamos a los alumnos, sobre todo ahora que a muchos de ellos ya no les interesa la selectividad.

### ¿Qué elementos/factores no relacionados directamente con la materia (Lengua / lectura, Matemáticas o Ciencias) le parece que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje y / o en los resultados? Cuestiones de tipo organizativo, contexto interno, contexto externo.

Hay un elemento que me parece elemental y es el tiempo que dedicamos a la asignatura. Con dos horas semanales, no se puede hacer gran cosa. Los resultados no son malos, mejor dicho, se pueden considerar buenos. Pero soy crítica, el nivel de inglés que tienen nuestros alumnos no les sirve para moverse por Europa.

Hay que apuntar también la motivación con que se enfrentan los muchachos a las pruebas. La primera vez no lo estaban en absoluto, no teníamos información. La segunda vez, las cosas fueron diferentes, estaban más motivados e incluso hubo algunos que se enfadaron por no poder participar en la prueba oral (no se aplica a todos, sólo a una muestra representativa).

3. ¿Piensa que este tipo de estudios puede favorecer la idea de cambio permanente en las instituciones educativas? Valorarlo desde la perspectiva de que suponen en todo caso evaluaciones internas o externas en los centros.

Los resultados que para mí tienen más credibilidad son los de la selectividad. Sólo me dejan la satisfacción de estar por encima del nivel. De estar haciendo las cosas bien hechas.

4. ¿Qué han hecho ustedes en su centro con un informe de este tipo al pretenderlo utilizar como modelo de análisis y cambio en la institución? (especifique sobre todo el proceso)

Al llegar los resultados vía correo los comentamos con el resto de personas responsables de la asignatura. Nos dio moral porque, aunque los resultados son de bachillerato, éstos no se hubieran obtenido si no se trabajara bien. Es cosa de un equipo, nos ayudó a ser más optimistas y a verificar que hacíamos bien el trabajo. Nos planteamos un par de temas que ya he comentado antes: la gramática y la expresión oral.

## OBSERVACIONES

Las contestaciones de la entrevista responden a la evaluación del segundo año. Del primer año, la entrevistada tiene una visión totalmente diferente. Le dio la sensación a la profesora que la examinaban a ella. Se disgustó mucho. Nadie le avisó, no le dieron ningún tipo de información, no le dejaron ni ver el examen. Trataron muy mal a los alumnos y también a ella. Las preguntas eran excesivas. A ella también le hicieron una pequeña entrevista que no encontró nada adecuada. Una de las preguntas que le choco más de todas las que le hicieron es si alguna vez había pensado en suicidarse. Los resultados también llegaron muy tarde.

Las respuestas corresponden, por otra parte, a una síntesis de todas las reuniones mantenidas en este instituto.

5. Si les llega un informe externo ¿qué creen que se debería hacer? **En relación a:**

**¿Quién lo hace?**

**¿Quién interviene?**

**¿Qué instrumentos utilizarían?**

**Agentes externos intervinientes**

Por lo que se refiere a la:

g. Contextualización y descripción de resultados

- ✔ Información vinculada a conocimientos de los elementos del informe
- ✔ Información sobre las condiciones de aplicación, contenido de la evaluación
- ✔ Información sobre la forma como se presentan los datos

En nuestro centro, redactamos un comunicado interno con todas aquellas indicaciones que se han de seguir para administrar las pruebas con un mínimo de garantías. Los alumnos que sabemos que presentan una desviación muy grande los excluimos de los resultados. En el caso de que la administración de las pruebas corra a cargo del propio profesorado, es imprescindible la elaboración de un dossier de uso interno que explicite la forma correcta de administrar las pruebas. Creemos que es muy importante que exista una comisión que vele por el proceso. Esta comisión, además, se encarga de organizar toda la infraestructura (espacios, tiempo, material y profesorado implicado) y, lo más importante, de que se apliquen las pruebas bajo un código de honestidad. Sería más cómodo para el profesor que la aplicación de las pruebas estuviera a cargo de agentes externos. También hay otro factor a considerar y es que de esta manera todos los muchachos contestarían bajo las mismas condiciones. No habría la duda que existe ahora de si todos los centros son honestos al pasar las pruebas y al dar los resultados.

Las familias deberían estar informadas también de los procesos de evaluación externa a los que sus hijos están sometidos.

Las pruebas deberían aplicarse a través de agentes externos. La credibilidad de la evaluación sería más fuerte, lo viviríamos como un proceso más honesto. Para los centros se ve como una carga y la periodicidad debería ser bianual. Sobre todo, los resultados deben de llegar a tiempo. La administración de las pruebas podría hacerse hacia el mes de enero / febrero y antes de terminar el curso deberíamos tener los resultados para poder tomar decisiones de cara la próximo curso. Los instrumentos deben venir elaborados; en cualquier caso, cabe reclamar la oportunidad de hacer observaciones respecto de los mismos a fin de ir acomodándolos al máximo a la realidad.

Las pautas de evaluación también han de ser muy claras y deberían dejar un margen de flexibilidad.

También creemos que debería venir alguien externo al centro para darnos el retorno de los resultados y, a la vez, acompañar este retorno de posibles sugerencias. Además, entendemos que los resultados del país deberían utilizarse para tomar decisiones a nivel de administraciones educativas y a nivel político.

## h. Análisis y valoración resultados globales

### ✔ Significación de resultados con relación al entorno

Sobre todo, es importante pensar una estrategia para difundir los resultados que no hiera la sensibilidad de los profesores.

## i. Análisis y valoración de resultados globales

Al realizar el análisis de los resultados, se deberían realizar comparativas con relación a los resultados obtenidos en ediciones anteriores. También, deberíamos contemplar la promoción a la que están dirigidas las pruebas, ya que no siempre las promociones funcionan igual.

## j. Análisis de resultados con relación a lo que hacen

Una vez difundidos los resultados, creemos que sería positivo, para hacer este análisis, una reunión conjunta entre el equipo directivo y cada uno de los Departamentos implicados por separado (aprovechar para tratar los dos apartados anteriores b y c).

## k. Propuestas de mejora

Las propuestas de mejora pueden ser de índole variada: cambios en el currículum, desdoblamientos, etc.

También deberíamos planificar actuaciones encaminadas a conseguir un lenguaje pedagógico común. Ello se podría conseguir mediante procesos de formación interna sobre las diferentes temáticas que se van tratando.

### I. Gestión de la intervención

Desde mi experiencia, creo que el proceso que hemos llevado a cabo en nuestro instituto ha servido. En primer lugar, creo que es necesario que cada responsable analice los resultados por separado y que, posteriormente, se comente entre ellos. A partir de aquí ya se pueden tomar decisiones al respecto de establecer prioridades y estrategias de intervención.

Creo que en función de las temáticas a tratar, la mejor vía es la comisión de jefes de departamento. Ellos dan su opinión y el equipo directivo debe presentar una propuesta consensuada; si es necesario, esta propuesta puede volver a los jefes de departamento. Si se sigue este sistema, el resto de profesorado asume normalmente las propuestas realizadas.

6. ¿Cree que este tipo de estudios puede servir para fomentar el intercambio de experiencias entre centros educativos? ¿Qué propondría usted al respecto?

En principio creo que no. Los resultados de cada centro son privados y así deberían continuar siendo si no queremos compartir la evaluación en un ránking que sirva para clasificar a los centros en buenos o malos. El único intercambio que se da es en la reunión de directores de la zona con el inspector. Allí se comenta el resultado global de la zona y se hace un análisis sin entrar a concretar en cada centro. También previamente a la aplicación de las pruebas, el inspector nos dio unas pautas para proceder.

## OBSERVACIONES / PROPUESTAS / SUGERENCIAS

Las pruebas de competencias básicas están un poco desprestigiadas. Se cree que no es adecuado que sea el profesor el que las administre, ya que se teme que haya una falta de honestidad por parte de los centros y, que por lo tanto, las pruebas estén desprestigiadas.

## 6.7. Análisis de resultados por áreas en un centro educativo

### Comprensión lectora

*Recoger información específica.*

Los alumnos son capaces de recoger información general, pero no específica. Son capaces de dar una o varias ideas generales del texto, pero no saben seleccionar ni entresacar datos concretos. Los alumnos selectivos, capaces de aportar datos específicos, rondarían en torno al cincuenta por ciento.

El nivel de comprensión es bajo. A los lectores adolescentes, les cuesta ajustar a cada párrafo una idea o dato principal, bien por ausencia de acervo léxico, bien por una mala descodificación de las estructuras gramaticales, bien por desconocimiento del contexto...; les cuesta distinguir entre las ideas clave y los detalles secundarios, y, por último, les cuesta reconocer el resumen del tema principal en una frase o epígrafe. Sólo un cuarenta por ciento de alumnos consigue considerar el texto como un todo y llegar a la comprensión de la idea principal.

*Interpretar lo que han leído.*

Si el nivel de comprensión es discutible, no es de extrañar que sólo un treinta por ciento de alumnos sea capaz de dilucidar la intención de un texto y de interpretarlo en un contexto determinado. Los alumnos, en general, hacen una lectura superficial y, como consecuencia, no son capaces de seguir cadenas de razonamiento para deducir la intención final del texto. No amplían sus impresiones iniciales procesando lógicamente la información para poder conseguir una comprensión más completa y específica de lo que han leído.

*Reflexionar, evaluar y argumentar.*

Reflexionar sobre el contenido requiere que el lector relacione la información que se encuentra en un texto con conocimientos procedentes de otras fuentes; requiere que el lector relacione el contenido principal del texto con su mundo y con el del autor.

En este sentido, el ochenta y cinco por ciento de los alumnos son capaces de reflexionar, es decir, de aportar evidencias o argumentos externos al texto, de evaluar la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia, de realizar comparaciones con reglas morales o estéticas, de identificar información que pueda reforzar los argumentos del autor y de evaluar la validez de las evidencias o de la información proporcionada por el texto.

Ahora bien, sólo son capaces de reflexionar sobre el contenido en un corto plazo de tiempo.

Reflexionar sobre la forma requiere que el lector se distancie del texto y considere objetivamente aspectos como la estructura textual, el género, el tono, la determinación de utilizar una forma concreta para conseguir un propósito determinado y la identificación o comentario del estilo personal del autor y de sus propósitos o actitudes.

Un setenta por ciento de alumnos es capaz de delimitar la estructura textual y el género. Sin embargo, sólo el veinte por ciento entiende y valora la forma que elige el autor para su propósito final.

Evaluar un texto es dar valores específicos al fondo y a la forma del texto, y al autor. En este proceso de evaluación, los porcentajes bajan notoriamente: un treinta por ciento de alumnos es capaz de descubrir características relativas al contenido; un veinte por ciento descubre aspectos propios al texto relacionados con la forma; por último, sólo un cinco por ciento es capaz de descubrir características propias del autor.

Argumentar es razonar con ejemplos, presentar argumentos del texto en su forma y contenido, y relacionarlos con datos y hechos del mundo real. El treinta y cinco por ciento de los alumnos es capaz de formar razonamientos desde dentro del texto y a partir de éste.

*Tipo de texto: continuo y discontinuo.*

Un cuarenta por ciento de los alumnos entiende e interpreta los textos continuos, es decir, los textos compuestos normalmente por frases que están a su vez organizadas en párrafos y que pueden encuadrarse en estructuras más amplias, tales como secciones, capítulos o libros.

Sin embargo, un ochenta por ciento de adolescentes lectores es capaz de interpretar textos discontinuos, tal vez debido al atractivo visual que presentan dichos textos o a la rapidez y laconismo con que transmiten información.

*Situación lectora: de uso privado, de uso público o de uso educativo.*

El sesenta por ciento de los lectores adolescentes domina la lectura para uso privado. Se acercan a esta lectura para satisfacer sus intereses personales, tanto intelectuales como de tipo práctico. Es una lectura que les atrae porque sus contenidos incluyen las cartas personales, con las que mantienen y desarrollan relaciones con otras personas, y los textos de ficción, biográficos

e informativos que leen por curiosidad o como parte de actividades recreativas o de ocio.

La lectura para uso público es dominada por un treinta por ciento de alumnos, si se trata de documentos oficiales; sin embargo, el porcentaje aumenta positivamente cuando los textos informan acerca de acontecimientos públicos.

La lectura para la educación, o lectura para el aprendizaje, es dominada por un treinta por ciento de adolescentes. El contenido de esta lectura está diseñado específicamente con un propósito instructivo. Estos textos, al no ser elegidos por el lector, sino asignados por el profesor, resultan tediosos y poco atractivos.

### Matemáticas

Creemos que estos resultados globalmente pueden ser compartidos por nuestros departamentos y la totalidad del centro.

De las competencias básicas en matemáticas que se han establecido en el proyecto PISA y con relación a nuestro centro y a los alumnos, podemos decir:

*Reconocer e interpretar problemas matemáticos que se encuentran en la vida diaria.*

Creemos que los alumnos que están terminando la etapa secundaria, sí reconocen que hay problemas que necesitan de las matemáticas en la vida diaria, pero la interpretación se les hace muy difícil.

*Traducir estos problemas al contexto matemático.*

Si han comprendido el problema y se les ayuda a interpretarlo; algunos son capaces de poderlo traducir al lenguaje matemático.

*Usar conocimientos y procesos matemáticos para resolver problemas.*

Después de la comprensión correcta del problema, sí son capaces de usar los algoritmos y procedimientos matemáticos para resolver el problema en cuestión.

*Interpretar los resultados en los términos del problema original.*

Esta capacidad les cuesta en esta etapa; pero luego es fácilmente superada en el bachillerato, aunque no todos lo consiguen.

*Reflejar los métodos aplicados.*

Sí creemos que lo consiguen, si se les ayuda a entresacar los procesos que han sido necesarios para resolver el problema.

*Formular y comunicar los resultados.*

Las conclusiones generales les cuesta formularlas, pues todavía no son algunos capaces de la generalización.

Creemos que las matemáticas en nuestro sistema educativo son muy instrumentales, de resolución y cálculos simples; no están aplicadas a la práctica de los problemas de la vida diaria, tal como lo han planteado en el proyecto PISA. El tipo de pruebas que se plantearon a los alumnos no nos parecen las más idóneas para evaluar las capacidades en matemáticas.

## Ciencias

De las competencias básicas en Ciencias que se han analizado en el proyecto PISA y con relación a nuestro centro, podemos decir:

*Utilizar los conocimientos científicos.*

Los alumnos de esta etapa sí son capaces de utilizar el conocimiento científico y reconocer las preguntas relacionadas con las ciencias.

*Reconocer preguntas relacionadas con las ciencias.*

Son capaces de reconocerlas pero les cuesta relacionar los datos científicos con afirmaciones y conclusiones. Sobre todo en física les cuesta aplicarlo a situaciones de la vida real.

*Identificar las cuestiones implicadas en las investigaciones científicas.*

Los alumnos de esta edad tienen dificultad para identificar dichas cuestiones. Posteriormente, en otros niveles, algunos alumnos si son capaces de hacerlo.

*Comunicar estos aspectos a la ciencia.*

Como ya se ha dicho anteriormente, a los alumnos, al no ser capaces de relacionar los datos científicos con afirmaciones y conclusiones, les es muy difícil comunicarlos. Aunque en algunos casos sí son capaces de elaborar hipótesis y sacar conclusiones.

Creemos que las dimensiones de la cultura científica contempladas en el proyecto no evalúan todo lo que nuestros alumnos pueden tener de conocimiento científico, aunque para resolver situaciones de la vida real, sí pueden ser suficientes.


ISBN 84-369-4249-3

El proceso de construcción de una escuela de calidad es un reto permanente que intentan abordar tanto los sistemas educativos como los centros y los profesionales que trabajan en ambos. Se plantea en este contexto la posibilidad y realidad de que los profesores y centros educativos conozcan, debatan e interpreten dentro de las circunstancias en que se dan los resultados de los informes externos, como la conocida Evaluación PISA u otras, como primer paso para tomar conciencia del problema que existe y promover eventuales medidas correctoras.

El presente texto recoge los resultados de un estudio que analiza un modelo de fases pensado para lograr que los informes externos tengan una mayor entrada y utilidad para los centros educativos. Los momentos que considera son los de Información, Contextualización, Actuación, Cambio y Difusión, y para cada uno de ellos presenta realizaciones y algunas observaciones que el proceso de experimentación ha evidenciado.

Su estructura consta de cuatro partes bien diferenciadas, además de referencias bibliográficas y anexos. La primera presenta el diseño y desarrollo del estudio, dejando constancia de su extensión a tres comunidades autónomas y diez centros educativos y de la colaboración de tres universidades.

El segundo capítulo revisa algunas cuestiones relacionadas con el cambio en los centros educativos, incidiendo en la naturaleza de los cambios educativos, en los procesos relacionales (clima y cultura del centro) y en el rol de los directivos. El capítulo tercero presenta los resultados de las actividades realizadas en los centros, teniendo en cuenta el modelo conceptual de intervención que se experimenta. El capítulo cuarto presenta las conclusiones y propuestas y, por último, las referencias bibliográficas y los anexos dan soporte a la información contenida en los apartados anteriores y sirven para ampliar, si se desea, la proporcionada.

En definitiva, una aportación de interés para aquellos profesionales y estudiosos que pretendan profundizar en los procesos vinculados al cambio educativo y las aportaciones que, al respecto, puedan hacer las evaluaciones externas.