

Javier Lasida, Mora Podestá, Marcos Sarasola

La calidad pedagógica en los centros educativos



 **SANTILLANA**

en el aula

CAJA DE HERRAMIENTAS

Se presenta a continuación un conjunto de herramientas y propuestas metodológicas, validadas en la práctica, que se constituyen como soporte y apoyo a distintos procesos de evaluación y mejora a emprender. Estas pueden aplicarse en diferentes momentos o fases de la evaluación y la mejora; su selección y aplicación, de acuerdo a la particularidad del centro y sistema que se aplique, son responsabilidad del centro educativo y del facilitador que acompañe la implementación.

11.1 Cuestionario sobre la cultura de la institución. Pautas para el análisis de las condiciones necesarias para que un centro pueda evaluar y mejorar su calidad

El *School Cultural Elements Questionnaire* (SCEQ) fue desarrollado inicialmente por Cavanagh y Dellar (1997), junto con un equipo de investigadores que había trabajado en la construcción y aplicación de otro instrumento, el *School Organisational Climate Questionnaire* (Dellar, 1994; Dellar y Giddings, 1991), y, más tarde, perfeccionado por Cavanagh (1997). La versión en castellano (CECESC[®]: *Cuestionario de elementos de la cultura escolar*) fue replicada en España en veinticinco centros y con casi ochocientos docentes (Sarasola, 2004). Cabe destacar que el instrumento que se presenta, además de permitir establecer, a quienes lo responden, su percepción de la cultura del centro en ese momento, les ofrece la posibilidad de indicar su ideal, es decir, cómo ellos desearían que fuese. Esto es relevante, ya que el conocimiento del estado de la cultura cobra su verdadero valor en tanto sea un insumo válido en los procesos de cambio y mejora. La cultura ideal, como representación del deseo en relación con la percepción de la situación actual, proporciona indicaciones sobre en qué sentido se orientan las preferencias de cambio, por lo menos en el

imaginario colectivo. En caso de encontrar promedios altos en el ideal de las escalas, sería un indicador de acuerdo entre el modelo y los aspectos que el profesorado entiende relevante atender para la mejora del centro, lo que daría una medida de la validez de constructo del modelo.

La definición operacional de los ocho elementos de la cultura ha sido utilizada para formular los descriptores de comportamiento o creencias de los integrantes de la comunidad educativa, a partir de los que se construyeron los ítems correspondientes. Se subraya que las escalas que constituyen el instrumento fueron recientemente adaptadas al contexto uruguayo por un equipo de técnicos que está trabajando en el ámbito del Programa de Calidad de la Universidad Católica del Uruguay y de la Fundación Horrëum Fundazioa, con el apoyo del gobierno vasco.

Cada escala está integrada por ocho ítems, resultando un total de sesenta y cuatro, tanto cuando se pregunta sobre su percepción actual como cuando se pregunta por su deseo.

El uso del cuestionario CECESC® para presentar la cultura de un centro educativo intenta proveer al equipo directivo y al profesorado de información acerca de su comunidad en relación con el aprendizaje de los alumnos. El instrumento ha probado ser lo suficientemente preciso como para diferenciar distintas culturas en diferentes escuelas y para medir el cambio en la cultura.

Los datos recogidos por el CECESC® han sido usados para examinar qué tan preparada está la escuela para mejorar y, si el instrumento es aplicado de nuevo luego de la aplicación del programa de mejoramiento, también los resultados del programa.

El uso de un instrumento cuantitativo para el estudio de un fenómeno cualitativo tiene por finalidad ofrecer a los profesores significados simples para obtener información relevante acerca de las creencias y actitudes del profesorado, y los procesos a través de los cuales estas pueden ser modificadas para la mejora de la escuela.

Los ocho elementos de la cultura en el modelo procuran ser «vehículos para el desarrollo de una cultura cuyo propósito es mejorar el resultado de los aprendizajes de los alumnos» (Cavanagh y Dellar, 1997, p. 5). Se han dispuesto esquemáticamente en un círculo (ver FIGURA 3) que luego será utilizado en el análisis de los resultados.

Figura 3 - Modelo de cultura de Cavanagh



11.2 Valores individuales y normas para la cultura de la mejora de la escuela

11.2.1 Colaboración

Es el nivel interpersonal de las relaciones entre los docentes. Refiere al valor que tienen para la comunidad las buenas relaciones, la confianza y ayudar a los compañeros de trabajo.

La colaboración es uno de los elementos fuertes en la identidad cultural, ya que describe la creación y permanencia de relaciones interpersonales entre los docentes.

En las instituciones existen espacios formales de trabajo. Pero también existen espacios que los trascienden, en los que, más allá de las disposiciones formales de trabajo colectivo, los educadores se apoyan en un buen clima.

La colaboración supone estar atento a las necesidades del colega sin circunscribirse exclusivamente al aspecto profesional.

11.2.2 Estímulo y reconocimiento profesional

Es la motivación deliberada del otro, la afirmación y confirmación de la capacidad de los colegas de hacer valoraciones sobre su desempeño profesional.

Es importante el dominio del área de conocimiento en la que se desempeña cada docente y de la pedagogía que lo configure como un facilitador de los aprendizajes del alumnado.

Estos saberes se vinculan con el reconocimiento y estímulo profesional, en el sentido de confianza estrecha e íntima: los docentes, para ser miembros de un centro, necesitan sentir seguridad en sus conocimientos, tanto técnicos como pedagógicos. El estímulo a la consecución de logros y su reconocimiento, cuando estos hayan sido alcanzados, funcionan como una fuerte motivación para las personas.

11.2.3 Liderazgo transformacional

Consiste en la capacidad del equipo directivo en considerar personalmente a cada docente, apoyarlo y estimularlo en lo intelectual. Asimismo, se pondera su actitud reforzando los espacios de desarrollo y autonomía profesional del profesorado.

El concepto de *centro educativo* se acerca más al de *comunidad* que al de *organización*, y la opción cultural por la opción funcional empresarial para conocerlo modifican el concepto de *liderazgo*. El tradicional papel del director como quien ostenta el poder burocrático ha de ser remplazado por el apoyo a procesos de cambio y el desarrollo de relaciones de colaboración entre el profesorado.

Apostar por comunidades que aprenden va más allá: se entiende que el liderazgo no ha de residir exclusivamente en las personas con cargos directivos, sino que habrá de promoverse la multiplicidad de líderes. Estos líderes buscarán ayudar a los demás miembros de la comunidad a desarrollar y mantener una cultura profesional de colaboración, a desarrollarse como profesionales y a resolver los problemas de forma más efectiva.

11.2.4 Eficacia docente

Consiste en la convicción de que la aplicación de adecuados principios y prácticas pedagógicas redundará en el crecimiento de sus alumnos.

Un aspecto que cabe destacar, propio de los centros educativos que son considerados exitosos en su trabajo y en su capacidad de cambio, tiene que ver con el convencimiento de los docentes acerca de su misión. Es lo que se ha denominado el *propósito moral* de cada educador: aculturación de los más jóvenes y ayudarlos a acceder al conocimiento. Esta conciencia del profesorado, en tanto agentes del cambio, caracteriza a los centros educativos en su consideración hacia los alumnos en cuanto a su capacidad para aprender, valorando su esfuerzo y su creatividad, y destacando los aprendizajes por encima de las notas.

11.2.5 Colegialidad

Es la dimensión más profesional de las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad. La manera y el tiempo que se dedica a intercambiar sobre lo que debe enseñarse y cómo debe enseñarse en los diferentes cursos, así como la forma de evaluar los aprendizajes. Esta descripción se complementa con la atención que se da a las estrategias de trabajo sobre el comportamiento de los alumnos y la atención a sus diferencias y desarrollo de su potencial creativo.

En la construcción de la cultura participan directivos, profesores, alumnos, padres de alumnos y otros agentes del medio en el que se encuentra inserto el centro. De estos colectivos, los de mayor incidencia son los directivos y el profesorado.

La literatura es consistente en que la colegialidad entre los miembros de la comunidad educativa favorece que se comparta el conocimiento, los saberes, las experiencias y en que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales, la cohesión en el profesorado y la autoestima. Una cultura con colegialidad fuerte provoca al profesorado a trabajar en forma más cercana, más unida, apoyándose en valores personales y grupales, desarrollando confianza entre los miembros y apertura profesional. Las prácticas propias de una cultura de la colegialidad habilitan al docente a

recibir y a brindar ideas, experiencias y ayuda en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

11.2.6 Planificación compartida

Se intenta conocer la capacidad de la comunidad para compartir la planificación a través de un sistema de decisiones que asegura la participación del profesorado y que es fundamental por cuanto construye desde el presente el futuro de la institución.

Asimismo, una cultura de la colegialidad asegura que los procesos de planificación involucren a toda la comunidad, permitiendo a todos sus integrantes transformar sus convicciones comunes en objetivos definidos, operativos y evaluables. Es necesario que los objetivos del centro sean internalizados por los diferentes agentes y, para eso, deben construirse a través de una alta participación que les asegure certezas y compromisos con ellos.

11.2.7 Visión compartida

La visión compartida se desarrolla por consenso, es aceptada por todos y lleva adelante expresiones presentes orientadas hacia el futuro común.

Uno de los resultados de la colegialidad entre los profesores es que se comparte la visión de futuro del centro, produciéndose un sentimiento de pertenencia y compromiso con el proyecto. Los valores que se comparten a lo largo de toda la comunidad educativa crean la visión de esa comunidad y generan en cada uno una unidad de propósitos en común con el resto de los integrantes.

11.2.8 Profesorado que aprende

Refiere a su capacidad para renovarse y su inquietud por buscar y llevar a la práctica nuevas formas para la mejora de su trabajo en el aula. El profesor aprendiendo junto a los otros.

La actitud del profesorado hacia los aprendizajes también parece ser un aspecto cultural distintivo. Para que una comunidad educativa se desarrolle, es necesario que sus docentes estén comprometidos en forma activa

con el aprendizaje y con hacer de su comunidad una comunidad que aprende. Es altamente reseñable el concepto del profesor como aprendiz, lo que incluye aspectos técnicos, reflexión sobre la práctica, actitud investigadora y colaboración, todos confluyendo en una misma actitud.

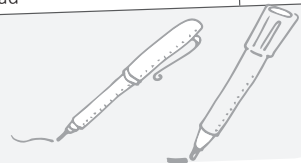
11.3 Cuestionario CECESC®

A continuación, se presenta un cuestionario cuya respuesta le insumirá unos veinte minutos. Para asegurar el anonimato de las respuestas, no escriba su nombre. Sin embargo, a los efectos del estudio, es importante conocer alguna información adicional. Para ello, le solicitamos tenga a bien brindarnos los siguientes datos, cuya confidencialidad queda asegurada:

Nivel (Si trabaja en más de un nivel, indique solo el de mayor dedicación horaria en este centro educativo.)	Educación inicial	Primaria	Ciclo básico	Bachillerato	Educación técnico-profesional

Situación actual (Indique todos los cargos que desempeña en este centro educativo.)	
Profesor	
Maestro	
Adscripto o responsable de nivel	
Coordinador de área	
Miembro del equipo directivo	
Otro (especifique)	

Años de experiencia profesional en la educación	
Años de trabajo en este centro	
Sexo	
Edad	



Este cuestionario contiene frases que refieren a algunas situaciones que ocurren en los centros educativos. Luego de leerlas cuidadosamente, indique cuál es su grado de acuerdo en cuanto a que cada una de ellas refleja lo que **sucede actualmente en su centro (CÓMO ES EN LA ACTUALIDAD)**.

Asimismo, le solicitamos que indique su grado de acuerdo o desacuerdo en que cada una de ellas refleja la situación que **usted desearía que ocurriera en su centro (CÓMO DEBERÍA SER)**.

Algunas de las frases pueden ser similares a otras. No se preocupe, tan solo seleccione las respuestas en función de lo adecuadas que sean o no en **la descripción de su centro** actualmente, en primera instancia; y adecuadas o no en la descripción de cómo debería ser el centro, en segunda instancia. Para ello encierre **uno y solo uno** de los números, siendo el 6 el correspondiente a que usted está muy de acuerdo con la afirmación y el 1 para indicar el menor grado de acuerdo.

Por favor, responda a **todas** las frases, pero **no elija más que un número** en cada una de ellas.

Situaciones que ocurren en los centros educativos	Cómo es	Cómo debería ser
1. Los educadores se esfuerzan por mantener buenas relaciones entre ellos.		
2. Mis iniciativas profesionales, en general, son apoyadas por mis colegas.		
3. Los miembros del equipo directivo estimulan el desarrollo profesional de los educadores.		
4. Las propuestas curriculares contribuyen a la mejora de la calidad de vida de nuestros alumnos.		
5. Con frecuencia discutimos sobre lo que debe enseñarse en los diferentes cursos.		
6. El profesorado sabe cuáles son las prioridades para el futuro.		
7. Las expresiones en referencia a la visión de futuro del centro reflejan un acuerdo entre el profesorado.		
8. Mi experiencia en el aula ha mejorado mi comprensión sobre el aprendizaje del alumnado.		
9. Se está dispuesto a ayudar a los colegas cuando tienen algún problema.		
10. Me siento seguro al exponer abiertamente mis opiniones ante otros colegas.		

11. El equipo directivo estimula a los educadores para que emprendan nuevos proyectos.		
12. Se atiende a las diferencias entre el alumnado.		
13. Con frecuencia comparamos la manera en que evaluamos los aprendizajes del alumnado.		
14. Tenemos formuladas las metas prioritarias del centro y el modo de lograrlas.		
15. Los educadores comparten la visión de futuro del centro.		
16. Soy una persona receptiva a los consejos de mis colegas con relación a mi forma de enseñar.		
17. Reconozco la necesidad de apoyo entre colegas.		
18. Entre los educadores existe apoyo para comprometernos con nuevos proyectos.		
19. El equipo directivo asegura la cooperación entre los educadores.		
20. Creo sinceramente que cada estudiante tiene capacidad de aprender.		
21. Discutimos suficientemente los métodos y estrategias de enseñanza.		
22. Tenemos un modo sistemático de recoger datos para evaluar el logro de los objetivos.		
23. Tengo claro cómo contribuir a concretar la visión de futuro del centro.		
24. Dedico tiempo a la reflexión personal sobre mi trabajo docente.		
25. La unidad del equipo directivo estimula el buen desempeño de los educadores.		
26. Siento que los colegas reconocen mis esfuerzos.		
27. El equipo directivo apoya de un modo visible y continuo el mantenimiento de innovaciones exitosas.		
28. Se refuerza y reconoce la mejora del logro del alumnado.		
29. Las estrategias de trabajo sobre el comportamiento del alumnado son discutidas colectivamente.		
30. Mejoramos nuestro sistema de toma de decisiones a medida que llevamos adelante nuevos proyectos.		
31. Trabajo para la concreción de la visión de futuro del centro.		
32. Aplico los resultados de la investigación educativa en mi ámbito de trabajo.		

33. Confío en mis compañeros cuando tengo algún problema o inquietud.		
34. Animo a mis colegas que están estudiando o que se encuentran involucrados en actividades de formación.		
35. Los miembros del equipo directivo contribuyen a la resolución efectiva de problemas.		
36. Creo que puedo contribuir desde mi rol a la transformación de la sociedad.		
37. Trabajamos cooperativamente para llevar adelante las decisiones que tomamos en las reuniones.		
38. Los educadores llevan adelante las prioridades del centro.		
39. Me imagino, a futuro, vinculado a este centro.		
40. El desarrollo profesional de los educadores hace que el centro mejore.		
41. El profesorado valora positivamente que se creen vínculos de apoyo y confianza entre colegas.		
42. Existe estímulo entre los colegas para emitir nuestro juicio como profesionales.		
43. Se estimula a los docentes para que realicen sugerencias y tomen iniciativas.		
44. Siento que mis conocimientos y prácticas son los adecuados para desempeñar bien mi tarea.		
45. En las reuniones (de educadores, equipos, comisiones, etc.) participa la amplia mayoría del profesorado.		
46. El progreso de las innovaciones se supervisa cuidadosamente.		
47. La visión de futuro del centro es una construcción colectiva.		
48. Habitualmente encuentro nuevas formas para mejorar mi trabajo en el aula.		
49. La gran movilidad docente afecta la colaboración.		
50. Se promueven instancias para compartir las experiencias profesionales.		
51. El equipo directivo promueve la autonomía de los docentes.		
52. Disfruto de mi tarea docente.		
53. Valoro la experiencia de mis colegas para mejorar mi práctica.		

54. Atender lo cotidiano del centro y sus demandas impide contar con espacios para pensar, planificar y evaluar lo hecho.		
55. Nunca se menciona la visión de futuro; al menos en lo personal, no la conozco.		
56. Los cambios en la sociedad me impulsan a actualizar mi forma de trabajar en el aula.		
57. Ayudo a identificar situaciones que favorecen el clima del centro.		
58. Me siento reconocido en mis capacidades profesionales.		
59. El equipo directivo estimula cuidadosamente nuevos liderazgos.		
60. La búsqueda permanente de motivación del alumnado es una preocupación fundamental para lograr mejores aprendizajes.		
61. Se promueven trabajos coordinados entre las disciplinas.		
62. La orientación de la dirección es fundamental para la planificación conjunta.		
63. La visión compartida marca un camino en el que todos nos sentimos muy unidos.		
64. Busco nuevas formas de enseñar aprendiendo de la experiencia exitosa de otros educadores.		

11.4 Proceso de implementación de la evaluación y mejora. Aprendizajes y prácticas para su ejecución

11.4.1 Etapas necesarias y recorridos posibles del proceso

La mejora de calidad de un centro educativo requiere de un método sistemático y específico que incluye varias etapas de trabajo. En términos generales, y con algunas variantes según el sistema que se aplique, un proceso recomendado para la mejora de la calidad educativa consta de las siguientes fases (cada una de las cuales se presenta en detalle en las próximas páginas):



El espiral de la calidad educativa

Este es el itinerario *ideal* que a un centro puede llevarle alrededor de dos años recorrer, por lo menos hasta la evaluación, porque la posibilidad de la certificación en ese período dependerá de la situación en el punto de partida. Si bien este es el mejor itinerario en términos generales, en la

realidad se observan diversidad de procesos, de acuerdo a la historia y a la situación de cada centro educativo.

Algunas veces, los centros se encaminan en procesos de calidad optando por realizar solo las primeras fases. Avanzan en las definiciones institucionales sin proponerse, necesariamente, aplicar todavía la herramienta de autoevaluación. El trabajo colectivo y consensuado de las definiciones se vive y valora como un primer logro hacia la mejora.

En otras ocasiones, los centros optan por definir e iniciar procesos de mejora específicos mediante la ejecución de proyectos de mejora identificados con anterioridad como muy necesarios por la comunidad educativa. Luego se realiza la autoevaluación, se analiza el estado de situación y a partir de allí se identifican nuevas mejoras a seguir desarrollando.

Los ritmos y plazos son también diversos y se aconseja que se ajusten a la realidad de cada centro, a su convicción respecto al compromiso con la calidad, a sus posibilidades e incluso a sus recursos.

Independientemente de por dónde se comience y con qué velocidad se trabaje, importa que exista una perspectiva del conjunto del proceso. Es cierto que esta perspectiva, sobre todo en términos colectivos, o sea, del conjunto de los integrantes, también se va construyendo y afirmando en el propio proceso. Pero conviene que existan en el centro liderazgos que estén convencidos y comprometidos en recorrer todo el ciclo y cada una de sus fases.

El núcleo crítico del proceso de mejora lo constituye el binomio evaluación-mejora. Ambos elementos están directamente relacionados y son complementarias entre sí. No tiene sentido la evaluación si no es para generar mejoras y no es posible desarrollar mejoras con eficacia si no se evalúa.

En síntesis, uno puede subirse al tren en cualquier estación, pero es necesario realizar el recorrido completo, lo que es posible porque el trayecto es circular. No obstante, es recomendable que en cualquier fase que se comience, se cumpla con los planteos de la fase previa.

El proceso de evaluación y mejora y las herramientas que se presentan están basados en el PCI y en la experiencia de su aplicación (Sarasola, Lasida y Podestá, 2007a). A la vez, consideramos que estos son aplicables al

trabajo con otros sistemas y métodos, realizándoles, cuando sea necesario, los ajustes pertinentes a cada metodología.

Corresponde señalar que en este capítulo también se retoman aportes presentados en la *Guía de evaluación de calidad* (Lasida y Sandoya, 2008) y en *Páginas de educación* (Lasida y otros, 2008).

11.4.2 ¿Quiénes participan de la evaluación y de la mejora de la calidad?

Todo el centro educativo debe involucrarse en el proceso, incluido el personal no docente, que cumple funciones administrativas y de servicio. La calidad solo puede lograrse con el compromiso de todos y se construye desde todas las dimensiones y aspectos de la vida del centro.

El equipo de dirección tiene un papel crítico, liderando y generando las condiciones. No hay proceso de calidad sin compromiso del equipo de dirección, pero a la vez la calidad no es una meta que él pueda plantearse por sí mismo. El equipo es responsable de promover la participación en el proceso de calidad, a la vez que alienta la generación de diversos liderazgos internos que contribuyan a la mejora en distintos aspectos.

Complementariamente, será necesario definir ciertos roles internos con responsabilidades específicas en el proceso de calidad.

11.4.3 Dos aprendizajes: comenzar por la autoevaluación y contar con facilitadores externos

La experiencia de organizaciones que se comprometen con la calidad muestra dos aprendizajes que conviene tener como referencias. Primero, que el proceso comienza por la autoevaluación, lo que supone que la evaluación sea un asunto asumido por los integrantes de la organización como propio. Este tema lo abordamos más adelante, en la fase 3, que lo tiene por objeto.

El segundo aprendizaje es la participación de consultores o facilitadores externos que estén formados en la aplicación del sistema o método que se vaya a utilizar. Estos roles contribuyen a construir una perspectiva y una

dinámica de trabajo que no quede atrapada por la lógica, los condicionamientos y las urgencias cotidianas de la organización.

Los asesores externos deben ser competentes en el método de calidad que aplicarán y en el trabajo con grupos de docentes. Desde la primera etapa, ayudan al equipo del centro en el proceso de análisis sobre las condiciones previas para implementar la autoevaluación. Posteriormente, su rol es de preparación, apoyo y coordinación de las actividades de autoevaluación. Cumplida esta, y una vez que los equipos del centro educativo concretan los proyectos de mejora, los facilitadores acompañan en su definición y ejecución.

11.4.4 ¿Cuál método o sistema utilizar?

Llegados a este punto, algunos educadores se plantean la pregunta de cuál sistema o metodología utilizar, de cómo elegirlo. La respuesta a esta pregunta debe ser práctica. ¿Cuáles sistemas tenemos a mano, en condiciones de poder recurrir a ellos con facilidad? ¿Cuál se adapta mejor a la situación del centro? Importan tanto las características del sistema como la viabilidad de su aplicación en el centro educativo en cuestión.

Si bien para el desarrollo de un proceso de mejora —que se presenta a continuación— se consideran varias actividades y herramientas del manual de autoevaluación del sistema PCI (ya presentado en esta publicación), para procesos de autoevaluación y mejora puede ser válido utilizar este u otros instrumentos. Lo que importa es que las diferentes herramientas estén efectivamente disponibles y analizar los pros y contras de cada una.

En definitiva, es importante contar con un sistema y un método de calidad. O dicho de otra forma: siempre es mejor contar con un instrumento serio, de una fuente reconocida y ya probado, que no contar con ninguno. La experiencia muestra que luego es posible cambiarlo y que la organización que aplicó algún instrumento de evaluación y mejora de calidad está en mejores condiciones de utilizar uno distinto que otra que no haya implementado ninguno. O sea que si existen condiciones es mejor comenzar el trabajo con el más adecuado de los instrumentos que se tenga a mano,

antes que dilatar en exceso el inicio hasta elegir el sistema idóneo o contar con este.

11.4.5 Fases del proceso de evaluación y mejora de la calidad

A continuación se describen las fases necesarias para el desarrollo de un proceso de evaluación y mejora, proponiendo en ellas acciones y estrategias de apoyo para su desarrollo.

Fase previa: Constatación y generación de las condiciones necesarias

Antes de iniciar el proceso de evaluación y mejora, se requiere analizar si el centro cuenta con las condiciones necesarias para emprender el proceso. La fase previa supone que el equipo de dirección del centro educativo efectúe un análisis de la viabilidad de emprender el proceso de autoevaluación y mejora.

De contarse con un facilitador externo, se sugiere analizar con él las condiciones y definir el plan de trabajo a desarrollar, de forma tal que el centro pueda valorar las implicancias teóricas y prácticas del sistema, y tomar la decisión con conocimiento de todos los elementos sobre la mesa.

Criterios y condiciones para la autoevaluación de la calidad en un centro educativo

Un primer criterio es la voluntad del centro y de sus integrantes de iniciar el proceso. Dicho de otro modo, el interés, la inquietud y motivación por la mejora de la calidad deben ser una necesidad vivida desde el propio centro educativo. La autoevaluación y la mejora no son efectivas si se imponen. Los integrantes de la comunidad educativa que desarrollen el proyecto deberán estar convencidos del proceso que emprenderán. La experiencia demuestra que no es recomendable su uso o aplicación en forma obligatoria, ya que en situaciones en las que no existe interés ni convicción desde el punto de partida, los equipos pueden quedar empantanados en los primeros pasos.

En segundo término, es necesario que exista cierta cohesión y confianza interna entre el equipo del centro educativo. Se requiere contar con

un clima en el que todos se sientan cómodos para intercambiar reflexiones, evaluar y evaluarse. Muchas veces se escucharán opiniones vinculadas con el propio desempeño y otras tantas existirán opiniones diversas sobre cuestiones que son comunes al centro. Todo ello requiere de cierta madurez de funcionamiento, donde no se confundan las valoraciones de desempeño con juicios sobre las personas, como muchas veces ocurre.

Se sugiere, al momento de poner en marcha la actividad, explicitar esta consideración: ¿cómo vamos a funcionar como equipo?, y, a través de su respuesta, clarificar las reglas de juego. Para ello es clave considerar el grado de compromiso de los integrantes con los objetivos del proceso de formación y el sentido de pertenencia respecto a la institución.

Una organización que se encuentre atravesando una situación conflictiva entre sus integrantes no estará en condiciones de desarrollar un proceso de autoevaluación, ya que entrarán en juego otros componentes de la relación personal que dificultarán avanzar en el objetivo planteado.

En cualquier caso, es necesario que quede claro que la evaluación y mejora de la calidad no es una estrategia adecuada para resolver problemas o desencuentros internos, sino que, por el contrario, su superación suele constituir un requisito previo para emprenderlas. La autoevaluación en sí misma supone generar tensiones, y conviene que no se retroalimenten con otras dificultades que la organización o el equipo estén experimentando.

Por ello, por más que resulte obvio, es necesario plantearse estas cuestiones previamente y hacerse las siguientes preguntas: ¿estamos en condiciones de hacerlo?, ¿queremos hacerlo?, ¿es este el momento institucional para hacerlo? La experiencia indica que varias organizaciones han considerado resolver cuestiones previas a la autoevaluación, destinando tiempo y trabajo interno del equipo, para luego sí abocarse a ella.

Un tercer criterio a tener en cuenta es el liderazgo del equipo de dirección. Se requiere un equipo de dirección que conduzca el proceso y genere las mejores condiciones de participación de toda la comunidad educativa. Es necesario que el liderazgo de este equipo actúe en la clarificación de objetivos y promueva el involucramiento de todos los integrantes del centro, así como también será importante que la dirección del centro educativo trabaje reforzando las capacidades personales y colectivas y esté

permanentemente atenta a eliminar obstáculos que puedan presentarse en el camino. Para ello se requiere que antes de iniciar el proceso el equipo de dirección analice las capacidades, debilidades y riesgos institucionales, así como la viabilidad del proceso a desarrollar.

Asimismo, y muchas veces ya en la marcha, se vuelve necesario identificar a otros actores internos que también lideren el proceso y actúen como referentes.

No se está requiriendo que existan las condiciones ideales en el centro para hacer la evaluación y mejora de la calidad. Pero sí se está planteando que se lleve a cabo una instancia de análisis previo, en la que se valore si las condiciones internas son las adecuadas para realizarla o son necesarios pasos preparatorios que la precedan. E incluso considerar que, aunque pueden no cumplirse exactamente estas condiciones —en el grado de conformidad óptima—, es pertinente emprender la propuesta poniendo el foco en aquellos aspectos que merecen especial cuidado.

En el grupo de criterios y condiciones vinculadas a la herramienta y metodología a utilizar, en primer lugar se señala que la herramienta a utilizar sea un instrumento conocido y aceptado por el equipo. Previo a su aplicación, hay que destinar tiempo para presentar la herramienta, incluidas su base conceptual y la metodología para trabajarla.

En la medida en que sea conocida y comprendida por el equipo que la utilizará, más probabilidades de apropiación y de éxito tendrá su aplicación. Se sugiere destinar espacio para consultas y comentarios, así como presentarla utilizando ejemplos que clarifiquen su uso.

Además, si existen las condiciones en el centro, se pueden identificar facilitadores internos. O sea, integrantes de la misma comunidad educativa que operen como *movilizadores internos* que promuevan las actividades y ayuden a sostener el proceso que se emprenda.

Otro criterio a contemplar es la necesidad de destinar tiempo y un lugar definido para estas actividades, diferentes a los de la rutina cotidiana de trabajo. Se sugiere que los talleres y actividades vinculadas a la autoevaluación y mejora no se lleven a cabo dentro del horario habitual de funcionamiento, sino tratar en lo posible de discriminar los horarios. Vale decir, destinar jornadas y horas específicas para esta actividad. Si bien es este un

punto complejo en las instituciones educativas, también es conocido que existen, en la mayoría de ellas, espacios periódicos previstos para coordinaciones, capacitaciones, etc., que pueden destinarse a las actividades de calidad. Se requiere comunicarlo e incluso acordarlo previamente con todos los involucrados.

Es aconsejable que el tiempo destinado a los encuentros de trabajo no sea muy fragmentado; es mejor prever instancias de por lo menos tres o mejor cuatro horas que permitan concentrarse en las actividades, empezar y terminar cada uno de los pasos previstos en las respectivas fases, que se propondrán a continuación.

Por otra parte, es recomendable reunirse en un espacio físico donde el equipo pueda trabajar y dejar información para compartir con el resto del grupo. Y contar con una cartelera o espacio destinado para las novedades e informaciones del proceso de mejora. La socialización de los acuerdos, los logros y los diferentes hitos resulta una estrategia clave para el avance colectivo.

Fase 1: Presentación y definiciones institucionales

Analizadas las condiciones del centro educativo para llevar adelante el proceso de autoevaluación, se pone en marcha la propuesta, junto con todos los integrantes del centro. Se vuelve imprescindible presentarla a todos los participantes. El facilitador externo plantea y apoya al equipo de dirección para que explicita el interés del centro en efectuar este proceso, los compromisos y apertura requeridos para el trabajo.

Se realiza una breve presentación del sistema de calidad que se desarrollará y, en caso de que el sistema lo requiera, al iniciar el proceso se entrega a cada uno de los participantes del centro educativo las herramientas o el manual de autoevaluación que se utilizarán.

Se presenta la forma de organización en que se llevará a cabo el trabajo; también se explica que se trata de un proceso con determinado itinerario, con herramientas específicas, y que se avanzará con base en grandes consensos.

Se acuerdan los horarios y tiempos de trabajo.

Se presentan todos los participantes²⁰ del centro y también los facilitadores (puede utilizarse alguna dinámica específica para la presentación).

Definición de calidad

Uno de los aspectos relevantes de un sistema de mejora de la calidad es la definición consensuada por toda la comunidad educativa del concepto de calidad para el centro educativo del que se forma parte. El centro elaborará su concepto de calidad y en coherencia con él identificará el rumbo de sus actividades. Mediante la aplicación de herramientas específicas, todo el colectivo reflexiona, avanza y se compromete con su definición. Las dinámicas propuestas facilitan el debate y exigen a su vez arribar a consensos entre los participantes.

Pasos recomendados

a) Recorrido de la evolución del concepto de calidad:

- Se solicita a los participantes ejemplos de alguna empresa conocida y se pregunta: «¿Qué sería calidad para esa empresa?», o sea, pensar en elementos que indiquen aspectos vinculados a la calidad de esa empresa. Por ejemplo, si pensamos en una fábrica de pastas, es probable que, si estamos refiriéndonos a indicadores de calidad, se mencionen *pautas de higiene, estado del local*.
- Se propone hacer esta reflexión para el campo de la educación y se analiza colectivamente que el concepto de calidad será diferente para cada centro educativo.
- Puede ponerse ejemplos claros con diversos centros educativos (privados, públicos, laicos, religiosos, pequeños, grandes), que ayudarán a clarificar el concepto.
- Es recomendable presentar estos puntos con apoyo conceptual, con el que se dé cuenta de la evolución histórica del concepto de calidad (ver TABLA 2).

20 En muchos centros educativos, no todo el personal —docente y no docente— se conoce entre sí, y menos aún sus roles y funciones.

b) Elaboración colectiva del concepto de calidad para ese centro educativo:

- Se solicita a cada participante que piense y escriba tres ideas sobre lo que considera calidad educativa.
- Luego se le propone que sintetice cada idea en una palabra o frase con no más de tres palabras (trabajo individual).
- A continuación, con todos los participantes, se aplica la técnica del metaplán (trabajo colectivo).

Pasos para la aplicación del metaplán:

- (1) Se realiza una primera ronda entre los participantes, en la que cada uno expresa en una palabra o frase (con no más de tres palabras) su primera idea.
 - (2) El facilitador va escribiendo todas las palabras en un papelógrafo. Así, hasta hacer tres rondas en las que todos hayan compartido sus tres ideas básicas y centrales sobre el concepto de calidad. Se realiza un repaso rápido de todo lo escrito, verificando que el contenido sea claro para todos. En caso de que haya conceptos que se repitan, se pide que se explique el significado (no la justificación) y se decide si ambos conceptos son coincidentes. Si se está de acuerdo, se borra uno; de lo contrario, quedan los dos conceptos en el papelógrafo. Solo intervienen las personas que tienen los conceptos similares y el facilitador. Se evita generar discusiones colectivas.
 - (3) Una vez completadas las tres rondas, se reparten 5 autoadhesivos a cada participante. Todos los participantes van pasando y pegan los autoadhesivos en los conceptos que desean enfatizar (los que consideran más relevantes para la definición de calidad de su centro educativo). Algunos conceptos quedarán rodeados de muchos autoadhesivos, otros no tanto, algunos no llevarán ninguno.
- Se buscan los conceptos que más se destacan (los que tienen más cantidad de autoadhesivos) y se recuadran con el marcador. Se sugiere marcar al menos 5 conceptos.

- c) Conformación del grupo para la redacción del concepto de calidad:
- Tomando en cuenta los conceptos que resultaron más representados, se forma un equipo de tres personas que redactarán el concepto de calidad para ese centro educativo.
 - La redacción final, sencilla y clara, no puede exceder media carilla.
 - Se sugiere que en el equipo de redacción participe algún integrante del equipo de dirección. El facilitador marca la fecha en que se deberá entregar el documento; se propone no más de 15 días (cuando el facilitador reciba el documento, solo podrá corregir —si es necesario— cuestiones de redacción o formulación, pero nunca contenidos ni definiciones).
 - En el próximo encuentro, se presentará el documento. Se leerá entre todos y se consensuará. Si no hay acuerdos, se revisará, tratando siempre de remitirse a los consensos previos (técnica del metaplán).

Queda así definido y consensuado por todos el concepto de calidad educativa para ese centro escolar.

Definición de la misión o razón de ser

Otro concepto a definir es la misión. Si el centro ya tiene definida su misión, esta será una instancia para revisarla y consensuarla.

Pasos recomendados

- a) Trabajo previo a realizar por el facilitador:
- En visita al centro educativo, el facilitador recogerá documentación del centro vinculada a: misión (en el caso de que ya exista), valores institucionales, definiciones institucionales y toda documentación que pueda contener información referente a señas de identidad del centro. Esta información se encuentra muchas veces presente en folletos, páginas webs u otro tipo de documentos de la institución educativa.
 - En función de lo recabado, el facilitador extraerá ideas clave que representen al centro y las escribirá en no menos de quince

frases, que se incluyen en la siguiente planilla personal para la definición de la misión:

¿Qué aspectos caracterizan nuestra misión?	Valoración
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

En caso de no haber conseguido ningún material, se elaborará la planilla con los participantes.

b) Taller en el centro educativo. Presentación del concepto:

- Al iniciar el trabajo se profundiza sobre el significado del concepto, o sea, la misión, en tanto «afirmación explícita de la razón de ser de un centro educativo, con respecto a la sociedad a la que sirve y a los actores que le dan vida». Para ello, algunas preguntas resultan esclarecedoras:
 - ¿Por qué y para qué existe nuestro centro?
 - ¿Quiénes son y qué representan aquellos que reciben el resultado de nuestro trabajo?
 - ¿Cuáles son los aspectos que nos diferencian positivamente de otros centros educativos?
- La misión es una definición breve y concisa de las señas de identidad del centro educativo, que da un sentido de propósito y dirección a los esfuerzos de una organización.
- Se recomienda revisar definiciones de misión de otros centros educativos.
- Se explica que muchas veces existe la misión, aunque no está explícita ni escrita. Y, en el supuesto de que la misión exista, se propone revisarla colectivamente.

c) Elaboración de la misión para ese centro:

- Se entrega a cada participante la planilla elaborada por el facilitador²¹ y se lee con ellos.
- Se pregunta: ¿se sienten identificados con estos supuestos?, ¿falta algún concepto clave?
- Se da un tiempo para revisar y que cada uno incorpore lo que le parezca que falta como supuesto clave que ayude a la definición de la misión en ese centro. Se agregan a la planilla, en las filas que quedaron libres. Los supuestos se presentan a todos los participantes, se acuerdan colectivamente y se incorporan.

21 Se sugiere que esta planilla sea conocida con anterioridad por el equipo de dirección del centro educativo.

- Si hubiera algunos supuestos muy parecidos, el facilitador puede sugerir no poner uno de los dos (esto simplifica el trabajo que sigue después).
- Trabajo individual:
 - Cada participante trabaja individualmente sobre esa misma planilla, asignando valores para la representatividad.
 - Para la representatividad, se asigna puntaje a cada supuesto con el que se sienten más representados. Se valoran del 1 al 5, donde 5 es el de más representatividad.
- Trabajo grupal:
 - Se forman los grupos (de 3 a 5 personas, no más):
 - * Se trabaja con una planilla grupal, donde cada número representa un miembro del equipo de trabajo. En consecuencia, a cada integrante se le asignará un número del 1 al 5 dentro del equipo.
 - * Cada miembro del equipo pasará a las celdas correspondientes de la planilla grupal la valoración de representatividad que ha efectuado individualmente para todos y cada uno de los supuestos.
 - * Registradas las valoraciones individuales de todos los integrantes del equipo, se procederá al cálculo del promedio. Para ello, bastará con sumar las valoraciones efectuadas para un determinado supuesto, y dividir el resultado entre el número de miembros que conforman el equipo.
 - * Ejemplo:

1 2 3 4 5 X

1. Trabajamos...	3	3	4	5	3	3,60

El valor promedio para el primer supuesto es 3,6

- * Con los promedios de cada equipo, se procede al cálculo del promedio de todos los equipos que trabajaron. Para cada concepto, vamos a tener un promedio total que recoge las valoraciones de todos los participantes.
- * Como paso final, se ordenan todos los enunciados, según sus respectivos promedios, de mayor a menor (o sea, por orden de valoración).

d) Conformación del grupo para la redacción de la misión:

- Con los primeros 5 conceptos (los más representativos e importantes), se procede como en la definición de calidad: se elige un equipo redactor de la misión.
- El facilitador marca la fecha en que se le deberá entregar el documento (se propone no más de 15 días).
- En el próximo encuentro, el facilitador presentará el documento. Se leerá entre todos y se consensuará. Si no hay acuerdos, se revisa, tratando siempre de remitirse a los consensos previos.

Definición de la visión

En primer lugar, se propone una presentación del concepto. La visión «es una imagen mental de un futuro estado de la organización posible y deseable, tan vago como un sueño y tan preciso como una meta a realizar, es una visión del futuro de la organización creíble, agradable y realista, que mejora la situación presente» (Bennis y Nanus, 1985).

También se recomienda presentar definiciones de visión de diferentes centros educativos.

El desarrollo de la visión puede ser comparado a la indicación de un camino unida a la motivación que nos lleva en esa dirección. Presentada la definición del concepto de visión, se lleva a cabo un trabajo personal y luego colectivo.

Pasos recomendados

- a) Se sugiere la realización de un trabajo personal, en el que cada integrante pueda identificar y proyectar un camino posible y deseable para su centro educativo.

- Se propone retomar y repasar las dimensiones o ámbitos del sistema de calidad con base en el que se trabajará. Estas serán las líneas orientadoras para definir la visión.
- Para motivar al equipo, puede utilizarse como apoyo o como introducción alguna película, por ejemplo, *El poder de una visión* u otra que se considere vinculada al tema.
- Para realizar el ejercicio personal de visualización, se invita a cada participante a recorrer los diferentes ámbitos o dimensiones del sistema de calidad elegido. Por ejemplo, si se trabajara con el sistema de calidad PCI, el ejercicio personal debería basarse en las siete dimensiones o ámbitos del PCI.
- Y, para cada ámbito, se sugiere a cada participante que imagine una línea de avance, cómo ve la institución en el futuro, cómo se visualiza trabajando en ella y cómo le gustaría que funcionara. Por ejemplo: ¿cómo imagino que será el trabajo de relacionamiento con la familia y el contexto de aquí a cinco años?
- Apoya mucho en la concentración el uso de música de fondo, ya que facilita generar un ambiente propicio para la visualización. Se recorren así cada una de las dimensiones o ámbitos.
- El trabajo personal concluye cuando cada persona escribe su línea de avance imaginada (de tres a cinco años). Se dan ocho minutos para este trabajo individual.
- Se insiste en que lo que se escriba debe ser creíble, deseable y posible, y se incluye cada línea en la siguiente planilla personal:

Ámbito o dimensión	Línea de avance personal
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

b) Trabajo en subgrupos

- Se forman nuevamente equipos de 3 a 5 personas y se utiliza la técnica *todos - todos menos uno*.
- Se elige coordinador, secretario y cronometrador (se sugiere insistir con el buen manejo del tiempo).
- Pasos para aplicar *todos - todos menos uno*:
 - De a uno, se empieza a leer lo que se escribió, y —para ordenar— se empieza por quien está sentado a la derecha del coordinador.
 - Nota: en caso de que sean muchos participantes, cada equipo puede trabajar un ámbito diferente (esto se aplica en centros educativos de más de 80 docentes). De lo contrario, se va pasando en ronda por cada uno de los 7 ámbitos (o por la cantidad de ámbitos del sistema de calidad que se elija trabajar), aplicando la técnica.
 - Cada persona lee su línea de avance y dice *sí* o *no*, donde *sí* es cuando se comparte y *no* es cuando no se comparte. En esta instancia no se discute, solo decimos *sí* o *no*.
 - Si todos o todos menos uno dicen *sí*, el secretario escribe esa línea de avance y se sigue la ronda. De lo contrario, esa línea no se toma en cuenta.
 - Así van diciendo todos los participantes del subgrupo su línea de avance para cada ámbito. Damos 15 a 20 minutos para esta técnica.
 - Al finalizar, por consenso en el subgrupo, hay que elegir una idea como línea de avance para cada dimensión o ámbito. Y se obtiene entonces una línea de avance consensuada por el subgrupo. Damos 35 minutos para completar esta planilla.

Ámbito o dimensión	Línea de avance grupal
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

- c) Un responsable de cada subgrupo escribe cada una de las líneas de avance para que todos las vean (quedarían las 7 líneas de los diferentes ámbitos en un mismo papel).
- Otra posibilidad es recortar y pegar en fila todas las líneas de avance del ámbito 1 de todos los subgrupos, todas las del ámbito 2, y así sucesivamente.
 - Puede resultar más práctico (se pierde menos tiempo) utilizar tiras de papel y al presentarlas, pegar en fila todas las líneas de avance para el ámbito 1, otra fila con todas las líneas de avance para el ámbito 2, y así sucesivamente.
 - O sea que todas las líneas consensuadas en cada subgrupo quedarán a la vista de todos.
- d) Por último, se aplica la técnica del metaplán para cada ámbito, tal como fue aplicado para la elaboración de calidad.
- Con la técnica del metaplán, quedan líneas más destacadas (con más cantidad de autoadhesivos) para cada ámbito.
 - Sugerencia: si bien para la redacción de la visión se considerarán las líneas más elegidas en cada ámbito, es interesante considerar las que le siguen más próximas, por si completan el concepto. Veremos incluso que entre un ámbito y otro hay algunas líneas que tienen puntos comunes. Lo importante es identificar las que guíen y orienten la futura redacción. Se sugiere señalar con marcador las más votadas y poner la cantidad de votos.

e) Conformación del grupo para la redacción de la visión:

- Se procede como en la definición de calidad y misión: se elige un equipo redactor de la visión, que la enviará al facilitador en la fecha prevista (no más de 15 días).
- En el próximo encuentro, el facilitador presentará el documento. Se leerá entre todos y se consensuará. Si no hay acuerdos, se revisa, tratando siempre de remitirse a los consensos previos.

Fase 2: La autoevaluación

La autoevaluación de un centro educativo permite conocer, sobre todo a quienes forman parte de esa comunidad educativa, cómo está trabajando, cómo funciona y obtener información general de su estado de situación. Para hacerla, se requiere de una herramienta específica, que dependerá del modelo o sistema que se esté aplicando (por ejemplo, en el PCI, será la *Guía de autoevaluación*).

Por ello es de suma importancia contar con una herramienta de autoevaluación que permita obtener una radiografía del estado de situación actual del centro con respecto a los estándares que deberá satisfacer. Su aplicación constituye una primera experiencia de auditoría interna desarrollada por sus propios actores.

No detallaremos aquí ninguna herramienta específica de autoevaluación, ya que, como se dijo, dependerá del sistema aplicado. No obstante, resulta oportuno señalar algunos atributos que ofrece la autoevaluación a la comunidad educativa que la desarrolle:

- es un instrumento que permite evaluar la calidad de un centro educativo;
- promueve la participación de la comunidad educativa en la consecución de metas comunes y compartidas;
- le proporciona a la institución una identificación detallada y sistemática de sus capacidades y debilidades, basada en evidencias, superando las evaluaciones que se sustentan solo en impresiones del equipo técnico, con poca información rigurosa sobre lo realizado;
- aporta un método para el trabajo conjunto del equipo que posibilita tener una mirada global, relativamente exhaustiva y ordenada del centro.

Es previsible que en la primera autoevaluación existan muchas insuficiencias. Esta constatación suele generar desánimo en algunos participantes. En esos casos importa tener presente que las herramientas son instrumentos para lograr que el centro cumpla mejor con su razón de ser y finalidad educativa.

Su aplicación debe conducir a la mejora, no transformándose en un objetivo en sí mismo, lo que arriesga burocratizar el proceso y generar desmotivación en los participantes.

Si se está convencido de que la evaluación y sus mejoras condicen con el propósito de la institución, entonces habrá valido la pena el esfuerzo.

Debe respetarse la exigencia de cumplimiento total y completo de cada estándar o requerimiento del sistema de calidad que se esté aplicando. Lo que no obsta reconocer o registrar los avances parciales logrados por el centro, dejando claro que todavía no se alcanza el nivel establecido.

¿Quién evalúa y cómo evaluar?

La calidad es un proceso en el que evaluación y mejora se retroalimentan y se continúan una a la otra indefinidamente. Analizamos las herramientas, los criterios y los actores de la evaluación, que van variando a medida que el centro avanza en el trabajo sistemático con la calidad.

Todo empieza con la autoevaluación

En general, se recomienda que los procesos de calidad empiecen con la autoevaluación, para que la organización se apropie y comprometa, evitando que sea percibido como una cuestión de *algunos* o de especialistas.

Conviene que la participación sea amplia y que cada integrante cuente con el instrumento de evaluación desde el principio. La evaluación no radica en el juicio que hace un experto basado en su conocimiento y buen criterio. Debe estar referida a estándares e indicadores que deben ser conocidos y comprendidos por todos desde el principio. Es cierto que el manejo de las herramientas será progresivo, pero es necesario que el acceso a estas sea completo y que cada uno perciba cómo va entendiéndolas y manejándolas a medida que decide (unos se embarcarán más y otros menos, pero es básicamente su decisión). Por ejemplo, en

el caso del PCI, todos los integrantes del centro educativo cuentan desde el inicio con un ejemplar de la *Guía de autoevaluación*.

Fase 3: Las mejoras de calidad

Concluida la autoevaluación, el centro educativo contará con los insumos para identificar las áreas prioritarias de mejora. Y, tomando en cuenta las definiciones institucionales trabajadas en la fase 1, visión, misión y calidad, los equipos estarán en condiciones para avanzar en la definición de proyectos y planes de mejora.

Se inicia el trabajo mediante el análisis de los resultados con base en la herramienta de autoevaluación aplicada. Es probable que se identifiquen rápidamente algunos ámbitos o dimensiones cuyos resultados con indicadores no satisfechos den pistas seguras de por dónde encaminar un proyecto de mejora. A la vez, los integrantes del centro educativo aportarán insumos de contexto que coadyuvarán a esta decisión, y, por otra parte, analizarán la disponibilidad de recursos (materiales y humanos) para implementar los proyectos.

Los proyectos de mejora son la herramienta que permite al centro orientarse hacia propósitos y resultados acordados, alineados con los contenidos de la visión. Mediante los proyectos de mejora se transita de la realidad actual a la realidad deseada.

Es probable que en la evaluación se identifiquen carencias que requieran de un proyecto para superar y revertir la situación, y otras que no lo requieran. Puede suceder que pequeñas acciones de corto plazo resulten suficientes para cumplir con lo requerido por los estándares de evaluación. En estos casos, podrán señalarse actividades puntuales que, sin tener el alcance de proyectos, mejoren aspectos del funcionamiento del centro. Si bien estas acciones puntuales de mejora no se ejecutan mediante proyectos, es necesario que formen parte de una programación con responsables, cronograma de ejecución y recursos necesarios.

Los equipos de mejora

Para llevar adelante las mejoras que el centro necesita, se organizan equipos de trabajo, constituidos especialmente para ese fin. El PCI, por

ejemplo, los define como «un grupo de tres a cinco personas que aúnan su esfuerzo y sus capacidades en torno a un área de mejora en la que se sienten implicados y entusiasmados, con el fin de elaborar un proyecto de mejora que dé lugar a cambios significativos en la misma» (Sarasola, Lasida y Podestá, 2007b, p. 14).

La conformación de equipos, en el marco de un grupo grande de educadores, es una óptima estrategia para poner en marcha los proyectos y sus respectivos planes de mejora. Su principal objetivo es la definición y puesta en marcha de los proyectos.

Para la integración de los equipos, que se propone sea voluntaria, se sugiere promover la participación de personas interesadas en ese ámbito de mejora, que combinen capacidades y fortalezas que se complementen, pero, sobre todo, dispuestas a aprender y llevar adelante el equipo.

Ejecutar los proyectos no significa que las actividades que estos incluyen deban ser asumidas exclusivamente por sus integrantes; por el contrario, es inherente al accionar de estos equipos involucrar al resto de la comunidad educativa. En este sentido, y acorde a los principios de la calidad, el equipo de mejora cumple un rol de liderazgo involucrando y motivando al resto de los integrantes del centro.

Por otro lado, parte del éxito del funcionamiento de estos equipos está dado por la identificación de funciones específicas, con roles definidos y responsabilidades asignadas. Según plantea el manual del PCI, y aplicable a cualquier sistema que funcione con esta herramienta, en cada equipo de mejora se contará con un coordinador, un secretario y un cronometrador, todos designados por el propio grupo.

A la vez, las personas integrantes de los equipos definirán sus pautas de funcionamiento, su sistema de reuniones y su forma de trabajo, obtenidas por consenso. Entre sus responsabilidades se incluye la comunicación de sus avances al resto de la institución, evitando que se entienda que la calidad es un asunto solo de ellos, que no concierne al conjunto. O sea que parte fundamental de sus funciones es desarrollar buenos canales de comunicación e intercambio. Lo que queda claro es que cualquier actividad que se planifique debe ser socializada, involucrando al resto de la comunidad educativa. Establecerán una comunicación sistemática y permanente

con el equipo directivo y, en acuerdo con este, también con el conjunto de la comunidad educativa.

Los equipos de mejora, en algunos casos, con la ayuda de un facilitador externo, en otros, recurriendo a recursos propios del centro educativo, fomentan el uso de las llamadas *herramientas de calidad* (algunas de ellas, ya citadas en este capítulo y en anteriores). Estas son herramientas que facilitan diagnósticos, ayudan a tomar decisiones por consenso y a priorizar, dinamizan y, en definitiva, favorecen el proceso de cambio y las mejoras como resultado. Ejemplo de ellas son: la técnica del metaplán, que permite la priorización de un tema; el campo de fuerzas, que estudia los factores que favorecen o entorpecen un determinado cambio y luego propone potenciar aquellos que sean favorecedores del cambio deseado e inhibir los que lo entorpecen; el análisis FODA, que identifica fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, posibilitando conocer las causas del problema y definir las líneas de mejora; la lluvia de ideas, en la que, frente a un determinado tema o problema, se promueve la expresión de diferentes ideas creativas para luego seleccionar y priorizar, entre otras herramientas.

Formulación y gestión de los proyectos

Para la formulación del proyecto, se consideran algunas actividades previas que ordenan y focalizan la mejora. Si bien se llega a esta etapa con la definición de áreas y ámbitos a trabajar, es necesario profundizar sobre el área de mejora específica, para lo que se tendrá en cuenta nuevamente: (a) su vinculación y coherencia con la definición de visión, misión y calidad del centro; (b) la revisión de datos del contexto del centro; (c) la profundización de aportes teóricos y de experiencias de referencia exitosas, sobre contenidos del área de mejora a abordar; (d) la delimitación específica del área de mejora.

Estas cuatro dimensiones son revisadas por el equipo de mejora, de forma tal que permiten fundamentar y delimitar la opción de mejora tomada. A la vez, formarán parte del documento del proyecto en el ítem de fundamentación.

Delimitada el área de mejora, se propone como siguiente paso profundizar sobre la situación actual del área seleccionada, es decir, contar con un

diagnóstico de la situación actual. Conocer y profundizar sobre el problema permitirá identificar más claramente qué hacer. Conocer los factores que pueden haber determinado esa situación, o haber contribuido a producirla, y sobre ellos también reflexionar. Una batería de preguntas que nos permitan profundizar sobre el problema será un buen insumo para identificar qué queremos hacer y cómo.

El paso siguiente es la definición de objetivos específicos y acciones a realizar. Para ello se sugiere:

- 1) definir con claridad la situación que se espera alcanzar, es decir, el propósito del proyecto;
- 2) definir los objetivos específicos;
- 3) establecer los indicadores de logro;
- 4) describir las acciones.

Para describir las acciones a llevar a cabo, es recomendable desarrollar:

- 1) una descripción detallada de cada una de las acciones, identificando participantes;
- 2) vincularlas con los objetivos específicos y en qué medida contribuyen al logro de estos;
- 3) contenidos, detalles de la acción;
- 4) en qué momento se llevarán a cabo;
- 5) personas responsables de la realización de la acción.

A continuación, se sugiere un esquema básico, que tampoco es necesario cubrir en todos sus puntos.

Elaboración del Proyecto de Mejora (esquema básico)

1. Marco conceptual (aportes teóricos y de experiencias exitosas) referentes al área de mejora elegida.
3. Diagnóstico / profundización sobre el problema / análisis de factores de producción del problema.
4. Propósito, objetivos específicos y acciones a realizar.
5. Indicadores de logros.
6. Diseño operativo (esquema que incluye los principales hitos del proyecto).

7. Evaluación (podrá hacerse sobre los resultados logrados y sobre los procesos desarrollados).
8. Cronograma de ejecución del proyecto.
9. Recursos necesarios.

Para la definición, se aconseja prever que:

- sea realista con relación a recursos disponibles,
- responda a las expectativas planteadas,
- sea factible con relación al cronograma de ejecución.

Se debe tener en cuenta que, definidos los objetivos, las acciones son la base de actuación del equipo de mejora. Por ello, una buena planificación de acciones o actividades, sistematizada en una planilla como la siguiente, será la base de una clara asignación de tareas y responsabilidades.

Actividad o acción	Descripción	Vinculación con objetivos específicos	Fecha de realización o frecuencia	Recursos necesarios	Responsable	Participantes

Algunos criterios a considerar para la gestión de los proyectos

Una vez elaborado el proyecto, debe ser presentado y consensuado por el colectivo docente; es una actividad del conjunto del centro y no del equipo que lo definió o lo llevará adelante. Por lo tanto, se comunicará a todo el colectivo del centro. Se procurará que todos puedan acceder a su formulación y a las noticias de los avances.

El proyecto será monitoreado por el propio equipo y, cuando exista, con el apoyo del facilitador externo. Se harán presentaciones de avance del proyecto, más allá de los canales de socialización permanentes que se hayan definido.

Se hará una planificación de actividades del proyecto. En la socialización de los avances de las mejoras, resulta positivo incluir a los niños, adolescentes

y a sus familias. Cada centro educativo estudiará la mejor manera de llevar adelante esta propuesta, de acuerdo a su forma de relacionamiento con la familia.

Es aconsejable que la revisión de la marcha del proyecto incluya el análisis y vinculación a su punto de partida. Hay que revisarlo teniendo en cuenta el área de mejora e indicador que queremos revertir de acuerdo al estándar de calidad y ámbito de la herramienta de evaluación que se haya elegido.

La certificación

La evaluación de la calidad no debería ser solo una cuestión interna. Es condición necesaria la participación interna, pero no es suficiente. Conviene que también haya una mirada externa. La aportan en primer lugar los consultores externos, que, aun cumpliendo un papel de asesoramiento y formación, pueden agregarle componentes de verificación de las evaluaciones realizadas por los propios integrantes del centro. Y en algún momento es deseable que aparezca una figura totalmente externa, independiente y sin vinculación previa con el centro, que cumpla un papel de auditoría de las evaluaciones.

La certificación no debería ser la única y ni siquiera la razón última del esfuerzo de mejora. Pero es un punto culminante del proceso, que a la vez constituye el reinicio de una nueva etapa de sostenimiento y mejora. En varios casos, la certificación no está entre las motivaciones y los objetivos iniciales del centro, pero comienza a ser valorada a medida que transcurre el proceso de evaluación y mejora, y que se la ve como un desafío movilizador y viable.

¿Qué diferencia una evaluación de una auditoría y de una certificación? La diferencia principal es el actor. La certificación la realiza una institución externa e independiente, que está avalada y reconocida a esos efectos. Certificar es dar fe, y el valor de la certificación, mucho más que quien la da, es el de quienes creen en ella. Pero en concreto, la certificación requiere de un organismo certificador que sea reconocido para ese propósito. Estos son comunes en sistemas de calidad de productos y procesos, e incluso para la acreditación de la educación superior, pero no es fácil encontrar quienes puedan actuar en la educación primaria y media. En

algunos casos, el papel de la institución certificadora se diferencia del de la institución evaluadora; la primera le reconoce a la segunda la validez de sus evaluaciones (realizadas en las condiciones y con los requisitos correspondientes), para otorgar certificados que expedirá en definitiva la primera.

Para que la institución certificadora garantice la independencia, debe cumplir con una serie de criterios y procedimientos, tanto en su organización propia como en sus formas de actuar. El más importante es que no debe depender ni estar condicionada por las organizaciones certificadas ni por sus aliadas o competidoras.

Cada sistema tiene sus exigencias específicas de certificación. En general, se otorgan certificaciones de una parte del centro educativo, por más que aun en ese caso el proceso exige alguna forma de involucramiento del conjunto de la organización.



Son abundantes las coincidencias de opiniones y la evidencia sobre la importancia de los centros educativos para el buen desempeño docente y, sobre todo, para el logro de aprendizajes y el desarrollo integral de los educandos. Pero son menos los aportes sobre la evaluación y la mejora del centro como tal. Este libro se propone abordar la cuestión de la calidad de los centros educativos, las sucesivas generaciones y tipos de sistemas, y las herramientas que se han utilizado, con foco en la experiencia reciente latinoamericana y uruguaya.

¿Qué puede hacer un centro educativo que quiera evaluarse a sí mismo y desarrollar procesos de mejora? El libro propone una estrategia para lograr la calidad de los centros, focalizándose en las formas de implicación y participación de los docentes, que resultan decisivas, imprescindibles para la construcción de una cultura de evaluación y mejora en cada escuela o institución educativa. Como complemento a dicha estrategia, se ofrece una guía e instrumentos prácticos, como las autoevaluaciones, para promover procesos de mejora continua de la calidad.

