

REFERENCIA: Espiñeira Bellón, Eva María; Muñoz Cantero, Jesús Miguel; Zeimer, Marcos Fernando. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP*, 15 (1), 145-155. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria

Eva María ESPIÑEIRA BELLÓN¹
Jesús Miguel MUÑOZ CANTERO¹
Marcos Fernando ZIEMER²

¹ Universidad de A Coruña

² Universidad Luterana de Brasil

Correspondencia:
Eva María Espiñeira Bellón
Universidad de A Coruña
Facultad de Ciencias de la
Educación
Campus de Elvira, s/n.

Email:
eva.espineira@udc.es
jesus.miguel.munoz@udc.es
marcosziemer@gmail.com

Recibido: 28/01/2012
Aceptado: 05/03/2012

RESUMEN

La mejora de la calidad de la educación constituye uno de los pilares de la Ley orgánica de educación que debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios al alumnado que lo requiera y al centro en que está escolarizado, con una permanente vocación de mejora.

En el presente artículo, después de realizar un desarrollo de la temática de la mejora escolar en contextos de diversidad, se justifica la importancia que tiene en la actualidad el desarrollo de sistemas de autoevaluación en los centros de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación, calidad, diversidad, mejora.

Self-assessment and design of plans of improvement for educational institutions as a research and innovation process in pre-school and primary education

ABSTRACT

The improvement of the quality of the education constitutes one of the pillars of the Statutory law of education that must guarantee an effective equality of opportunities, rendering the necessary supports to the pupils requires that it and the center in which it is sent to school, with a permanent vocation of improvement.

In the present article, after realising a development of the thematic on the scholastic improvement in diversity contexts, the importance is justified that at present has the development of systems of self-evaluation in the centers of Infantile and Primary Education in the Independent Community of Galicia.

KEY WORDS: Self-evaluation, quality, diversity, improvement.

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, la calidad ha adquirido una gran importancia como estrategia para obtener una posición competitiva ventajosa, debido a las nuevas condiciones del entorno. La enseñanza, debido a la cada vez mayor exigencia de calidad y eficacia, también ha sufrido en nuestro país, en los últimos años, cambios importantes. Por ello, últimamente se han emprendido numerosas iniciativas relacionadas con su evaluación institucional. Como nos indica Murillo (2008), la sociedad actual se mueve dentro de una pluralidad ideológica que origina diversas perspectivas para comprender el cambio en educación, pero también sobre la forma de evaluarlo con vistas a la consecución de su mejora.

Si analizamos la bibliografía relativa a investigaciones orientadas a esta temática, nos encontramos que la mayoría de las investigaciones efectuadas sobre calidad, se han orientado hacia las grandes organizaciones y las pequeñas y medianas empresas (PYMES) tal como indican autores como Cajide (2004) o Hernández Pina *et al.* (2000); así, notamos un vacío de investigaciones en el apartado dedicado al desarrollo de la calidad de la educación y más en concreto, como afirman Álvarez Rojo *et al.* (2002), a la atención a la diversidad junto con las herramientas aplicables para ello, lo que puede deberse a la falta de una estructura conceptual consensuada o a la novedad del tema. Aspecto éste señalado también por Casar (2007) y Espiñeira (2008).

El término calidad debe integrar todas esas visiones; se trata de un concepto en permanente evolución que sigue perfilándose y que probablemente continúe en el futuro; sin embargo, las principales temáticas debatidas en revistas de investigación se refieren principalmente a la calidad docente o del profesorado universitario (Casero, 2008) o a la calidad educativa o de la enseñanza.

Si nos centramos en atención a la diversidad, podemos destacar que la mayoría de las investigaciones se centran en educación intercultural, diversidad cultural o multiculturalidad (Aguado, *et al.*, 1999; Buendía e Hidalgo, 2006), cuestiones de género (Anguita, 2011; García Pérez *et al.*, 2010), inmigración (Soriano y González Jiménez, 2010), discapacidad (Novo, Muñoz Cantero y Calvo, 2011; Pallisera, 2011), inclusión (Barton, 2011; Moriña, 2008; López Torrijo, 2009), atención a la diversidad (Domínguez y Pino, 2009; Martínez Domínguez, 2011; Muñoz Cantero y Espiñeira, 2010) e integración (Barrios y García Mata, 2009).

Alberte (2004) indica que el alto porcentaje de los libros sobre atención a la diversidad, tratan como eje principal la integración escolar. Tema suficientemente desarrollado sobre todo en lo que atiende a la legislación y a la escolarización. No obstante, también destaca que ello no debe ser impedimento para que se pueda volver a retomar esa temática desde nuevas posiciones de cara a la mejora de la calidad en la enseñanza.

Santos Rego (2004) destaca que, en referencia a la evaluación de centros, es deseable ampliar la investigación a otras dimensiones, ya sean las etapas educativas diferentes de la universitaria, como las de Educación Infantil o Educación Primaria (para dar a conocer, tanto a nivel teórico como práctico, las realidades que los configuran y las evaluaciones que se hacen o deben hacer para su mejora) o bien los diferentes medios que configuran la realidad educativa en la que se emplaza el centro educativo (familiar, laboral, sociocultural etc.) así como la evaluación de la integración y la utilidad del entorno en el centro. Señala la importancia de la evaluación de la estructura organizativa y el funcionamiento interno de los centros, la investigación de la metaevaluación aplicada a los centros o la realización de investigaciones en las que se analicen experiencias de evaluación en el contexto gallego, con la finalidad de elaborar manuales prácticos sobre autoevaluación de instituciones educativas.

La mejora de la calidad de sus actividades es uno de los retos pedagógicos que debe afrontar la escuela en estos momentos y todos los agentes implicados en la educación, lo que incluye el diseño de un modelo de currículo que se adapte a la diversidad. Para ello es necesario tener en cuenta la situación natural de los centros educativos, su heterogeneidad y su diversidad, entendiendo, de antemano, que su calidad depende del entorno y de la propia comunidad educativa y sus características; es decir, de su contexto.

LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

El movimiento de la calidad, como señalan Casadesús *et al.* (2005), ha tenido una vida relativamente longeva. Surgió en Japón a mediados de los años 50 del siglo pasado, desde el ámbito empresarial, y sigue atrayendo gran atención más de medio siglo después.

Las empresas españolas no han permanecido ni permanecen ajenas a este movimiento. España es el tercer país en el ranking mundial de crecimiento de los certificados ISO, y junto con el Reino Unido, Alemania e Italia es uno de los estados europeos con mayor intensidad certificadora en relación a su PIB.

Además, ya son muchas las empresas españolas premiadas por la EFQM, y son muchos también los premios a la calidad instaurados, existiendo una creciente diversidad de aproximaciones en la implantación de mejoras organizativas y de gestión basadas en la gestión de la calidad.

Se detecta, en definitiva, un gran interés sobre la gestión de la calidad y sobre las distintas iniciativas de mejora relacionadas con ella en el ámbito empresarial y académico.

Hay que tener en cuenta, además, que la calidad se está volviendo más permeable a todas las funciones empresariales de una organización y que se está integrando de forma creciente en la actividad empresarial. Cada vez más organizaciones de sectores muy diversos (manufactura, educación, sector sanitario, servicios sociales, organizaciones no gubernamentales etc.) han comenzado a utilizar herramientas, técnicas, sistemas e ideas relacionados con el movimiento de la calidad para mejorar su actividad empresarial. En suma, existe una mayor convergencia entre la gestión de la calidad y la gestión empresarial.

En el momento actual, el concepto de evaluación ha sido sustituido por el de gestión de la calidad educativa; como señala Mateo (2000:10) “la nueva cultura de la evaluación ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y la selección, como hacia aportar una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa”.

Este cambio de concepción ha surgido porque en el contexto político, económico, social, cultural y científico en el que se tienen que desarrollar los centros educativos ha sufrido un gran cambio. Vivimos en una sociedad cambiante y en ella la formación y la educación se convierten en un objetivo fundamental de todos los países desarrollados.

Así, en la actualidad, la evaluación ha cobrado un nuevo sentido, traduciéndose en una múltiple diversificación: se crean centros especializados en la formación de profesionales, se confeccionan listados de estándares de calidad (Arias *et al.*, 1995), la evaluación se hace extensiva a diferentes campos (educativo, económico, institucional etc.)...

En lo que respecta a la evaluación educativa se tienen en cuenta todos los niveles; es decir, se evalúan personas, instalaciones, contexto etc., todo aquello que influye directamente en el desarrollo del proceso educativo.

LA EVALUACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

El recorrido histórico que se ha ido ofreciendo al alumnado considerado “diferente” ha estado rodeado de marginación y discriminación. La homogeneidad reinante en el sistema educativo hacía que el alumnado que presentaba características diferentes tuviera un trato “diferente”, aislado del sistema educativo general, y así, la institucionalización temprana, infantil, de personas deficientes se ha convertido hasta hace poco, para muchas de ellas en institucionalización permanente para toda la vida, materializando así en la práctica cotidiana un principio de segregación más o menos admitido a nivel teórico.

El proceso de desinstitucionalización, que empieza a surgir posteriormente, va en la línea del principio de normalización, que exige para todos/as la posibilidad de unas formas de vida acordes con los usos generales y la no exclusión de la persona

diferente, de determinadas esferas o ámbitos sociales por el mero hecho de su deficiencia.

La preocupación para la investigación ahora es, como señalan Domínguez y Pino (2009), conocer cómo producir ese cambio, cómo hacerlo posible y cómo desarrollar estrategias válidas para reestructurar los centros educativos de forma que puedan responder a las necesidades de todo el alumnado.

Refiriéndonos a la situación de España, debemos decir que desde los antecedentes hasta el siglo XIX, sigue la misma evolución que acabamos de comentar, aunque se puede destacar que fue pionera en las primeras experiencias educativas con alumnado sordo en el siglo XVI (Ponce de León y Juan Pablo Bonet). Posteriormente, desde el siglo XIX hasta el XX, sufre un retraso evolutivo ya que, los principios de normalización e integración de la Educación Especial que propugnan un gran cambio en Europa y Norte de América, no surgen en España legislativamente hasta los años 70 y no son llevados a la práctica hasta la década de los 80, concretamente de forma experimental con programas de integración en el curso 85-86.

En la actualidad, emerge una visión del centro atento a su función social y educativa de formar el desarrollo integral de todo el alumnado, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva, una concepción de centro docente que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano.

La atención a la diversidad debería plantearse como algo relacionado con todo el alumnado, más aún, con toda la comunidad educativa (centro, profesorado, personal administrativo, familias y contexto social), tal y como manifiesta Alegre (2004).

Atender a la diversidad del aprendiz es el mejor indicador de la calidad de la enseñanza (Martín y Mauri, 1996) puesto que la capacidad de un centro para dar respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado individual y colectivamente considerado, es una medida de excelencia docente. Es imprescindible, por tanto, que el futuro profesorado llegue a comprender en profundidad que su alumnado es diferente en muchos sentidos y que sólo si es capaz de ajustar su enseñanza a sus peculiaridades, podrá ayudarle en su aprendizaje.

Educar con y para la diversidad significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales. La diversidad es, por tanto, punto de partida y punto de llegada.

Todo ello provocará, como señalan González López y De León y Huertas (2009), una serie de cambios que darán lugar a una enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado, en torno a problemas, casos y proyectos, a un trabajo personalizado y a una evaluación centrada en la realización y demostración de competencias.

LOS PLANES DE MEJORA COMO ESTRATEGIA

Introducción a los planes de mejora

El uso de modelos de valor añadido que intentan evaluar los procesos educativos, de acuerdo con Martínez Arias (2009), es cada vez más frecuente.

Hoy en día, resulta imprescindible que los centros educativos se autoevalúen y den cuenta de sus resultados y de sus procesos, de tal manera que su camino a seguir sea mejorar día a día; es decir, que integren la evaluación institucional como parte de su cultura propia. Considerar la autoevaluación como instrumento o vehículo de mejora supone abordarla como instrumento de reflexión y análisis de la práctica así como de desarrollo profesional e institucional. La autoevaluación, por tanto, debe estar orientada a la mejora efectiva de la práctica educativa.

Para mejorar, como indican Mañú y Goyarrola (2011), es preciso proponérselo y concretar un plan de mejora. Además, como señalan Adell y García García (2010), una de las principales herramientas de gestión de la calidad, es el reconocimiento público de las actuaciones de mejora y, en este ámbito, los Premios a la Calidad son uno de sus elementos característicos.

Los planes de mejora se basan en una nueva filosofía de gestión que destaca el papel de las personas, como eje de las organizaciones, pone el acento en los procesos y en los resultados, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua.

Características más relevantes de los planes de mejora

Las características más relevantes en un plan de mejora, que ayudan a obtener una idea más completa sobre su esencia, son las siguientes:

- Es una actividad voluntaria de los centros.
- Debe contemplarse como un compromiso entre el centro educativo y todas sus partes interesadas; es decir, se establece un compromiso del centro consigo mismo.
- De su desarrollo cabe esperar, junto a sus resultados sustantivos, una mejora en la gestión educativa y en el conocimiento del centro como organización; sus condiciones fundamentales tienen que ver con la necesidad manifiesta de introducir mejoras en la dinámica del centro, para lo que resulta casi imprescindible una actitud positiva hacia los cambios, así como la creencia de que éstos son posibles.
- Debe estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida del centro con relación al área o áreas prioritarias, relativas tanto a los aspectos de gestión como a los estrictamente educativos, sobre los que se centrará el plan.
- La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva y apoyarse en hechos o en resultados, mediante la utilización de los instrumentos adecuados.
- Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de carácter plurianual.
- Debe explicitar los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su seguimiento y evaluación.
- Debe implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la dirección del centro; es decir, la actuación es compartida y es de destacar la importancia de un adecuado liderazgo.
- Suele provocar la satisfacción colectiva de formar parte de un equipo humano comprometido, capaz de convertir los desafíos en oportunidades; así, los procesos de coordinación son fundamentales.
- Requiere que intervengan en él todas o algunas de las instancias del centro educativo: equipo directivo, equipo de mejora, Claustro, Consejo Escolar, asesores externos, área de inspección educativa, área de programas, dirección general competente ...; así es de destacar el asesoramiento y seguimiento interno y externo.
- Debe obtener un reconocimiento interno y de la Administración educativa, proporcional a la voluntad y el esfuerzo puestos en juego y a los resultados obtenidos.

Etapas de diseño y desarrollo de los planes de mejora

A continuación se establece una propuesta de etapas para el diseño de un plan de mejoras; no obstante, hemos de matizar que los centros, deberán realizarla basándose en sus características y en su experiencia.

~ Constitución del equipo de mejora

En ocasiones, todavía se asocia el trabajo en equipo con el proceso mediante el cual una persona elabora el trabajo, otra lo pasa a ordenador, otra realiza alguna gestión y siempre hay alguien a quien, sin hacer nada, se le permite incluir su firma. Actualmente, las cosas han cambiado y el trabajo en equipo, como señalan Mañú y Goyarrola (2011), es necesario.

Conseguir redactar un buen plan de mejoras, exige trabajar en equipo con otros/as profesores/as, en departamentos académicos y con otros grupos de trabajo; por ello es beneficioso establecer un equipo de manera formal, con el objetivo de trabajar de forma armónica y en la misma dirección, teniendo una identidad y trabajando con pautas que facilitan el trabajo en común ya que el resultado final ha de ser superior a la mera suma de los esfuerzos individuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, debe ser un conjunto de profesores/as, idealmente entre cuatro y diez, con formación suficiente en herramientas para la resolución de problemas/construcción de soluciones y con nociones de dinámica de grupos.

Formarán parte del equipo por voluntad propia, estarán convencidos/as de la posibilidad de la mejora continua y poseerán un deseo de superación personal y una motivación elevadas.

En ocasiones, y siempre en función del área sobre la que se trabaje, pueden integrarse en el equipo miembros del personal no docente, familias, miembros del alumnado etc.

Para que un equipo funcione, de acuerdo con Mañú y Goyarrola (2011), necesitamos normas básicas que regulen su funcionamiento. Así, una figura clave dentro del equipo es la de la persona coordinadora, que debe ejercer un cierto liderazgo sobre el grupo; su misión consiste en hacer avanzar al grupo hacia la solución del problema que se le haya planteado.

De esta forma, cuando compartimos un fin y trabajamos en equipo, lograremos los objetivos de un modo más fácil y rápido; es el fruto de trabajar en equipo.

- Selección de las áreas de mejora

El proceso de elaboración de Planes de Mejora, constituye la herramienta para priorizar las acciones de mejora detectadas. Como fases del proceso, de acuerdo con Adell y

García García (2010), se recomienda a los grupos de mejora su implantación y su evaluación y revisión.

A partir de las áreas de mejora identificadas en el proceso de diagnóstico, el equipo debe seleccionar una o varias áreas sobre las que desarrollar el plan de mejoras. Los recursos disponibles y la dificultad que a priori encierren las áreas, determinarán el número de éstas. Dichas áreas irán acompañadas de una priorización en función de la urgencia e importancia que el equipo les otorgue. Para lo que el equipo puede optar por ajustar la selección a la política y objetivos del centro, alcanzar una decisión por consenso entre los miembros del equipo o analizar las opciones bajo la óptica de unos criterios definidos de antemano.

Si la opción elegida es la última, el equipo se encontrará con gran probabilidad ante un problema de decisión y deberá identificar qué criterios debe tener en cuenta, cuál es la valoración relativa de esos criterios y cómo va a evaluar el grado en que son satisfechos por cada una de las áreas de mejora posibles. Esta situación permitirá al equipo establecer una prioridad entre las áreas y, lo que es más importante, le obligará a reflexionar sobre su alcance y dificultad.

- Redefinición de las áreas: formulación de objetivos

Un área de mejora es un aspecto de la organización (instalación, sistema, procedimiento, resultado etc.) cuya “imagen” no coincide con un modelo ideal que deseamos conseguir. El concepto es análogo al de “problema” por ello ha de estar basado en un punto débil detectado.

- Definición de indicadores. Un indicador puede definirse como un elemento informativo de un determinado aspecto de la realidad con el objetivo de servir de fundamento para elaborar juicios sobre él. Como complemento de la fase anterior, se ha de determinar qué medir y los indicadores a controlar. La tendencia general es buscar indicadores causales de calidad sobre los cuales se pueda incidir para mejorarla.

- Formulación de objetivos. El equipo de mejora, ya con un conocimiento más ajustado del problema, tendrá que formular los objetivos específicos de la acción.

- **Análisis de las áreas de mejora**

Un plan de mejoras genera una estructura provisional. No se puede disponer de sus recursos indefinidamente. El objetivo de la planificación es conducir al plan a su término, en los plazos acordados y con el uso de los recursos previstos.

Entendemos por planificación el proceso mediante el cual el plan de mejoras se descompone en actividades elementales y se organizan, en el tiempo y en el espacio, los recursos necesarios para la realización del proyecto. Los objetivos de esa planificación son los siguientes:

- analizar las actuaciones del plan de mejora, subdividir las en etapas, fases, tareas
- elaborar un plan de acción que permita realizar el plan de mejora teniendo en cuenta las restricciones: disponibilidad de recursos, vacaciones etc.
- preparar un marco que permita controlar el desarrollo del plan de mejoras

La tarea es la unidad de trabajo y control en un plan de mejoras: sólo tiene una persona responsable, aunque tenga varias ejecutoras; es preciso asegurarse de que cada tarea está completamente definida y que se conocen las modalidades de validación (cómo decidir si ha terminado o no).

Una tarea está definida cuando tiene identificación, duración, responsable, recursos y lugar en el plan de mejoras. En la mayoría de los casos, una tarea no puede ejecutarse en cualquier momento.

Se comprende que la planificación puede convertirse en un ejercicio particularmente complejo de establecer y de mantener, por lo que en ocasiones se recomienda el uso de una herramienta informática.

- **Ejecución y seguimiento del Plan**

A lo largo de la ejecución de las actuaciones previstas, debe ejercerse por el equipo de mejora un seguimiento del plan. Este control se articula en base a tres elementos fundamentales:

- Las reuniones de seguimiento. Con un calendario fijado de antemano, pero con la posibilidad de convocar alguna extraordinaria, si la evolución del plan así lo exige. Una frecuencia quincenal resulta recomendable para planes que deban desarrollarse en 3-6 meses. Con planes de mayor duración, y a criterio del equipo de mejora, puede llegarse a una frecuencia mensual.
- Las acciones correctivas. Responden a la necesidad de corregir las diferencias entre lo planificado y lo que se va realizando. Con frecuencia deben corregir retrasos en la ejecución de algunas tareas, organizándolas de otra manera (más recursos, vías alternativas etc.)
- Los procedimientos de comunicación. Contribuyen a mantener el interés y la "atmósfera de mejora" en el centro. Además de la comunicación casual, debe preverse una formal mediante reuniones informativas, boletines de seguimiento etc.

- **Informe final: conclusiones y propuestas**

La memoria es un relato de cómo se preparó el plan, cómo se seleccionaron las áreas de mejora y se definieron los objetivos, de los procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos, de la implicación de las personas del centro en el trabajo que hubo que realizar y de los apoyos externos recibidos, así como de la satisfacción conseguida, del grado de consecución de los objetivos y del seguimiento y evaluación realizados.

- **Seguimiento y responsabilización**

La mejora no concluye con su implantación. La parte más difícil es, precisamente, que se mantenga en el tiempo y que se consolide hasta llegar a institucionalizarse. El

centro, pues, debe analizar y valorar la propia puesta en práctica tanto como sus efectos para ver si la mejora contribuye a resolver el problema que la motivó inicialmente.

Una vez determinado que la solución ha sido implantada y que, además, es efectiva, la atención puede pasar a estar concentrada en la institucionalización de la mejora, esto es, en su estabilización y mantenimiento (Van Velzen et. al, 1985; Ekholm y Trier, 1987). La institucionalización consiste en lograr que las nuevas acciones puestas en práctica formen parte del funcionamiento habitual del centro escolar de manera consistente y permanente.

Pero, ¿qué indicadores nos muestran que la mejora está o ha sido institucionalizada? Básicamente:

- la presencia continuada o la persistencia en el tiempo de las nuevas prácticas o modos de actuar
- la adecuación de las nuevas acciones porque son consistentes entre sí o se corresponden con lo deseado
- la habituación o conversión en pauta (no llaman la atención ni requieren esfuerzo añadido porque se han normalizado o automatizado)

Ahora bien, la institucionalización de la mejora tiene que ser deliberadamente apoyada, pues no siempre ni en su totalidad las acciones implementadas logran institucionalizarse de manera natural.

Algunas medidas contribuyen a consolidar las nuevas conductas en el centro escolar (Hodge, Anthony y Gales, 1996):

- formalización: se trata de tomar decisiones y emprender acciones que permitan acomodar la solución en la estructura organizativa, de modo que el cambio cuente con un apoyo formal o un reflejo normativo; o al revés, el centro escolar ajusta su estructura para asimilar de modo continuo y sistemático la mejora en su patrón de funcionamiento
- asimilación cultural: se trata de comunicar, reconocer y valorar positiva y públicamente la mejora, de forma que se favorezca su asimilación por los miembros del centro escolar en términos de valor compartido o norma social
- estabilización de los recursos: se trata de propiciar la estabilidad en el centro escolar de las personas involucradas en la mejora como garantía de su estabilización.

También la institucionalización de una mejora del centro escolar constituye un delicado proceso de adaptación y desarrollo, en el que confluyen, se negocian y cristalizan intereses, significados y comportamientos de naturaleza social.

Los planes de mejora de la calidad de la educación de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Galicia

Como una acción encaminada a cumplir los objetivos de la Ley orgánica de educación, en la Comunidad Autónoma de Galicia, se convocaron como experiencia piloto para el curso 2006-2007, planes de mejora de la calidad de la educación de los centros educativos, con la finalidad de contribuir a que los centros incorporasen progresivamente una cultura de autoevaluación y mejora continua en la organización y en los planteamientos pedagógicos, a través del establecimiento de planes propios gestionados de manera autónoma. Los resultados alcanzados y el grado de satisfacción de los centros participantes aconsejaron propiciar la renovación de estos planes, en aquellos centros educativos interesados en profundizar en el trabajo emprendido, al tiempo que posibilitar a los otros centros la incorporación a este tipo de iniciativas y al desarrollo de nuevos planes. Es por eso una acción convocada anualmente por la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, mediante el Decreto 332/2009, de 11 de junio (anteriormente, en el Decreto 585/2005).

Así, la Administración educativa regula a través de una orden anual las condiciones y el procedimiento de participación de los centros educativos en estos planes, con la finalidad de fomentar prácticas de evaluación interna, la identificación de puntos

fuerzas y débiles de la institución y la puesta en marcha de medidas conducentes a su optimización o mejora.

Para ello, los centros participantes deberán realizar una evaluación interna sobre algún aspecto curricular u organizativo, proponiendo la puesta en marcha de un plan de mejora de la calidad de la educación coherente con ella.

Es de destacar que desde la primera convocatoria, una de las líneas prioritarias de trabajo y que tiene preferencia en la selección de los proyectos, se centra en la revisión de las medidas de atención a la diversidad.

CONCLUSIONES

Desde nuestro punto de vista, para que un centro educativo pueda responder ante los cambios que presenta su entorno, cumplir con los objetivos planificados y atender a la diversidad, se justifica la puesta en marcha de un Plan de Mejoras para detectar puntos débiles y, de esta manera, atacar debilidades y plantear posibles soluciones a los problemas que se detecten.

Desde un planteamiento comunitario, el Plan de Mejoras debe impulsar un marco socializador en el que se experimentan nuevas formas de compromiso y alianzas entre instituciones, profesorado, alumnado y familias. Así, para generar un Plan de Mejoras acorde a las necesidades de un centro educativo, es necesario involucrar a toda la comunidad educativa. Cuando se logre esa interacción, se lograrán identificar todos los elementos, situaciones y/o problemas que presenta el centro educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL RUÍZ DE LEÓN, E. y GARCÍA GARCÍA, S. (2010). *Gestión de calidad en la educación dentro de las administraciones públicas*. Melilla: Publidisa.
- AGUADO, T.; GIL, J.A.; JIMÉNEZ-FRÍAS, R.A.; SACRISTÁN, A.; BALLESTEROS, B.; MALIK, B. y SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (1999). "Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)". *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 471-475.
- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R. (2004). "Educación Especial". En M.A. Santos Rego (Dir.). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)* (pp. 459-498). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- ALEGRE DE LA ROSA, O.M. (2004). "Atienda a la diversidad del aprendiz". En L.M. Villar Angulo (Dir.). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (pp. 65-82). Madrid: McGraw-Hill.
- ANGUITA MARTÍNEZ, R. (2011). "El reto de la formación del profesorado para la igualdad". *REIFOP*, 14, 1, 43-51.
- ARIAS, B; VERDUGO, M.A. y RUBIO, V. (1995). *Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid*. Madrid: MEC, CIDE.
- BARRIOS ESPINOSA, E. y GARCÍA MATA, J. (2009). "Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés". *RELIEVE*, 15, 1.
- BARTON, LEN (2011). "La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad". *REIFOP*, 70, (25.1).
- BUENDÍA, L. e HIDALGO, V. (2006). "La mejora de un centro educativo de carácter multicultural en la ciudad autónoma de Ceuta". *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, 261-280.
- CAJIDE VAL, J. (Coord.) (2004). "Metodología e avaliación de programas, centros e profesores". En M.A. Santos Rego (Dir.). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)* (pp. 77-122). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- CASADESÚS FA, M.; HERAS SAIZARBITORIA, I. y MERINO DÍAS DE CERIO, J. (2005). *Calidad práctica. Una guía para no perderse en el mundo de la calidad*. Madrid: Pearson Educación.
- CASAR DOMÍNGUEZ, L.S. (2007). *Tesis Doctoral Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña*. Universidad de A Coruña (inédita).
- CASERO, A. (2008). "Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores". *Revista de Investigación Educativa*, 26, 1, 25-44.
- DOMÍNGUEZ ALONSO, J. y PINO JUSTE, M.R. (2009). "Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar". *REOP*, 20, 2, 123-134.
- EKHOLM, M. y TRIER, U. (1987). "The concept of institucionalization: some remarks". En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.), *Lasting school improvement: exploring the process of institucionalization* (pp. 13-21). Leuven: Acco.
- ESPIÑEIRA BELLÓN, E.M. (2008). *Tesis Doctoral Evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo de Galicia. Plan de mejoras*. Universidad de A Coruña (inédita).
- GARCÍA PÉREZ, R.; REBOLLO, M.A.; BUZÓN, O.; GONZÁLEZ-PIÑAL, R.; BARRAGÁN, R. y RUIZ PINTO, E. (2010). "Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género". *Revista de Investigación Educativa*, 28, 1, 217-232.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. y DE LEÓN HUERTAS, C. (2009). "Iniciando los primeros pasos en la investigación en atención a la diversidad". En Carlota de León y Huertas e Ignacio González López (coords.). *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo* (35-55). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MUÑOZ CANTERO, J.M. y VIDAL GONZÁLEZ, F. (2000). "Evaluación de centros educativos. Una aplicación del modelo europeo de gestión de calidad". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5, 4, 143-163.
- HODGE, B. J.; ANTHONY, W. P. y GALES, L. M. (1996). *Organization theory: a strategic approach* (5 ed.). UpperSaddleRiver: Prentice-Hall.
- LÓPEZ TORRIJO, M. (2009). "La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea". *RELIEVE*, 15, 1.
- MAÑÚ NOAIN, J.M. y GOYARROLA BELDA, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (Coords.) (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICÉ-Horsori.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (2009). "Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación". *Revista de Educación*, 348, enero-abril, 217-250.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2011). "Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa". *REIFOP*, 70, (25.1).
- MATEO ANDRÉS, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICÉ-Horsori.
- MORIÑA, A. (2008). "¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo". *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 521-538.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. y ESPIÑEIRA BELLÓN, E.M. (2010). "Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo". *Revista de Investigación Educativa*, 28, 2, 245-264.
- MURILLO, P. (2008). "La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos". *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación. Vol. 1*, 13-17.

- NOVO CORTI, I.; MUÑOZ CANTERO, J.M. y CALVO PORRAL, C. (2011). “Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada”. *RELIEVE*, 17, 2.
- FALLISERA DÍAZ, M. (2011). “La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela”. *REIFOP*, 70, (25.1).
- SANTOS REGO, M.A. (Dir.). (2004). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- SORIANO, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, A.J. (2010). “El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales”. *RELIEVE*, 16, 1.
- VAN VELZEN, W. G. y otros (Eds.) (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: Acco.