

- (3'04) Condiciones personales y relación con los alumnos.
- (3'05) Funciones y órganos de gestión.
- (3'43) Utilización de los recursos económicos.

Estas puntuaciones medias denotan que los centros tienen una línea definida de actuación sólo en 3 de los ítems, en cuanto que: Todos los profesores están convencidos de la necesidad de combinar el rigor y la exigencia como una actitud comprensiva y flexible; los órganos de gestión están definidos con respecto al número y funciones; y la planificación económica existe. Sin embargo, la práctica de esos tres aspectos no se lleva a cabo de forma satisfactoria.

En los demás ítems, los centros no llegan a tener una línea definida de actuación por tanto no tienen nada en común que llevar a la práctica ni que revisar para mejorar. En este sentido los aspectos peor calificados se concretan en los siguientes puntos:

- . Las responsabilidades no se asignan a los profesores de acuerdo con su preparación y actitudes.

- . No hay una preocupación institucional por mantener una relación con las familias ni por establecer vínculos con el entorno social para ajustar el proceso educativo a la realidad.

- . Existe una falta de coordinación que afecta a la responsabilidad de tareas en común y por tanto el control y regulación del funcionamiento de los centros no se justifica.

BIBLIOGRAFIA.

- DARDER Y LOPEZ (1985): QUAFE - 80 Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela. Onda, Barcelona.
- OTERO VAZQUEZ (1983): Diseño organizativo para un centro de E.G.B. Escuela Española, Madrid.

EVALUACION DE CENTROS Y MEJORA DE LA EDUCACION: (ESTUDIO DE UN CASO).

M^a Amparo Martínez
José Belda
José Luis Ulizarna

1. PLANTEAMIENTO TEORICO.

La evaluación referida a los Centros Educativos pretende conocer y valorar los efectos que tiene la educación en el ámbito de las Instituciones. Es un tema de creciente interés, tanto por lo que se refiere al establecimiento de control sobre los sistemas, como por ser un instrumento para elevar la calidad de la educación. (Nisset, 1.984; De la Orden, 1.988)

El proceso de institucionalización de la evaluación se ha producido en tres fases.

En una primera, junto a la reforma de los currícula, frecuentemente se han establecido controles de calidad para obtener datos que permitan la revisión y la implantación de nuevos programas.

Posteriormente, en una segunda etapa, la evaluación ha servido de instrumento de control del sistema educativo. Aparece el movimiento de rendimiento de cuentas, (accountability) que busca la rentabilidad y responsabilidad pública del sistema. En muchos lugares pretende también la homologación y acreditación de las titulaciones.

Tanto en este caso como en el descrito en la etapa anterior, la evaluación es extrínseca a la propia Institución; el control es externo.

Actualmente está cobrando gran importancia la evaluación realizada dentro del propio Centro con la finalidad de obtener información que posibilite la toma de decisiones en orden al establecimiento de cambios e innovaciones en los programas de acción dentro de las propias instituciones. (Cronbach, 1963; Mc Cornich, 1983; Carr, 1984; Parlett y Hamilton, 1983)

Por otra parte, también se pretende ofrecer la información que debe tener una sociedad democrática sobre el funcionamiento de sus propias Instituciones. (McDonald, 1983; Stufebeam, 1983)

Se ha pasado, pues, del establecimiento de controles burocráticos o centrados en los productos, a posiciones autoevaluadoras descentralizadas y ligadas a la reflexión y a la investigación acción. (Adelman y Alexander, 1982; Elliot, 1984; Gimeno, 1987)

Resulta evidente que la evaluación de Centros Educativos es un cometido muy complejo por cuanto que es extremadamente difícil verificar, aunque sólo sea el grado en que se han conseguido, los objetivos previamente establecidos.

Es además clara no solo la variedad y complejidad de fines que supone la propia naturaleza de la educación y de las Instituciones Educativas, sino la existencia de productos no pretendidos e incluso no deseados. Por otro lado, gran parte de los "productos" de la educación no son medibles, ni apreciables a corto plazo, además de que no hay que olvidar la contribución que en ellos tienen gran cantidad de factores psicosociales especialmente relevantes y de difícil control en las Instituciones Educativas.

Por todo ello, la evaluación de centros se puede orientar desde diversas perspectivas, tanto teórica como metodológicamente. Estas orientaciones estarán en función de los fines específicos que se pretendan, de quiénes son los sujetos informantes, de los aspectos concretos que se pretenden evaluar, etc. (De Miguel, 1988)

La metodología e instrumentos, lógicamente, estarán en consonancia, sobre todo, con las finalidades concretas del programa de evaluación planteado. En todo caso, consideramos que la evaluación de las Instituciones Educativas se debe inscribir en un proceso de recogida de información en orden a la toma de decisiones y a la reflexión crítica de los procesos. Estas decisiones pueden estar orientadas, básicamente, en dos sentidos:

1º) La rentabilidad de éste servicio público de forma que se eleve la racionalidad de las instituciones y la calidad del "producto".

2º) La optimización de los procesos y el desempeño de roles; la mejora del "clima" de la organización que contribuye al perfeccionamiento y aumento de la satisfacción de los participantes.

La práctica de la autoevaluación institucional, como se ha indicado anteriormente, supone la intervención de los propios educadores que analizan la educación y planifican conjuntamente los medios de mejorarla.

En esta perspectiva se encuentra el Proyecto Internacional para la Mejora de la educación (I.S.I.P.) del Centro para la Investigación y la Innovación (CERI) que incluye un programa de Revisión basada en la Escuela (SBR) que considera la autoreflexión como condición necesaria, aunque no suficiente, para la mejora escolar. Esta revisión se define como una inspección sistemática (descripción y análisis) realizada por una escuela, un subsistema o un individuo (maestro, director) acerca del funcionamiento real de la escuela. (Hopkins, 1985;

Glatter, 1988). En este proceso sistemático, tiene una gran importancia el diagnóstico frecuente, dado que la recogida de información debe ser el primer paso en el proceso de mejora escolar.

Sistemáticamente el movimiento (SBR) presenta las características siguientes:

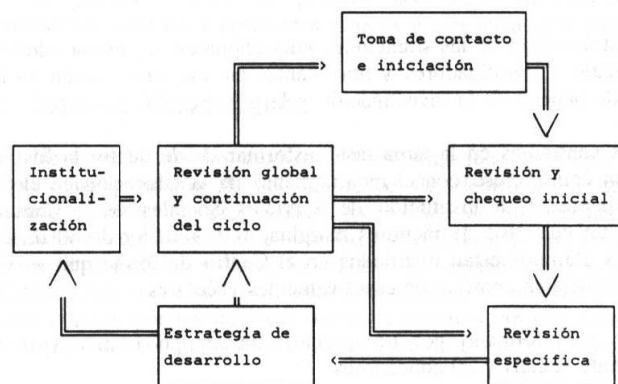
- Es un proceso sistemático.
- Su meta a corto plazo es obtener información válida sobre las condiciones, funciones, propósitos y productos de una escuela.
- Es un actividad grupal que implica a participantes en un proceso colectivo.
- El proceso es "apropiado" para cada escuela o subsistema.
- Su propósito es la mejora/desarrollo institucional.

Este es el marco en el que se sitúa nuestro trabajo, que genéricamente pretende elevar la calidad de la educación y que específicamente se propone:

- Mejorar el clima de la Institución.
- Elevar la calidad de la formación de los estudiantes.
- Implicar en las tareas de mejora del Centro a todos sus componentes.
- Perfeccionar en el ejercicio de la función educativa al conjunto de Educadores del Centro, de forma que trabajen como un colectivo reflexivo y crítico.

Para alcanzar estos objetivos, siguiendo el modelo del proceso (SBR) se incluyen las fases que se sintetizan en el siguiente esquema:

ESTADIOS PARA LA REVISIÓN - DESARROLLO ESCOLAR



- Fase de preparación. Incluye las actividades que conduzcan a la iniciación de la revisión. Requiere deliberaciones sobre el control, los participantes y los medios e instrumentos a adoptar.

- Fase de revisión inicial. Supone la recogida de información general sobre la organización y el desarrollo del currículum.

- Fase de revisión específica. Exige el establecimiento de prioridades para la revisión en profundidad.

- Fase de desarrollo. En ella se deciden las estrategias y se pone en funcionamiento el plan de implementación. Esta fase incluye tanto la puesta en marcha de cambios en la organización, en la enseñanza, en la utilización de recursos, en las relaciones, en el desempeño de roles, etc., como la evaluación de logros en cada uno de los aspectos.

- Fase de institucionalización. Supone el establecimiento de controles periódicos y la sistematización del proceso en orden a la resolución de problemas y a la mejora del Centro. En ella, destacan como elementos de notable importancia, las evaluaciones específicas y la toma de decisiones en función de las informaciones recibidas.

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION.

El planteamiento de nuestra investigación se inscribe dentro de la Ciencia Social Crítica. Aborda la praxis críticamente, es decir, propicia una integración de la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha, llevado a cabo por los componentes del Centro Educativo con un doble objetivo: favorecer la propia emancipación y propiciar el cambio institucional. (Habermas, 1974).

Para lograr esta transformación de las situaciones educacionales se precisa admitir una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común en la que se trascienda la dualidad de papeles de la investigación y la práctica.

En nuestro caso, nos centramos en la tarea de transformar desde dentro la Institución Educativa. Esto supone un compromiso con el mejoramiento de la educación en el Centro concreto en el que trabajamos: Una Institución de Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana que atiende a un colectivo de menores marginados (alrededor de 60 de edades entre 11 y 16 años). Estos alumnos están internados en el Centro de forma que se atiende tanto a los aspectos convivenciales como a los específicamente escolares.

El equipo educativo está formado por un director, un equipo técnico (psicólogo, pedagogo, médico y asistente social) y 20 educadores.

En coherencia con los supuestos presentados nuestro proyecto operativamente contempla los siguientes aspectos:

2.1.- Objetivos e Hipótesis de Trabajo

Básicamente pretendemos conseguir dos objetivos que consideramos fundamentales:

- Elevar la calidad de vida en los Centros
- Favorecer y potenciar el proceso de formación y participación de educadores y estudiantes mediante su implicación en la autoevaluación del funcionamiento del Centro.

Las hipótesis de las que partimos y que dan consistencia a nuestra propuesta son:

HIPOTESIS 1

La implicación de los miembros de una Institución en los programas de revisión y evaluación de las situaciones educativas, contribuye a la elevación de la calidad de vida en la organización.

HIPOTESIS 2

La toma de decisiones realizada en base a la revisión conjunta de los miembros de la Institución es un factor determinante de la mejora del clima de las Organizaciones.

HIPOTESIS 3

La reflexión sobre la práctica acometida conjuntamente por investigadores y "educadores", llevará a posiciones críticas y emancipadoras para todos los participantes.

2.2. Aspectos Metodológicos.

De acuerdo con los modelos de investigación activa que nos sirven de referencia, se propone un programa de acción cíclico de identificación de problemas y selección de estrategias de acción programada que se han de implementar y que posteriormente son sometidos sistemáticamente a observación, reflexión y cambio de modo que los participantes estén comprometidos en la acción. Todo ello supone, como se ha indicado anteriormente, la consideración de la evaluación institucional como un proceso de autoreflexión sobre la propia acción, con propósitos de desarrollo de la organización y de todos los implicados (McMahon, 1984). Operativamente procedemos de acuerdo con el siguiente esquema:

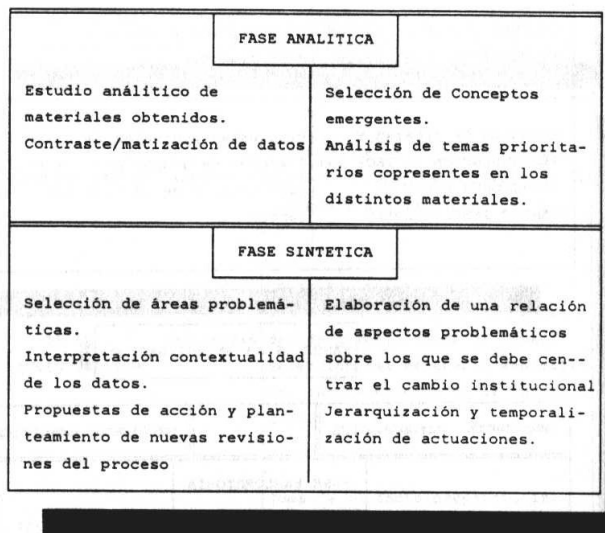
ESQUEMA GENERAL DEL DISEÑO | DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

ESTUDIO PREVIO =====	Revisión de la literatura sobre modelos, proyectos e investigaciones sobre Evaluación de Centros
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION =====	Contacto inicial con distintos profesionales de Centros: Jornadas de trabajo sobre el tema. Selección del escenario específico. Instrumentación de la investigación.
RECOGIDA INICIAL DE DATOS REVISION GLOBAL =====	Toma de contacto preparatoria. Revisión global de la Institución. Aplicación del Cuestionario de opinión a Educadores. Entrevistas y grupos de discusión con estudiantes.
CODIFICACION INICIAL =====	Elaboración de códigos. Análisis de contenido de materiales.
ELABORACION DE CRITERIOS PARA ANALISIS Y CLASIFICACION	Identificación de unidades temáticas.
CONTACTO CON EL CENTRO REVISION ESPECIFICA =====	Informe de datos. Debate y Grupos de discusión
NUEVA RECOGIDA DE DATOS =====	Indagación sobre conceptos emergentes: Adaptación de estudiantes y Satisfacción profesional.
ESTUDIO ANALITICO DE DATOS =====	Obtención de los principales núcleos de aspectos

DESCUBRIMIENTO DE PUNTOS PRINCIPALES DE REVISION	Presentación y debate a los participantes
REVISION DE TEORIAS Y REFORMULACION DE TEORIAS SOBRE EL CAMBIO INSTITUCIONAL	Propuestas puntuales de acción. Creación de grupos para la revisión crítica de la vida del Centro

FASES DE LA INVESTIGACION

SECUENCIA METODOLOGICA	SECUENCIA ANALITICA
FASE EXPLORATORIA	
Planteamiento de la investigación. Definición de objetivos. Operativización del proyecto.	Revisión de la literatura sobre Evaluación de Centros Educativos. Estudio de Proyectos e investigaciones sobre Revisión Basada en la Escuela. Contactos informales con el Campo. Jornadas de intercambio Educadores.
FASE DESCRIPTIVA	
Elección del Centro de trabajo. Instrumentación. Revisión global inicial. Recogida opiniones. Grupos discusión/entrevistas. Proceso de codificación y simplificación de los datos. Comunicación de datos Revisión específica	Estudio del Cuestionario de revisión inicial de Educadores y Profesores. Análisis de contenido de entrevistas Educadores /Estudiantes. Comunicación datos a implicados. Estudio de los cuestionarios * Satisfacción personal * Adaptación Estudiantes Nueva comunicación, debate con los Profesionales.



3. ESTUDIO DE MATERIALES

Los materiales con los que trabajamos son, en una primera etapa, los siguientes:

- Cuestionario inicial abierto. Tiene como finalidad detectar las principales áreas problemáticas a través de la opinión de Profesores y Educadores.
- Grupos de discusión con el personal educador.
- Entrevistas individuales y grupales con estudiantes.

La revisión específica, realizada en una segunda fase, se centra sobre los temas que redundantemente han aparecido en la etapa anterior. Los instrumentos utilizados son:

- Cuestionario de adaptación (elaborado específicamente a partir del Inventario de Bidle y Bell, 1974).
- Cuestionario sobre satisfacción profesional del Personal educador. (Adaptación del Cuestionario de Merz, 1979; realizada por Gordillo, 1987).
- Coloquios con educadores.
- Documentos personales (Cartas de los alumnos sobre la vida en el Centro).

Aunque el trabajo está en fase de realización, avanzamos algunos datos obtenidos en el análisis de contenido de los materiales recogidos en la primera etapa. Destacamos sintéticamente los siguientes aspectos:

PROBLEMAS DETECTADOS A TRAVES DE LAS OPINIONES DE LOS PROFESIONALES (EDUCADORES Y MAESTROS)

* Internamiento conjunto de chicos del Tribunal de Menores con otros procedentes de Servicios Sociales	PROBLEMAS CON LA ADMINISTRACION
* Ratio educadores/chico	
* Inestabilidad y transitoriedad del personal	
* Falta de formación específica para el trabajo	
* Falta de consulta al personal del Centro	PROBLEMAS CON LA DIRECCION
* Decisiones personales en el Gobierno	
* Política de soluciones parciales y aisladas	
* Política de contentar a las personas con concesiones y no ir al fondo de los problemas	
* No se propicia la reflexión ni la coordinación en el trabajo	
* Falta de coordinación en el trabajo	PROBLEMAS ORGANIZATIVOS DEL CENTRO
* Distancia entre programaciones escritas y trabajo real	
* Trabajo puntual y a salto de mata	
* No planificación real	
* Inadecuación de los contenidos de los programas	PROBLEMAS VINCULADOS A LA ESCOLARIZACION Y CURRÍCULUM ESCOLAR
* Necesidad de montar la enseñanza alrededor de talleres experienciales	
* Urgencia de prepararles para un trabajo concreto y proporcionarles subsidiariamente el graduado escolar	
* Desinterés hacia la escuela.	

- * Desajustes personales y desinterés
- * Delincuencia
- * Comportamientos violentos y agresivos
- * Falta de hábitos de convivencia social
- * Desconfianza radical
- * Desvalimiento
- * Aparente prepotencia

**PROBLEMAS
RELACIONADOS CON
LAS CARACTERISTICAS
DE LA POBLACION**

- * Frustración ante la falta de éxito
- * Cansancios y depresiones frecuentes
- * Incapacidad ante el trabajo
- * Insatisfacción generalizada
- * Sentimientos de desvalimiento y falta de formación ante el trabajo
- * Desaliento y sentimiento de falta de atención de la Administración

**REPERCUSIONES DE
LA PRACTICA
PROFESIONAL EN LA
PERSONALIDAD DE
LOS EDUCADORES**

PROBLEMAS DETECTADOS A TRAVES DE LA OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

- " Esto es como una cárcel "
- " Estoy aquí porque me obligan "
- " En cuento pueda me largo de aquí "
- " Lo único que haces es esperar para irte "
- " La vida aquí es muy aburrida "
- " Esto no está mal del todo "
- " Aquí no tienes libertad para nada "
- " Al menos estoy mejor que en mi casa "

**DESAJUSTES Y
FALTA DE
INTEGRACION
EN EL CENTRO**

- " Lo que se hace en la escuela no sirve para nada "
- " Lo que te enseñan son tonterías "
- " Lo único que me gusta son los talleres "
- " Debería haber más talleres "
- " Te deberían enseñar un oficio, a trabajar y a buscarte un trabajo "
- " Si me dieran el graduado "

**INADAPTACION EN
LOS PLANTEAMIENTOS
DE LA ESCOLARIDAD**

- " A veces son muy duros con nosotros "
- " El Largo, te pone firme "
- " Te suelta una galleta "
- " Castigos ?, pues claro "
- " No hacen más que mandar "

**RELACION CON LOS
EDUCADORES**

- " No son malos, solo que bla, bla, bla "
- " Lo que te enseña no sirve pa na "
- " Algunos se portan bien y no castigan "

**RELACION CON
PROFESORES**

- " Aquí se ve cada cosa "
- " A veces te zurran "
- " Algunos no me pueden ni ver "
- " Aquí se aprende de todo "
- " Aquí hay gente de toda clase "

**RELACION CON
COMPAÑEROS**

- " En mi casa no me quieren, allí estorbo "
- " Mi padre es un cabrón "
- " A mi padre no lo puedo ni ver "

**DESAJUSTES
FAMILIARES**

- " Me lo tengo merecido "
- " La verdad es que sirvo para poco "
- " Somos unos mantas "

**DISMINUCION DE
LA AUTOESTIMA**

La presentación de los datos e interpretaciones al equipo educativo motiva la revisión y el debate de los planteamientos y actuaciones, así como las estrategias de acción. Se jerarquiza los problemas existentes y se proponen vías concretas para aproximarse a la solución de los principales.

Las propuestas concretas se centran en los puntos siguientes:

1. Respecto de la Administración.

- Formular una petición formal para que el Centro acoja solo a alumnos de similares características y procedencia.
- Exigir la estabilización y especialización del personal del Centro.

- Petición de tiempos pagados al margen de la actividad educadora para la coordinación reflexiva y perfeccionamiento.

2. Respecto de la dirección.

- Democratización de la gestión del Centro.
- Pedir que se establezca una política de toma de decisiones participativa.
- Establecimiento de vías de comunicación y coordinación de la intervención escolar y de tutorías.

3. Respecto del funcionamiento del Centro

- Elaboración de planes conjuntos de acción.
- Revisión y adecuación de los programas escolares.
- Creación de talleres.
- Establecimiento de Sesiones de Trabajo del personal del Centro para el estudio y toma de decisiones en situaciones problemáticas.
- Reuniones periódicas de revisión y reflexión.
- Estudio de casos para establecer líneas de actuación coordinables.

De otra parte, a la vista de los datos obtenidos en la primera fase de revisión se solicita un estudio más detenido respecto a:

1º Las áreas de inadaptación de los chicos, sus causas y vías de integración.

2º Los núcleos principales de insatisfacción de los profesionales.

4. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Teniendo en cuenta el planteamiento teórico en el que se sitúa nuestro estudio y el proceso seguido en la revisión y autoevaluación de la dinámica de la vida del Centro, aunque el trabajo no está concluido, adelantamos las conclusiones siguientes:

1. La implicación de profesores y educadores ha contribuido al establecimiento del diálogo y a la revisión conjunta de situaciones educativas, hecho que ha contribuido inicialmente a la mejora de la vida del Centro.

2. La unanimidad en la petición de democratización de la gestión del Centro referida concretamente a la participación en la toma de decisiones, pensamos que causará un efecto positivo en la dirección haciendo que se reflexione sobre la política personalista de gobierno que rige el Centro.

3. Se ha iniciado la creación y potenciación de un colectivo de trabajo reflexivo y crítico respecto de la intervención educativa, hecho que ciertamente repercutirá en la mejora de la calidad de la vida del Centro.

4. Estimamos que es necesario que la Administración y la dirección tomen en cuenta las peticiones y sugerencias planteadas por los profesionales ya que sin el apoyo de una y otra los cambios serán parciales y poco duraderos.

5. Consideramos que debe mantenerse el apoyo de los "expertos externos", al menos hasta que se consolide la existencia y funcionamiento de los equipos de revisión recientemente constituidos.

6. Debe propiciarse la celebración de Sesiones de Trabajo; Jornadas de Intercambio y Grupos de discusión con profesionales de Centros de la misma área de intervención. Así como ofrecer programas de perfeccionamiento referidos específicamente a los aspectos solicitados por los profesionales.

BIBLIOGRAFIA

- ADELMAN, C. y ALEXANDER, R. (1982): The self-evaluation institution. Practice and principles in The management of Education change. Publ. USA by Methuen and Co. New York
- AUSTIN, G.R. y GARBERG, H. (1985): Research on exemplary Schools. Academic Press. New York
- BARTOLOME, M. (1988): Investigación-Acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros Educativos. Bordón vol.40 nº2
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D. (1987): School Based Review: Towards a Praxis. Acco.Lovaina.
- CARR, W. (1984): Becoming critical: Knowing through action research. Victoria Deaking Univ. Press
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. Martinez Roca. Barcelona
- CRONBACH, L. (1980): Toward reform of program evaluation. S.Francisco Jossey-Bass.
- CRONBACH, L. (1963): The transformation on the school. Alfred A. Knopf. New York.
- DE LA ORDEN, A. (1988): La calidad de los Centros Educativos, asunto para un Congreso. Bordón, vol.40 nº2
- DE MIGUEL, M. (1988): "Modelos de investigaciones sobre organizaciones educativas" IV Seminario de Modelos de Investigación educativa. Santiago de Compostela.
- ELLIOT, J. (1983): "Self-Evaluation, professional development and accountability" en Galton M y Moon B.: Changing Schools, changing curriculum. Harper y Row. London.
- EPSEIN, J.L. y JACKSON P.V. (1981): The quality of School life. Heath Lexington. Massachuset.
- ESCUADERO, J.M. (1987): "La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias". Rev. de Innovación e Investigación Educativa nº3 pp. 5-38
- FETTERMAN, D.V. y PITMAN, M.A. (1986): Educational Evaluation Ethnography in Theory, practice and politics. Berverly Hills. Sage
- FREIBERG, H.J. y KNIGHT, L. (1987): Extend influences on school climate. American Educational Research Association. Washington.

- FULLAN, M. (1982): The meaning of educational change. New York. Teachers College Press
- FULLAN, M. (1986): The management of change. en Hoyle E. Y Mc.Mahon A.: The management of schools. London, Kagan Page.
- GLATTER, R y otros (1988): Understanding School management Philadelphia. Open University Press.
- GIMENO, J. (1987): "La evaluación de programas socioeducativos" Simposio sobre Municipios y Servicios Sociales. Diputación de Valencia.
- GOOD, T.L. and BROPHY, J.E. (1986): School Effects. en Wittroch M (ed): Handbook of Reserach on teaching. Mc.Millan New York.
- GRAY, H. (1985): The School as an Organization. Dehan House. London
- HABERMAS, J. (1974): Theory and Practice, Heinemann. London
- HOLLY, P. (1984): Institutional Self-Evaluation. Paper Cambridge Institute Education.
- HOPKINS, D. y WIDEEN, M. (1984): Alternative perspectives on School improvement. Suiza, Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1985): School Based Review for School Improvement: A Preliminary State of the Art. Leuven. Belgium ACCO
- HOPKINS, D. (1987): Improving The quality of Schooling. The Palmer Press. London
- HOYLE, E. y McMAHON, A. (1986): The management of Schools. Kogan Page, London.
- McCORNICH, R. (1983): Curricullum evaluation in school. Croom Helm, London.
- McDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación" en Gimeno J. y Perez A.: La enseñanza su teoría y su práctica. Akal, Madrid.
- McMAHON, y otros (1984): Guidelines for review and internal development in Schools. (GRIDS): London Longman.
- NISBET, J. (1984): "Curricullum evaluation in context" en Skilbeck M.: Evaluating the curricullum in the eighties. Hodder and Stoughon, London.
- NISBET, J. y MISBET, S. (1985): World Yearbook of education. Kogan Page, London.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983): "La evaluación como iluminación" en Gimeno J. y Perez A.: La enseñanza: Su teoría y su práctica. Akal, Madrid.
- PATTON, M.Q. (1987): How to use qualitative methods in Evaluation. Beverly Hills Sage
- SMULYAN, L. (1984): Action research on change in Schools: a collaborative proyect. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- STUFFLEBEAM, D.L. and WEBSTER, W. (1983): "An analysis on alternative Approach to evaluation" en Madans J: Evaluations models. Kluwe-Nijhoff Publ.

EL AMBIENTE PSICOSOCIAL DE LA ENSEÑANZA EN AULAS DE EGB MEDIDO POR EL "INVENTARIO DE MI CLASE" (M.C.I.)

Luis Miguel Villar Angulo

1. INTRODUCCION

1.1. Contexto del problema

La siguiente investigación trata de validar un instrumento para medir el ambiente de clase no utilizado hasta ahora en España, a partir de su aplicación a una muestra de clases de colegios públicos y privados representativa de la población de Sevilla. Nuestro trabajo retoma una línea de investigación iniciada hace años sobre el ambiente de aprendizaje en el aula (Ellett, 1986; Fernández, 1987; Fraser, 1986a,b; 1987a,b).

El instrumento que se intenta validar - "My class inventory" (M. C. I.) (Anderson, 1973) - mide dimensiones del clima o ambiente de clase de un nivel educativo muy determinado del sistema escolar americano, que se correspondería con el ciclo superior de la E.G.B. de nuestro sistema educativo, es decir, con los cursos 6º, 7º y 8º de nuestro presente sistema escolar.

1.2. Revisión de la literatura

El origen de la utilización de medidas de alta inferencia para el estudio del ambiente de clase lo sitúa Chávez (1984) en la construcción de una serie de "Índices de Actividades" (Activities Index), que se administraban a las escuelas secundarias para averiguar dimensiones educativas existentes en esas instituciones. Las respuestas obtenidas sobre las variadas dimensiones eran calificadas como "percepciones de los estudiantes" del clima de aprendizaje y su utilidad radicaba en la predicción del rendimiento y en su contribución a la comprensión de los procesos educativos (Anderson y Walberg, 1974a,b).

A partir de los años sesenta comienzan a realizarse una serie de investigaciones y estudios sobre evaluación destinados a determinar el éxito de ciertos currícula, como el HPP (Proyecto de Física de Harvard). Uno de los instrumentos utilizados para medir el clima de clase en esos proyectos fue el "Learning Environment Inventory" (LEI). Posteriormente se adoptó, a partir del LEI, un instrumento simplificado compuesto de cinco escalas denominado "My class inventory" (MCI) (Anderson, 1973). Como aclaran Fisher y Fraser (1981), el número de estudios en que ha sido utilizado el MCI es bastante inferior al realizado con el LEI.

Quien mencionó por primera vez el MCI fue Walberg, en el año 1969. Sin embargo, se limitaba a citarlo en un artículo donde su peso era secundario. Posteriormente, este