

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN Y PEDAGOGIA SOCIAL



**“RANKINGS” Y CALIDAD EDUCATIVA EN LOS CENTROS
DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE EL ALGARVE
(PORTUGAL)**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

José Manuel Brito Pires Bica

DIRIGIDA POR:

Dr. José González Monteagudo (Universidad de Sevilla)

Dr. Fernando Cardoso Sousa (Instituto Superior Dom Afonso III, Loulé)

SEVILLA, 2007

A Lourenço y Bernardo

“De hoy para el día siguiente no se desarrollan ni la personalidad ni sus calidades. Hay un largo camino repleto de obstáculos delante de nosotros, antes de que nos encontremos con los primeros éxitos. Muchos pierden el coraje, como si no conociesen que la distancia entre el “nadie” y el “uno” es mayor que entre el “uno” y el “cien” (BENTO, J., 1987: 47).

ABSTRACT

The main purpose of this investigation is to prove that the “rankings” of the secondary schools are not confirmed by the quality of perception of teachers and students. In this context it was made an analysis of the “rankings” of the secondary schools in the Algarve during the period of 4 years (from 2001 to 2005) with a double purpose, such as, on the one hand, to understand the subjacent standards of the mentioned “rankings” and on the other hand, to select 6 schools as study population.

Identically, the quality of perception was analyzed and studied. Kelly’s personal constructs, as well as her grids served well this purpose. Therefore and using the method of triads through structured interviews made to teachers, students and educators, we get initially approximately 1.100 constructs of quality of perception, which after selected and listed with established standards, resulted in 102 descriptions of opposed quality, which were included in a questionnaire with 51 items and three columns or elements. This questionnaire was subsequently subject to proofs of validity and warrant reliability, which led to a final result of 31 items.

The 31 items served as basis to the second version of the questionnaire, which was equally constituted by two columns or elements, namely “schools with quality” and “my school”. With the mentioned questionnaire (second version) it was possible to distinguish two factors of quality (“integration” and “management”) through the exploratory factorial analysis and then confirmed by the confirmatory factorial analysis.

With the referred quality factors we have studied quantitatively the 6 secondary schools and have concluded that the “rankings” were not confirmed with the quality of perception of the teachers and students belonging to those schools.

We have also concluded that the concept of “quality” of perception varies according to the type of school studied as well as other analyzed independent variants (teachers, students, schools, years and time of service), which probably has to do with the polysemic character of the term “quality”.

We have also concluded that there were two opposite schools in terms of quality of perception (Pinheiro e Rosa and Dr. Francisco F. Lopes) and in this context it was possible to conceive a quality profile for both schools according to the present dependent and independent variants.

Through a qualitative analysis made in both opposite schools, namely with the analysis of simple correspondences, we made valid the two factors resulting from quality (“integration” and “management”) and have concluded that other quality factors could be considered, but the most important was the fact that we have observed that both schools distinguished themselves essentially through subcategories of negative and positive nature, which is, the “Pinheiro e Rosa” is distinguished by its quality of perception of positive nature and the “Dr. Francisco F. Lopes” by its negative nature.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como finalidad principal probar que los “rankings” de los centros educativos de enseñanza secundaria del Algarve no son confirmados por la calidad percibida por profesores y alumnos.

En este contexto fue realizado un análisis de los “rankings” en los citados centros durante 4 años (2001 a 2005) con un doble objetivo, por un lado comprender los criterios subyacentes de los “rankings” y por otro lado seleccionar 6 centros como población de estudio.

Igualmente la calidad percibida fue analizada y estudiada. Los constructos personales de KELLY así como sus rejillas sirvieron a este propósito. De este modo, utilizando el método triádico a través de entrevistas estructuradas, realizadas a profesores, alumnos y responsables de educación de alumnos, obtuvimos al inicio aproximadamente 1.100 constructos de calidad percibida que, después de seleccionados y listados con criterios establecidos, dieron como resultado 102 descripciones de calidad opuestas que fueron a su vez incluidos en un cuestionario con 51 ítems y 3 columnas o elementos. Este cuestionario posteriormente fue sometido a pruebas de validez y fiabilidad de las que resultaron, al final, 31 ítems.

Los 31 ítems sirvieron de base a la versión dos del cuestionario que fue constituido ahora por 2 columnas o elementos, en concreto “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”. Con el referido cuestionario (versión dos) fue posible encontrar dos factores de calidad (“integración” y “gestión”) a través del análisis factorial exploratorio, que fueron posteriormente confirmados por el análisis factorial confirmatorio.

Considerando los citados factores de calidad, estudiamos cuantitativamente los 6 centros educativos y concluimos que los “rankings” no eran confirmados teniendo en cuenta la calidad percibida por los profesores y los alumnos pertenecientes a los 6 centros señalados.

Concluimos también que el concepto de “calidad percibida” varía en función del tipo de centro estudiado así como de otras variables independientes analizadas (profesores, alumnos, años de escolaridad y tiempo de servicio) lo que probablemente se debe al carácter polisémico del término “calidad”.

Continuando en el ámbito de las conclusiones, señalamos el hecho de que existían dos centros opuestos en términos de calidad percibida (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes) y en este contexto fue posible concebir un perfil de calidad para los dos centros citados teniendo en cuenta las variables dependientes e independientes presentes.

A través de un análisis cualitativo realizado a los dos centros opuestos, utilizando el análisis de correspondencias simples, validamos los dos factores emergentes de calidad (“integración” y “gestión”) y concluimos que otros factores de calidad surgieron, pero lo más importante y relevante fue el hecho de observar que los dos centros se distinguían esencialmente a través de subcategorías de índole negativa y positiva, o sea, Pinheiro y Rosa se caracteriza por su calidad percibida de índole esencialmente positiva y Dr. Francisco F. Lopes de índole predominantemente negativa.

AGRADECIMIENTOS

Queríamos, en este espacio, agradecer a todos aquellos que contribuyeron para que esta tesis doctoral fuese posible.

A mi director, el Profesor Doctor José González Monteagudo, por la amistad demostrada, por el estímulo constante, por su apoyo, por el rigor de sus críticas, exigencia de procedimientos, por su gran humanidad, entusiasmo, saber, confianza, amplitud de perspectivas y sobretodo por comprobar que es responsable de mi crecimiento interior. Trabajar bajo su dirección ha sido un gran honor.

Al Profesor Doctor Fernando José Vieira Cardoso de Sousa, por su imprescindible ayuda en la metodología empleada. Sin su participación y presencia constante, este estudio no sería posible.

A la Dra. Ileana Pardal Monteiro y a la Dra. Filomena, por sus importantes ayudas y contribuciones en el tratamiento informático de las entrevistas.

A la Profesora Doctora Dolandina, por su importante contribución al proporcionarme diferentes documentos y diversificada bibliografía.

A los numerosos responsables de la educación de los alumnos, profesores y alumnos anónimos pertenecientes a diferentes centros educativos de enseñanza secundaria del Algarbe, que desinteresadamente colaboraron en esta investigación.

A los siguientes centros educativos por su cooperación: João de Deus, Poeta António Aleixo, Pinheiro y Rosa, Dr. Francisco Fernandes Lopes, Padre António Martins y V.R.S.A. Los consejos ejecutivos de estos centros son los responsables de la mayor parte de la citada cooperación.

Al Instituto Universitario Dom Afonso III, por las facilidades concedidas en la utilización de sus instalaciones y equipamientos, así como a todos los profesores del Curso de Educación Física y Deporte, por la gran ayuda que ofrecieron en distintos momentos.

Al Eduardo Costa Fernandes, profesor del centro educativo Dra. Laura Ayres, por sus sugerencias en los contenidos de los cuestionarios.

Al António Gonçaves, profesor del centro educativo Dra. Laura Ayres, por su gran ayuda revelada en la fase inicial de este trabajo.

A mi compañero António Bento Pereira, como referencia inicial y última de las largas jornadas del curso de doctorado. Sin su apoyo no habría sido posible llegar al final de esta tesis.

A los profesores y alumnos de Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes, por su preciosa colaboración como entrevistados.

A Ana Ruiz Abascal, por la ayuda preciosa proporcionada en el ámbito de la traducción de todo este trabajo así como por sus diversas sugerencias.

A María del Carmen Menéndez-Manjón Cueto, por su disponibilidad y empeño en relación a aspectos ortográficos de la presente Tesis.

A mi familia, por su paciencia y apoyo revelado en diferentes momentos.

A mis dos hijos, que fueron los inspiradores principales de las capacidades necesarias para el término de esta tesis.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE GENERAL

Títulos	Paginas
Índice General	i
Índice de Tablas	xii
Índice de Figuras	xx
Lista de Abreviaturas	xxi
Abstract	xxv
Resumen	xxvii
Agradecimientos	xxiv
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	10
CAPITULO UNO - 1. ENSEÑANZA SECUNDARIA Y “RANKINGS”	12
1.1. Sistema Educativo Portugués	14
1.1.1. Administración del Sistema Educativo	17
1.2. Enseñanza Secundaria (1993-2004)	18
1.2.1. Organización Curricular (1993-2004)	21
1.2.2. Los Exámenes Nacionales (1993-2004)	25
1.2.3. Administración de los Centros Educativos (1998-hasta hoy)	29
1.2.3.1. Asamblea del Centro	33
1.2.3.2. Dirección Ejecutiva	34

1.2.3.3. Consejo Pedagógico	35
1.2.3.4. Consejo Administrativo	36
1.2.3.5. Departamentos Curriculares	37
1.2.3.6. Consejos de Clase	38
1.2.3.7. Coordinaciones de Año, Ciclo o de Curso	39
1.2.3.8. Otras Estructuras de Orientación Educativa	40
1.2.3.9. Proyecto Educativo	41
1.2.3.10. Plan Anual de Actividades	46
1.3. Enseñanza Secundaria y Organización Curricular (2004 hasta hoy)	48
1.4. “Rankings” en Portugal	51
1.4.1. “Rankings” en 2000/2001	53
1.4.2. “Rankings” en 2001/2002	55
1.4.3. “Rankings” en 2002/2003	59
1.4.4. “Rankings” en 2003/2004	61
1.4.5. “Rankings” en 2004/2005	65
1.5. “Rankings” en el Algarve	67
1.6. Consideraciones Sobre los “Rankings”	75
1.6.1. Los “Rankings” y el Neoliberalismo	84
1.7. Consideraciones Finales	90
CAPÍTULO DOS - 2. CENTROS EDUCATIVOS: ORGANIZACIÓN, CALIDAD Y EVALUACIÓN	94
2.1. Las Organizaciones	96
2.1.1. Las Organizaciones Escolares	106
2.2. Calidad en los Centros Educativos	111

2.2.1. Los Centros Educativos	111
2.2.2. Concepto de Calidad	116
2.2.3. Evolución del Concepto de Calidad	127
2.2.4. Factores de Calidad	131
2.3. Evaluación	140
2.3.1. Concepto de Evaluación	140
2.3.2. Evaluación en los Centros Educativos	143
2.3.2.1. Evaluación Interna	147
2.3.2.2. Evaluación Externa	150
2.3.2.3. Evaluación Interna y Externa - Un Complemento	151
2.4. Modelos de Evaluación de los Centros Educativos	154
2.5. Evaluación de los Centros Educativos en Portugal	161
2.5.1. El Modelo de Excelencia y Calidad de los Centros (EFQM)	168
2.5.2. Programa de Evaluación Educacional (GAVE)	172
2.5.3. Programa de Evaluación Integrada de los Centros Educativos	176
2.5.4. Programa AVES	177
2.5.5. Observatorio de la Calidad de Centros Educativos	180
2.5.6. Proyecto Calidad XXI	181
2.5.7. Certificación de Calidad en las Escuelas Profesionales	184
2.5.8. La Normalización de la Autoevaluación	185
2.5.9. Desenvolvimientos Recientes	189
2.6. Consideraciones Finales	192
CAPÍTULO TRES - 3. PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES	200

3.1. Realidad Objetiva y Realidad Percibida	202
3.2. Percepción	209
3.2.1. Percepción Social	214
3.3. Representaciones Sociales	217
3.3.1. Puntos de Partida	218
3.3.2. Concepto de Representación	222
3.3.3. Concepto de Representación Social	223
3.3.4. Conceptos Afines	230
3.3.5. Características	235
3.3.6. Estudio	240
3.3.7. Consideraciones	245
3.4. Nuestro Estudio	247
CAPÍTULO CUATRO - 4. ESTUDIOS ANTERIORES, PROPOSICIÓN Y OBJETIVOS	249
4.1. Estudios Anteriores	249
4.1.1. Estudios de los Centros Educativos	251
4.1.2. Estudios de los “Rankings” Educativos	273
4.1.3. Estudios de los “Rankings” y/o de los Exámenes de 12.º año de los Alumnos de los Centros Educativos en Portugal	276
4.1.4. Algunos Estudios que Utilizaron la Rejilla de KELLY como Metodología	280
4.2. Consideraciones Sobre los Estudios Anteriores	286
4.3. Proposición y Objetivos	287
PARTE II - METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	289

CAPÍTULO CINCO - 5. TEORÍA IMPLÍCITA Y PROCEDIMIENTOS GENERALES	293
5.1. Fiabilidad y Validez	294
5.1.1. Fiabilidad	294
5.1.2. Validez	297
5.2. El Método de la Rejilla de KELLY	300
5.2.1. Presentación de G. KELLY	301
5.2.2. La Teoría de Constructos Personales	302
5.2.4. Postulado y Corolarios de KELLY	305
5.2.5. Rejilla de KELLY	311
5.2.5.1. Diseño y Construcción de una Rejilla	312
5.2.5.2. Elementos	315
5.2.5.3. Constructos	316
5.2.5.4. Procedimientos de Elicitación de Constructos	317
5.2.5.5. Sistema de Puntuación de los Construtos	320
5.2.5.6. Análisis de los Factores Principales	323
5.2.6. Consideraciones	324
5.3. La Entrevista	325
5.3.1. Proceso General de Análisis	329
5.4. Apuntes Finales	332
CAPÍTULO SEIS - 6. SUJETOS	333
6.1. Algarve	333
6.1.1. Centro Educativo João de Deus	334
6.1.2. Centro Educativo Poeta António Aleixo	337

6.1.3. Centro Educativo Pinheiro y Rosa	339
6.1.4. Centro Educativo Dr. Francisco Fernandes Lopes	344
6.1.5. Centro Educativo Padre António Martins	347
6.1.6. Centro Educativo de Vila Real de Santo António	350
6.2. Consideraciones Finales	352
CAPÍTULO SIETE - 7. EI INSTRUMENTO	353
7.1. Constructos Iniciales	355
7.2. El Cuestionario	360
7.3. Primera Versión del Cuestionario	367
7.4. Segunda Versión del Cuestionario	369
7.4.1. Primera Administración	369
7.4.1.1. La Fiabilidad	369
7.4.1.2. Criterios de Reducción de Ítems	372
7.4.2. Segunda Administración	377
CAPÍTULO OCHO - 8. ESTUDIO PILOTO	380
8.1. Sujetos y Procedimiento	380
8.2. Análisis Cualitativo	382
8.3. Resultados	382
8.3.1. Análisis Descriptivo	383
8.3.2. Criterios de Eliminación de Ítems	386
8.3.3. Análisis entre las Variables Independientes y las Medias de los Ítems en los Tres Elementos	389
8.3.3.1. Análisis de la Varianza “ANOVA”	389

8.3.3.2. Modelo de Regresión Lineal Simple	390
8.3.3.2. Diferencias y Semejanzas entre Variables Dependientes y Variables Independientes	392
8.3.4. Estructura Factorial	396
8.3.4.1. Rotación de los Componentes y Factores Obtenidos	397
8.3.4.1. Nuevo Modelo Factorial	398
8.3.4.2. Fiabilidad	403
8.3.5. Decisión sobre el Mantenimiento / Eliminación de Ítems	403
8.3.6. Decisión Final Sobre Los Ítems	405
8.4. Consideraciones Finales	407
CAPÍTULO NUEVE - 9. LA VALIDEZ Y LA FIABILIDAD DEL ESTUDIO	409
9.1. Estructura Factorial	409
9.1.1. Primero Factor: “Gestión”	413
9.1.2. Segundo Factor: “Integración”	417
9.1.3. Fiabilidad	422
CAPÍTULO DIEZ - 10. PROCEDIMIENTO	424
10.1. Procedimiento General	425
10.2. Administración de los Cuestionarios	427
10.3. Administración de las Entrevistas	428
10.4. Descripción de la Muestra	432
10.4.1. Estudio Piloto	433
10.4.2. Versión Dos del Cuestionario	434
10.4.3. Análisis Cuantitativo	435
10.4.3.1. Consideraciones sobre la Dimensión de la Muestra	440

10.4.3.2. El Muestreo	442
10.4.4. Análisis Cualitativo	443
PARTE III - RESULTADOS Y DISCUSIÓN	445
CAPÍTULO ONCE - 11. ANALISIS CUANTITATIVO	448
11.1. Análisis Descriptivo	449
11.2. Análisis Factorial Confirmatorio	451
11.3. Proposición	453
11.3.1. Análisis General de los Seis Centros	454
11.3.1.1. Alumnos y Profesores	454
11.3.1.2. Profesores	458
11.3.1.3. Alumnos	461
11.3.1.4. Síntesis	464
11.3.2. Análisis de los Mejores y Peores Centros	465
11.3.2.1. Análisis de los Tres Mejores y de los Tres Peores Centros	465
11.3.2.2. Análisis de los Dos Mejores y de los Dos Peores Centros	467
11.3.2.3. Síntesis	469
11.4. Estabilidad de los Factores de la Calidad en la Población Estudiada	470
11.4.1. Los Dos Elementos	471
11.4.2. Los Seis Centros Educativos	472
11.4.3. Profesores y Alumnos	474
11.4.4. Profesores en los Seis Centros	476
11.4.5. Alumnos en los Seis Centros	477

11.4.6. El Año de Escolaridad	479
11.4.7. El Tiempo de Servicio	481
11.4.8. Síntesis	482
11.5. Análisis de Dos Centros: Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes	483
11.5.1. Pinheiro y Rosa con los Profesores y los Alumnos	484
11.5.2. Pinheiro y Rosa con los Años de Escolaridad	485
11.5.3. Dr. Francisco F. Lopes con los Profesores y los Alumnos	486
11.5.4. Dr. Francisco F. Lopes con los Años de Escolaridad	487
11.5.5. Los Dos Centros con los Profesores y los Alumnos	489
11.5.6. Los Dos Centros con los Años de Escolaridad	490
11.5.7. Los Dos Centros con el Tiempo de Servicio	493
11.5.8. Los Dos Centros y Diferencias entre los Dos Elementos	494
11.5.9. Síntesis	495
11.6. Comentarios Finales	498
CAPÍTULO DOCE - 12. ANÁLISIS CUALITATIVO	501
12.1. Los Datos de los Entrevistados	501
12.2. Centro Educativo de Pinheiro y Rosa	503
12.2.1. Profesores	503
12.2.2. Alumnos	506
12.3. Centro Educativo Dr. Francisco Fernandes Lopes	508
12.3.1. Profesores	509
12.3.2. Alumnos	512
12.4. Síntesis de las Entrevistas	514

12.5. El Concepto de Centros Educativos Con Calidad	515
12.6. El Concepto de Centros Sin o Con Poca Calidad	517
12.7. Análisis de Correspondencias	519
12.7.1. Categorías, Subcategorías y Unidades de Registro	520
12.7.2. Análisis de los Dos Centros	524
12.7.3. Análisis de los Profesores y Alumnos en los dos Centros	530
12.8. Consideraciones Finales	535
CAPÍTULO TRECE - 13. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	540
13.1. Proposición	540
13.2. Resultados Añadidos	544
13.3. Aclarando Objetivos	558
13.4. Implicaciones y Recomendaciones	569
13.5. Aprendizajes del Investigador con y a través de la Investigación	577
13.6. Apuntes Finales	579
BIBLIOGRAFÍA	582
ANEXO I - INSTRUCCIONES PARA ELICITACIÓN DE CONSTRUCTOS	636
ANEXO II - PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO (51 ÍTEMS)	642
ANEXO III - SEGUNDA Y ULTIMA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO (33 ÍTEMS)	654
ANEXO IV - CARTA DE AUTORIZACIÓN	658
ANEXO V - CARTA DE COLABORACIÓN	659
ANEXO VI - TRASCRIPTIÓN DE LAS ENTREVISTAS	661
ANEXO VII - FASES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	702

ANEXO VIII - PARRILLA DE NUESTRO ESTUDIO

704

ÍNDICE DE TABLAS

Número	Títulos	Paginas
1	Sistema Educativo Portugués desde 1993 hasta 2004.	15
2	Organización de los agrupamientos en la enseñanza secundaria en Portugal de 1993 hasta 2004.	22
3	Cursos y componentes de formación de la enseñanza secundaria en Portugal de 1993 hasta 2004.	23
4	Años de entrada en vigor de la reciente revisión curricular de acuerdo con el Decreto Ley n.º 74/2004.	50
5	Perfil de los centros educativos de enseñanza secundaria del Algarve en 2002/2003.	68
6	Clasificación de los centros educativos de enseñanza secundaria en el Algarve, en el año escolar 2002/2003, de acuerdo con diversos periódicos.	69
7	Clasificación de los centros educativos de enseñanza secundaria en el Algarve, en el año escolar 2003/2004, de acuerdo con los diferentes periódicos.	70
8	Posición de los centros educativos secundarios del Algarve en los “rankings” de 5 años y las medias de los primeros 4 años escolares.	72
9	Posición de los centros educativos secundarios del Algarve de acuerdo con las calificaciones internas y respectivas medias con los exámenes nacionales en 2003/2004.	73
10	Algunas características de los centros educativos elegidos en nuestro estudio con datos de 2002/2003.	74
11	Etapas, conceptos y finalidades de la calidad.	128
12	Referencias de evaluación de los centros educativos.	146

13	Ventajas e inconvenientes de la evaluación interna de los centros educativos.	152
14	Ventajas e inconvenientes de la evaluación externa de centros educativos.	153
15	Competencias de la asamblea y evaluación.	164
16	Criterios de Gestión de Calidad, de acuerdo con el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea (EFQM).	171
17	Modelo de niveles y dimensiones de la evaluación de los centros educativos de acuerdo con el programa AVES.	178
18	Proceso de evaluación de los centros educativos por áreas de acuerdo con la Ley n.º 31/2002.	188
19	Ejemplo de un cuestionario de dos columnas de constructos opuestos y cuatro elementos.	322
20	Ejemplo de un cuestionario con una columna de constructos y dos elementos.	322
21	Funciones y tipos de instalaciones del centro educativo João de Deus.	336
22	Número de alumnos que frecuentaron el centro João de Deus en el año escolar de 2002/2003.	336
23	Número de alumnos matriculados en el año lectivo 2004/2005 en Pinheiro y Rosa.	341
24	Tasas de fracaso y abandono escolar en el centro educativo Pinheiro y Rosa en 2001/2002 (%).	342
25	Personal docente del centro educativo Pinheiro y Rosa en 2004/2005.	342
26	Oferta curricular del centro Pinheiro y Rosa en 2004/2005.	344
27	Número de alumnos que frecuentaron el centro Dr. Francisco Fernandes Lopes en el año escolar de 2003/2004.	346
28	Personal docente del centro educativo Padre Antonio Martins (Lagoa) en 2004/2005.	349

29	Instalaciones y sus respectivas funciones, del centro educativo de V. Real de Santo Antonio.	351
30	Constructos y correspondientes criterios de calidad del Modelo Europeo de Excelencia.	356
31	Correspondencia de constructos con criterios, subcriterios y áreas de calidad del Modelo Europeo de Excelencia.	358
32	Correlaciones de PEARSON realizadas a las medias de los ítems en los elementos “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo” a través del test-retest, con tres aplicaciones diferentes (n = 68).	370
33	Análisis de las variables independientes de acuerdo con <u>diferencias</u> entre los ítems: análisis del año de escolaridad de los alumnos a través de “ANOVA”; análisis del tiempo de servicio de los profesores a través de la regresión lineal simple y análisis de la diferencias entre alumnos y profesores a través del Test T, en los dos elementos (n = 68).	374
34	Análisis de las variables independientes con <u>semejanzas</u> entre los ítems: análisis del año de escolaridad de los alumnos a través de “ANOVA”; análisis del tiempo de servicio de los profesores a través de la regresión lineal simple y análisis entre alumnos y profesores a través del Test T, en los dos elementos (n = 68).	375
35	Eliminación / mantenimiento de ítems o constructos a través de criterios establecidos (n = 68).	377
36	Análisis descriptivo de la muestra con las variables independientes en los dos cuestionarios de profesores / alumnos (n = 158).	381
37	Análisis descriptivo de los resultados, con indicación de la media, desviación típica y media total, referente a los 158 encuestados.	385
38	“ANOVA” sobre las diferencias entre los ítems 3, 20, 36 y 46 señalando los centros educativos en el elemento “mi centro educativo”.	388
39	Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre profesores y alumnos en los tres elementos.	389

40	“ANOVA” sobre las diferencias entre los años de escolaridad de los alumnos y las percepciones de calidad en los tres elementos (n = 114).	390
41	Modelo de regresión lineal simple (R de PEARSON) sobre las percepciones que los profesores poseen de la calidad en los tres elementos y su tiempo de servicio (n = 44).	391
42	Ítems que presentan diferencias (x) con las diferentes variables independientes en los tres elementos.	393
43	Ítems que presentan semejanzas (x) con las diferentes variables independientes en los tres elementos.	395
44	Saturación de los ítems en cada factor en los tres elementos; porcentaje de la varianza explicada e interpretación de los factores encontrados.	399
45	Estructura factorial: relaciones de los diferentes ítems con los variados factores de calidad encontrados.	402
46	Valores del coeficiente Alfa de CRONBACH en todos elementos y dimensiones o factores de calidad.	403
47	Eliminación / mantenimiento de ítems o constructos a través de criterios establecidos (n =158).	404
48	Decisión final sobre el mantenimiento / eliminación de ítems de acuerdo con el conjunto de los análisis realizados (n =158).	406
49	Estructura factorial de 21 ítems a través de factores rotados - VARIMAX (n = 671).	412
50	Valores del coeficiente Alfa de CRONBAH en los dos elementos y dos factores (n = 671).	423
51	Número de entrevistados seleccionados, centros educativos, alumnos / profesores y fechas de realización de las entrevistas.	432
52	Comparación de la muestra con la población de los 4 centros educativos en el año escolar de 2003/2004 (n = 158).	434
53	Comparación de la muestra con la población de dos centros educativos en 2004, con la aplicación de la versión dos del cuestionario (n = 68).	435

54	Comparación de la muestra con la población de los 6 centros educativos, en 2004/2005 (n = 671).	436
55	Análisis de la variables independientes (profesores y alumnos) en los tres centros educativos mejores en los “rankings” del Algarve (n = 362).	437
56	Análisis de la variables independientes (profesores y alumnos) en los tres centros educativos peores en los “rankings” del Algarve (n = 309).	439
57	Comparación de la muestra con la población de los entrevistados de los dos centros educativos, en 2004/2005 (n = 12).	443
58	Análisis descriptivo de las variables dependientes, con indicación de la media, de la desviación típica y de la media total referente a los 671 encuestados.	450
59	Índices de ajuste de dos factores (“integración” y “gestión”), a través del análisis factorial confirmatorio, en los dos elementos.	453
60	Diferencias de las medias de los factores de calidad en los seis centros a través de “ANOVA” en el elemento “mi centro educativo” con la utilización del test SCHEFFÉ (n = 671).	456
61	Ordenación de medias en los dos factores, en los seis centros en el elemento “mi centro educativo” (n = 671).	458
62	Diferencias de las medias de los factores de calidad en los seis centros a través de “ANOVA” en el elemento “mi centro educativo” con utilización del test SCHEFFÉ de acuerdo con los profesores (n = 174).	459
63	Diferencias de las medias de los factores de calidad, en los seis centros a través de “ANOVA” en el elemento “mi centro educativo” utilizando el test SCHEFFÉ de acuerdo con los alumnos (n = 497).	462
64	Síntesis del análisis de las diferencias entre los seis centros.	464

65	Medias, desviación típica, teste T y nivel de significación de las diferencias entre dos tipos de centros educativos (los tres mejores y los tres peores según el criterio de los “rankings”) teniendo en cuenta los dos factores en el elemento “mi centro educativo”(n = 671).	466
66	Medias, desviación típica, teste T y nivel de significación de las diferencias entre dos tipos de centros educativos (los dos mejores y los dos peores, con el criterio de los “rankings”) teniendo en cuenta los dos factores en el elemento “mi centro educativo” (n = 414).	468
67	Síntesis de las diferencias, en los tres y dos grupos de centros estudiados.	469
68	Correlaciones de PEARSON realizadas en los factores de calidad entre los elementos “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”.	471
69	Diferencias de las medias de los factores de la calidad, en los seis centros a través de “ANOVA” en el elemento “centros educativo con calidad” utilizando el test SCHEFFÉ (n = 671).	473
70	Test T sobre las diferencias de medias entre profesores y alumnos considerando los factores de calidad en el elemento “centros educativos con calidad” (n = 671).	475
71	Diferencias de las medias de los factores de calidad en los seis centros, a través de “ANOVA” en el elemento de los “centros educativos con calidad” utilizando el test SCHEFFÉ, de acuerdo con los profesores (n = 174).	476
72	Diferencias de las medias de los factores de calidad en los seis centros, a través de “ANOVA” en el elemento de los “centros educativos con calidad” con utilización del test SCHEFFÉ de acuerdo con los alumnos (n = 497).	478
73	“ANOVA” sobre las diferencias entre alumnos del 10.º, 11.º y 12.º años en los dos factores emergentes de calidad considerando el elemento de los “centros educativos con calidad” (n = 497).	480
74	Modelo de regresión lineal simple sobre las percepciones que los profesores poseen de la calidad en el elemento “centros educativos con calidad” y su tiempo de servicio (n = 174).	481

75	Síntesis de las diferencias entre variables independientes y los dos factores de calidad en el elemento de los “centros educativos con calidad”.	482
76	Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre los profesores y los alumnos, teniendo en cuenta los dos factores de la calidad de Pinheiro y Rosa en el elemento “mi centro educativo” (n = 127).	485
77	“ANOVA” sobre las diferencias entre alumnos del 10.º, 11.º y 12.º años en el centro educativo Pinheiro y Rosa en los factores emergentes de la calidad considerando el elemento “mi centro educativo” (n =103).	486
78	Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre los profesores y los alumnos, teniendo en cuenta los dos factores de calidad del centro Dr. Francisco F. Lopes en el elemento “mi centro educativo” (n = 130).	487
79	“ANOVA” sobre las diferencias entre alumnos de 10.º, 11.º y 12.º años de escolaridad en el centro educativo Dr. Francisco F. Lopes de acuerdo con los factores emergentes de calidad en el elemento “mi centro educativo” (n = 99).	488
80	Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias, teniendo en cuenta los factores de calidad en alumnos y profesores de los centros educativos de Pinheiro y Rosa / Dr. Francisco F. Lopes, en el elemento “mi centro educativo” (n = 257).	489
81	Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre los dos centros considerando los factores de calidad, en el elemento “mi centro educativo” (n = 257).	490
82	Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre los alumnos de 10.º año en los dos de centros, considerando los factores de calidad, en el elemento “mi centro educativo” (n = 72).	491
83	Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre alumnos de 11.º año en los dos centros, teniendo en cuenta los dos factores de calidad, en el elemento “mi centro educativo” (n = 34).	492

84	Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre alumnos de 12.º año en los dos centros, teniendo en cuenta los dos factores de calidad, en el elemento “mi centro educativo” (n = 96).	492
85	Modelo de regresión lineal simple sobre las diferencias en las percepciones que los profesores tienen según su tiempo de servicio y los dos factores, en los dos centros, en el elemento “mi centro educativo” (n = 55).	493
86	Test T “Paired differences” aplicado a los dos centros y sobre los dos factores de calidad.	494
87	Diferencias en y entre los centros educativos Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes.	495
88	Datos biográficos de los entrevistados (centro, área de enseñanza, años de experiencia en el centro, grado académico, alumnos / profesores, sexo) así como el número de encuestados seleccionados.	503
89	Diccionario de las categorías y subcategorías en las respectivas unidades de registro y respectivas frecuencias.	522
90	Coordenadas, contribuciones absolutas y relativas de las subcategorías referentes a los dos centros (variables independientes).	525
91	Coordenadas, contribuciones absolutas y relativas de las subcategorías referentes a los diferentes sujetos (variables independientes).	531

ÍNDICE DE FIGURAS

Número	Títulos	Paginas
1	Modelo de análisis: calidad establecida y la calidad percibida, en los centros educativos.	5
2	Estructuras de la administración y gestión de centros educativos.	32
3	Mapa de la distribución de algunos concejos del Algarve.	67
4	Diagrama del modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM), adaptado a los centros educativos, y guía para la autoevaluación.	170
5	Esquema teórico del proceso perceptivo.	213
6	Planta del centro educativo Dr. Francisco Fernandes Lopes (Olhão).	352
7	Gráfico de sedimentación de CATTELL en el elemento “centros educativos con calidad” (n = 671).	411
8	Análisis de correspondencias, en dos ejes factoriales, de las proximidades entre subcategorías y entre los dos centros.	526
9	Análisis de correspondencias, en dos ejes factoriales, de las proximidades entre subcategorías y entre los profesores y alumnos en los dos centros.	532

LISTA DE ABREVIATURAS

AEEP	Asociación de los Establecimientos de Enseñanza Privada y Cooperativa
AFC	Análisis Factorial de Correspondencias
AGFI	Índice Ajustado de Bondad del Ajuste
ANESPO	Asociación Nacional de las Escuelas Profesionales
ANOVA	Análisis de la Varianza
APA	American Psychological Association
AVES	Evaluación de los Centros de Enseñanza Secundaria
CAHSEE	Exámenes de Salida de los Centros de Enseñanza Secundaria de California en los Estados Unidos
CE	Calificación en los Exámenes
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CIF	Calificación Interna de Frecuencia
CNE	Consejo Nacional de Educación
CRSE	Comisión para la Reforma del Sistema Educativo
DAPP	Departamento de Evaluación Prospectiva y Planeamiento
DEPGEF	Departamento de Programación y Gestión Financiera
DES	Departamento de la Enseñanza Secundaria
DTM	Data and Text Mining
E	Exámenes
EB 23	Escuela Básica de 2.º y 3.º ciclo

ECUBAL	Escuela Internacional del Algarve
EFQM	Fundación Europea para la Gestión de Calidad
EGB	Educación General Básica
ENE	Emprender en el Centro
ERIC	Educational Resources Information Center
FENPROF	Federación Nacional de Profesores
FNE	Federación Nacional de los Sindicatos de la Educación
GAVE	Gabinete de Evaluación Educacional
GFI	Índice de Bondad del Ajuste
IDEA	Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo
IGE	Inspección General de Educación
IIE	Instituto de Innovación Educacional
ILL	Instituto de Lexicología y Lexicografía
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
INE	Instituto Nacional de Estadística
INES	Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación de la OCDE
ISO	Organización Internacional de Normalización
LBSE	Ley de Bases del Sistema Educativo
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
NFR	Framework
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OGPO	Orientaciones de Gestión del Programa

PEPT	Programa de Educación para Todos
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
QUAL	Formación y Servicios en Gestión de la Calidad, Lda
R	Correlación de PEARSON
R^2	Coeficiente de Determinación
RAAG	Régimen de Autonomía, Administración y Gestión
RMSEA	Error de Aproximación Cuadrático Medio
SASE	Servicios de Acción Social Escolar
SD	Strategic Dependency
SEPATH	Programa Informático Estadístico
SICI	The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education
SIG	Sofgoals Interdependency Graph
SOCINOVA	Gabinete de Investigación en Sociología Aplicada de la Universidad Nueva de Lisboa
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
STATISTICA	“Software” Estadístico
TAP	Teacher Advancement Program
TCP	Teoría de los Constructos Personales
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas
TR	Técnica de la Rejilla
TTEMD	Task Team on Education Management Development
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

VARIMAX	Componentes Rodados en el Análisis Factorial Exploratoria
VRSA	Vila Real de Santo António

“Toda investigación comienza con una interrogación” (SOBRAL, F., 1993: 15).

INTRODUCCIÓN

Esta introducción, como las demás introducciones, tiene un carácter de presentación, esto es, intenta indicar un trayecto de comprensión y las concepciones a partir de las cuales este estudio fue producido.

Así y no olvidando este presupuesto, primeramente este apartado comporta el proceso de selección del tema, contexto de toma de decisiones, la presentación del problema, las motivaciones personales y propuestas de estudio. Por último, la forma como organizaremos este trabajo es otro aspecto que merece ser desarrollado en esta introducción.

- Motivaciones y Propuestas de Este Estudio

El estudio estaba inicialmente dirigido a clarificar algunos problemas referentes a los profesores, en concreto intentar contestar las siguientes cuestiones: ¿por qué existen profesores más eficientes que otros? ¿de qué depende la eficacia de un profesor? y ¿cómo es un buen profesor?

A partir del momento de revisar alguna bibliografía sobre esta temática, encontramos varios autores que consideraban estas áreas de difícil enfoque teórico-metodológico. En este aspecto y por ejemplo citamos a GETZELS y JACKON a propósito del perfil de la personalidad de los profesores eficaces:

“Tras hacer una revisión crítica de más de sesenta trabajos de investigación, acaban haciendo una seria advertencia sobre la falta de una estructura teórica coherente en estos estudios. En este sentido, critican la imposibilidad de concretar el peso específico que corresponde a cada una de las características

que se citan; consideran que estos estudios carecen de fuerza explicativa para estudiar la eficacia docente desde un enfoque relacional; y achacan a la falta de estructura teórica la dificultad para interpretar las observaciones ya hechas y los datos ya recogidos” (citado por ESTEVE, J.,1997: 70).

Así y en virtud de algunas otras lecturas efectuadas en líneas similares, se planteó consecuentemente la siguiente duda: ¿cómo diseñamos y desarrollamos un proyecto metodológicamente apropiado a fin de lograr este desafío?

De este modo, se observaban dificultades en el desarrollo de la temática inicialmente idealizada (buen profesor o profesor eficaz), mientras continuábamos buscando soluciones tanto en las lecturas exploratorias como en reflexiones personales sobre ello.

Durante algún tiempo hemos pasado angustias, hesitaciones, agitaciones, preocupaciones y sentimientos de pérdida entre libros, revistas e informaciones en demasía, enfoques sobre profesores, enseñanza / aprendizaje, resultados académicos, programas, fracaso escolar, grupos de alumnos y otros aspectos relacionados con el buen perfil del profesor.

Mientras estábamos en el seno de un impasse de tener que tomar una decisión sobre el tema de este trabajo, en Portugal se discutía la problemática de los “rankings” escolares. Toda la comunicación social, todos los profesores, padres y centros educativos trataban este tema de forma intensa y polémica. No había entendimiento entre los defensores de los “rankings” y los que consideraban los “rankings” como una forma de promover una discusión abierta sobre los problemas educativos en general y sobre la calidad en los centros educativos en particular.

Fue en este marco temporal (en septiembre de 2003) que sentimos que existía un problema socialmente relevante que podría interesar a un trabajo de investigación y concretamente a una Tesis Doctoral y para el cual nos sentíamos motivados y también con mucha curiosidad en comprender mejor esta problemática. Simultáneamente a estos acontecimientos, nos encontrábamos en un proceso de formación sobre el tema de los constructos personales de KELLY, dirigida por Fernando Sousa, del Instituto Universitario Dom Afonso III. En

síntesis, esta formación trataba de procedimientos de investigación con base en una rejilla denominada “rejilla de KELLY”.

Por ello, en ese momento y después de conocer mejor estas metodologías de investigación, pensamos que eventualmente los “rankings” podrían ser analizados a través de las opiniones de los miembros pertenecientes a los centros educativos.

Así, los términos de calidad, “rankings” y calidad percibida surgieron como polos dinamizadores de esta investigación. Con este propósito, conversamos con Fernando Sousa sobre la ejecución de una tesis diseñada con base en estos tres polos, a lo que se reveló dispuesto a compartir sus conocimientos para el desarrollo de un trabajo de este tipo. Mi Director de Tesis, José González Monteagudo, después de haber consultado estas ideas de tema y metodología, me transmitió su total apoyo para aceptar este estudio.

En este contexto es adecuado señalar lo siguiente: considerando las recientes políticas educativas, podemos afirmar que se detecta actualmente, en los centros educativos portugueses, una preocupación por mantener y aumentar la calidad no solo de la docencia bien como de los propios centros educativos entendidos como organizaciones escolares y consecuentemente de todos los servicios que presta. Las numerosas actividades relacionadas con la calidad escolar que se han emprendido en los últimos años son una prueba de ello, en especial los procesos de evaluación interna y externa que se llevan a cabo en dichas instituciones.

Con todos estos factores, que consideramos bastante positivos y favorables, elegimos como tema la calidad y los “rankings” en los centros educativos de enseñanza secundaria de la región del Algarve / Portugal.

Entonces y utilizando otras palabras, podemos afirmar que el presente estudio abarca esencialmente cuatro conceptos:

- “rankings”, como evaluación externa de centros educativos;
- calidad de centros educativos;

- evaluación de centros educativos y;
- las representaciones de calidad de acuerdo con profesores y alumnos a respecto de sus propios centros.

Además, otros factores inherentes a los citados conceptos deben de igual forma ser referenciados, tal como:

- La administración escolar.
- El proyecto educativo y el plan anual de actividades
- Organización curricular de la enseñanza secundaria

Por tanto este estudio intenta indagar en las percepciones de la calidad de los centros educativos de los alumnos y los profesores, comparándolas con los “rankings”, o sea con datos provenientes del Ministerio de Educación Portugués a lo largo de cuatro años (2001, 2002, 2003 y 2004) tratados y divulgados por diversos periódicos de manera distinta y a veces de forma contradictoria. De señalar que en el Algarve no existen tablas de “rankings” de centros educativos de enseñanza secundaria de esta región de Portugal.

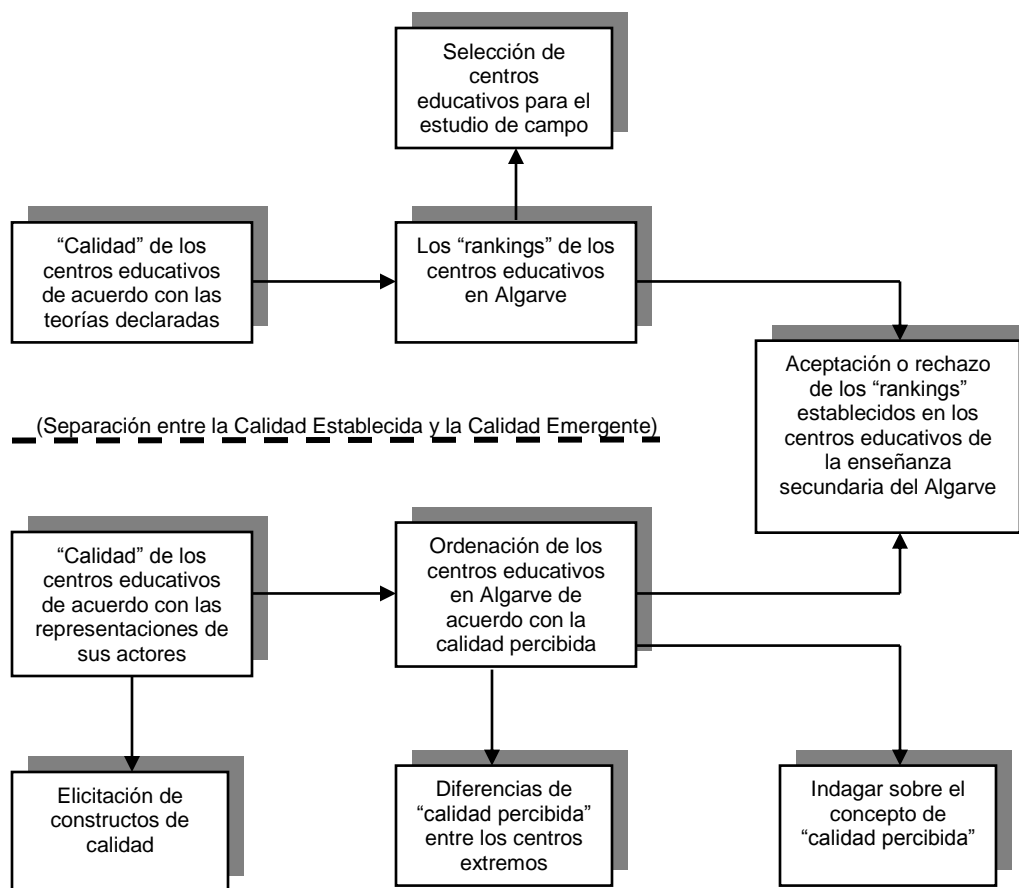
Nos interesamos por saber si los “rankings” estaban de alguna forma relacionados con la calidad percibida de los centros educativos, o sea, si el hecho de que los alumnos de 12.º año presenten buenas o malas calificaciones en los exámenes, se traducía en una mejor o peor percepción de calidad de los centros educativos de enseñanza secundaria.

Además de esta interrogación y curiosidad, otras más fueron inicialmente planteadas en esta investigación: resolver el dilema de los “rankings” y seleccionar seis de ellos para los análisis futuras; ordenar seis centros

educativos de acuerdo con su calidad emergente; indagar sobre las diferencias de “calidad percibida” entre los centros extremos; y por último, intentar aclarar el concepto de la calidad percibida.

Intentando ofrecer al lector una mejor comprensión de esta problemática, presentamos la Figura 1 (Modelo de análisis) en la que se puede observar, de una forma reductora pero esquemática, algunos de los componentes de este estudio.

Figura 1. Modelo de análisis: calidad establecida y calidad percibida, en los centros educativos.



Señalamos que este modelo de análisis no pretende ser rígido, o sea pretende solamente facilitar el entendimiento del objetivo y de los interrogantes de la presente investigación. También en el Anexo VII presentamos las

diferentes fases (tres) del diseño de investigación que pueden, de igual forma, ayudar el entendimiento de la presente Tesis, o sea es posible, al lector teniendo como puntos de partida algunas interrogaciones, enterarse mejor sobre diferentes procedimientos, intentos y técnicas utilizadas en la presente investigación. Las citadas fases son: a) prospección de constructos de calidad emergente de los centros educativos; b) rechazo de los “rankings” a través de la calidad emergente de centros educativos e Indagar sobre la estabilidad de los factores de calidad; y c) análisis de la calidad emergente en dos centros educativos opuestos. De igual forma en el Anexo VIII (Parrilla de Estudio) algunos conceptos, dimensiones, componentes e indicadores del estudio pueden ser observados.

De referir, por ultimo, que entendemos que la calidad de centros educativos es un concepto multidimensional, que puede ser operativizado en función de variables muy diversas y que la misma calidad, pero percibida, está condicionada por las experiencias vividas de los diferentes actores de un determinado centro educativo, siendo ellos (actores), en nuestra opinión, quienes mejor pueden enjuiciar su propio centro y en concreto su calidad.

Estas son las motivaciones y convicciones fundamentales que nos llevaron a realizar y organizar esta tesis doctoral.

- Organización de la Disertación

Esta disertación está organizada en tres partes: 1. Fundamentos Teóricos; 2. Metodología y Contexto de la Investigación; y 3. Resultados y Discusión. Por tanto esta investigación comienza con una primera parte dedicada a los fundamentos teóricos, que se compone a su vez, de cuatro capítulos. El Primero trata del sistema educativo portugués, de los programas de la enseñanza secundaria, de la administración o gestión de los centros educativos y de los “rankings”. Realizamos en este capítulo una referencia al Sistema Educativo

Portugués en general, a los exámenes nacionales del 12.º año e intentamos clarificar el contexto curricular de la enseñanza secundaria en el que fueron realizados los “rankings”. En cuanto a la administración de los centros educativos, se considera importante saber las competencias y funciones de los diferentes órganos de gestión, aclarar el proyecto educativo y describir algunas normativas legales que actualmente están en vigor, teniendo en cuenta la autonomía escolar.

Por último, clarificamos la historia reciente de los “rankings” en Portugal de 2001 a 2005, en concreto intentamos saber qué razones subyacían a esta serie de centros educativos de enseñanza secundaria. Este capítulo también hace referencia a los “rankings” del Algarve, en donde logramos seleccionar algunos centros con el propósito de un análisis y una investigación de su población diana.

En el Segundo Capítulo, denominado “Centros Educativos: Organización, Calidad y Evaluación” procedimos a una revisión bibliográfica que comprendía los modelos de evaluación de centros educativos, la problemática de la calidad en general y en los centros escolares en particular, así como los criterios e indicadores de calidad actualmente aplicados por y en algunas instituciones educativas. El concepto de organización escolar no fue olvidado y conjuntamente con la evaluación de centros educativos en Portugal, justifican, junto con los demás aspectos antes mencionados, el desarrollo de este capítulo.

Aún en la Parte I, las representaciones sociales y la percepción (Capítulo Tres), merecieron un enfoque más minucioso. Los temas de la investigación en las representaciones sociales y la metodología de KELLY fueron igualmente abordados de forma complementaria. Por último (Fundamentos Teóricos), en el Capítulo Cuatro, denominado “Estudios Anteriores, Proposición y Objetivos” presentamos los objetivos y proposición planteados en este trabajo. Los estudios realizados anteriormente en el ámbito de temáticas próximas a la problemática y temática elegidas fueron igualmente contemplados.

La segunda parte de la Tesis (Metodología y Contexto de la Investigación) contiene seis capítulos. En el Capítulo Cinco denominado “Teoría Implícita y

Procedimientos”, se consideraron la fiabilidad y la validez del instrumento, así como las teorías de KELLY. Las entrevistas como técnica metodológica fueron igualmente contempladas. En el Capítulo Seis denominado “Sujetos”, intentamos hacer una descripción sintética de los centros educativos seleccionados en el análisis cuantitativo final, a través de una caracterización sumaria sobre, por ejemplo, instalaciones, personal no docente, medio envolvente y proyectos existentes. Los profesores y alumnos fueron igualmente objeto de caracterización escolar en este capítulo. El Capítulo Siete denominado “Instrumento”, revela los procedimientos realizados hasta la versión final del cuestionario así como las diferentes aplicaciones realizadas. En el Capítulo Ocho, es decir en el “Estudio Piloto”, el objetivo fue testar procedimientos y mejorar el instrumento. Intentamos, en este capítulo, reducir algunos ítems de acuerdo con criterios establecidos para lo que el análisis factorial exploratorio presentó una importancia significativa. En el Capítulo Nueve, denominado “Validez y Fiabilidad del Estudio” se describe cómo la validez y fiabilidad fueron aplicadas a los cuestionarios del estudio, en concreto la creación de factores de calidad, así como el Alfa de CRONBAH (análisis de la fiabilidad); por último, en esta parte (Parte II) en el Capítulo Diez, denominado “Procedimiento” se aclara el significado de la relación muestra y población y también se intenta aclarar el muestro. Además, los procedimientos de administración de los cuestionarios y entrevistas fueron de igual forma considerados.

En la Parte III denominada “Resultados y Discusión” hay tres capítulos: “Análisis Cuantitativo”, “Análisis Cualitativo” y “Discusión y Conclusiones”.

En el “Análisis Cuantitativo” (Capítulo Once) la proposición formulada fue objeto de una atención particular, la estabilidad del concepto de calidad percibida así como los perfiles de un centro con mejor calidad comparativamente a un centro de peor calidad fueran igualmente tenidos en cuenta. En este capítulo también averiguamos las valoraciones de los factores de calidad en alumnos y profesores, de igual forma fue realizado también un análisis de la relación entre las variables independientes y las dependientes; en el “Análisis Cualitativo” (Capítulo Doce) los discursos de profesores y de alumnos de dos

centros seleccionados, fueron considerados y posteriormente analizados a través del análisis de correspondencias. Es de resaltar que se pretendió validar los datos cuantitativos a través del análisis cualitativo de las entrevistas.

Por último, las “Conclusiones y Discusión” (Capítulo Trece) fueron presentadas teniendo en cuenta los objetivos planteados, la proposición formulada y las implicaciones posibles de esta investigación en futuros estudios. Tampoco olvidamos un tema a que denominamos de “Conclusiones Emergentes” en el que se comparó este estudio con un estudio realizado en Pinheiro y Rosa en el ámbito de la evaluación externa. También se incluyen en esta Tesis ocho anexos (procedimientos de elicitación de constructos, las versiones uno y dos del cuestionario empleado con traducción en castellano, cartas de colaboración dirigidas a alumnos y profesores, cartas de autorización dirigidas a los consejo ejecutivo, doce transcripciones íntegras de las entrevistas realizadas, tres fases del diseño de investigación y la parrilla de nuestro estudio), para que además de nuestra interpretación, el lector interesado pueda sacar sus propias conclusiones.

“El objetivo de las lecturas es, por lo tanto, hacer el estado de la cuestión sobre los conocimientos que tienen interés para la pregunta de partida, explorándola al máximo en cada minuto de lectura” (QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L.,1998: 52).

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta parte (Parte uno) está constituida por cuatro capítulos en los que son abordados distintos asuntos, tales como: los “rankings”; la calidad y evaluación de centros educativos; las representaciones sociales y los estudios realizados anteriormente con temas afines a la presente investigación.

Podemos entonces decir, que intentamos integrar el marco teórico con las teorías, estudios y antecedentes en general que tengan relación con el problema a investigar. A tal efecto, realizamos una revisión de la literatura que pasamos a presentar en síntesis.

Sobre los “rankings” (Capítulo Uno) tuvimos la preocupación esencial de revelar un poco su polémica, tanto por parte de sus defensores, como de sus oponentes. Las posibles interpretaciones y consecuencias de los “rankings” en la sociedad portuguesa fue de igual forma objeto de análisis. En virtud del diseño metodológico adoptado, revelamos también la posición de los centros educativos de enseñanza secundaria en Algarve que no están publicados de forma explícita en ninguna institución o periódico conocido.

En lo que respecta a la calidad y evaluación de los centros educativos, procuramos aclarar conceptos y presentar los modelos más usuales entre las diferentes teorías declaradas. La evaluación de centros educativos en Portugal fue, de igual forma, tenida en cuenta y de la cual destacamos la reciente legislación producida en el ámbito de la autoevaluación.

En este tema, realizamos algunas consideraciones que componen el Capítulo Dos.

Las representaciones sociales y la percepción fueron los contenidos que en seguida desarrollamos con el objetivo de una mejor comprensión de sus términos. Los estudios hechos sobre las representaciones sociales y nuestra propia investigación merecieron una atención particular en el capítulo creado para estos efectos (Capítulo Tres).

Por último y en el Capítulo Cuatro, realizamos una revisión de los trabajos de investigación producidos en temas que consideramos afines al estudio de que esta Tesis es portadora. Terminamos la Parte I y el Capítulo Cuatro respectivamente, con los objetivos y propósitos de la presente investigación.

CAPITULO UNO

1. ENSEÑANZA SECUNDARIA Y “RANKINGS”

En este capítulo (Capítulo Uno) nos proponemos clarificar los temas relativos a la enseñanza secundaria en los centros educativos de Portugal. En relación a los “rankings”, vamos a hacer una retrospectiva, a grandes rasgos, de los acontecimientos sociales ocurridos, abordando, con más profundidad, el contexto de la región del Algarve.

El propósito de esta perspectiva es intentar una aproximación temporal a la enseñanza secundaria, en un marco histórico de 11 años (1993-2004) que implica una trilogía de temas: la organización curricular (1993-2004); la administración y gestión escolar (desde 1998 hasta hoy) y la clasificación de los centros educativos o “rankings”, que tiene una historia reciente de 5 años (2001-2005). Con este procedimiento se puede considerar que todos los alumnos evaluados a través de los exámenes nacionales (que influyen en la posición de los centros en los “rankings”), vivieron circunstancias semejantes, ya sea en términos de currículos, que en su mayoría fueron elaborados por el Ministerio de Educación, o en términos de gestión y administración escolar.

Por ello, y en virtud de los caminos que nos proponemos seguir, iniciamos este capítulo con la necesidad de clarificar y definir la enseñanza secundaria. Comenzaremos con el análisis del sistema educativo portugués a partir de 1986, fecha en que se publica la Ley n.º 46/86 de 14 de octubre, llamada Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE).

La fecha de 1993 merece particular atención, porque en este momento se generalizan los currículos en todos los centros educativos de Portugal, dentro del contexto general de la reforma curricular, cuyos principios y orientaciones fueron definidos por la LBSE y posteriormente llevados a la práctica de acuerdo

con el Decreto-Ley n.º 286/89, además de otras normativas legales. A partir del año de 2004, fueron realizados nuevos currículos que no se olvidaron y también merecieron una atención particular.

Para una mejor comprensión del funcionamiento de los centros educativos de la enseñanza secundaria de portuguesa, hemos de resaltar la importancia de la aclaración producida en las formas de gestión y administración que actualmente están consolidadas, o sea, de los principios y aspectos más relevantes que la reciente autonomía escolar proporcionó a todos los que trabajan no solo en los centros, sino también a todos los que, de alguna forma, están ligados a ellos. Por tanto, se entiende que el funcionamiento de las diferentes estructuras administrativas existentes en los centros, así como los documentos y normativas de mayor significado escolar (proyecto educativo y plan anual de actividades) tienen aquí plena justificación. Es por ello que en este capítulo nos ocuparemos también de estos aspectos.

Por último, intentaremos hacer comprender la pequeña historia de los “rankings” (5 años) en Portugal, así como sus polémicas, críticas y reconocimientos. Los “rankings” específicos en el Algarve tienen un especial interés y relevancia metodológica dado nuestro enfoque. Dicho de otra forma, estábamos interesados en saber qué centros educativos estaban mejor y peor posicionados en las tablas de clasificación que la prensa se encargó de elaborar. Igualmente teníamos como objetivo aclarar los criterios de los “rankings” y, por último, seleccionar seis centros educativos de enseñanza secundaria en el Algarve como población en estudio.

Los procedimientos llevados a cabo para obtener dicha selección (tres centros con la mayor puntuación máxima y 3 con la mayor puntuación mínima), fueron aclarados, considerando los 4 primeros años de existencia de los “rankings”. El año de 2004/2005 no se tuvo en cuenta en la citada selección, dado que los estudios de campo fueron realizados después de conocidos los “rankings” de 2003/2004.

En la parte final de este capítulo exponemos algunas consideraciones sobre los “rankings” con referencias a sus aspectos positivos y negativos y a

otras cuestiones relacionadas con ellos. Así, entendemos que la educación en general y los centros educativos en particular son un bien común y por tanto, consideramos que todos los alumnos deben beneficiar de una buena enseñanza y buenos centros educativos, o sea, existen factores en los centros educativos que deben garantizar niveles de equidad a todos los alumnos. Este aspecto también será tenido en cuenta en la parte final de este capítulo en que haremos algunas reflexiones en el ámbito del neoliberalismo.

1.1. Sistema Educativo Portugués

La presente descripción del sistema educativo portugués tiene como objetivo exponer de forma integrada las características de los diferentes niveles y grados de enseñanza, centrándonos especialmente en el tramo que abarca los siguientes tres años de escolaridad: 10.º, 11.º y 12.º.

Con este propósito se presenta la Tabla 1, que es una representación simplificada del sistema educativo en Portugal, lo cual, pensamos, ayudará a comprender un poco mejor la citada enseñanza secundaria portuguesa.

Tabla 1. Sistema Educativo Portugués desde 1993 hasta 2004*

AÑOS DE ESCOLARIDAD	AÑOS DE ENTRADA				
18		ENSEÑANZA SUPERIOR			
12.º año	17	CURSOS DE CARÁCTER GENERAL	12.º año	CURSOS TECNOLÓGICOS	ESCUELAS PROFESIONALES
11.º año	16		11.º año		
10.º año	15		10.º año		
ENSEÑANZA SECUNDARIA					
9.º año	14	3.º CICLO			ENSEÑANZA OBLIGATORIA
8.º año	13				
7.º año	12				
6.º año	11	2.º CICLO			
5.º año	10				
4.º año	9				
3.º año	8	1.º CICLO			
2.º año	7				
1.º año	6				
ENSEÑANZA BÁSICA					
3-5					
EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR					

Adaptación: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO - (DES), 1999: 2.

(*) Existe un “site” en “internet” en donde es posible encontrar informaciones detalladas sobre el sistema educativo portugués y que es: [url:http://www.sg.min-edu.pt/docs/sistemaeducativo.pdf](http://www.sg.min-edu.pt/docs/sistemaeducativo.pdf).

Además de las ofertas regulares observadas en la Tabla 1, existe también otra vía denominada la “enseñanza recurrente” que depende igualmente del Ministerio de la Educación y presenta como objetivo principal proporcionar una segunda oportunidad escolar a los adultos que trabajan y no tuvieron, en el pasado, oportunidad de estudiar cuando eran jóvenes. En cuanto a las escuelas profesionales, señalamos que son de carácter privado, pero tuteladas por el Ministerio de la Educación, ofrecen una formación de naturaleza vocacional en diferentes áreas y están ligadas al mercado de trabajo del ámbito regional (CABRITO, B., 2003: 38-39).

El sistema educativo portugués tuvo su inicio en la década del 80, con un nuevo ciclo en las políticas educativas marcado por la toma de posesión de la Comisión para la Reforma del Sistema Educativo (CRSE) y la aprobación de la LBSE. Esta ley fue desarrollada por el X Gobierno Constitucional (estamos en el llamado período de la reforma). El Estado pasa a asumir un papel cada vez más regulador y estructurador, como podemos constatar en la diversa legislación a

nuestra disposición. En el Decreto-Ley n.º 43/89 del 3 de febrero se plantea el régimen jurídico de la autonomía, y el Decreto-Ley n.º 172/91, del 10 de mayo, acrecenta el régimen jurídico de dirección, administración y gestión de la educación pre-escolar y de los centros educativos de enseñanza básica y secundaria.

En una y otra normativa se intentaba dar cumplimiento al artículo 43.º de la LBSE, que vincula la administración del sistema educativo a cuatro principios: democracia, participación de todos los actores en el proceso educativo, unión con la comunidad y descentralización.

En un análisis sobre el contenido de la LBSE se concluye que: a) a los centros educativos se les atribuyen funciones decisivas en la socialización de los jóvenes así como la de garantizar oportunidades iguales de acceso al Sistema Educativo; b) la finalidad personal de la educación es considerada muy importante en todos los niveles de enseñanza; y c) la enseñanza básica y la enseñanza secundaria son muy diferentes en lo que respecta a sus finalidades (FORMOSINHO, J., 1988: 61).

Más recientemente (2004/2005) se produjeron cambios estructurales debidos a la legislación reguladora de la reforma de la enseñanza secundaria, en concreto a través del Decreto-Ley n.º 74/2004 que estipula las respectivas ofertas curriculares (Podemos encontrar una descripción de éstos cambios en JUSTINO, D. et al 2006: 9-40). Se pretende con estas alteraciones que los alumnos logren, además de otros objetivos, adquirir o mejorar determinadas competencias en distintas áreas de la ciudadanía, ya sean de índole cognitiva, ético-afectiva o sociales (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DES, 2001: 39-43).

En síntesis, podemos considerar que la actual reforma presenta como objetivo esencial la mejora de la calidad de la educación.

1.1.1. Administración del Sistema Educativo

El Sistema Educativo actual está regulado a través del Decreto-Ley n.º 208/2002 de 17 de octubre, que tiene como preocupación la reciente autonomía de los centros educativos, a través de sus proyectos educativos. En este apartado intentaremos esclarecer los diferentes órganos, áreas y funciones que existen en torno al Sistema Educativo.

De este modo, a la Secretaría General del Ministerio de Educación competen funciones tradicionales, en las áreas de la innovación, calidad, perfil y construcción de los centros educativos, del patrimonio histórico de la educación, publicaciones y archivos, información y relaciones públicas, así como los recursos humanos y del patrimonio, relacionados con los demás órganos y servicios centrales y regionales. Desempeña también apoyo técnico, administrativo y logístico a los demás órganos y estructuras del Ministerio de Educación.

La vertiente de orientación pedagógica compete a la Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular, a la Dirección General de Formación Vocacional y al Gabinete de Evaluación Educativa (GAVE). A la primera compete la concepción del componente pedagógico y didáctico del Sistema Educativo Portugués. A la segunda compete la concepción del mismo, pero en lo que respecta a la política de formación vocacional. Al GAVE la planificación, la concepción, la coordinación, la elaboración, la validez, la aplicación y el control de los instrumentos de evaluación externa del aprendizaje de los alumnos. La administración de los recursos humanos y financieros es responsabilidad de la Dirección General de Recursos Humanos de la Educación y del Gabinete de Gestión Financiera.

A la Inspección General de Educación (IGE) competen las funciones de auditoría y de control del funcionamiento del Sistema Educativo; garantiza de esta forma la calidad del mismo.

Con el propósito de descentralizar los servicios centrales del Ministerio de Educación, fueron creados en 1987 unos órganos denominados Direcciones Regionales de Educación, favoreciendo así una mayor proximidad de los servicios de coordinación y apoyo a los centros educativos (cfr. PIRES, E., 1987; FORMOSINHO, J. y MACHADO J., 1999 y AMBROSIO, T. y RAMOS C., 1999).

A continuación intentaremos aclarar la enseñanza secundaria de forma general y su organización curricular a partir de 1993, con la entrada en vigor de un nuevo ciclo de reformas.

1.2. Enseñanza Secundaria (1993-2004)

En el año escolar 1995/1996 se registró en Portugal la llegada de los primeros alumnos al 9.º año de escolaridad obligatoria, de acuerdo con la LBSE y la conclusión de la reforma de la enseñanza secundaria, que integraba los tres años (10.º, 11.º y 12.º) en un solo ciclo de estudios aumentando, de forma significativa, los tiempos curriculares de todos los cursos generales y tecnológicos entonces creados.

Esta nueva organización de la enseñanza secundaria cambió los antiguos enfoques del sistema educativo portugués, en los que la enseñanza secundaria presentaba esencialmente una función de “pasaje” entre la enseñanza básica y la enseñanza superior. Esta anterior concepción parecía ignorar que el ciclo de estudios secundarios era un momento importante para los jóvenes estudiantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DES, 2000: 17).

De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación, en el inicio de la década de los 90, la “esperanza de vida” de los jóvenes que entraban en el sistema educativo portugués sobrepasaba poco más de los diez años. Mientras que en países como España, Holanda o los Estados Unidos, esa misma esperanza era aproximadamente de quince años o más (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997a: 9).

La escolaridad obligatoria y la generalización de la reforma curricular se produjeron en un momento de crecimiento significativo del número de jóvenes que cursaban estudios en los centros educativos y en donde las tasas de fracaso escolar eran muy elevadas (solamente el 40% de los alumnos lograban continuar hasta la enseñanza secundaria) (ibidem).

En verdad, la población de la enseñanza secundaria era más heterogénea, los alumnos provenían de todos los medios sociales, culturales y económicos de la sociedad portuguesa, de forma natural manifiestan tener motivaciones, intereses y conocimientos muy diversificados, comparativamente con el marco histórico anterior. Este aspecto, así como el entendimiento social más general, es consecuencia, entre otros factores, de la reciente democracia en Portugal (25 de abril de 1974), del desarrollo particular y natural de la sociedad portuguesa y de la masificación de la enseñanza que llegó cada vez más a estudiantes y jóvenes de todos los sectores sociales.

Esta consideración significó también que los problemas del rendimiento escolar, de la evaluación de centros educativos y de la enseñanza en general, tuvieron otras aportaciones, otras dimensiones, que constituyeron novedades y desafíos, en comparación con el marco histórico anterior a la publicación de la LBSE.

Con la intención de desarrollar los principios consagrados en la LBSE, fueron entonces aprobados los planes curriculares de enseñanza básica y secundaria que, como ya hemos dicho, se generalizaron a todos los centros educativos en el año lectivo de 1993/94 hasta 2003/2004 a través del Decreto-Ley n.º 286/89 de 29 de agosto.

Así, en este marco histórico (1993/2004) podemos considerar que la enseñanza secundaria puede ser entendida como una etapa intermedia entre la enseñanza básica y la enseñanza superior y no un "pasaje" entre los dos tipos de enseñanza como anteriormente fue entendida, presentando una identidad propia, en la que tiene que iniciar y acabar un ciclo de aprendizaje educativo y formativo, sin desestimar la posibilidad de desempeñar una doble función: preparar a los alumnos para estudios de nivel más exigente y/o superior y,

simultáneamente, para una profesión, mediante la obtención de capacitación y certificación, representando un flujo de mayores competencias de naturaleza personal, académica y profesional en el contexto de la educación.

A estos efectos, sería oportuno citar las palabras de NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, C. donde reflexionan sobre la educación y sus finalidades.

“ ... hay que asumir la creencia en la importancia de que desde la educación, se puede llegar a una conciencia situada y constructiva” (NÚÑEZ, L. y ROMERO C., 2003: 206).

Con esta transcripción entendemos que la educación no es solo una función perteneciente a los centros educativos. Educar, por ejemplo para la ciudadanía, implica tener la conciencia de las intencionalidades de esas acciones, es necesario plantear y crear la estrategias adecuadas en las áreas importantes de los alumnos, o sea que los valores, los saberes y las competencias sean visibles y que las intervenciones en las citadas áreas fomenten la conciencia de sí mismos y del mundo en que viven (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DES, 2000: 37-40).

No olvidando los propósitos principales de este capítulo, preguntamos: ¿qué es lo que en rigor se entiende por enseñanza secundaria?

La enseñanza secundaria es un ciclo de estudios con características muy singulares, integrando caminos vocacionales predominantemente orientados para proseguir estudios en la enseñanza superior y otros básicamente orientados para la integración en el mercado laboral (ibid: 22).

Se pretende con este nivel de enseñanza proporcionar a los alumnos la oportunidad de profundizar en la formación adquirida en la enseñanza básica, preparándolos para proseguir sus estudios o para ingresar en la vida activa por medio de un empleo. En este sistema regular de enseñanza, los alumnos pueden cursar estudios en centros educativos públicos, privados y cooperativos, organizados en dos tipos de cursos: de carácter general y tecnológicos. Existe también para los alumnos, la posibilidad de escoger una modalidad de formación específica, ingresando en una escuela de profesional.

La identidad de la enseñanza secundaria tuvo que estar simultáneamente sustentada en su naturaleza terminal, así como en la diversidad y relevancia social de sus formaciones. Con ello debería ser garantizada la igualdad de oportunidades y la articulación establecida con los otros dos niveles de enseñanza (básico y superior), o sea, fue necesario asegurar la continuidad de métodos y procedimientos de enseñanza en las diferentes formaciones. De esta forma, la enseñanza secundaria fue un ciclo de estudios con valor propio, articulado en sus objetivos con la enseñanza superior y no ya un “camino de pasaje” entre el básico y el superior como anteriormente fue mencionado.

La enseñanza secundaria es entendida en este período (1993/2004) como un ciclo de estudios que, a diferencia de la escolaridad básica y obligatoria de 9 años que se caracteriza por un currículo uniforme, presenta una multiplicidad de cursos y regímenes de evaluación (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997a: 13). En este contexto y con la intención de desarrollar los principios establecidos en la LBSE, fueron aprobados los planes curriculares de enseñanza básica y secundaria que se generalizaron a todos los centros educativos en el año lectivo de 1993/94 hasta 2003/2004, a través del señalado Decreto-ley n.º 286/89 y cuyos planes curriculares presentamos a continuación.

1.2.1. Organización Curricular (1993-2004)

La organización curricular de la enseñanza presentó cursos de carácter general y de carácter tecnológico, con una duración de 3 años - 10.º, 11.º, y 12.º año de escolaridad. Los dos tipos de cursos existieron en todos los centros educativos públicos con enseñanza secundaria y se organizaban en agrupamientos de disciplinas en las áreas: científico-natural, artes, económico-social y humanidades, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Organización de los agrupamientos en la enseñanza secundaria en Portugal de 1993 hasta 2004.

AGRUPAMIENTOS			
AGRUPA.1	AGRUPA.2	AGRUPA.3	AGRUPA.4
Científico-Natural	Artes	Económico-Social	Humanidades
<ul style="list-style-type: none"> • Curso de c. general • Cursos tecnológicos ➤ Informática ➤ Construcción civil ➤ Electrotecnia ➤ Electrónica ➤ Mecánica ➤ Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de c. general • Cursos tecnológicos ➤ Diseño ➤ Artes y Oficios 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de c. general • Cursos tecnológicos ➤ Servicios ➤ Comerciales ➤ Administración 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de c. general • Cursos tecnológicos ➤ Comunicación ➤ Animación Social

Adaptación: PORTO EDITORA, 1999: 70.

Los cursos de carácter general corresponden a grandes áreas del conocimiento y tienen como objetivo la preparación para continuar los estudios en la enseñanza superior.

Los cursos tecnológicos corresponden, de manera general, a las grandes áreas prácticas y sus herramientas, que intentan lograr la preparación de los alumnos para el universo laboral. Estos cursos tienen la posibilidad de desarrollar especificaciones terminales como seminarios, experiencias de trabajo, prácticas de iniciativa del propio centro educativo y también en colaboración con la comunidad.

Los dos tipos de cursos mencionados dan un certificado de enseñanza secundaria. Los de nivel tecnológico dan un certificado de cualificación profesional de nivel III, definido por el consejo de las comunidades europeas, el 16 de julio de 1985, a través de 5 niveles de cualificación profesional y publicada en un periódico oficial (cfr. Decreto Regulador n.º 68/94 y Decreto-Ley n.º 95/92).

Este nivel corresponde al desempeño de funciones que pueden ser concretadas de manera autónoma, aunque encuadradas en directivas generales, incluyendo responsabilidades de orientación y coordinación que presuponen el conocimiento de los procesos de actuación.

Los alumnos pueden elegir cualquiera de estos cursos, que tienen obligatoriamente tres componentes de formación: general, específica, técnica y área-escuela (ver Tabla 3). Los planes de los mismos, incluyen además

actividades de complemento curricular que pueden ser cursados, si así lo entendiesen, como una suma enriquecedora de saberes.

Tabla 3. Cursos y componentes de formación de la enseñanza secundaria en Portugal de 1993 hasta 2004.

COMPONENTES	Cursos	
	CURSOS DE CARÁCTER GENERAL	CURSOS TECNOLÓGICOS
FORMACIÓN GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Portugués • Introducción a la Filosofía • Lengua extranjera I o II • Educación Física • Desarrollo Personal y Social o Educación Moral y Religiosa Católica o de Otras Confesiones 	
FORMACIÓN ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de disciplinas en n.º variable (3 a 5) de acuerdo con el agrupamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto fijo de disciplinas de acuerdo con el agrupamiento y el curso
FORMACIÓN TÉCNICA	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina(s) de libre elección de acuerdo con la oferta del centro Educativo y de los intereses de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto fijo de disciplinas en cada curso
ÁREA-ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de actividades de enlace entre variadas disciplinas organizadas en proyectos 	

Fuente: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DES, 1999b: 9.

A continuación aclaramos algunos aspectos de dichos componentes de formación:

- Componente de formación general: Con el curso de las disciplinas de este componente se pretende que los alumnos adquieran la formación necesaria para una mejor adaptación a los cambios de la sociedad y del mundo laboral, para ser capaces de comunicar mejor ideas y discutir las con los demás, que son comunes a los dos tipos de cursos. Debe hacerse referencia a que el Desarrollo Personal y Social no está generalizado en los centros educativos y que la Educación Moral y Religiosa o de otras confesiones se cursa de forma facultativa.
- Componente de formación específica: Este otro componente es el responsable de desarrollar los conocimientos y las capacidades en el campo de los estudios que los alumnos elijan, preparándolos para su futuro académico o laboral. En el mismo agrupamiento, los dos tipos de cursos

(general y tecnológico) tienen disciplinas en común, que permiten el cambio de un curso a otro diferente, si el alumno así lo creyese conveniente. Si la elección se orienta hacia un curso de carácter general, se fijarán en este componente disciplinas optativas y una carga horaria superior a la de los cursos tecnológicos. El rasgo más significativo es el hecho de que este tipo de formación se basa en un conjunto de disciplinas que caracterizan las distintas áreas científicas, aunque la más significativa sea la de los cursos de carácter general. En estos cursos aumenta la oferta de disciplinas específicas de carácter obligatorio, haciendo que el plan de estudios sea un poco más complejo.

- Componente de formación técnica: Los alumnos tendrán oportunidad de experimentar nuevas áreas, de acuerdo con lo que más le interese y según la oferta existente en sus centros educativos. Este tipo de cursos representa una mayor carga horaria, dado el incremento de prácticas en oficinas, laboratorios, talleres y actividades que ellos mismos podrán desarrollar en el futuro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997a: 20-23).
- Área-escuela: Además de los componentes de formación, los alumnos tendrán lo que se denomina área-escuela, donde podrán participar en proyectos y actividades, interrelacionando varias disciplinas, pudiendo concretar los saberes incorporados en las diversas componentes y conocer mejor el medio en el que habita. Los alumnos tienen aquí la posibilidad de proponer los temas y proyectos a desarrollar. Esta área es de naturaleza curricular y no disciplinar, y de presencia obligatoria, siendo competencia de los equipos directivos promover su concreción y orientación pedagógica (cfr. Decreto-Ley 286/89, artículo 6.º y Despacho n.º 142/ME/90).
- Actividades de complemento curricular: Estas actividades son conocidas como no curriculares, de ampliación del currículo (programas) y de compatibilidad con la planificación de las materias curriculares,

desarrollándose predominantemente fuera del tiempo lectivo de los alumnos y siendo de presencia facultativa (Despacho n.º 141/ME/90).

Podemos concluir que los alumnos tienen que cursar disciplinas comunes a toda la enseñanza secundaria y que Portugués, Filosofía, Lengua Extranjera, Educación Física y Desarrollo Personal y Social son áreas de una fuerte formación de naturaleza general. Al mismo tiempo los jóvenes cursan disciplinas de naturaleza específica relacionadas con sus posibles áreas de trabajo, o sea: Matemáticas, Economía, Física, Biología y otras. A su vez, los currículos de la formación técnica varían de acuerdo con las áreas de trabajo a las que aspiren los alumnos (CABRITO, B., 2003: 39).

1.2.2. Los Exámenes Nacionales (1993-2004)

A partir de la reforma curricular aprobada por el Decreto-Ley n.º 286/89, quedó fijado un nuevo régimen de evaluación para los alumnos que iniciaron el año escolar 1993/1994 en el 10.º año y de forma progresiva para los 11.º años y 12.º años de escolaridad (hasta el año escolar de 2005/2006 para los exámenes del 12.º año) compitiendo al Departamento de la Enseñanza Secundaria, concretamente al Gabinete de Evaluación Educacional (GAVE) del Ministerio de Educación, elaborar las pruebas de examen, de acuerdo con la Orden Ministerial (Despacho Normativo) n.º 338/93, en sus artículos 31.º, 32.º y 43.º.

Los exámenes nacionales realizados en la etapa final de la enseñanza secundaria (12.º año) están regulados por varias normativas, entre las que encontramos el Decreto-Ley, n.º 189/89, Decreto-Ley n.º 286/89, Orden Ministerial n.º 338/93, Orden Ministerial n.º 45/96, Orden Ministerial n.º 15/99 y Orden Ministerial n.º 18/2000.

De acuerdo con el Decreto-Ley n.º 286/89, artículo 10.º, para concluir la enseñanza secundaria, los alumnos tendrían que aprobar todas las disciplinas

del respectivo plan de estudios. La promoción en las disciplinas de estos cursos (generales y tecnológicos) no está sujeta a la realización de exámenes finales nacionales; podría obtenerse por evaluación interna (alumnos internos) o por exámenes de equivalencia a la evaluación interna (alumnos externos o por libre). La aprobación de las disciplinas por exámenes se obtendría por evaluación interna, más exámenes finales obligatorios (alumnos internos) o únicamente por la realización del examen nacional (alumnos externos y por libre).

Es de señalar que los exámenes formaban parte de la modalidad de evaluación denominada “sumativa externa” en la que los alumnos, de acuerdo con la Orden Ministerial n.º 338/93 presentaban 3 tipos de modalidades: a) evaluación “formativa”, que consiste en una recogida y tratamiento de datos de forma continua a lo largo del año escolar; b) evaluación “sumativa interna”, que consiste en una apreciación global de lo aprendido por los alumnos al final de un ciclo o evaluación; c) “sumativa externa”, que consiste en pruebas nacionales denominadas exámenes; y d) evaluación “aferida” (contrastada), que consiste en la elaboración de pruebas con la finalidad de controlar y adecuar medidas de la política educativa, pero sin consecuencias en las evaluaciones de los alumnos.

Las clasificaciones finales de los alumnos de las diferentes disciplinas en las que se realizaban exámenes, tenían en cuenta la siguiente fórmula, de acuerdo con la Orden Ministerial n.º 45/96 de 9 de octubre:

$$CFD = \frac{7CIF + 3CE}{10}$$

Leyenda:

CFD: Clasificación final de la disciplina.

CIF: Clasificación interna final de acuerdo con la media de las clasificaciones obtenidas en la evaluación interna referente a los años de escolaridad en que la disciplina fue dada.

CE: Clasificación en los exámenes nacionales.

Pero, ¿en qué disciplinas es obligatorio hacer exámenes nacionales? Es obligatorio en todas las disciplinas de los componentes de formación general y de formación específica en el 12.º año, tanto para cursos generales, como para cursos tecnológicos con excepción de las disciplinas de Educación Moral y Religiosa y de Educación Física.

En los cursos tecnológicos, existirá reglamentariamente una disciplina de componente técnico donde será obligatorio hacer un examen nacional.

Con la intención de disipar cualquier duda en los conceptos de: interno, externo y por libre, recurrimos a la consulta de algunos documentos legales elaborados con este propósito. Atendiendo a las normativas, podemos decir que hay tres variedades de inscripción para los exámenes:

- Alumnos internos: alumnos que estudiaron hasta el final del año lectivo, el 12.º año, en centros educativos públicos y privados y que obtuvieron aprobado interno, requisito necesario para la inscripción en los exámenes.
- Alumnos externos: alumnos que intenten obtener aprobado en disciplinas terminales que cursaron en su centro educativo, pero que no lograron aprobado interno en los mismos, o sea no obtuvieron clasificaciones de diez o más puntos en las referidas disciplinas (la escala de puntos en la enseñanza secundaria es entre el cero y el veinte).
- Alumnos por libre: alumnos que no se matricularon en la enseñanza secundaria o hayan anulado la inscripción en todas las disciplinas hasta el 5.º día de clase de la 3.º evaluación y que tengan 16, 17 ó 18 años, en el momento de la inscripción para los exámenes en las disciplinas de 10.º, 11.º ó 12.º año de escolaridad (cfr. Decreto-Ley n.º 286/89; Despacho Normativo n.º 15/99 y Despacho Normativo n.º 18/2000).

Es importante destacar que en Portugal existen tres evaluaciones (1.º, 2.º y 3.º evaluación) en el año escolar, tanto en la enseñanza básica como en la

secundaria, siendo su estructura espacial y temporal definida al inicio de las actividades escolares.

En el ámbito de los exámenes, señalamos la existencia del Gabinete de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación (GAVE) que fue creado, como ya hemos señalado, con el propósito de elaborar los exámenes y simultáneamente supervisar sus clasificaciones. Además, compete al GAVE asegurar la participación portuguesa en estudios internacionales en los que este tipo de evaluación externa (exámenes) intente estar presente (RAMALHO, G., 2002: 47). Es de señalar que los exámenes nacionales son elaborados teniendo en cuenta los programas en vigor y las Orientaciones de Gestión del Programa (OGP) y que las competencias y contenidos en ellos enunciados son contrastados con las limitaciones inherentes a las condiciones actuales de su realización.

En un análisis de los resultados de los exámenes, en concreto, de Matemáticas, Biología, Física y Química en 2000/2001, este gabinete (GAVE) concluyó que los alumnos, de forma general, presentan mayores dificultades cuando son necesarias operaciones mentales de mayor complejidad añadidas a las competencias lingüísticas más elevadas (RAMALHO, G., 2003: 57).

El GAVE considera también que las experiencias educativas de los centros educativos no se deben agotar en las dimensiones de evaluación resultantes de los exámenes nacionales, sino que considera también la necesidad de que los alumnos concreten los aprendizajes que estos tipos de instrumentos miden, con la finalidad de un pleno desarrollo del conocimiento de los jóvenes y de los futuros adultos. No aceptar este postulado implica aumentar la distancia entre los alumnos que tienen acceso fácil a los conocimientos esenciales y los otros, o sea entre los alumnos de medios socio-económicos más favorables y los alumnos de medios socio-económicos menos favorables (ibid: 59).

1.2.3. Administración de los Centros Educativos (de 1998 hasta hoy)

El modelo de administración de los centros educativos, que está actualmente en vigencia, fue concebido teniendo como base el principio de la autonomía de los centros (Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 1.º). Esto significa que cada centro tiene libertad para autorregularse, teniendo en cuenta el contexto socio-económico de la comunidad a la que pertenece. Hoy, en Portugal, la autonomía de los centros educativos es una de las principales claves del Sistema Educativo. En verdad la idea de autonomía está presente en todos los actos que se practican, tanto en lo individual, como en lo colectivo (SILVA, L., 2004: 79). Esto no significa que la autonomía sea entendida como ausencia de reglas y normas, ya que en ese caso estaríamos, no ante una autonomía, sino ante una “anomia” (cfr. TOZZI, M., 2000: 13 y BARROSO, J., 1996: 25).

Continuando con la reflexión sobre el concepto de autonomía de los centros educativos, JOÃO BARROSO observa que éste implica dos dimensiones: la jurídico-administrativa, y la socio-organizacional. La primera dimensión corresponde a la competencia de los órganos propios de los centros educativos para tomar decisiones en las áreas administrativa, pedagógica, y financiera. En la segunda dimensión, la autonomía consiste en las relaciones de dependencias e interdependencias que una organización establece con su medio y que definen su identidad (BARROSO, J., 1995: 3).

Ya que era necesario definir las condiciones del funcionamiento y de la respectiva coordinación de las estructuras de orientación educativa prevista en los artículos 34.º a 37.º del citado régimen de autonomía, en cuanto a las competencias que, en general, son atribuidas o en cuanto al modo como el centro podrá administrar su propia organización, fue creado el Decreto Reglamentario (Regulamentar) n.º 10/99 que regula las diferentes competencias de las diferentes estructuras de orientación educativa.

Hay, naturalmente, un conjunto de normas definidas por el Ministerio de Educación, que asegura el apoyo técnico, la financiación y el control. Pero la reflexión y la experiencia demuestran que en muchos aspectos solamente las personas unidas directamente a cada centro tienen una noción clara de sus problemas, potencialidades y recursos. Así, se pueden encontrar las soluciones más adecuadas y desarrollar los proyectos más competentemente de acuerdo con los siguientes principios orientadores:

- La administración de los centros es democrática y debe garantizar la participación de todos los actores en el proceso educativo (profesores, alumnos, padres / responsables por la educación, funcionarios y representantes de los ayuntamientos).
- Los criterios pedagógicos y científicos deben anteponerse siempre a los criterios administrativos.
- Los órganos de administración y gestión tienen que ser elegidos pues solamente de esta manera pueden intervenir legítimamente.
- Las responsabilidades del proceso educativo están repartidas entre el Estado, los órganos de la administración de los centros y todos los que forman parte de la comunidad educativa. Se entiende por comunidad educativa, el conjunto formado por el centro, por las familias de los alumnos, por los habitantes de la zona donde el centro está situado, por los ayuntamientos, por las organizaciones e instituciones que pueden de alguna manera promover la educación de los jóvenes. Así, el principio de la autonomía responsabiliza no solo al centro, sino a toda la comunidad educativa.

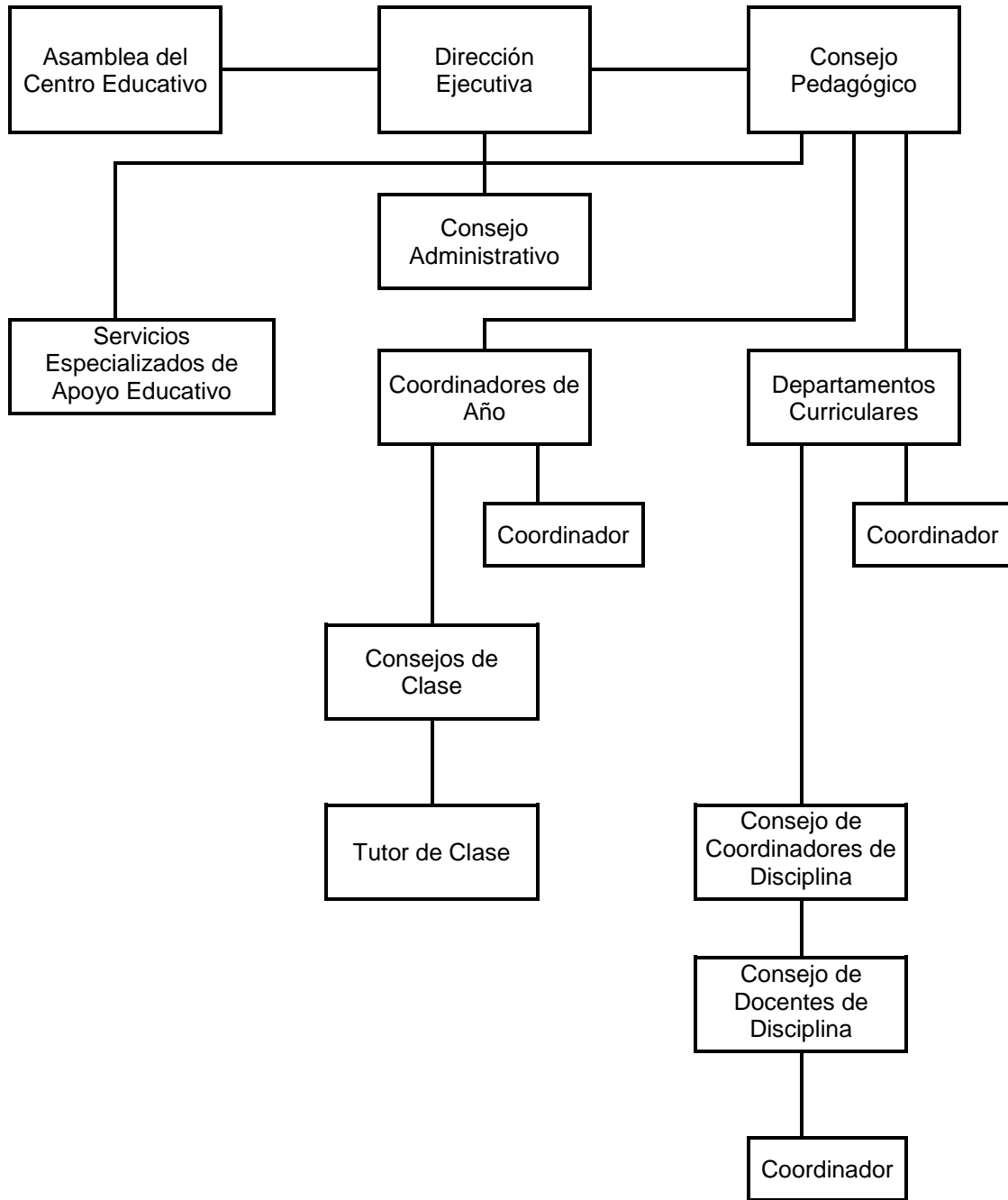
- La administración y gestión de los centros debe ser estable, pormenorizada y transparente, facilitando todas las informaciones que le fueran requeridas.

Los centros educativos presentan varios órganos necesarios para un buen funcionamiento de sus estructuras y las personas (Figura 2) que diariamente frecuentan estos espacios, siendo los órganos de mayor centralidad:

- Asamblea
- Dirección ejecutiva
- Consejo pedagógico
- Consejo administrativo

Estos órganos tienen competencias y funciones distintas, que consideramos importante citar.

Figura 2. Estructuras de la administración y gestión de centros educativos.



Adaptado de: PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO DRA. LAURA AYRES EN QUARTEIRA, 2002.

1.2.3.1. Asamblea del Centro

Este órgano es el responsable de las líneas orientadoras de la actividad del centro.

Está constituido por representantes del cuerpo docente, no docente, padres / responsables de educación, alumnos y ayuntamiento local. Por opción del centro, la asamblea puede estar también compuesta por representantes de actividades culturales, artísticas, científicas, ambientales y económicas de la respectiva área geográfica a la cual pertenece cada centro.

El número de miembros de la asamblea es responsabilidad de cada centro, en los términos del reglamento interno, no pudiendo sobrepasar el número de 20.

De acuerdo con el Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 10.º es competencia de la asamblea aprobar el "proyecto educativo del centro", acompañar y evaluar su ejecución, así como aprobar el reglamento interno, siendo de su entera responsabilidad la aprobación del plan anual de actividades y las propuestas de autonomía, dando oídos al consejo pedagógico. Además de estos temas también le compete: la evaluación interna del centro, la conformidad del plan anual de actividades con el proyecto educativo, la promoción de las relaciones con la comunidad exterior y la aprobación de las propuestas de autonomía, entre otras.

Señalamos, considerando la composición y competencias de la asamblea, que estamos ante una estructura de decisión, o sea, que a través de sus funciones la podemos considerar de mucha relevancia. La asamblea presenta también funciones relevantes en materia financiera y de presupuesto del centro, una vez que asume la competencia de aprobar los respectivos informes (LEMOS, J. y SILVEIRA, T., 2003: 51).

1.2.3.2. Dirección Ejecutiva

La dirección ejecutiva es asegurada por un consejo también ejecutivo, constituido por un presidente y dos vicepresidentes, pudiendo éstos llegar al número de tres o cuatro. En caso de tratarse de un agrupamiento de centros (Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 9.º), se hablaría de un director.

Este es el órgano de administración y gestión del centro en las áreas pedagógicas, administrativas y financieras.

Es competencia de la dirección ejecutiva trabajar en cooperación con el consejo pedagógico, elaborar y solicitar a la asamblea del centro la aprobación del proyecto educativo, del reglamento interno y de las propuestas de autonomía.

En cuanto al plan de gestión pedagógica, cultural, administrativa, financiera y patrimonial, es competencia de la dirección ejecutiva, definir el régimen de funcionamiento del centro, así como elaborar el proyecto de presupuesto y el plan anual de actividades en concordancia con los principios estipulados por la asamblea.

Compete también al consejo ejecutivo elegir los tutores de clase, elaborar los horarios de los alumnos y profesores, justificar las faltas de los profesores, administrar los espacios y equipamientos existentes en los centro y celebrar contratos con la comunidad exterior (Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 17.º).

Es de señalar que el director ejecutivo, en los términos del Estatuto de la Carrera Docente, artículo 56.º y aprobado a través del Decreto-Ley n.º 1/98, debe poseer cualificaciones específicas para el desempeño de sus funciones.

Señalamos también que la figura de director ejecutivo fue estudiada por algunos autores en Portugal. JOÃO BARROSO, a través de un cuestionario administrado a 54 directores, realizó un análisis de sus características personales y profesionales en 1995, llegando a las siguientes conclusiones: a) elevados índices de masculinización (66%); b) con más de 15 años de servicio (70%); c) ausencia de formación específica (43%) o formación específica

incompleta (15%) y d) entre los 30 y 50 años (74%) (BARROSO, J., 2002: 101-102).

1.2.3.3. Consejo Pedagógico

Se trata de un órgano de coordinación educativa de cada centro, concretamente en los campos pedagógicos / didácticos, de orientación y acompañamiento de los alumnos, y de formación inicial y continua del personal docente y no docente. La composición del consejo pedagógico es responsabilidad de cada centro, definido en el reglamento interno, hasta un máximo de 20 miembros. En su composición deben estar representadas las estructuras de orientación y de los servicios de apoyo educativo, de la asociación de padres y responsables de educación, de los alumnos de enseñanza secundaria, del personal docente y de los varios proyectos educativos existentes.

Es responsabilidad del consejo pedagógico la elaboración del proyecto educativo, de acuerdo con la Ley n.º 24/99, presentar propuestas para la elaboración del plan anual de actividades y pronunciarse sobre el respectivo proyecto educativo. Es también competencia de este órgano, pronunciarse sobre la propuesta del reglamento interno y los contratos de autonomía.

De acuerdo con las normativas existentes que regulan este órgano (cfr. Decreto-Ley n.º 115-A/98; Ley n.º 24/99 y Decreto Regulamentar n.º 10/99), podemos concluir que el consejo pedagógico es esencialmente de consulta sobre los temas de índole pedagógicos y relevantes para los centros, o sea, los manuales escolares, los criterios de evaluación de los alumnos, las planificaciones de los departamentos y demás asuntos que sus respectivos miembros desean abordar. Así, es competencia del consejo pedagógico la aprobación o no de los citados temas (Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 26.º).

1.2.3.4. Consejo Administrativo

De acuerdo con el Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 28.º el consejo administrativo es el órgano deliberativo en materia administrativa / financiera del centro. Está constituido por: el presidente del consejo ejecutivo o director, que desempeña el papel de presidente, el jefe de los servicios de administración escolar y uno de los vicepresidentes del consejo ejecutivo o uno de los adjuntos del director.

Corresponde a este consejo ejecutivo, aprobar el proyecto de presupuesto anual del centro, en conformidad con la asamblea y elaborar el informe de las cuentas de la gerencia.

Además de estas estructuras, hay otras que se denominan de “orientación educativa” o “estructuras intermedias de gestión / administración”, y que tienen que ver con las cuestiones específicas a resolver, relacionadas, por ejemplo, con:

- Las diversas disciplinas (la manera de poner en práctica un programa de Lengua extranjera es diferente de la manera de poner en práctica un programa de Música, Matemáticas o cualquier otro programa).
- Las diversas clases (cada clase tiene características propias y es necesario encontrar las soluciones adecuadas para cada grupo de alumnos, para la nivelación de saberes y conceptos, sin perder de vista el objetivo concreto, que es la enseñanza / aprendizaje).

Para una buena organización y coordinación de estos aspectos y de otros se definirán estructuras a las que se denominó, como ya mencionamos, de orientación educativa o estructuras intermedias de gestión / administración.

En la enseñanza secundaria estas estructuras son:

1.2.3.5. Departamentos Curriculares

Cada departamento curricular reúne todos los profesores que dictan la misma disciplina o disciplinas y que se considere útil agrupar. Los centros educativos tienen libertad de definir y delinear sus departamentos curriculares. Así, en un establecimiento de enseñanza puede funcionar un departamento curricular de lengua portuguesa y en otro establecimiento un departamento curricular de lengua portuguesa y lenguas clásicas. En un establecimiento puede haber un departamento curricular de Matemáticas e Informática y en otro puede ocurrir que la Informática forme parte del departamento de educación artística y tecnológica.

Los departamentos curriculares tienen un coordinador elegido de manera democrática, donde todos los profesores del departamento tienen derecho al voto y solamente pueden ser elegidos profesores profesionalizados.

El funcionamiento del departamento curricular (número de reuniones, tareas de cada miembro o de cada grupo, etc.) es definido en cada centro y debe constar en el reglamento interno del mismo.

En los departamentos son abordados, entre otros temas, las planificaciones, los criterios de evaluación, los manuales escolares, el plan anual de actividades, las propuestas de elaboración de horarios, etc, de acuerdo con criterios pedagógicos y que a su vez solamente pueden obtener aprobación definitiva en el consejo pedagógico (cfr. Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 35.º y Decreto Regulamentar n.º 10/99).

1.2.3.6. Consejos de Clase

Considerando el artículo 36.º del Decreto-Ley n.º 115-A/98 los consejos de clase incluyen:

- Todos los profesores que den clases.
- Un delegado representante de los alumnos.
- Un representante de los padres / responsables de educación.
- Un coordinador, que es siempre el tutor de clase (profesor) que no es electo, o sea, es designado a través de la dirección ejecutiva del centro, y sus competencias están reglamentadas a través del Decreto (Portaría) n.º 921/92.

En las reuniones del consejo de clase, destinadas a la evaluación sumativa, o sea, a la atribución de calificaciones a los alumnos, pueden participar solamente los profesores.

Cada centro puede establecer sus propias reglas para el funcionamiento de los consejos de clase.

Es de señalar que los tutores de la clase se presentan como una figura importante en la promoción de la integración escolar de los alumnos. Es decir, hacen reuniones con las familias de los alumnos, con los alumnos y con los profesores de una determinada clase. El tutor de la clase es la figura más cercana a los problemas que pueden perjudicar a los diferentes miembros educativos y en concreto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Simultáneamente, es un dinamizador de estrategias y sugerencias en el sentido de la resolución de las dificultades encontradas (MARQUES, R., 1997: 36).

El tutor de clase es también, como coordinador del plan de trabajo de la clase, responsable en la adopción de medidas de mejora de las condiciones de aprendizaje y de la promoción de un buen ambiente educativo. La coordinación entre los profesores de la clase y los padres o responsables de la educación de

los alumnos es otra de las funciones importantes del tutor de la clase (LEMOS, J. y SILVEIRA, T., 2003: 226).

A nuestro modo de ver, esta figura debe ser nombrada de entre los profesores con mayor experiencia, pues sus funciones son complejas y requieren experiencia. En este momento, en Portugal, las prácticas pedagógicas presentan esta función como área de reconocida importancia y que forma parte de sus proyectos de intervención.

1.2.3.7. Coordinaciones de Año, Ciclo o Curso

Para cada año, ciclo o curso hay consejos de tutores de clase. Cada consejo está constituido por todos los tutores de la clase o del año, del ciclo o del curso, pudiendo designar un coordinador entre sus miembros.

El modo de funcionamiento de estos consejos es definido por cada centro y debe constar en el reglamento Interno del mismo.

Las competencias del coordinador de año son: coordinar el consejo de clase elaborando y articulando procedimientos de funcionamiento; representar a los restantes elementos del consejo de clase en el consejo pedagógico y elaborar un informe que será apreciado por el consejo ejecutivo (cfr. Decreto Reglamentar n.º 10/99 y Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 37.º).

Las funciones de coordinación tienen también como finalidad articular las diferentes actividades desarrolladas por las clases de un mismo año de escolaridad, ciclo de enseñanza o curso.

En cuanto al reglamento interno podemos considerar que es un documento elaborado por la comunidad educativa de un determinado centro y que contiene las reglas referentes a las diferentes estructuras educativas y administrativas que regulan la organización interna del dentro. Este reglamento es de la competencia del consejo pedagógico, mientras que es la asamblea quien lo aprueba (Decreto-Ley n.º 172/91).

1.2.3.8. Otras Estructuras de Orientación Educativa

Si así lo considerasen, los centros pueden nombrar otros elementos que perfeccionarán la estructura, como, por ejemplo, representantes de orientadores de situaciones transitorias de aprendizaje y servicios especializados de apoyo educativo.

Además de los órganos de administración de los que el centro dispone, pueden existir, si los motivos de necesidad lo justificasen, servicios especializados destinados a contribuir para crear condiciones favorables a una buena integración de todos los alumnos. Es el caso de los servicios de Psicología y orientación vocacional, regulados a través del Decreto-Ley n.º 190/91 y artículo 38 del Decreto-Ley n.º 115-A/98; el núcleo de apoyo educativo, del que pueden participar profesores especialmente destinados a tal efecto por el Ministerio de Educación y / o profesores del centro, designados para este tipo de servicio; Servicios de Acción Social Escolar (SASE); núcleo de apoyo a las salas de estudio; núcleos de actividades de complemento curricular de naturaleza cultural y recreativa, y grupos de proyectos de desarrollo educativo.

De acuerdo con las especificaciones definidas por el reglamento del centro, pueden funcionar también:

- Asociación de estudiantes, constituida por los propios estudiantes.
- Asociación de padres / responsables de educación, constituida por los propios padres / responsables de educación.
- Centros de formación de asociaciones de centros, que pueden agrupar centros de varios niveles, incluyendo educación pre-escolar, enseñanza básica secundaria, centros educativos públicos, privados y cooperativas. Los propios establecimientos que deseen crear un centro de formación, toman la iniciativa y definen las reglas de funcionamiento, respetando el régimen jurídico de formación y perfeccionamiento continuo y permanente de los profesores.
- Biblioteca / centro de recursos.

- Clubes.
- Servicios de administración escolar (secretaría).
- Otros servicios y actividades de carácter lúdico-didáctico (Decreto-Ley n.º 115-A/98, artículo 38.º).

Es de señalar que habitualmente las diferentes estructuras educativas existentes en los centros educativos (consejo pedagógico, departamentos curriculares y consejos de clase) realizan un análisis por alumno y por disciplina, de los éxitos y de los fracasos escolares obtenidos. Es un trabajo hecho al final de cada evaluación y que observamos en la presentación de propuestas a realizar por los citados departamentos y consejos de clase con la finalidad de la mejora (ILHÉU, A., 2002: 179).

Las estructuras, sus competencias y responsabilidades han sido aclaradas con el propósito de una mejor comprensión de sus funciones en el contexto de un conjunto de normativas que tienen por finalidad la participación democrática de todos los actores educativos.

Se considera apropiado hacer un plan general de lo que es el proyecto educativo y el plan anual de actividades, siendo estos dos aspectos los que posibilitan a los centros alcanzar objetivos distintos unos de otros. Dicho de otra manera, estos documentos posibilitan la libertad de escoger su propio método de organización, para conseguir llegar a las metas respetando la identidad propia de cada centro.

1.2.3.9. Proyecto Educativo

Con la aprobación en Portugal, en 1986, de la Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE) se trazó el cuadro orientador de una determinada filosofía o modelo de los centros educativos. Esta filosofía se asienta, entre otros factores, en una alteración de la política educativa en el sentido en que, tal como señala MADEIRA, A., (1995: 168):

“La LBSE preconiza la transferencia de poderes de decisión a los planes regionales y locales, hecho que trasluce una preocupación por la orientación de los centros educativos, hasta entonces entendidos como un servicio de estado, a un centro educativo entendido como organismo público al servicio de la comunidad”.

Por otro lado, la LBSE nos propone pasar de un centro educativo unidimensional a un centro educativo ecléctico, o sea, dejamos de entender el centro como un espacio privilegiado de aprendizaje curricular (programática) y pasamos a considerarlo un espacio educativo, en la medida en que se posibilita también el desarrollo multidimensional e integral del alumno.

En este ámbito TEIXEIRA, M., (1995: 43) señala:

“Nos parece innegable que la ley de bases extienda los objetivos del centro en relación a lo que anteriormente se esperaba de ella. Y esta extensión ocurre, esencialmente, al nivel de relación con la comunidad”.

Es también en este sentido, en el que se asientan los principios orientadores anunciados por la Comisión de Reforma del Sistema Educativo (CRSE) en su informe final, de julio de 1988 y en el cual se expresan a través de una educación para la “libertad, autonomía, democracia, desarrollo, solidaridad y cambio” (CRSE, 1988: 21 y 55), traduciéndose en un nuevo ejemplo de centro educativo de aprendizaje (socializador y personalizador), abandonando los anteriores principios de un centro unidimensional, considerado como un mero instrumento de enseñanza, valorizador de una única vía de educación, la de instruir (ibid: 40).

En este contexto surge, en el vocabulario de la educación, el proyecto educativo del centro, considerado por casi todos como el núcleo de cambio. Al centro le corresponde la construcción de un proyecto educativo propio que, de alguna manera, posibilite la conquista de su autonomía y dé cuerpo a los cambios preconizados por un centro educativo más moderno y próximo a su comunidad envolvente.

En Portugal la noción de proyecto educativo aparece a través de un dispositivo legal denominado Decreto-Ley n.º 43/89 tal como se afirma en n.º 1 de su artículo segundo:

“Se entiende por autonomía de un centro educativo la capacidad de elaboración y realización de un proyecto educativo...” (Decreto-Ley n.º 43/89).

En la perspectiva de un mejor encuadramiento de este “nuevo centro educativo”, el Decreto-Ley n.º 43/89 de 3 de febrero establece el régimen jurídico de autonomía de los centros. Esta normativa aclara y especifica los principios generales subyacentes en la autonomía, dentro del proyecto educativo propio de cada centro, construido y ejecutado de forma participativa, inclusive en términos de responsabilidad de los diversos protagonistas de la vida escolar.

“El proyecto educativo se traduce, sobre todo, en la formulación de prioridades del desarrollo pedagógico, en planes anuales de actividades educativas ...” (ibidem)

Considerando el proyecto educativo, los centros deben reflexionar sobre sus recursos, sus características y formas de relacionarse con la comunidad en que se incluye, con el propósito de lograr sus aspiraciones, materializadas a través del plan anual de actividades. De este modo, el proyecto educativo, desde el punto de vista político del centro, es:

“...la expresión de un contrato pedagógico entre diferentes actores educativos (profesores, padres, alumnos ...)” (FERREIRA, H., 1995: 193).

Por otro lado, y según el mismo autor, se resalta la relación entre la LBSE y el proyecto educativo, que fue consagrado como estrategia de construcción de la autonomía de los centros (FERREIRA, H., 1995: 19).

Más recientemente, a través del Decreto-Ley n.º 115-A/98 y también en lo referente al régimen de autonomía y administración escolar, se apuesta por el proyecto educativo, como documento que constituye la base del desarrollo organizativo, dando así más visibilidad al trabajo efectuado, especialmente cerca de la comunidad local inmediata.

Pero ¿qué es realmente un proyecto educativo?

Se trata de un documento interno en el cual son enunciados de forma expresa, los valores, principios, opciones y orientaciones pedagógicas y

educativas que constituirán la identidad propia del centro educativo y que darán cohesión a su actividad y función educativa.

Con la publicación de la LBSE fueron introducidas alteraciones en la política global del sistema de enseñanza. El proyecto educativo surge de una forma explícita a partir de la publicación del Decreto-Ley n.º 43/89 en el que se formula una política de enseñanza de acuerdo con la especificidad, características y necesidades de la comunidad educativa en la que el centro está incluido. Esa especificidad proviene del hecho de que:

“lo primero que debe plantearse a la comunidad educativa es el tipo de centro educativo que se quiere constituir; cuáles son los fines que se persiguen y cuál es el tipo de alumnos que se quiere formar” (BARBERÁ, V., 1989: 23).

El proyecto educativo expresará sus pretensiones, de la manera más entendible y adecuada, no dejando dudas sobre los objetivos que se pretenden alcanzar.

En otras palabras, el proyecto educativo posicionará los centros educativos en una escala de valores y principios en relación a un determinado conjunto de aspectos educacionales (BARBERÁ, V., 1989: 7), tales como un centro educativo formal o informal; un centro educativo por la diversidad o la uniformidad, entre otros.

Son innumerables las definiciones de proyecto educativo que traducen su verdadera importancia para los centros educativos. Como aclaración, se resaltarán solo algunas:

“(…) el proyecto educativo es un instrumento con proyección de futuro, pensado y elaborado colectivamente por la comunidad escolar a partir del análisis de su propia realidad, que actúa de un modo coherente sobre la práctica docente con la intención de mejorarla, dotando a los centros de la eficacia necesaria para alcanzar los objetivos pretendidos” (REY, R. y SANTAMARÍA, J., 1992:163).

Este autor considera importante la participación de la comunidad escolar en su elaboración, pero de acuerdo con un análisis de la realidad concreta del centro.

A su vez ADALBERTO DIAS de CARVALHO, afirma que la estructura cooperativista y el aislamiento de los centros educativos fueron definitivamente superados con la existencia del proyecto educativo, que es promovido por la comunidad escolar. Dicho de otra forma, el autor considera que con el proyecto educativo los centros cambiaron de una "autonomía delegada" a una "autonomía emergente y endógena" (CARVALHO, A., 1993: 8).

De acuerdo con MANUEL ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, el proyecto educativo debe proporcionar un estilo propio a cada centro, comparativamente con los demás, y que se define como:

"Un marco de referencia ideológico para la comunidad educativa (con unas coordenadas socio-políticas y culturales), reflejando un estilo personal de cada centro, diferenciándolo de los demás, confiriéndole personalidad propia" (citado por REY, R. y SANTAMARÍA, J., 1992: 153).

Se denomina entonces, proyecto educativo, al documento de carácter pedagógico que, elaborado con la participación de la comunidad educativa, establece la identidad propia de cada centro, a través de la adecuación del marco legal en vigor a su situación concreta.

Ya VICENTE BARBERÁ ALBALAT considera que la participación y evaluación son aspectos importantes a tener en cuenta:

"(...) el proyecto educativo debe constituir un documento vértice y punto de referencia, orientador de toda la actividad escolar, basado en la participación, posible, realista, motivador y evaluable, para poder ser mejorado". (BARBERÁ V., 1989: 26).

De esta manera, el proyecto educativo podrá ser considerado como un documento de identidad de cada centro, otorgándole orientación, responsabilidad y autonomía, atendiendo a sus necesidades y aspiraciones. Para que el proyecto educativo pueda contestar a las necesidades reales de los centros educativos, tiene que formularse las siguientes cuestiones: ¿dónde estamos? y ¿quién somos? (TRIPA, M., 1994: 62).

Señalamos por último, que el proyecto educativo necesita de un plan de acción que posibilite su concreción, teniendo en cuenta los obstáculos existentes y que deben ser explicitados (ROCHA, A., 1996: 110). Consideramos, al finalizar este apartado, que este plan presenta como finalidad esencial poner en práctica las intencionalidades y objetivos del proyecto educativo y que presentamos con más detalle a continuación.

1.2.3.10. Plan Anual de Actividades

Se entiende por plan anual de actividades, el proceso de planificación para el período de un año lectivo, que consiste en tomar decisiones sobre los objetivos a alcanzar, la previsión y organización de las estrategias para su elaboración, estableciendo los medios, maneras y recursos para concretarlo (COSTA, J., 1999: 27).

Así, y en este contexto, el plan anual de actividades deberá tener características primordiales, como por ejemplo:

- ser congruente con las necesidades generales del centro (materiales y educativas);
- poseer viabilidad práctica;
- ser flexible, de manera que permita modificaciones resultantes de su mejora y puesta en marcha;
- estar orientado en base a los principios y preocupaciones relevantes, contenidos en el proyecto educativo.

La revisión y descripción de estas suposiciones, no debe ser hecha con rigidez, induciendo sutilmente a una obligatoriedad, para luego prescindir de ellas, y negando así, una nueva apertura de conceptos, sino aportando perspectivas para la realización del plan anual de actividades, por parte de todos los actores de cada centro educativo.

Debe ser entonces, la elaboración del plan, un proceso en permanente apertura, para mejorar su calidad, innovar y facilitar la contribución de todos los actores de las instituciones escolares.

En este marco y de acuerdo con los Despachos (Órdenes Ministeriales) 141 y 142/ME/90, sobre la concepción acerca de las actividades incluidas en el plan anual de actividades, éstas pueden ser impartidas en diferentes tipos y modalidades que pueden variar de un centro educativo a otro. Esta variabilidad resulta de interpretaciones diferentes hechas por los distintos centros con respecto a las mismas normativas. De acuerdo con algunos autores, el plan anual de actividades puede presentar 6 principios que deben formar parte de su elaboración: realismo, simplicidad, adaptación a las características propias del contexto escolar y coordinación entre todos los responsables por su elaboración y ejecución (VERA, J. y LAPEÑA, A., 1989: 120-121).

Se puede entender entonces, por plan anual de actividades, la planificación de la enseñanza para el período de un año lectivo, estableciendo básicamente, la definición concreta y clara de: los objetivos a alcanzar y la previsión y organización de las estrategias, medios y recursos para mejorarlos.

Resumiendo, parece importante señalar que el plan anual de actividades debe ser un documento de materialización de los objetivos y aspiraciones planteadas en el proyecto educativo, o sea, es a través del plan anual de actividades que los centros educativos deben procurar lograr su identidad y sus diferencias en relación a los demás centros, tal como refiere FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO:

“El proyecto educativo es, en resumen, un marco de principios donde se fundamenta todo el trabajo formativo e instructivo de un centro, y por lo tanto, en el que debe inspirarse el consiguiente proyecto curricular que en él se decida poner en práctica” (BLÁZQUEZ, F., 1995: 407).

Deberán entonces, el proyecto educativo y el plan anual de actividades o en términos castellanos similares, “proyecto curricular”, contemplar propuestas para la satisfacción de expectativas, necesidades y proyectos específicos para el

interés de todos o de la mayoría de los usuarios del complejo mundo de la enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar las referencias a la administración y gestión de los centros educativos, consideramos que actualmente en Portugal, se realizan evaluaciones internas de acuerdo con las normativas legales existentes, por ejemplo, el consejo pedagógico realiza la evaluación del plan anual de actividades, posteriormente es elaborado un informe que es presentado a la asamblea, que a su vez hace un análisis sobre la conformidad del plan con el proyecto educativo. Queremos decir que los centros educativos presentan hoy mecanismos de evaluación en distintas áreas: de proyectos, de rendimientos escolares de los alumnos y de organización escolar, esto es, en distintos procesos. Consideramos que mucho se puede mejorar respecto a las evaluaciones internas realizadas por la administración y gestión escolar en los centros educativos, como por ejemplo, los instrumentos de evaluación y la formación de profesores (ILHÉU, A., 2002: 179-180).

A continuación presentamos la presente organización curricular de la enseñanza secundaria que cambió no solamente los currículos, sino que además cambió aspectos inherentes a los centros educativos y que actualmente están en estudio y aguardan la respectiva publicación en las normativas legales del Ministerio de Educación.

1.3. Enseñanza Secundaria y Organización Curricular (2004 hasta hoy)

Estaba previsto en 2000/2001 la generalización de una nueva organización curricular para la enseñanza secundaria, pero debido a sucesivos atrasos “políticos”, esta generalización solamente fue posible en 2004/2005.

Esta organización programática comenzó en el año escolar de 1995/96 por el Ministerio de Educación - DES y tutelada políticamente por el partido socialista. A partir de esta fecha se pusieron en marcha varias iniciativas en las

que participaron profesores, investigadores y expertos en desarrollo curricular, representantes de asociaciones de profesores, sociedades científicas, organizaciones sindicales, organizaciones empresariales, organizaciones de padres y un número relevante de representantes de variados sectores de la sociedad portuguesa, con el objetivo de una “Revisión Participada del Currículo”.

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar un conjunto de problemas relacionados con la identidad de la enseñanza secundaria, con su concepción y organización curriculares.

Un poco más tarde se inició un proceso de elaboración de una propuesta de revisión curricular para la enseñanza secundaria. En noviembre de 1999 la propuesta fue divulgada a los distintos sectores sociales.

Entonces, y a través de la Portaria (Orden Ministerial) n.º 710/2001 y su Decreto-Ley n.º 7/2001 fueron establecidos los principios orientadores de la organización y de la gestión curricular de los cursos generales y tecnológicos. Esta nueva legislación aprobó la elaboración de 7 cursos generales y 17 cursos tecnológicos y sus respectivos planes de estudio entorno a las siguientes áreas: enseñanza científico-humanística; enseñanza tecnológica; enseñanza artística especializada; enseñanza profesional y formación vocacional.

De acuerdo con JUSTINO, D. et al (2006: 45) los fundamentos de esta reforma están en el aumento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo con las tendencias internacionales, en concreto de la Unión Europea, o sea, un currículo para las competencias, teniendo como referencia la enseñanza obligatoria hasta el 12.º año (fecha previsible 2010). El currículo basado en competencias podrá aproximar Portugal a otros países en lo que respecta a pruebas internacionales en las que se fundamentan los “rankings” utilizados en la educación y formación de los jóvenes (CUNHA, A., 2004: 12).

A fin de esclarecer un poco la matriz general de la nueva organización curricular, se presenta la Tabla 4 que corresponde a los años de entrada en vigor de la reciente revisión curricular en la enseñanza secundaria portuguesa y que fue regulada a través del Decreto-Ley n.º 74/2004 en su artículo 18.º.

Tabla 4. Años de entrada en vigor de la reciente revisión curricular de acuerdo con el Decreto-Ley n.º 74/2004.

AÑO ESCOLAR	AÑO DE ESCOLARIDAD	CURSOS
2004/2005	10.º AÑO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos científico - humanísticos ▪ Cursos tecnológicos ▪ Cursos artísticos especializados en el dominio de las artes visuales y de lo audiovisual ▪ Cursos artísticos especializados en danza y música ▪ Cursos profesionales creados después de la entrada en vigor de esta revisión curricular
2005/2006	11.º AÑO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos científico-humanísticos ▪ Cursos tecnológicos ▪ Cursos artísticos especializados en el dominio de las artes visuales y de lo audiovisual ▪ Cursos artísticos especializados en danza y música ▪ Cursos profesionales creados después de la entrada en vigor de esta revisión curricular
2006/2007	12.º AÑO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos científico-humanísticos ▪ Cursos tecnológicos ▪ Cursos artísticos especializados en el dominio de las artes visuales y de lo audiovisual ▪ Cursos artísticos especializados en el dominio de la danza y música ▪ Cursos profesionales creados después de la entrada en vigor de esta revisión curricular
2007/2008	10.º AÑO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos artísticos especializados de danza, música y teatro
2008/2009	11.º AÑO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos artísticos especializados de danza, música y teatro
2009/2010	12.º AÑO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos artísticos especializados de danza, música y teatro

Fuente: CUNHA, A., 2004: 18-19.

Los cursos generales y tecnológicos son concebidos como caminos educativos y formativos distintos (con diversidad de ofertas curriculares) pero semejantes (igualdad de oportunidades) en el aspecto de garantizar a los alumnos la posibilidad de ingresar en el mundo del trabajo o en la enseñanza superior de acuerdo con sus deseos, motivaciones y competencias. Es de señalar que existen sistemas denominados de “permeabilidad” que aclaran la transición de un curso general a uno tecnológico y a la inversa (cfr. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DES, 2000: 58-67 y JUSTINO, D. et al, 2006: 45).

De acuerdo con el Decreto-Ley n.º 74/2004 artículo n.º 4, todos los centros educativos presentan el denominado “currículo mínimo” mientras que las demás ofertas curriculares deben ser articuladas y tener en cuenta los proyectos educativos de los diferentes centros (CUNHA, A., 2004: 24).

En síntesis, con esta organización curricular se intenta promover en los jóvenes los conocimientos, las capacidades y los valores fundamentales que les permitan proseguir sus elecciones profesionales, escolares y personales desde una perspectiva de educación y formación a lo largo de sus vidas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DES, 2000: 18-19). Podemos aun considerar que hoy la enseñanza

secundaria no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, responsables por la educación de los alumnos, equipo directivo, comunidad en general y Ministerios de Educación) sino también a los empleadores, que consideran a los centros educativos como nichos de capacitación de profesionales.

1.4. “Rankings” en Portugal

Los “rankings” tienen en Portugal una historia muy corta, solamente cinco años y a pesar de todo, son fuente de inspiración para muchos comentarios, artículos de opinión, grandes debates y también para los cambios en las prácticas educativas de los centros de enseñanza secundaria portugueses. Su estudio, a pesar de ser polémico, ha permitido comparar los diversos centros educativos y estimular la reflexión de los diferentes actores escolares, con el propósito de mejorar la excelencia y calidad de los centros educativos de enseñanza secundaria.

Los “rankings” tuvieron su inicio en el año 2000/2001, de la mano del Ministro de Educación JÚLIO PEDROSA, que en el pasado curiosamente manifestó una oposición formal a la elaboración de “rankings”, considerándolos reductores y limitativos, y acabando por ser el primero en facilitar la información necesaria para su conocimiento.

Posteriormente, la misma información fue utilizada para la comunicación social con el objetivo de posibilitar la publicación del desempeño de cada uno de los 625 centros educativos de enseñanza secundaria. Es importante señalar que este procedimiento fue debido a la intervención de la comisión de acceso a los datos de la administración y por las sucesivas secuencias de requerimientos presentados por dos periódicos nacionales.

Con el nombramiento de un nuevo Ministro de Educación, DAVID JUSTINO, los “rankings” en el 2001/2002, mostraron una forma innovadora de

presentación, para el público en general. El nuevo Ministro pidió a un equipo de la Universidad Nueva de Lisboa, coordinada por el Profesor SÉRGIO GRÁCIO, una clasificación de los centros educativos.

En el período de 2002/2003, el Ministro de Educación volvió a facilitar informaciones relativas a los exámenes nacionales. El modelo inicial fue así retomado y los responsables de la comunicación social volvieron a manipular esas mismas informaciones de acuerdo con criterios preestablecidos. La novedad fue, que en un “site” de Internet del Ministerio de Educación, se podía encontrar mucha información disponible y complementaria sobre los diferentes centros educativos, pudiendo ser consultada y utilizada por todos los interesados al respecto.

A su vez, en 2003/2004 y como en los años anteriores, el “ranking” se basa en las medias de las calificaciones obtenidas en los exámenes nacionales a través de datos del Ministerio de Educación, dirigido por la Ministra MARIA do CARMO SEABRA. Como en el pasado, muchas opiniones se manifestaron a favor y en contra de los “rankings”. Los centros educativos ubicados en las primeras posiciones señalan aspectos de calidad como la justificación de sus buenas prestaciones. Los centros educativos menos favorecidos en la clasificación marcaron defectos y errores en los criterios de elaboración de los “rankings”.

Por último, en el año escolar de 2004/2005, los resultados de los “rankings” fueron igualmente publicados, de forma idéntica a los años anteriores. Señalamos el hecho de que los 5 primeros centros ordenados en las respectivas tablas de clasificación pertenecieron al sector privado y que los centros públicos también mejoraron sus posiciones. Podemos decir que actualmente se registra un equilibrio entre las prestaciones de los centros públicos y privados (cfr. JORNAL EXPRESSO, 2005: 14 y JORNAL PÚBLICO, 2005: 4).

Es de señalar que a través de los artículos de opinión existentes en diferentes medios de prensa, los “rankings” continúan siendo polémicos, pero con menos intensidad en comparación a los años anteriores. Parece que los diferentes actores escolares están más acostumbrados a la existencia anual de

tablas de ordenación de centros educativos, inclusive muchos centros han trabajado con la finalidad de mejorar sus rendimientos y muchos alumnos buscan ahora centros con mayor prestigio o estimulan y solicitan a sus propios centros la mejora (FERNANDES, J., 2005: 3).

En este trabajo se hace referencia a los “rankings” de los centros educativos de Portugal en general y del Algarve en particular. Se procedió por lo tanto a analizar los mismos, con la intención de seleccionar los más y menos favorecidos en términos de calificaciones en los exámenes nacionales. Los centros se posicionaron de acuerdo con las clasificaciones que fueron realizadas durante los primeros cuatro años de historia de los “rankings”, (no consideramos el año de 2004/2005 en el estudio empírico) debiendo ser relativizados por así decir: “valen lo que valen”, o sea, consideramos que la posición de los centros educativos, por ejemplo en el lugar más alto de una lista, no quiere decir en absoluto que estos mismos tengan mejor calidad o que sus alumnos sean, en realidad, los que mejor aprendan.

A continuación vamos a presentar lo que ha pasado en los diferentes años de existencia de los “rankings”.

1.4.1. “Rankings” en 2000/2001

En agosto del 2001, por primera vez, el Ministerio de Educación facilitó la publicación de los resultados de los exámenes nacionales del 12.º año, por centro educativo y por disciplina, permitiendo, de esta manera, conocer el desempeño de cada uno de los 625 centros educativos y hacer una comparación a nivel nacional. Este trabajo hace referencia al año lectivo 2000/2001.

Los datos fueron proporcionados en bruto, siendo responsabilidad de la comunicación social elaborar una clasificación de los centros educativos a partir de los resultados de los exámenes nacionales. Los centros educativos fueron,

por medio de este procedimiento, posicionados dentro de una determinada escala de valores, de acuerdo, como ya señalamos, con las calificaciones de los exámenes y teniendo en cuenta la secuencia de los resultados más elevados con los más bajos, por disciplina.

El “ranking” no tenía la intención de relacionar la calidad de los centros educativos (organización, liderazgo, métodos y procedimientos de enseñanza, etc.) con los aprendizajes de los alumnos (calificación en los exámenes nacionales), mientras que esta relación fue sobreentendida por muchos actores de la educación, que de forma rápida vislumbraron la relación “ranking” *versus* “calidad”.

Por ello, en este sentido las opiniones de los diversos responsables de educación: sindicatos de profesores, formadores, centros educativos, responsables de la educación de los alumnos / padres y personalidades políticas, fueron vistas y consideradas como rivales entre las críticas y los elogios. Las críticas hacían referencia predominantemente al aspecto reductor y limitativo de los “rankings”, no teniendo en cuenta la realidad particular de cada centro educativo, y así mencionado por ejemplo, por el Consejo Nacional de Educación (CNE):

“Un *ranking* es una forma de jerarquizar los centros educativos y puede dar lugar a conclusiones contradictorias al proceso de mejoría que se piensa que es el ideal para los centros educativos (...). Por eso, cualquier proceso de evaluación de los centros educativos deberá tener siempre en cuenta varios indicadores que posibiliten obtener una visión global de la dimensión de calidad” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE FAMÍLIAS NUMEROSAS, 2001: 1).

Contrariamente, los elogios se congratulaban por el hecho de ser conocidos los resultados. Dichos resultados pudieron servir como instrumentos de trabajo para los centros, así como de información para padres y responsables de educación de los alumnos, tal y como señaló MARÇAL GRILO, Ex-Ministro de Educación, un año antes de la publicación de los “rankings”:

“Se debe publicar la lista de los 100 ó 500 centros educativos que presentan los mejores resultados (...) y se debe intentar comprender cuáles son las

causas del buen desempeño de esos centros educativos. Solamente así será posible que todos los otros centros se beneficien del efecto de demostración” (GRILO, M., 2000: 1).

Es de acotar, que en este primer año de creación de los “rankings”, varios centros y actores educativos señalaron de modo abusivo el desempeño de este o aquel centro, relacionándolos de manera directa como un indicador de su calidad y mérito, lo que como ya se hizo referencia, no corresponde a la verdad o realidad.

1.4.2. “Rankings” en 2001/2002

En octubre del 2002, se conoció nuevamente el “ranking” de los centros educativos. En este caso, los resultados presentados fueron solicitados por el Ministerio de Educación a la Universidad Nueva de Lisboa - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - representada por un equipo coordinado por el profesor SÉRGIO GRÁCIO. La idea del mismo era intentar contextualizar los resultados de acuerdo con algunos indicadores socio-económicos, siendo la clasificación de los centros educativos realizada a través del siguiente criterio: la diferencia entre la calificación media “obtenida” por los alumnos del centro educativo en los exámenes nacionales, y la calificación “esperada”, calculada por un modelo estadístico, donde la variable dependiente (**Y**) corresponde a las calificaciones en los exámenes y la variable (**X**) se refiere a las condiciones exteriores a los centros educativos que influyen en la realización académica de los alumnos (GRÁCIO, S. et al, 2002: 11-16).

Este modelo presentaba las siguientes variables:

- **X₁**: indicador del poder de compra en cada localidad, con base en datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2000.

- X_2 : tasa de no escolarización en el 12.º año, cociente entre la población de 17 - 18 años no escolarizada en el 12.º año y la población de 17 - 18 años, por localidad.
- X_3 : número medio de años de escolaridad de la población en cada localidad, con base en datos del INE (empadronamiento de 2001);
- X_4 : una variable muda clasificando el establecimiento de enseñanza como público o privado.

Fueron consideradas además las siguientes variables de interacción entre los factores arriba descriptos:

- X_{12} : interacción entre el poder de compra y la tasa de escolarización.
- X_{23} : interacción entre tasa de escolarización y tasa de no escolarización.

Posteriormente se definió el modelo general estadístico designado como “regresión múltiple”, que es una técnica estadística descriptiva e inferencial que permite el análisis de la relación entre una variable dependiente (Y) y un conjunto de variables independientes (X's) (PESTANA, M. y GAGEIRO, J., 1998: 390), aplicándose la siguiente fórmula:

- $Y = a + b_1X_1 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_{12}X_{12} + b_{23}X_{23}$ (GRÁCIO, S. et al, 2002: 5).

La variable Y es una posibilidad de respuesta que pretende ser la manifestación de la calificación esperada de un alumno que vive en una determinada localidad. Los coeficientes b_1 , b_3 , b_4 , b_{12} y b_{23} procurarán traslucir la influencia que las correspondientes variables tienen sobre la variable respuesta Y.

Las diferencias entre la calificación media observada (calificación de los alumnos en los exámenes) y la calificación esperada (resultado del modelo antes descrito), son ordenadas de forma decreciente, resultando de esta manera la jerarquía de los centros educativos en lo que se refiere a cada una de las

disciplinas consideradas, que fueron nueve: Biología; Matemáticas; Sociología; Dibujo y Geometría Descriptiva A; Química; Portugués A; Historia; Inglés (6 años) y Filosofía (GRÁCIO, S. et al, 2002: 15-16).

Por lo tanto, si en el primer año lectivo (2000/2001) la divulgación de los "rankings", ya tenía muchas críticas, en el (2001/2002) se asistió a un refuerzo de opiniones discordantes y en particular de todos aquellos que se manifestaban en contra de la metodología seguida por la Universidad Nueva de Lisboa (UNL). Padres, profesores, centros educativos y partidos políticos expresaron las fragilidades o poca credibilidad de un "ranking" que ordenó los centros educativos de enseñanza secundaria de acuerdo con la diferencia entre la evaluación de los exámenes y un "valor esperado".

NUNO CRATO, representante de la Sociedad Portuguesa de Matemáticas, en el artículo publicado por el Jornal Expresso en 12 de octubre de 2002 hacía referencia a la metodología utilizada con las siguientes palabras:

"Inadecuación e inestabilidad de los modelos poco esclarecidos, aún por encima, obtenidos después de la discutible exclusión de los casos que más se alejan de los valores esperados por el modelo, que exhiben correlaciones espurias, siendo el criterio de clasificación de una ingeniería social paternalista (...) y tosca" (CRATO, N., 2002:15).

A su vez, MARCELO REBELO de SOUSA, conocido comentarista televisivo y Ex.-Primer Ministro del Gobierno Portugués, en entrevista concedida a un telediario con fecha de 13 de octubre de 2002, realizó algunas declaraciones donde consideraba como no muy buenos, los resultados de las clasificaciones, por ser estos demasiado generalizados para todos los centros educativos de una misma localidad. DINIS DUARTE PESTANA, del Departamento de Estadística e Investigación Operacional de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Lisboa en un informe disponible en "Internet" y con el título "Apología de la Estadística, como pretexto de la clasificación de los centros educativos de enseñanza secundaria", apuntaba deficiencias en la utilización del modelo estadístico de regresión múltiple elegido para esta clasificación, tal como a continuación presentamos:

“Con el criterio utilizado - desviación entre la nota media "obtenida" por los alumnos del centro y la nota “esperada” calculada por un modelo – es obviamente más probable que un centro educativo con una mala evaluación esperada sea clasificada en lo alto, siendo difícil su clasificación al final, que un centro educativo que tenga una nota esperada elevada, el cual probablemente obtendrá un “rank” muy poco agradable. Siendo las evaluaciones, con valores de 0 a 20, difícilmente, un centro educativo en donde la evaluación esperada es 19 podrá subir, tampoco un centro en que la evaluación esperada es 1 podrá sumergirse” (PESTANA, D., 2002: 5).

Pero también existieron algunas opiniones favorables. El propio Profesor SÉRGIO GRÁCIO afirmó:

“El método adoptado es mil veces preferible, suministrando al público los datos en bruto, convidando a su organización por su valor emergente, y su consecuente imagen profundamente distorsionada e injusta del trabajo de los centros educativos y de sus profesionales” (GRÁCIO, S., et al, 2002: 13).

A su vez DAVID JUSTINO, Ministro de Educación, hace referencia al procedimiento utilizado en la elaboración de los “rankings” en el período 2001/2003 de esta manera:

“Primero: respetar el derecho de los ciudadanos a la información. Luego, se manifestó alguna preocupación con la forma como fueron publicados los datos del año anterior (2000/2001). Por eso, este año (2001/2002) fue convocada una institución científicamente creíble para intentar incorporar variables de contexto. La teoría que existe, es la de que el ambiente social y cultural tiende a influenciar los resultados” (JUSTINO, D., 2002: 1).

Podremos, en función de las opiniones reveladas, decir que en 2001/2002 se produjo una aproximación, un esfuerzo, un primer ejercicio orientado hacia la seriedad y rigor mientras los datos obtenidos “valen lo que valen”. Por tanto, sacar conclusiones de este estudio exige algún cuidado, porque hay, de hecho, disparidades en un misma localidad que tienen y deben ser consideradas y que el estudio no tuvo en cuenta.

1.4.3. “Rankings” en 2002/2003

En el año lectivo de 2002/2003, el Ministerio de Educación optó por volver al modelo inicial, divulgación de los datos en bruto, pero con una pequeña diferencia: en el “site” www.dapp.min-edu.pt, se encontraron algunos datos que ayudaron a perfilar cada uno de los centros, en un total 601, y donde es posible tener acceso, por ejemplo, al número de alumnos y profesores existentes en los centros, medias de alumnos por clase, proyectos desarrollados en los centros, cursos existentes y tasas de éxito / fracaso escolar, referente a los últimos 3 años, entre otro tipo de informaciones.

Con esto fue posible comparar el lugar en el “ranking” de un determinado centro con datos proporcionados sobre el mismo y por ende, compararlos con los demás centros educativos.

Así, el Ministerio de Educación facilitó a la comunicación social, los resultados de los exámenes nacionales realizados por alumnos de 12.º año de todos los centros educativos con la intención de que los investigadores y la propia comunicación social se encargasen de la respectiva clasificación. Esta fue efectuada por varios periódicos (Jornal Correio da Manhã; Jornal Expresso; Jornal Público y Jornal Diário de Noticias) del 27 de septiembre del 2003, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Media obtenida en los exámenes solamente por los alumnos internos (en Portugal y en los centros secundarios existen, en los exámenes nacionales, alumnos internos y alumnos externos, donde el resultado de los exámenes de los alumnos externos no refleja el desempeño de los centros).
- Exámenes de la 1.ª fase (existen 2 fases de exámenes nacionales: la primera en junio / julio y la segunda en septiembre).

- Las asignaturas consideradas fueron aquellas con mayor representatividad en la globalidad de los exámenes nacionales.

Es necesario tener en cuenta que algunos medios de comunicación (Jornal Expresso y Jornal Correio da Manhã) consideraron todos los resultados de los exámenes realizados en los diversos centros educativos.

A pesar del historial de los “rankings” y su implicación en el desempeño de los centros, que ofrecieron tres años de experiencias, muchas opiniones volvieron a surgir sobre el año escolar del 2002/2003.

El sindicato de profesores denominado Federación Nacional de Profesores (FENPROF), un día antes de la presentación de los resultados, el 26 de septiembre del 2003, emitió a través de los medios, el siguiente comunicado:

“La divulgación prevista para mañana, de nuevos “rankings” de los centros educativos de enseñanza secundaria, que una vez más reducen los indicadores de calidad de los mismos a las calificaciones de los alumnos en los exámenes nacionales del 12.º año, representa una mistificación que la FENPROF no puede, una vez más dejar de denunciar. No es posible valorar un centro a través de los resultados de los alumnos en exámenes nacionales. La Ley de Bases del Sistema Educativo atribuye a los centros educativos un conjunto de finalidades, que van mucho más allá de la instrucción. La formación integral de los alumnos pasa por el aprendizaje de contenidos, y también por la adquisición de competencias y por el desarrollo de capacidades y comportamientos que no son valorados en pruebas escritas y cuyos efectos solamente son muchas veces visibles años más tarde.

No es legítimo comparar centros cuyas realidades educativas son diversas. Hay una multiplicidad de factores que determinan la vida cotidiana escolar y que ninguna escala de clasificación podrá expresar. Una valoración seria de los centros educativos (públicos y privados) tendría que tener en cuenta los resultados de los alumnos y también el contexto en que los centros educativos están, los recursos de que dispone y los procesos que se desarrollen (...)”(FENPROF, 2003:1).

Ya MARÇAL GRILO, Ex. - Ministro de Educación, en el artículo publicado en el periódico semanal “Jornal Expresso” señaló:

“Estos resultados no pueden ser los únicos indicadores para ponderar el funcionamiento de un centro, ya que estos, pueden ser vistos como un indicador en simultáneo del funcionamiento del centro educativo y de la calidad del trabajo pedagógico del cuerpo docente, pero son, sin duda, un indicador de

calidad de los estudiantes. Con estos criterios, el "ranking" identifica, no el mejor centro educativo, sino los estudiantes con mejores resultados. Por lo tanto, a partir de ahora, es importante entender los motivos por los cuales estos centros educativos tienen los mejores resultados."(GRILO, M., 2003: 14).

MARÇAL GRILO hizo referencia, en el mismo artículo, a que había sido muy positivo el cambio en la forma de presentación de los resultados en los exámenes nacionales del 12.º año comparativamente con el año lectivo anterior. Es decir, no sería función del Estado realizar la elaboración de cualquier lista de resultados de centros educativos, sino la presentación pública de datos de lectura fácil y total transparencia, siendo la función de las otras entidades como por ejemplo: universidades, periódicos, revistas y centros de investigación, la de realizar una "clasificación" a través de criterios que se consideran más importantes para tal efecto (GRILO, M., 2003: 14).

En concordancia con las declaraciones de MARÇAL GRILO, JOSÉ MANUEL FERNANDES a su vez, expresa lo siguiente:

"Después del tercer año de publicación, los "rankings" escolares son hoy en día un instrumento de trabajo en los centros y de información a los padres. Cuando son encarados como un estímulo para la excelencia, ayudan a mejorar la enseñanza y los aprendizajes. Convirtiéndonos a todos en profesionales más exigentes" (FERNANDES, J., 2003: III).

1.4.4. "Rankings" en 2003/2004

El Ministerio de Educación, como en años anteriores, volvió a hacer públicas, el 2 de noviembre del 2004, las medias de los exámenes nacionales de 12.º año de escolaridad, por centro educativo y por disciplina, poniendo una base de datos a disposición de varios medios de comunicación, como en años anteriores.

A partir de este presupuesto, se hizo una clasificación de los 608 centros educativos (7 menos que en el año anterior) públicos y privados, donde se

realizó al menos uno de los ocho exámenes nacionales con más asignaturas de alumnos. Los centros educativos fueron ordenados de manera decreciente, desde la mejor media hasta la peor y en este año, fueron solamente considerados los resultados de la 1.^a fase de los exámenes que se realizaron en junio / julio del 2004.

Esta clasificación fue efectuada y publicada por varios periódicos (Jornal Correio da Manhã; Jornal Expresso; Jornal Público, Jornal Diario de Noticias y Jornal de Noticias) y contó con el apoyo de varias instituciones de investigación (Gabinete de Investigación en Sociología Aplicada de la Universidad Nueva de Lisboa - SOCINOVA; Universidad Católica Portuguesa; y Pitagórica - Investigación y Estudios de Mercado), el 2 de noviembre del 2004, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- El periódico “Jornal Público” consideró ocho disciplinas (Portugués B, Matemáticas, Psicología, Biología, Química, Historia, Física y Portugués A) (JORNAL PÚBLICO - EDICIÓN ESPECIAL, 2004: 2).
- El periódico “Jornal de Noticias” a su vez consideró también ocho (8) disciplinas, pero algo distintas del periódico anterior (Biología, Física, Historia, IDES, Portugués B, Psicología, Química y Matemáticas). Fueron considerados solamente los centros educativos con más de diez (10) asignaturas (JORNAL DE NOTICIAS, 2004: 2).
- El “Jornal Correio da Manhã”, presentó como criterio la media de nueve disciplinas (Biología, Geometría Descriptiva, Filosofía, Historia, Inglés 6, Matemáticas, Portugués A, Química y Sociología) (JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 2004: 2).
- El “Jornal Expresso” consideró todas las disciplinas en las que los alumnos realizaron exámenes (CE), pero también tuvo en cuenta la calificación interna de frecuencia (CIF) de los alumnos en sus centros educativos y el

diferencial entre las dos (CIF-CE) como indicador de ajuste de la evaluación interna y externa. Los alumnos autopropuestos fueron excluidos de las listas en los “rankings”. Por último, el “Jornal Expresso” presentó dos métodos de clasificación, una para centros educativos con más de cien exámenes y otra para centros educativos con menos de cien exámenes (JORNAL EXPRESSO, 2004: 13-14).

- Debe hacerse mención a que la media obtenida en los exámenes fue considerada, por todos los medios de comunicación social, solamente para los alumnos internos y de la 1.ª fase.

Una vez más, a semejanza de los años anteriores, se manifestaron opiniones favorables y desfavorables respecto a los “rankings”. En este año optamos por poner atención a algunos centros educativos que fueron o no galardonados por las clasificaciones y señalar las opiniones de dos personalidades reconocidas a nivel educativo en Portugal, o sea COUTO dos SANTOS y MANUELA TERRASECA.

Por ejemplo, el centro educativo Pinheiro y Rosa presentó la primera posición en la región del Algarve y en este contexto, el equipo directivo respondió con satisfacción que las personas, tipo de gestión y buenas instalaciones son posibles justificaciones para la buena clasificación de su centro educativo en los “rankings” (JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 2004: 6).

También el centro educativo de enseñanza secundaria (público) del Restelo que presentó la primera posición en los “rankings” en el distrito de Lisboa, señala con orgullo que esta clasificación se debe a una estrategia conjunta y a un esfuerzo común de profesores, alumnos, personal auxiliar y padres, como también a la diversidad de ofertas educativas (ibid: 6).

Ya COUTO dos SANTOS, Ex. - Ministro de Educación, en relación a los recientes “rankings” consideró lo siguiente:

“Elaborar *rankings* apenas en base a las calificaciones de los exámenes no trasluce lo que efectivamente pasa en los centros educativos de enseñanza

secundaria. Solamente el Ministerio de Educación que tiene los técnicos y otros datos necesarios de otros componentes de enseñanza para hacer este tipo de trabajo, podrá elaborar una evaluación con criterios claros, para toda la población y en especial para los alumnos, acerca de la calidad de los centros educativos portugueses” (SANTOS, C., 2004: 3).

A su vez MANUELA TERRASECA, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto, manifestó una opinión muy similar a la de COUTO dos SANTOS al afirmar que:

“Defiendo que los centros educativos se pueden evaluar, pero no estoy de acuerdo absolutamente con los “rankings”, pues son un producto “fuerte” y bombástico de un proceso simplista y poco relevante (mera contabilidad asentada en las calificaciones de los exámenes nacionales) los “rankings” son poco científicos en sus procedimientos y profundamente negativos en sus consecuencias” (TERRASECA, M., 2004: 3).

Señalamos una vez más el carácter polémico de los “rankings”. Consideramos que por un lado existen los que señalan la negatividad de la publicación de datos de ordenación de centros educativos, por sus consecuencias para los centros, los alumnos y los padres, y también por los procedimientos o criterios poco científicos de análisis y tratamiento de datos de este tipo de evaluación externa de centros (exámenes).

Por otra parte, existen otros, en concreto algunos centros educativos, que intentan encontrar razones o justificaciones para sus posiciones en las tablas de ordenación. Estos protagonistas revelan también una preocupación por la credibilidad en los criterios de los “rankings” que puede ser demostrada a través de los cambios que hacen en sus centros con el propósito de mejorar los rendimientos de los alumnos del 12.º año en la realización de los exámenes nacionales.

Estas constataciones pueden fácilmente ser observadas a través de numerosos artículos de opinión publicados en la prensa portuguesa.

1.4.5. “Rankings” en 2004/2005

En el momento en que terminábamos esta tesis fueron conocidos, el 22 de octubre de 2005, los “rankings” referentes al año 2004/2005. Consideramos que los mismos deberían igualmente ser citados.

De este modo, es de destacar que los procedimientos fueron similares a los procedimientos de años anteriores, o sea el Ministerio de Educación facilitó los datos y los diferentes periódicos ordenaron los centros educativos de acuerdo con criterios establecidos.

Atendiendo a una lectura de los diferentes periódicos, podemos afirmar que los resultados registrados son semejantes al año anterior (2003/2004), aunque con algunas diferencias puntuales que señalamos un poco más adelante.

Observamos este año, la opinión de la actual Ministra de Educación, MARIA de LURDES RODRIGUES sobre los “rankings” de 2004/2005:

“Portugal no dispone de otros indicadores que permitan la ordenación aceptable de centros educativos adecuados a la realidad escolar. Esta situación puede ser diferente ya en el próximo año escolar, pues el Ministerio de Educación pretende recoger indicadores sobre la composición social de los centros educativos(...). Los “rankings” tienen muchas veces el efecto de estigma negativo sobre centros que presentan buenas prácticas en casos difíciles y complicados logrando ellos, de esta forma, verdaderos milagros” (JORNAL PÚBLICO, 2005: 3).

Señalamos en esta transcripción la posibilidad de que los futuros “rankings” contemplen otras variables además de los exámenes nacionales, como por ejemplo variables de carácter social. Recordemos que en el año 2001/2002 ya habían sido realizados análisis con enfoques más amplios. Podemos decir, por lo tanto, que existen indicios de que la actual forma de criterios, tratamiento y publicación de los “rankings” escolares no es satisfactoria, o sea, existe la necesidad de plantear la ordenación de centros educativos de manera diferente.

Es de señalar también que estos “rankings”, de acuerdo con los datos disponibles en los diferentes periódicos, confirman la tendencia general de años anteriores, esto es, que los centros educativos privados y del litoral se

mantienen en lo alto de la ordenación de todos los centros clasificados, con lo que concluimos a priori que las clasificaciones más altas las obtienen las zonas y centros económica y socialmente más favorecidos, dentro de los 596 analizados (JORNAL EXPRESSO, 2005: 18). Mientras, los centros públicos presentaron resultados más positivos en comparación con los “rankings” de años anteriores, aproximándose, en términos generales, a los resultados presentados por los centros privados.

Otro hecho destacable es el registro de mejoras significativas de los alumnos en las diferentes disciplinas consideradas, donde solamente el 13% de los más de 525 centros (de acuerdo con los números de la prensa) presentaron medias negativas. En el año anterior este porcentaje fue del 34%. De entre las disciplinas consideradas, las Matemáticas fue la asignatura que peor clasificación presentó, con medias nacionales de 8,1 de un máximo de 20 puntos, seguido de Biología con una media de 10,6. Por el contrario, las asignaturas mejor posicionadas fueron la Teoría del Diseño con un 12,7, la Psicología con un 11,9 y la Física con un 11,6 (cfr. JORNAL EXPRESSO, 2005: 18 y JORNAL PÚBLICO, 2005: 6-9).

Para terminar, señalamos datos que pueden ser útiles para una mejor comprensión del fenómeno de los exámenes nacionales y de los respectivos “rankings”.

Así, 121.000 alumnos se matricularon en la 1.^a fase de los exámenes en 2004/2005; 335.000 fue el número de exámenes realizados en la 1.^a fase; 33 disciplinas estuvieron sujetas a los exámenes nacionales; en 600 centros se realizaron exámenes; 8.957 profesores participaron en la corrección y evaluación de los exámenes; la media de edades de los alumnos fue de 19,10; el porcentaje de alumnas fue del 57%; 6 millones de euros fueron los costes totales de los exámenes incluido el 9.^o año y 33.520 alumnos lograron entrar en la enseñanza superior a través de la 1.^a fase de los concursos creados para tal efecto (JORNAL PÚBLICO, 2005: 3).

1.5. "Rankings" en el Algarve

Para estudiar los "rankings" en el Algarve, se considera útil presentar el mapa de esta región de Portugal (Figura 3) con lo que es posible tener una perspectiva sociológica territorial relativa a la distribución de los concejos por el espacio geográfico y los respectivos centros educativos considerados en este estudio. Como se puede observar, la mayoría de los centros se concentran en concejos del litoral, ya que es en esta área geográfica donde se observa una mayor densidad poblacional.

Figura 3. Mapa de la distribución de algunos concejos del Algarve.



Fuente: [www. Portugal-info.net/algarve/index.htm](http://www.Portugal-info.net/algarve/index.htm)

De forma complementaria se presenta la Tabla 5 que nos indica el perfil de los centros en cuanto al número de alumnos, profesores, tipos de centros existentes (público o privado) y las medias de alumnos por clase en todos los centros educativos de enseñanza secundaria del Algarve en el año escolar 2002/2003.

Tabla 5. Perfil de los centros educativos de enseñanza secundaria del Algarve en 2002/2003.

CENTROS EDUCATIVOS	CONCEJOS	NÚMERO TOTAL		TIPO DE CENTRO	MEDIAS DE ALUMNOS POR CLASE
		PROFESORES	ALUMNOS		
Internacional del Algarve	Lagoa	18	104	Privado	13
Colegio de Vilamoura	Vilamoura	22	106	Privado	8.8
Secundario EB 2,3 Dr. João Lúcio.	Olhão	40	148	Publico	17.5
Secundario José Belchior Viegas	S.B.Alportel	46	764	Publico	21.8
Secundario Gil Eanes	Lagos	64	690	Publico	14.7
Secundario de Pinheiro y Rosa	Faro	65	818	Publico	25.6
Secundario Padre A. Mart. Oliveira	Lagoa	75	682	Publico	12
Secundario de Silves	Silves	96	1500	Publico	34.2
Secundario de Tavira	Tavira	101	1812	Publico	29.1
Secundario Julio Dantas	Lagos	105	1524	Publico	18.8
Secundario Dra. Laura Ayres	Quarteira	106	1662	Publico	18.5
Secundario V. R. S. A.	V.R.S.A.	108	1770	Publico	19.2
Secundario João de Deus	Faro	115	1770	Publico	26.1
Secundario Tomás Cabreira	Faro	129	1320	Publico	20
Secundario P. António Aleixo	Portimão	130	2448	Publico	22
Secundario de Albufeira	Albufeira	130	2274	Publico	20.3
Secundario Dr. F. F. Lopes	Olhão	139	2364	Publico	28.5
Secundario de Loulé	Loulé	146	3056	Publico	22.1
Secundario M. Teixeira Gomes	Portimão	157	2542	Publico	34.4

Adaptado de: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO PROSPECTIVA E PLANEAMENTO, (DAPP),2003.

Queremos señalar que los números totales de profesores y alumnos se refieren a la enseñanza secundaria regular, recurrente y secundaria con 3.º ciclo. En lo que se refiere a las medias de alumnos por clase, se trata solo de la enseñanza secundaria regular.

Al analizar los “rankings” se necesitó saber las distintas posiciones de los centros del Algarve en la variada información disponible. Así, y por medio de la Tabla 6, podrá tenerse una visión más correcta de cómo los diferentes periódicos, con distintos criterios, posicionan los 19 centros educativos. También es posible observar el nombre de los respectivos centros y sus consejos.

En este sentido, teníamos la pretensión de seleccionar 3 centros educativos mejor clasificados en los “rankings”, como también tres de los menos favorecidos, en virtud de la metodología de investigación adoptada.

Al consultar la Tabla 6, se presentaron algunas dudas y dificultades, pues de acuerdo con los periódicos, la posición de los centros en los “rankings”

cambiaba tanto a nivel nacional como a nivel del Algarve y, además, esta Tabla (6) no representaba la experiencia acumulada de los primeros 4 años de existencia de los “rankings”.

Queremos aclarar que los números entre paréntesis () se refieren a la posición de los centros a nivel nacional y los números que no presentan paréntesis (a negrito) se refieren a las ordenaciones solo en el Algarve. El periódico Jornal Diario de Noticias solamente presenta datos referentes al Algarve.

Tabla 6. Clasificación de los centros educativos de enseñanza secundaria en el Algarve, en el año escolar 2002/2003, de acuerdo con diversos periódicos.

CENTROS EDUCATIVOS	CONCEJOS	PERIÓDICOS (JORNALES)			
		PÚBLICO	C. MANHÃ	EXPRESSO	D. NOTÍCIAS
Colegio de Vilamoura	Vilamoura	1 (37)	1 (31)	1 (31)	1
Secundario Gil Eanes	Lagos	2 (151)	2 (115)	2 (115)	7
Secundario de Pinheiro y Rosa	Faro	3 (162)	3 (192)	3 (192)	3
Secundario João de Deus	Faro	5 (227)	4 (226)	4 (226)	2
Secundario Poeta. Ant. Aleixo	Portimão	6 (234)	5 (235)	5 (235)	5
Secundario de Loulé	Loulé	4 (205)	6 (313)	6 (313)	4
Secundario Manuel T. Gomes	Portimão	7 (279)	7 (323)	7 (323)	11
Secundario de Albufeira	Albufeira	9 (349)	8 (354)	8 (354)	8
Secundario Tomás Cabreira	Faro	11 (409)	9 (377)	9 (377)	13
Secundario J. Belchior Viegas	S.B.Alportel	8 (302)	10 (390)	10 (390)	6
Secundario Dra. Laura Ayres	Quarteira	10 (359)	11 (392)	11 (392)	10
Secundario Julio Dantas	Lagos	13 (503)	12 (406)	12 (406)	9
Secundario de Tavira	Tavira	12 (461)	13 (425)	13 (425)	12
Secundario de Silves	Silves	17 (523)	14 (437)	14 (437)	17
Secundario P. A. Mart. Oliveira	Lagoa	15 (506)	15 (501)	15 (501)	16
Secundario Dr. F. F. Lopes	Olhão	14 (504)	16 (507)	16 (507)	15
Internacional do Algarve	Lagoa	16 (507)	17 (521)	17 (521)	19
Secundario V. R. S. A.	V.R.S.A.	19 (541)	18 (538)	18 (538)	18
Secundario EB 2,3 Dr. J. L.	Olhão	18 (527)	19 (553)	19 (553)	14

Fuente: JORNAL PÚBLICO, 2003: III; JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 2003: 23; JORNAL EXPRESSO, 2003: 20-24 y JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 2003: 10-14

En el año lectivo 2003/2004 se presentó más información y nuevamente un periódico (Jornal de Notícias) salió a la palestra con información sobre los “rankings”, como muestra la Tabla 7, pero todos continuaban aplicando criterios diferentes, lo que dificultaba la citada selección. De todas maneras, había que resolver la diferencia de criterios que nos presentaba el análisis de las dos

Tablas (6 y 7) y también, porque continuaba sin ser posible tener un panorama claro de los primeros cuatro años de los “rankings”.

Tabla 7. Clasificación de los centros educativos de enseñanza secundaria en el Algarve, en el año escolar 2003/2004, de acuerdo con los diferentes periódicos.

CENTROS EDUCATIVOS	CONCEJOS	PERIÓDICOS (JORNALES)				
		PÚBLICO	J. NOTÍCIAS	C. MANHÃ	EXPRESSO	D. NOTÍCIAS
Colegio de Vilamoura	Vilamoura	9 (385)	19 (607)	2 (153)	**	8
Secundario Gil Eanes	Lagos	12 (448)	10 (356)	13 (461)	11 (437)	7
Secundario de P. y Rosa	Faro	1 (59)	7 (340)	1 (81)	1 (74)	1
Secundario João de Deus	Faro	2 (228)	1 (68)	3 (218)	2 (205)	2
Secundario P. Ant. Aleixo	Portimão	4 (331)	18 (537)	4 (525)	3 (264)	18
Secundario de Loulé	Loulé	3 (327)	3 (204)	8 (358)	7 (342)	3
Secundario M. T. Gomes	Portimão	11 (416)	15 (419)	11 (426)	9 (402)	5
Secundario de Albufeira	Albufeira	13 (476)	13 (380)	12 (447)	10 (423)	12
Secundario Tomás Cabreira	Faro	17 (540)	16 (491)	17 (523)	15 (490)	15
Secundario J. B. Viegas	S.B.Alportel	7 (359)	2 (94)	7 (354)	6 (338)	4
Secundario Dra. Laura Ayres	Quarteira	5 (338)	8 (350)	5 (330)	4 (315)	10
Secundario Julio Dantas	Lagos	8 (384)	4 (242)	9 (375)	8 (357)	9
Secundario de Tavira	Tavira	6 (343)	9 (352)	6 (348)	5 (333)	11
Secundario de Silves	Silves	16 (515)	12 (365)	15 (494)	13 (466)	16
Secundario. A. Mart.Oliveira	Lagoa	18 (570)	17 (530)	18 (525)	16 (491)	17
Secundario Dr. F. F. Lopes	Olhão	15 (502)	5 (288)	16 (507)	14 (478)	13
Internacional del Algarve	Lagoa	10 (411)	11 (361)	10 (411)	**	6
Secundario V. R. S. A.	V.R.S.A.	14 (479)	14 (411)	14 (473)	12 (448)	14
Secundario EB 2,3 Dr. J. L.	Olhão	19 (572)	6 (320)	19 (577)	*	19

Fuente: JORNAL PÚBLICO, 2004; JORNAL CORREIO DA MANHÃ,2004; JORNAL EXPRESSO, 2004; JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 2004 y JORNAL DE NOTÍCIAS, 2004.

(*) Centro educativo de enseñanza básica y secundaria pública no señalado por el JORNAL EXPRESSO por presentar menos de cien exámenes.

(**) Centros educativos de enseñanza privada no señalados por el JORNAL EXPRESSO por presentar menos de cien exámenes.

En el análisis de estas tablas, el interés se centra exclusivamente en los centros educativos públicos, dado que los centros educativos privados, además de presentar solamente menos de cien exámenes y por lo tanto no ser considerados por algunos medios, presentaban igualmente particularidades muy propias y diferentes de los centros educativos públicos, tal como refiere JURJO TORRES SANTOMÉ respecto a dos importantes características diferenciadoras:

“1) La sociedad no puede ejercer directamente un control democrático de los centros privados, sino que son sus propietarios quienes toman las decisiones y establecen reglas. Por el contrario, los centros públicos tienen obligación de

governarse de manera más democrática, contando con la participación no sólo de las familias, sino también de los ayuntamientos y de la propia administración educativa, o sea, el propio Gobierno elegido también democráticamente por toda la sociedad.

2) Las instituciones escolares privadas son controladas por la comunidad, pero de manera indirecta, a través de las leyes del mercado. Es éste quien orienta de modo lineal las decisiones a ser tomadas por los promotores del centro, así como por las familias que confían la educación de sus hijas e hijos. Los centros de enseñanza pública pueden y deben, además de satisfacer las exigencias del aparato productivo, contrarrestar las demandas más exageradas de ese mercado que podrían relegar a lugares muy secundarios, o contradecir, o desatender el trabajo de contenidos educativos, destrezas y valores más altruistas e imprescindibles para construir una sociedad más humana, democrática y justa" (TORRES, J., 2002: 53).

En verdad los centros educativos privados presentan, en Portugal, realidades organizativas y administrativas sustancialmente diferentes de los centros públicos. Además de estas diferencias, los centros privados son utilizados, en términos generales, por alumnos de orígenes sociales y económicos favorables. En virtud de todos estos factores, su exclusión en la selección de centros para el estudio empírico parecía justificada.

También se orientó la investigación a centros educativos que no tuviesen el 2.º ciclo, dado que este hecho podría restar algún rigor en la posición de los centros educativos en el "ranking", ya que solamente fueron tomados en consideración los exámenes nacionales, que son característicos de la población estudiantil de la enseñanza secundaria.

Otro aspecto que se consideró fue abarcar, en la selección de los centros y como ya se señaló anteriormente, los primeros cuatro años de existencia de los "rankings", evitando de esta forma limitarse a uno, dos ó tres años, pues este procedimiento podría proporcionar menores desviaciones de rigor en el estudio de los centros educativos seleccionados, entendiéndose que a lo largo de un período de cuatro años tendríamos lecturas más correctas de las mejores y peores clasificaciones en comparación con periodos de tiempo más cortos. Dicho de otra forma, lo que buscábamos era una mayor estabilidad de los resultados de los alumnos a través de un análisis longitudinal (lo más posible).

Así, e intentando satisfacer los requisitos antes citados, elaboramos la Tabla 8 en la que están las clasificaciones hechas por el periódico “Expresso”, con sus criterios de ordenación, a lo largo de los 5 años y donde se calcula la media solamente de los primeros 4 años con la finalidad de encontrar los mejores y peores centros.

Tabla 8. Posición de los centros educativos secundarios del Algarve en los “rankings” de 5 años y las medias de los primeros 4 años escolares.

CENTROS EDUCATIVOS	CONCEJOS	2004/2005*	LOS PRIMEROS 4 AÑOS DE “RANKINGS”				MEDIAS
			2000/2001	2001/2002**	2002/2003	2003/2004	
1.Secundario de João de Deus	Faro	1 (120)	1 (82)	2 (117)	4 (209)	2 (205)	1 (153)
2.Secundario P. António Aleixo	Portimão	2 (129)	2 (118)	5 (255)	5 (218)	3 (264)	2 (214)
3.Secundario de Pinheiro y Rosa	Faro	5 (301)	14 (468)	4 (221)	3 (176)	1 (74)	3 (235)
Secundario de Loulé	Loulé	4 (239)	5 (200)	6 (267)	6 (291)	7 (342)	4 (275)
Secundario Gil Eanes	Lagos	8 (351)	6 (302)	7 (339)	2 (105)	11 (437)	5 (296)
Secundario Belchior Viegas	S.B.Alportel	3 (159)	4 (183)	13 (362)	10 (363)	6 (338)	6 (312)
Secundario de Tavira	Tavira	9 (358)	8 (339)	9 (348)	13 (393)	5 (333)	7 (353)
Secundario de Albufeira	Albufeira	6 (305)	10 (393)	12 (369)	8 (327)	10 (423)	8 (378)
Secundario M. Teixeira Gomes	Portimão	10 (363)	15 (473)	8 (345)	7 (301)	9 (402)	9 (380)
Secundario de Silves	Silves	11 (398)	7 (317)	10 (359)	14 (404)	13 (466)	10 (387)
Secundario Dra. Laura Ayres	Loulé	16 (491)	9 (385)	18 (498)	11 (365)	4 (315)	11 (391)
Secundario Júlio Dantas	Lagos	12 (443)	11 (407)	17 (432)	12 (378)	8 (357)	12 (393)
Secundario Tomás de Cabreira	Faro	7 (340)	12 (437)	11 (365)	9 (350)	15 (490)	13 (411)
4.Secundario Dr. Fran. F.Lopes	Olhão	15 (489)	13 (462)	15 (409)	16 (467)	14 (478)	14 (454)
5.Secundario P. Ant.º M. Oliveira	Lagoa	13 (467)	19 (552)	14 (376)	15 (462)	16 (491)	15 (470)
6.Secundario V. R. S. A.	V.R.S.A.	14 (477)	18 (549)	16 (415)	19 (491)	12 (448)	16 (476)
Colegio de Vilamoura	Loulé	***	16 (506)	1 (61)	1 (31)	***	-
ECUBAL. Inter. do Algarve	Lagoa	***	3 (177)	3 (179)	17 (521)	***	-
EB 2,3 Dr. João Lúcio	Olhão	-	17 (547)	19 (592)	18 (553)	***	-

Fuente: JORNAL EXPRESSO, 2003: 20-24; JORNAL EXPRESSO, 2004: 20-24 y JORNAL EXPRESSO, 2005:14-15

(*) El año 2004/2005, no se tuvo en cuenta en la selección de los 6 centros educativos.

(**) Recordamos que en 2001/2002 los “rankings” fueron elaborados teniendo en consideración variables socio-culturales.

(***) Estos centros no fueron contabilizados, pues tenían menos de cien alumnos inscritos en los exámenes.

Se optó por analizar y seleccionar los respectivos centros educativos de acuerdo con los “rankings” elaborados por el periódico “Jornal Expresso”, pues al parecer presentaba los criterios más adecuados en términos de calificación, por considerar la diferencia entre calificación interna de frecuencia (CIF) atribuida a los alumnos por los respectivos centros y los exámenes (E) elaborados a nivel nacional. Destacamos que este criterio no fue tomado en cuenta por otros periódicos, mientras no difiere significativamente de los resultados

finales encontrados en las tablas de clasificación nacionales de los centros educativos elaboradas por los demás periódicos. Hemos de decir que el Jornal Expresso presentó los mismos criterios en los últimos 5 años de "rankings" (JORNAL EXPRESSO, 2005: 12-13).

Para un mejor encuadramiento de los procedimientos utilizados por el periódico "Jornal Expresso", se presenta en la Tabla 9, la forma escalonada en la que fueron colocados los centros de acuerdo con los resultados clasificatorios de los mismos.

Tabla 9. Posición de los centros educativos secundarios del Algarve de acuerdo con las calificaciones internas y respectivas medias con los exámenes nacionales en 2003 /2004.

CENTROS EDUCATIVOS	CONCEJOS	CLASIFICACIONES			
		INTERNA	N.º DE EXÁMENES	MEDIAS	"RANKINGS"
Secundario de Pinheiro y Rosa	Faro	13,0	386	11,21	1 (74)
Colegio de Vilamoura	Loulé	13,4	41	10,65	-
Secundario de João de Deus	Faro	13,6	1119	10,29	2 (205)
Secundario P. António Aleixo	Portimão	12,6	755	9,96	3 (264)
Secundario Dra. Laura Ayres	Loulé	12,9	586	9,72	4 (315)
Secundario de Tavira	Tavira	12,7	622	9,64	5 (333)
Secundario Belchior Viegas	S. B. Alportel	13,1	207	9,61	6 (338)
Secundario de Loulé	Loulé	13,3	1095	9,58	7 (342)
Secundario Júlio Dantas	Lagos	13,4	787	9,48	8 (357)
ECUBAL. Inter. del Algarve	Lagoa	13,2	47	9,31	-
Secundario M. Teixeira Gomes	Portimão	12,5	1177	9,20	9 (402)
Secundario de Albufeira	Albufeira	12,9	1015	9,06	10 (423)
Secundario Gil Eanes	Lagos	13,0	244	8,95	11 (437)
Secundario V. R. S. A.	V.R.S.A.	13,1	645	8,89	12 (448)
Secundario de Silves	Silves	12,7	725	8,78	13 (466)
Secundario Dr. Fran. F. Lopes	Olhão	13,3	994	8,66	14 (478)
Secundario Tomás de Cabreira	Faro	13,0	967	8,53	15 (490)
Secundario P. Ant.º M. Oliveira	Lagoa	12,2	299	8,51	16 (491)
EB 2,3 Dr. João Lúcio	Olhão	13,7	69	7,97	-

Fuente: JORNAL EXPRESSO - ESPECIAL EDUCAÇÃO, 2004: 1.

En la Tabla 9 es posible observar las diferentes clasificaciones internas de las disciplinas consideradas en los exámenes nacionales (ver apartado: 1.4.4. "Rankings" en 2003/2004) en los 19 centros educativos del Algarve, el número de exámenes realizados, las medias de los resultados en los exámenes con las clasificaciones internas y las respectivas ordenaciones nacionales y solo en Algarve en los exámenes nacionales.

Como ya señalamos, decidimos elegir el Jornal Expresso porque presentó los mismos criterios a lo largo de los 5 años de existencia de los “rankings” y porque presentó criterios de ordenación que tenían en cuenta, entre otros factores, las clasificaciones internas de alumnos, que consideramos un factor que de alguna forma incluye las realidades de los centros educativos en las ordenaciones de centros educativos.

Por ello después de consultar la Tabla 8, los centros educativos que elegimos en la investigación empírica fueron: João de Deus en Faro; Poeta António Aleixo en Portimão; Pinheiro y Rosa en Faro; Dr. Francisco Fernandes Lopes en Olhão; Padre António Martins de Oliveira en Lagoa y Secundario de Vila Real de Santo António.

En el Tabla 10 presentamos los respectivos centros educativos con algunas características consideradas de algún interés, como son el número de profesores, el número de alumnos, las medias de los alumnos por clase y los cursos existentes (generales y tecnológicos) en 2002/2003.

Tabla 10. Algunas características de los centros educativos elegidos en nuestro estudio con datos de 2002/2003.

CENTROS EDUCATIVOS	N.º DE ALUMNOS	N.º DE PROF.	MEDIAS DE ALUMNOS POR CLASE	CURSOS
Secundario de Pinheiro y Rosa	818	65	25.6	Generales:1 y 4 Tecnológicos:1
Secundario Padre Ant.º M. Oliveira	263	75	12	Generales:1,2,3 y 4 Tecnológicos:2,3 y 4
Secundario V. Real de St.º António	652	108	19.2	Generales:1,2,3 y 4 Tecnológicos:1,2 y3
Secundario de João de Deus	835	115	26	Generales:1,2,3 y 4 Tecnológicos 1.4
Secundario Poeta António Aleixo	944	130	22	Generales:1, 2,3 y 4 Tecnológicos:1,2 y 4
Secundario Dr. Francisco F. Lopes	2364	139	28.5	Generales:1,2,3 y 4 Tecnológicos:1,2,3 y 4

Fuente: Ministério da Educação - DAPP, 2003.

Con los datos observados en la Tabla 10, podemos comprobar que existen centros con más alumnos que otros, lo mismo sucede con el número de profesores. Destacamos que el Dr. Francisco Fernandes Lopes presenta el número mayor de profesores (139) y también de alumnos (2.364). Al contrario

Padre Antonio Martins Oliveira el menor número con 75 profesores y 263 alumnos. Los centros que a su vez presentan números mayores y menores de media de alumnos por clase son los mismos, o sea, Dr. Francisco Fernandes Lopes (28.5) y Padre Antonio Martins Oliveira (12). En cuanto a los cursos existentes, es de señalar que Dr. Francisco Fernando Lopes presenta todos los cursos generales y tecnológicos.

1.6. Consideraciones Sobre los “Rankings”

La mayor dificultad que enfrentamos cuando elegimos los “rankings” como tema de investigación y reflexión fue la escasez trabajos o estudios publicados entorno a este problema. En realidad, y tal vez en virtud de los pocos años de existencia de los “rankings”, solamente fueron encontrados algunos artículos de opinión publicados en los distintos medios de comunicación social y un conjunto de análisis y reflexiones realizadas por el antiguo Ministro de Educación, DAVID JUSTINO, en su libro denominado “No silêncio todos somos iguais”, publicado en el año 2005. Así y teniendo en cuenta predominantemente estas dos referencias, además de otros estudios (CLARK, D., LOTTO, L. y ASTUTO, T., 1984; PÁSCOA, A., 2002; ABREU, M., 2002; MARCHESI, A., 2003 y FORMOSINHO, J. y MACHADO, J., 2004) realizaremos igualmente nuestras propias reflexiones que presentamos a continuación.

Señalamos que SANTIAGO, R. et al, (2004); NETO-MENDES, A., COSTA, J. y VENTURA, A., 2003 y CURADO, A. et al, (2003), fueron algunas de las investigaciones que encontramos sobre la problemática de los “rankings” en Portugal. Dadas sus características empíricas y la relevancia en el contexto de esto estudio, haremos una referencia a las mismas más desarrollada en el capítulo cuatro, denominado “Estudios anteriores, proposición y objetivos”.

Un primer aspecto que deberá ser considerado en este apartado es la legitimidad de cuestionar si los “rankings” deberían o no ser publicados, y

consecuentemente conocidos por la sociedad portuguesa, de forma aislada, sin cualquier otra información complementaria y mínimamente reveladora de las realidades de los centros educativos considerados.

De acuerdo con el Ex. Ministro de Educación DAVID JUSTINO estas cuestiones centrales no han de limitarse a Portugal, ya que se intenta situar, de una manera clara, el problema de los “rankings”, en un ámbito más amplio como es el caso de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), según su óptica y perspectiva:

“El problema fue abordado y debatido en la última reunión de Ministros de Educación de los Países Miembros de la OCDE, realizada en Dublín. En ella fue puesta de manifiesto la disconformidad de algunos participantes que concordando con el principio que consagra el derecho al acceso de los ciudadanos a la información disponible en la Administración Pública, se encontraban limitados, por las presiones ejercidas por las organizaciones sindicales de profesores, en el sentido de no autorizar ese acceso y su consecuente divulgación. Esta situación fue sumamente clara en las declaraciones del Ministro de Educación de Irlanda que ante sus colegas y medios de comunicación social, se compromete a rever la posición oficial de su País en nombre del derecho de los ciudadanos a conocer los resultados de las clasificaciones, centro a centro, disciplina a disciplina” (JUSTINO, D., 2005: 8).

En verdad podemos considerar que, incluso no existiendo información pública sobre los “rankings”, los alumnos y sus familias buscan los centros ordenados según sus preferencias en base a las percepciones que hacen de los distintos centros a los que pueden tener acceso. En este punto estamos de acuerdo con DAVID JUSTINO cuando señala que en una sociedad democrática no es aceptable limitar la información producida por la Administración Educativa y en que no existen estudios creíbles y demostrativos de que los efectos negativos sobre determinados centros justifique por este hecho, que los derechos de los ciudadanos sea negados (ibid: 6-7).

En este contexto es oportuno citar a MANUEL VIEGAS ABREU, que en un artículo sobre la calidad de centros educativos señala que los políticos no tienen ni presentan propuestas nuevas para la mejora de centros educativos, o sea, lo que hay son exigencias de más rigor, más exigencia, más esfuerzo, más eficiencia por parte de los alumnos y de los centros. Estas exigencias son

acompañadas por más exámenes y más pruebas para alumnos y centros educativos. Este autor señala también que el antiguo Ministro de Educación, AUGUSTO SANTOS SILVA decidió no publicar los resultados de los informes de evaluación de centros elaborados a través de la Inspección General de Educación (IGE) (2000/2001) en virtud de considerar que los centros educativos no pueden ser evaluados de forma unidimensional y se podría conducir a los peores centros a estigmatizaciones perjudiciales y contrarias a sus propias realidades (ABREU, M., 2002: 207-208).

De esta forma constatamos que la publicación de la información sobre los rendimientos de centros educativos y de sus alumnos no siempre fue consensual, que las justificaciones presentadas tanto servirán para la publicación de los “rankings” como servirán también para la no publicación de otras formas de evaluación externa como es el caso de los informes elaborados a través de la IGE del Ministerio de Educación.

Empezamos a reflexionar sobre los acontecimientos que se produjeron después de la publicación de los “rankings” teniendo como punto de partida un programa televisivo. El 4 de enero de 2006 tuvimos la oportunidad de asistir a un reportaje televisivo, en el canal 2 portugués, que trataba de la problemática de los “rankings”. Interesante en este trabajo fue que el centro educativo clasificado en el último puesto a nivel nacional en el año 2003/2004, o sea la secundaria de Bela Vista, incluido en una zona pobre y problemática alrededor de Lisboa, fue elegido en la citada investigación periodística. Entonces comprobamos que los alumnos, profesores, personal no docente, administración escolar y las familias de los alumnos fueron interrogados sobre su centro y que los mismos revelaron sentimientos y experiencias bastante positivas sobre la secundaria de Bela Vista. El esfuerzo de los alumnos, los proyectos existentes y la organización escolar fueron algunos de los aspectos positivos más citados. Podemos entonces constatar, a través de este trabajo, que no siempre el centro ordenado en el último puesto registra opiniones desfavorables a su respecto y que otras variables deberían ser tenidas en cuentas (de acuerdo con las entrevistas

realizadas) como por ejemplo los niveles sociales bajos de las familias de los alumnos.

A través de los años, se han buscado causas para explicar por qué hay buenos y malos centros educativos en función de los resultados escolares de los alumnos. Algunos estudios han insistido en los factores estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades, su motivación o su herencia genética, así como los mandamientos parentales, instalados de manera subliminar. Otras perspectivas, por el contrario, han enfatizado que uno de los principales factores es lo socio-cultural. El hecho de que los centros educativos incluidos en zonas socialmente desfavorecidas tengan una posición en los “rankings” más negativa, refuerza esta idea, o sea, la pobreza podrá ser sinónimo de ignorancia discriminativa (FERNANDES, J., 2004: 3).

Existen también opiniones alternativas que sitúan en segundo plano los factores individuales y sociales, y atribuyen la mayor responsabilidad al propio sistema educativo, al funcionamiento de los centros y al estilo de enseñanza de los profesores (MARCHESI, A., 2003: 13).

Para los defensores de esta interpretación, existe el riesgo de que los responsables de Educación y los equipos docentes eviten su responsabilidad buscando las causas del fracaso o éxito en factores externos a la educación, como por ejemplo, la sociedad, la familia o la disposición mental o física de los alumnos.

En todos estos problemas presentados no hay una comprensión inmediata y acertada, pero es posible, proponer un modelo o modelos de comprensión de este fenómeno de evaluación de centros educativos. Algunos estudios que conocemos desarrollan estudios interesantes en este ámbito como es el caso de D. CLARK; L. LOTTO y T. ASTUTO, sobre los centros instructivamente eficaces cuando afirman:

“Los centros instructivamente eficaces son aquellos que logran resultados en los alumnos que superan, relativamente el rendimiento de otros centros con una población estudiantil semejante, concretamente en su procedencia socio-económica” (CLARK, D. et al, 1984: 58).

En este enfoque la dimensión socio-económica es considerada como variable esencial en la comprensión de los procesos de funcionamiento de los centros educativos y concretamente en los éxitos o fracasos de los rendimientos escolares de los alumnos.

En el seguimiento del reportaje mencionado anteriormente, parece evidente que los “rankings” miden y evalúan los rendimientos escolares de los alumnos y no de los centros educativos. Podemos, en este contexto, considerar que si los mejores alumnos están en un número determinado de centros, entonces estos centros obviamente también se presentan como los mejores. Siguiendo la lógica de que los alumnos provenientes e identificados en los niveles sociales y culturales más favorecidos son también los mejores en los resultados en los exámenes nacionales, hemos de decir que la sociedad no es igual y los centros y alumnos reflejan eso mismo. Entonces, es natural concluir en la relación entre éxitos escolares y diferenciaciones socio-culturales. Estos indicios son de alguna forma confirmados a través de los datos relativos a los 5 años de existencia de los “rankings” publicados en los “media” y de los que podemos extraer las siguientes conclusiones generales: a) los centros privados presentan mejores resultados en comparación a los públicos; b) los centros de las zonas del interior presentan peores resultados en comparación a los centros del litoral y c) los centros educativos que están ubicados en grandes zonas urbanas, presentan mejores resultados en comparación a los centros de las zonas rurales (cfr. JORNAL PÚBLICO - EDICIÓN ESPECIAL, 2005: 2-3 y PÁSCOA, A., 2002: 165).

En este contexto parece adecuado señalar que existen varios estudios que refieren que los alumnos que presentan buenos niveles sociales, culturales y económicos a través de la acción de sus familias y en concreto de sus padres son en verdad los que presentan mejores resultados escolares en comparación a alumnos provenientes de otros extractos sociales (MCLAREN, A. y DYCK, I., 2002: 5; GONZÁLEZ, D., 2001: 12; LIVINGSTONE, D. y STOWE, S., 2001).

A pesar de las consideraciones anteriores, sabemos que muchos de los centros educativos públicos presentan un mixto de alumnos considerando sus

diferentes orígenes sociales y que no es posible o al menos es más difícil establecer una relación inequívoca entre las “élites sociales” y los mejores centros educativos. Aunque la estadística logre esta posibilidad, no podemos concluir que todo depende del citado binomio (mejores centros - “élites sociales”), o sea, las funciones de los centros no pueden ser irrelevantes (JUSTINO, D., 2005: 18-19). En este contexto, pero de forma un poco diferente, parece apropiado citar a MORTIMORE, P., (1997: 483) cuando señala que los centros no deben ser acusados de forma injusta por no lograr sobrepasar las anteriores diferencias presentadas por los alumnos.

Otro aspecto que deberá tenerse en cuenta cuando reflexionamos sobre los “rankings” es que seguramente muchos centros educativos mejoraron sus prácticas y en muchos otros centros los resultados de los alumnos en los exámenes también presentaron mejoras. Un indicador de esta realidad es el aumento del número de alumnos que se matriculaban en los centros educativos que presentaban mejores posiciones en los “rankings”, en comparación con la reducción del número de alumnos matriculados en los centros educativos ordenados en posiciones menos favorables de los mismos (JUSTINO, D., 2005: 32-33).

Este aspecto es importante porque revela que muchos centros no fueron totalmente insensibles a la existencia de los “rankings”, al contrario, crearon mecanismos o estrategias para mejorar los rendimientos de sus alumnos. Esta reflexión tiene sentido porque a pesar de los “rankings” no evaluaron de forma justa los centros educativos, la realidad es que padres, alumnos y familias de alumnos buscaban los centros que estaban mejor clasificados en las tablas. Esta búsqueda puede resultar más o menos fácil en los centros públicos, pero en los públicos y los privados la historia seguramente es diferente, pues el factor económico es un criterio a tener en cuenta y no todos tienen las mismas facilidades.

La mayoría de las críticas que se hacen a los “rankings” señalan que los mismos deberían estar acompañados y ser confrontados con otros indicadores, con el propósito de posibilitar una evaluación más cercana al desempeño real de

los centros educativos. Pensamos que en este punto residen los impulsos necesarios para la mejora, no solo del aprendizaje y la enseñanza, sino también de las demás dimensiones que constituyen la institución escolar.

En todo el caso, y sabiendo que los “rankings” tienen como criterio importante los exámenes nacionales, no es fácil hacer una interpretación rigurosa y fundamentada sobre los factores globales y verdaderamente responsables de la posición de los centros educativos en los “rankings”. Podrán, por ejemplo, ser las normas internas de cada centro educativo, o el tipo de trabajo de los profesores, o las condiciones materiales y humanas particulares de cada centro, o el escaso interés de los alumnos motivado por factores sociales y económicos del entorno del centro, o también el tipo de gestión practicado en cada centro. Pueden ser diversos factores y unos más responsables que otros. La verdad es que no lo sabemos con rigor y realmente.

Existe también otras posibilidades como es si los “rankings” reflejan o no la realidad de cada centro, si existiendo buenos alumnos (entiéndase esencialmente buenas clasificaciones en los exámenes) quiere decir que existen buenos centros. El discurso que se puede tener, a nuestro modo de ver entorno a este tema, tiene relación con dos aspectos distintos: a) por un lado podemos indagar sobre los motivos que hacen que existan buenos resultados escolares en uno o unos determinados centros en detrimento de otros centros. Partimos, desde este presupuesto, de que los mejores centros presentan los mejores alumnos; y b) por otro lado podemos indagar sobre la base de los “rankings”, o sea, los mejores centros pueden tener tanto los mejores como los peores alumnos. En este aspecto importa aclarar cuál o cuáles son los criterios que un determinado centro presenta para clasificarse entre los mejores o el mejor de todos.

Podemos considerar que los “rankings” aclararon los rendimientos de los alumnos en los exámenes nacionales, posibilitando analizar centros educativos, asignaturas y aprendizajes, pero de forma unidimensional, tal como señala FORMOSINHO, J. y MACHADO J. (2004: 19):

“De hecho, la producción de información en exámenes (...) no ha aportado datos operativos con incidencia ya sea en el desarrollo del currículo, en la superación de las dificultades de aprendizaje de los alumnos y en la evolución de las aprendizajes de los alumnos, ya sea en el diagnóstico de necesidades e implementación de programas de formación de profesores”.

De acuerdo con los mismos autores, a través de los “rankings” son conocidos solamente algunos hechos: a) mejores clasificaciones en el litoral comparativamente al interior; b) en el litoral las mejores clasificaciones pertenecen a Lisboa y Porto; c) pocas diferencias entre los centros públicos y los centros privados; d) diferencias entre centros próximos; e) diferencias de clasificaciones entre disciplinas de alumnos pertenecientes al mismo centro; f) diferencias entre las medias de las evaluaciones internas (mayores) y los exámenes (menores) que a veces registra 10 puntos* y; g) algunos alumnos de orígenes sociales favorables presentan bajos resultados (ibid: 20).

(*) En este ámbito CRATO, N., (2006: 52-53), señala que en los centros educativos que presentan alumnos mejor preparados para los exámenes, las evaluaciones internas y externas son muy semejantes. Al revés, los centros que presentan alumnos peores preparados, los valores en las evaluaciones internas son, en términos generales, más elevados comparativamente a los resultados obtenidos en los exámenes nacionales.

En este sentido consideramos que con este tipo de evaluación no es posible obtener respuestas, sino que es posible formular cuestiones que solamente a través de una forma complementaria de evaluación pueden ser aclaradas.

Existen también algunos autores que enfatizan los datos negativos que los “rankings escolares producirán, y que, simultáneamente, vislumbran las principales causas responsables de la situación diagnosticada. En este ámbito y considerando los “rankings” de 2003/2004, ANTÓNIO BARRETO señala que es lamentable que casi el 70 % de los centros educativos (de un total de más 600) de enseñanza secundaria presenten medias negativas (menos de diez puntos) en las ocho asignaturas consideradas por la prensa, incluyendo Portugués, Historia, Matemáticas, Química, Biología y Física. Este antiguo Ministro y comentarista político refiere incluso que la responsabilidad de este escenario no son los presupuestos del Estado ni tan poco las deficiencias en los edificios

escolares, los problemas deben ser buscados en los siguientes factores: a) en la diversificación de los modelos de gestión escolar; b) en permitir que cada centro educativo elija y seleccione sus propios profesores; c) que en mayo de cada año escolar, sea posible divulgar horarios, profesores seleccionados y manuales escolares adoptados; d) que los mismos profesores puedan trabajar en el mismo centro durante varios años con la finalidad de garantizar la deseada estabilidad profesional; e) que todos los alumnos deben tener horarios diurnos completos por la mañana y por la tarde; f) que los centros deban ser de responsabilidad del poder local (ayuntamientos) siendo el Ministerio de Educación el responsable del currículo nacional, la inspección de centro y la planificación financiera (BARRETO, A., 2004: 8).

Consideramos que, independientemente de los análisis y consideraciones realizadas alrededor de los "rankings", existen algunas cuestiones que los propios "rankings" plantean y que, a nuestro parecer, necesitan respuestas. Estas cuestiones son esencialmente: ¿por qué existen buenos alumnos en determinados centros y malos en otros?; ¿qué evaluaciones o modelos de evaluación se pueden complementar con los "rankings"?; ¿realmente los "rankings" miden la "calidad" de un centro educativo?; ¿qué otras justificaciones pueden los centros educativos presentar para su posición en las tablas de clasificación además de los resultados de sus alumnos en los exámenes?; y ¿qué es lo que en realidad miden los "rankings"?

Son estas algunas cuestiones que consideramos que no tienen una respuesta rápida, clara y quizás demasiado justa, pero son cuestiones que los "rankings" plantean y que necesitan de resoluciones creíbles, con la finalidad de mejorar los procesos de diagnóstico de los centros educativos y de esta forma hacer posible, igualmente, la mejora de los procesos internos de los centros y consecuentemente, los resultados en las diferentes dimensiones que forman parte de las instituciones educativas.

1.6.1. Los “Rankings” y el Neoliberalismo

Como ya hemos referido antes, somos favorables a la divulgación pública de los “rankings” de los centros educativos de la enseñanza secundaria por variados motivos o razones. De entre ellos podemos citar, por ejemplo, dos: a) conocimiento de informaciones que pueden ser analizadas, estudiadas y reflexionadas; y b) posibilidad de desarrollo de la presente investigación.

Los “rankings”, además de las consecuencias positivas o negativas que pueden tener para la comunidad escolar, los investigadores y teóricos de la educación así como la sociedad en general, también pueden ser considerados en un enfoque neoliberalista que presentamos a continuación.

De acuerdo con SANTOS, R. y ANDRIOLI, A., (s.f.) históricamente el neoliberalismo es hijo del liberalismo desarrollado en los siglos XVII y XVIII y caracterizado como su “ala derecha”, o sea, por una disminución de los valores del mito de “Estado-mínimo”. Según los mismos autores el periodo del neoliberalismo tuvo su inicio a partir de la década de 70 con ideas oriundas de los economistas FRIEDRICH HAYEK y MILTON FRIEDMAN que reforzaron el ideal de la competitividad en los mercados libres y consecuentemente una menor influencia del Estado sobre la economía. A propósito, es preciso señalar, en nuestra opinión, que las ¿escuelas privadas? ¿clases particulares? parecen ser una forma privatización de los centros educativos.

En el ámbito de la educación y teniendo en cuenta algunas lecturas realizadas (Por ejemplo: CANARIO, R., 2005; TORRES, J., 2002; BARROSO, J., 2002 y 1996) podemos afirmar que el neoliberalismo considera que los problemas de los centros educativos pueden ser resueltos a través de un liderazgo fuerte y unipersonal con semejanzas al mundo empresarial, en que alumnos y padres o responsables de la educación de los alumnos son entendidos como usuarios y los profesores como funcionarios de empresas públicas o privadas de educación.

Lo que antes referimos, es un aspecto o, en otras palabras, una posible implicación del neoliberalismo en los centros educativos. Por otro lado y de acuerdo con los mismos autores, con el neoliberalismo también se prevé que la gestión pase a tener en cuenta la racionalidad técnica, prefiriendo o atribuyendo mayor importancia a los criterios de eficiencia cuantitativa que a los criterios de las relaciones personales y del aprendizaje en los centros educativos, siendo de esta forma la educación comparable a algo, por ejemplo, con lo que se pueden hacer transacciones en el mercado.

Estamos convencidos de que desde esta perspectiva, por ejemplo, en el futuro la gestión de los centros educativos podrá ser dirigida por equipos nominados o tutelada por empresas privadas, o sea, es bien posible que los criterios pedagógicos sean preteridos a criterios de nivel económico.

Los "rankings", en este ámbito, bien pueden ser una forma, en la lógica de mercado, de seleccionar alumnos de acuerdo con valores financieros (por ejemplo, por el valor de una tasa). A este respecto, pensamos que es aceptable de la siguiente consideración: todos los alumnos, independientemente de su "background", deben frecuentar centros educativos en los que el respectivo potencial sea maximizado.

Para mejor comprender esta problemática recurrimos a algunos autores y sus respectivas ideas que pasamos a presentar.

PAULO FREIRE, 1996 (citado por APPLE, M., 1998: 39), por ejemplo, señala que una pedagogía con enfoque en la producción y en el consumo sin ninguna preocupación por lo que se está produciendo, o sea sobre quiénes son los perjudicados y quiénes los beneficiados, no es seguramente una pedagogía crítica en el sentido de reconocer los errores del pasado. El mismo PAULO FREIRE señala que el neoliberalismo concibe la educación como una mercancía, reduciendo nuestras identidades a las de simples consumidores, desconsiderando el espacio público y la dimensión humanista de la educación (FREIRE, P., 2005: 5).

JURJO TORRES SANTOMÉ, a su vez, en un trabajo denominado "La educación en tiempos de neoliberalismo. La construcción de la escuela pública

como institución democrática” señala algunos aspectos importantes de la educación y la sociedad neoliberal de los que podemos extraer algunas ideas, de las cuales elegimos las siguientes: 1) las instituciones escolares son consideradas de vital importancia en el desarrollo económico de los países y en la construcción de los mercados transnacionales. El autor considera que en momentos de crisis o de reestructuración de mercados económicos, son los más sensibles en estas áreas; 2) en las sociedades neoliberales no existe ausencia de personas especializadas en determinadas áreas del trabajo, lo que existe son personas preparadas para determinadas plazas y que por razones económicas son preteridas por trabajadores oriundos de países, en los que es posible realizar cortes salariales con más facilidad; 3) son cada vez más los alumnos que terminan la enseñanza secundaria con calificaciones que les permiten entrar en el mercado de trabajo, mientras lo que se encuentra con alguna normalidad son trabajadores o trabajadoras que realizan tareas muy por debajo de su preparación profesional; 4) la mundialización de mercados pretende imponer una racionalidad económica que se condensa en valorar todas las cosas sólo en la medida en que producen beneficios económicos; 5) el sistema educativo, lo sabe bien quienes apuestan por el neoliberalismo, desempeña un papel importante en la actual reestructuración del capitalismo; 6) la nueva reorganización del mercado de trabajo explica la obsesión por convertir al sistema educativo en directamente dependiente del sistema productivo; y 7) si existe un listado de indicadores cuantitativos de rendimiento escolar con los que compararse y evaluar los resultados escolares es previsible que los centros educativos tengan que verse obligados a establecer modos de gestión y organización muy semejantes a los que existen en el mundo empresarial (TORRES, J., 2002: 35-44).

Estableciendo una relación entre el neoliberalismo y los “rankings”, teniendo en cuenta las consideraciones de JURJO TORRES SANTOMÉ podemos considerar que los “rankings” en los centros de enseñanza secundaria implican algunas consecuencias que extraemos de su pensamiento: a) preferencia de los alumnos por centros privados; b) selección de los alumnos por

parte de los centros educativos; y b) el favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva.

También IVAN ILLICH contextualiza la educación neoliberal, en concreto en una dimensión sociológica y política. De acuerdo con este autor, cuando aceptamos el postulado de que el saber es una mercancía como las demás mercancías oriundas del mundo empresarial y que, por este hecho, puede ser vendida o impuesta al consumidor, eso significa, para el autor, que estamos preparados para:

“someternos a la dominación cada vez más acentuada de los gestores totalitarios de la información” (ILLICH, I., 1971: 88).

I. ILLICH afirma aún que las sociedades capitalistas, nacidas en la era moderna, se caracterizan por ser sociedades organizadas para la producción de mercancías, en este contexto su pensamiento es plenamente actual y conectado a tres dimensiones: a) su crítica al desarrollo; b) la utilización crítica del concepto de contra-productividad; y c) la relevancia de la importancia de una educación no escolar (CANARIO, R., 2005: 193).

I. ILLICH presentó una obra vasta e importante en torno de tres pilares (los centros educativos, la energía y la medicina) aunque, en verdad, fue literalmente olvidado en Portugal por los medios académicos y educativos. Este pensador recoloca los centros educativos en el seno de un debate que siendo científico, deberá ser, simultáneamente, político y filosófico (CANARIO, R., 2005: 183-187). Esta constatación también es observada por MORROW, R. y TORRES, C., (1997: 217) que señalan que en los círculos educativos existe un “silencio continuado” sobre la obra y el pensamiento de IVAN ILLICH, cuya presencia en los debates educativos más recientes fue y es “virtualmente nula”.

Considerando a BARROSO, J., (1996: 184) en lo que respecta aun a la “lógica mercantil”, en los tiempos actuales, lo más significativo en la gestión de los centros educativos no es su importancia, sino el hecho de pretender reducir los problemas de los centros educativos a los problemas de gestión, como forma

de escamotear la complejidad de los centros como organizaciones, concretamente en los aspectos de conflictualidad ideológica, política y social.

NATÉRCIO AFONSO (2004) realiza también un análisis sobre las implicaciones del neoliberalismo en los centros educativos y concretamente sobre los “rankings”, en un contexto mercantilista y que intentamos sintetizar.

De acuerdo con el autor, los “rankings” tienen como punto de partida, la creencia más o menos ingenua, de que existe una relación de causa-efecto entre el nivel de desempeño de los alumnos y la calidad de la enseñanza impartida en los centros educativos. En la perspectiva mercantil la jerarquía de los centros educativos constituye una condición necesaria al ejercicio de la libertad de elección, o sea, solamente existe elección cuando existen diferencias o, al menos, la percepción de esas mismas diferencias. También es de señalar la concurrencia en “seducir” alumnos para la inscripción en los centros educativos, que se acredita como factor de calidad de los servicios prestados.

Presentamos algunos autores que señalan los aspectos negativos del neoliberalismo sobre la educación en general y sobre los centros educativos en particular. Mientras también existen defensores de la “lógica mercantil” de los centros educativos. Las razones, de acuerdo, por ejemplo con BALL, S., (1994: 103) son las siguientes: a) la financiación pública no se encuentra directamente relacionada con la satisfacción de los usuarios; b) la ausencia de lucro o de otro tipo de ganancias hace que los gestores utilicen métodos conservadores, minimalistas y centrados en provecho propio; c) la toma de decisiones en los centros educativos es dominada por intereses corporativos; d) el monopolio del Estado sobre los centros educativos crea ineficiencia y burocracia, anima los derroches e inhibe la responsabilidad de los padres; y e) todo esto contribuye a que los patrones de “calidad” sean bajos e inhibe la presión para la “excelencia”.

En este contexto señalamos el libro de FRIEDMAN, T., (2005) titulado “El Mundo es Plano” en que el autor defiende la globalización como una oportunidad de que los más desfavorecidos logren una mayor aproximación junto a los más favorecidos, como por ejemplo en las áreas: economía, investigación, deporte, educación, trabajo, bienestar, etcétera. Al contrario de la opinión de muchos

comentadores que anticipan un escenario de miseria y de conflictos, como por ejemplo J. OLIVEIRA y J. LIBÂNEO, que señalan en este respecto lo siguiente:

“Quién no estuviere capacitado de acuerdo con las exigencias del mercado es excluido del proceso productivo y eso significa desempleo, miseria, hambre, enfermedad y en sus múltiples consecuencias, la muerte” (OLIVEIRA, J. y LIBÂNEO, J.,1998: 598-599).

T. FRIEDMAN, a su vez, prevé oportunidades antes nunca logradas, tales como el equilibrio social y económico entre diferentes pueblos y naciones del mundo.

T. FRIEDBERG, 1994 (citado por BARROSO, J., 1996: 184) en este contexto, señala que lo que está en causa en los centros educativos y en las empresas, es el proceso técnico de los cambios organizacionales, o sea la adopción de soluciones técnicas aplicadas fuera del contexto humano. T. FRIDBERG continua su pensamiento diciendo que es necesario estar alerta a las tentativas de “tecnización” en los centros educativos sin una adecuada contextualización de los procedimientos, o sea procedimientos conectados a las características y capacidades concretas de los sistemas humanos que los deberán ejecutar (ididem).

Consultando nuestra propia sensibilidad sobre este tema, osamos considerar que la educación es un bien común y por lo tanto todos los alumnos deben beneficiarse de una buena enseñanza y buenos centros educativos, o sea consideramos que existen factores en los centros educativos que deben garantizar niveles de equidad a todos los alumnos. Entendemos que los centros educativos no deben ser simples reproducciones del mundo social y económico del que los alumnos son portadores, sino que los centros educativos deben desarrollar, lo más posible, las competencias, las capacidades y el aprendizaje de los alumnos, creando las mejores condiciones para todos, para que sea posible tener un mundo más justo, mejor y también más competitivo.

Al terminar este epígrafe señalamos las conclusiones extraídas en un Seminario realizado recientemente en Malta (9 y 10 de marzo de 2006) con la presencia de 21 países Europeos y cuyo punto de discusión era la situación

sobre las reformas y cambios en la educación realizados en diferentes países. Las principales conclusiones de este seminario son las siguientes: a) la necesidad de definir de forma clara el concepto de educación pública, considerando las diferencias culturales y la diversidad de los sistemas europeos; b) necesidad de aclarar, al nivel europeo, la relación entre centros educativos públicos y la ciudadanía activa / participación democrática; y c) la necesidad de sistematizar las experiencias y el conocimiento sobre los varios sistemas, tal vez a través de un Instituto Europeo de la Educación Pública (FNE, 2006: 15).

1.7. Consideraciones Finales

A partir de la publicación de la LBSE, Portugal comenzó a democratizarse en términos de educación y formación. Los centros educativos lograron más autonomía y consecuentemente más responsabilidad. Las ofertas programáticas y educativas que los distintos centros podrían presentar fue uno de los indicadores de esa misma autonomía.

La enseñanza secundaria portuguesa sufrió recientemente ciertos cambios para aproximarse a los diseños curriculares vigentes en muchos países de Europa, en concreto a través de la enseñanza por competencias y a través de la diversidad de las ofertas educativas que posibilitan a los alumnos que terminan el 12.º año obtener calificaciones para el mercado del trabajo y simultáneamente garantizar la continuación de estudios superiores. En las motivaciones inherentes a estos cambios, la enseñanza obligatoria hasta el 12.º año (la fecha previsible es 2010) fue seguramente tenida en cuenta.

Las estructuras de gestión central e intermedia fueron una consecuencia de la autonomía de los centros educativos que lograron una mayor participación y conexión con el entorno. Fue necesaria la existencia de un proyecto educativo para que cada centro ambicionase una diferenciación con identidad propia, logrando concretar sus objetivos y / o metas, materializados a través del plan anual de actividades de cada centro.

Puede resultar oportuno señalar que la dinámica de un centro educativo se refleja en su proyecto educativo y en su plan anual de actividades y se manifiesta en su concreción de acuerdo con el buen funcionamiento de sus estructuras de gestión (centrales e intermedias) y con la adecuación de sus recursos humanos y materiales.

En el Sistema Educativo Portugués, que se caracteriza por el cambio sufrido a lo largo de los últimos años, existen “los exámenes nacionales” elaborados exclusivamente de forma central (provenientes del Ministerio de Educación) y que de alguna manera sirvieron para evaluar los centros educativos, sugiriendo a muchos padres, familias y alumnos, escoger para su formación y educación, los centros educativos que la estadística apuntaba como “buenos centros educativos”.

En este contexto es posible entender que los “rankings” son estadísticas que no pueden reflejar los factores verdaderamente reveladores de la calidad de los centros educativos, es decir: la calidad de los profesores, las ofertas curriculares, la adecuación de las estructuras físicas, equipamientos y bienestar de todos los que estudian y trabajan en ellos. Pero, los números y las estadísticas connotan objetividad, o por lo menos, legitimidad. Los “rankings”, sobre el rigor aparente de un sistema numérico de ordenación, acaban por transformarse en instrumentos de reputación de la calidad de los centros educativos, aunque reflejen apenas una parte de la realidad escolar. Las listas de clasificación no pueden cuantificar la calidad proporcionada por cada centro educativo con sus particulares características, casi siempre fuertemente interrelacionadas, y cuyo significado y relación pueden variar de año a año (PEREIRA, A., 2003: 2).

Los “rankings”, según el enfoque que orienta y define esta investigación, enmascaran el concepto multidimensional de la calidad de los centros educativos y paralelamente transmiten la idea de que un centro educativo bien posicionado en los “rankings”, seguramente presenta características más positivas en comparación con un centro educativo posicionado en el lado opuesto. Dicho de otra forma, y de acuerdo con RUI CANÁRIO, podemos

considerar que existe la necesidad de responder al carácter complejo y multidimensional de los centros educativos como objeto de investigación a partir de enfoques y puntos de vista amplios y multipolares, lo que resulta condición necesaria para la construcción de relaciones pertinentes entre la investigación y la práctica (CANARIO, R., 1996: 139).

Podemos también señalar que consideramos importante comprender las limitaciones de los “rankings” para abordar las cuestiones verdaderamente fundamentales subyacentes en la calidad de los centros educativos, como también lo es mencionar que la divulgación de los “rankings” es un desafío a su comprensión e investigación.

Como último aspecto de análisis señalamos que en la actualidad vivemos en la globalización y en el neoliberalismo en que todas las fronteras y todos límites se diluyen de forma más o menos discreta.

Podemos, en esta área, considerar que los neoliberales son guiados por la visión de un Estado débil y lo que cuenta efectivamente es la racionalidad económica, o sea la eficiencia y respectiva análisis de los costes / beneficios son las normas dominantes. Entonces y intentando hacer una ligación con la educación podemos decir que todo el dinero dispendido en los centros educativos no relacionados con objetivos económicos puede considerarse malo gasto.

Los “rankings” en esta perspectiva, se afirman como una forma de competición entre centros educativos, entre los alumnos y entre los profesores, en que y de forma natural existen vencidos y vencedores, incluidos y excluidos.

En este ámbito registramos nuestro acuerdo con BARROSO, J. , (2002a: 175) que refiere que la gestión local de la educación (por ejemplo, los centros educativos) se puede desarrollar sin burocracia del Estado y sin los fatalismos del mercado, es necesario: una estructura, una organización y cooperación que logren y concilien las diferentes funciones y papeles del Estado, de los profesores, de los padres de los alumnos bien como de la restante comunidad educativa.

Por ello y en virtud de las constataciones observadas, así como por algunas consideraciones formuladas a lo largo de este capítulo, una de las propuestas en el próximo capítulo (Capítulo Dos) será intentar aclarar otras formas de evaluar los centros educativos entendidos como organizaciones, y especialmente teniendo en cuenta su propia calidad. Sabemos que los “rankings” son consecuencia de las evaluaciones internas y externas (exámenes) de los alumnos (JORNAL EXPRESSO, 2004: 13-14) y que la evaluación de un centro educativo se debe referir a algo más. Esta es la razón principal que justifica el desarrollo de los temas siguientes y que presentamos a continuación: organización, calidad y evaluación de centros educativos.

CAPÍTULO DOS

2. CENTROS EDUCATIVOS: ORGANIZACIÓN, CALIDAD Y EVALUACIÓN

En el primer capítulo intentamos aclarar la historia de los “rankings” portugueses realizados sobre los centros educativos de enseñanza secundaria. Los currículos, los exámenes del 12.º año y la administración o gestión en los citados centros, fueron de igual forma tratados con la finalidad de una mejor comprensión del contexto que rodeaba a la enseñanza secundaria desde 1993 hasta hoy. En el mismo capítulo (Primer Capítulo) concluimos que los “rankings” son evaluaciones externas que se apoyan esencialmente en los exámenes del 12.º año y que, por ese hecho, no pueden ser indicadores de calidad ni de una realidad más amplia: los centros educativos.

Intentando completar las deficiencias que los “rankings” necesariamente presentan, como es la evaluación de los centros educativos, en este capítulo (Capítulo Dos) se intentará comprender y aclarar lo que significa y en qué puede ser útil el conocimiento de los tres aspectos que forman parte esencial de los centros educativos: organización, calidad y evaluación. Consideramos que estos tres términos están interrelacionados y que no tiene sentido disertar solamente en torno a la calidad, olvidando los restantes conceptos.

Recordemos que elegimos la calidad de los centros educativos como constructo y objeto de investigación, teniendo en cuenta las opiniones de los alumnos y de los profesores sobre sus propios centros. En este sentido estamos seguros de que no podríamos realizar un enfoque correcto del concepto de calidad, sin observar también los dos constructos ya citados (organización y evaluación). Dicho de otra manera, entendemos que en la evaluación de los centros educativos, diferentes variables (dependientes e independientes) deben

ser consideradas, o al menos las más relevantes, y teniendo como referencia los aspectos organizativos y sistémicos de las instituciones educativas.

Con los presupuestos señalados, un capítulo dedicado a la “calidad de los centros educativos”, según nuestra opinión, sería mejor comprendido por el lector y más correctamente contextualizado a través de un enfoque desde tres perspectivas que consideramos integradas.

Así, en una primera parte realizaremos un análisis del concepto de “organización” en el que el pensamiento de EDGAR MORIN ocupa una posición destacada. Posteriormente procuraremos transponer su definición a la realidad de los centros educativos, apuntando semejanzas y diferencias entre los centros educativos y las demás organizaciones.

En una segunda parte, el término “calidad” será desdoblado en dos áreas esenciales: a) por un lado la aclaración de su concepto que incluye las cuestiones fundamentales: ¿qué se entiende por calidad en general y ¿qué se entiende por calidad en los centros educativos? La evolución del término “calidad” cierra esta primera área; y b) por otro lado los “factores de la calidad en los centros educativos” serán de igual forma objeto de una revisión bibliográfica en la que procuraremos, a través de la diversidad de perspectivas, señalar su carácter multidimensional, que puede ser operativizado en función de variables muy diversas y distintas.

En una tercera parte, la evaluación de los centros educativos será desarrollada atendiendo a los siguientes enfoques: a) aclaración del término “evaluación”; b) aclaración del concepto de evaluación en los centros educativos; c) la evaluación interna o auto-evaluación de centros educativos y la evaluación externa de centros educativos; d) modelos de evaluación de centros educativos; y e) evaluación de centros educativos en Portugal.

Por último realizaremos algunas consideraciones finales sobre los diferentes temas estudiados, teniendo como preocupación principal, integrar los tres aspectos ya inicialmente señalados, o sea, la organización, la calidad y la evaluación de los centros educativos.

2.1. Las Organizaciones

Los centros educativos están constituidos por diferentes áreas o dimensiones que no deben ser consideradas de forma aislada. La contextualización de sus numerosas variables es una necesidad para enfoques más cercanos, amplios y adecuados a su realidad. Consideramos que el contemplar los centros educativos como organizaciones posibilita que observemos los diferentes fenómenos escolares y educativos de manera interrelacionada y que justifique una atención particular en este capítulo. Por ello, empezamos por aclarar el concepto de “organización”, sobre el cual existen muchas y complementarias definiciones, de las cuales seleccionamos algunas y las presentamos a continuación.

Según el autor MITCHELL, por organización se entiende:

“Personas que trabajan juntas para alcanzar un fin común” (citado por TEIXEIRA, M.,1995: 5).

Ya R. HALL añade al concepto de organización otros componentes como: frontera, normas, jerarquías y comunicación, tal como se puede observar en el siguiente texto:

“Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, escalas de autoridad. Esta colectividad existe en una base relativamente continua en un ambiente y se compromete en actividades que están relacionadas comúnmente, con un conjunto de objetivos” (HALL, R., 1984: 23).

Otros autores suman o restan valor a la definición de organización. Según Y. BERTRAND y P. GUILLEMET, el concepto de organización es citado de manera conexas y asociativa al concepto de “sistema”:

“Una organización es un sistema situado en un medio que comprende: un sub-sistema cultural (intenciones, finalidades, valores y convicciones), un sub-sistema tecno-cognitivo (conocimientos, técnicas, tecnologías y experiencias),

un sistema psico-social (personas que tienen relaciones entre ellas) así como un sistema de gestión (planificación, control y coordinación)” (BERTRAND, Y. y GUILLEMET, P.,1988: 14).

Para contribuir un poco más al esclarecimiento de la organización como sistema, citamos a MORIN, E. (1977: 100-101) que considera que no se debe ignorar el concepto de “organización” como complemento de “sistema”, estando ambos interrelacionados.

A su vez, J. GAIRÍN realiza una distinción entre organizaciones formales y no formales, y sostiene que una organización formal es resultado de:

“Propuestas delimitadas en cuanto a los objetivos a alcanzar, las estructuras de funcionamiento y las normas de ejecución.
Los preceptos que deben respetar sus miembros no han surgido espontáneamente, sino que han sido delineados de forma consciente y anticipada para prever y guiar las interacciones y las actividades a realizar” (GAIRÍN, J., 1996: 78).

Existen otros autores que señalan que las organizaciones presentan tres niveles: institucional, intermedio y operacional (CHIAVENATO, I., 1983: 576). Estos niveles de organización, de acuerdo con ALVES, J., (1999: 25) pueden ser adaptados a la realidad de los centros educativos, considerando sus diferentes competencias y funciones. Así la asamblea del centro podría ser ubicada en el nivel institucional, el consejo ejecutivo y consejo pedagógico en el nivel intermedio y los restantes órganos de gestión en el nivel operacional.

El concepto de “organización” es abordado y tratado de distinta forma considerando los diferentes enfoques. Presentando una respuesta sintética a la pregunta siempre presente en este apartado: ¿qué es una organización?, podemos considerar, por ejemplo, que este concepto puede definirse de la siguiente forma:

“Un conjunto de personas interrelacionadas a través de estructuras explícitas de funcionamiento, establecidas para concretizar objetivos precisos y delimitados en el seno de una comunidad (ÁVILA, I. et al, 1997: 31-32).

Considerando las distintas perspectivas mencionadas hasta el momento, se podría decir que la organización, en primer lugar, es un ordenamiento (disposición) de relaciones entre componentes o individuos que producen una nueva unidad de calidades, y que sus componentes, de manera aislada, no tienen ni contienen. La organización es uno de los aspectos esenciales del sistema. Para una mayor y mejor comprensión de su importancia, se puede entrar en el universo de la química con el ejemplo citado por MORIN, E., (1977: 102) cuando afirma que los isómeros, que son compuestos químicos de la misma fórmula y de la misma masa molecular, poseen una ordenación estructural diferente y, en consecuencia, comportamientos diferentes.

La organización puede también presentar dos aspectos, que en general, es necesario analizar por separado: un aspecto estructural y un aspecto funcional o estratégico (cfr. DURAND, D., 1983: 7; TEIXEIRA, M., 1995: 45 y MUNICIO, P., 1996: 125-127). El primero será genéricamente representado mediante la forma de un organigrama, mientras que el segundo, podrá ser descrito en un programa (cfr. GUIOT, J., 1985: 31-32 y TEIXEIRA, M., 1995: 47). Según el objetivo buscado (o solicitado), la organización pone un acento de prioridad sobre uno u otro de estos dos aspectos, sin perder de vista su complementariedad. La organización implica también la idea de una certeza permanente, estabilizada, o sea, presenta continuidad en el tiempo y, sin ésta, no podrá ser reconocida o desarrollada (GAIRÍN, J., 1996b: 26).

EDGAR MORIN, sociólogo y filósofo francés, cuyos trabajos abarcan un campo muy amplio de investigaciones, realizó algunos análisis al respecto de las organizaciones, que por su importancia y relevancia social merecen en este apartado una referencia particular. EDGAR MORIN nació en París en 1921, estudió derecho, filosofía, historia y ciencias políticas. Se interesó por las relaciones entre lo real y lo imaginario en la cultura de masas. Muy pronto se convirtió en el defensor de una sociología del presente, denominada “evidencial”. Con su serie “El método”, obra dividida en tres volúmenes (1977, 1980 y 1986), inauguró un nuevo campo de investigación; conociendo la complejidad de los

sistemas, lejos de buscar la unidad de las ciencias, destacó la importancia de la noción de desorden y de las organizaciones.

MORIN, E., (1977: 102-108) propone el termino “propiedades” que incluye “las emergencias y las imposiciones”, en un intento por aclarar las organizaciones. Este enfoque sobre las organizaciones puede, en nuestra opinión, ser aplicado a los diferentes acontecimientos diarios y continuos que acontecen, por ejemplo, en la realidad de diferentes instituciones constituidas por personas, donde las emergencias pueden definirse de la siguiente forma:

“el todo es superior a la suma de las partes”*

(*) Emergencias son "propiedades" características de una organización que presentan un carácter novedoso en relación a las propiedades consideradas aisladamente (MORIN, E.,1977: 104)

Una de las principales propiedades de las organizaciones es que sus participantes se agrupan dentro de un conjunto de elementos, constituyendo a su vez una dimensión mayor, o sea se basa en aglomeraciones de grupos de individuos, con la finalidad de concretar un objetivo común, previamente definido según una funcionalidad general y una funcionalidad específica. Las organizaciones presuponen, así, la noción de colectivismo en el que las tareas individuales y colectivas se deben organizar de forma racional y coordinada.

Por esto, los elementos de una organización, responden a un estatuto y a un papel individual, proporcionándole derechos y deberes que deberán ser abordados y mencionados desde el primer momento de la integración de las personas en la respectiva organización. De esta manera, se llega a una distribución de tareas de acuerdo con las competencias y perfil de cada uno de los actores. Cada sujeto es responsable de sus atribuciones, siendo esta quizás, una de las maneras más apropiadas para alcanzar el éxito individual y colectivo.

Como referencia al aspecto funcional de las organizaciones se puede llegar al siguiente análisis general:

- Las organizaciones poseen algo más que la suma estricta de sus partes.

- La organización de sus participantes puede enriquecerla y tornarla cualitativamente superior.

Podemos considerar que la realidad organizacional es algo que surge del conjunto de participantes, cosa que no se puede comprobar cuando se procede a un análisis individual y aislado de los mismos. Las organizaciones constan de una unidad global como consecuencia de las características generales del “todo”, desapareciendo cuando se procede al análisis parcial o individual resultante de la fragmentación de los elementos participantes. Es esta característica de unidad la que lleva a considerar diferentes instituciones como una organización con características específicas, donde se puede trabajar y elaborar situaciones, por ser esta misma característica un reflejo inmediato de una sociedad actual y realista en pequeña escala.

En síntesis, se puede decir que su nivel cualitativamente superior, surge de las propiedades de su organización y unidad global. Siendo estas propiedades las que posibilitan y capacitan a la organización, que por el contrario, si son entendidas aisladamente, empobrecen las interacciones, perdiéndose así el sentido de organización.

Para resumir lo expuesto, se entiende entonces por organización, las características y propiedades, que si son estudiadas con procedimientos no globalizadores, los resultados de su observación serán solamente parciales. La organización debe, ante todo, manifestar una cohesión interna, que a su vez será garantizada a nivel de supervivencia, si los puentes de unión no son bloqueados o diluidos, gradual o momentáneamente. Son entonces estos mismos puentes los que permiten que, por ejemplo, un centro educativo se torne más complejo y más rico.

En términos biológicos comparativos y más concretos, se puede decir que las acciones colectivas de las organizaciones son el resultado de la interrelación entre sus diversos actores, representando las calidades emergentes, de la misma manera que la nutrición y la reproducción, son propiedades que surgen de la célula.

La elevación del nivel cualitativo de la funcionalidad de las organizaciones es consecuencia de las emergencias resultantes del agrupamiento y de la estructuración de los diferentes elementos constituyentes. Mientras que solo se llega a este nivel de mayor calidad cuando todos los actores trabajan de manera comprometida, integral y colectiva y no por yuxtaposición de las diversas acciones individuales.

Se consigue poner en evidencia que estos aspectos se mueven en un plano teórico-abstracto, sin ser aleatorios. Así, cuando se habla de las emergencias de las organizaciones, se pretende destacar el hecho de que los logros son resultado de un trabajo grupal y enriquecedor, o sea, cuanto mayor sea el nivel organizacional del conjunto, mayor será el nivel de los objetivos que nos proponemos alcanzar. Esto quiere decir que la organización maximiza sus acciones colectivas a través de un mayor y mejor ajuste en la relación de sus diferentes elementos.

Partiendo de esta dinámica de trabajo como estructura de apoyo, al hablar de niveles de calidad, pueden plantearse cuestiones del tipo: ¿existen elementos de calidad que permiten distinguir los niveles de prestación de las diferentes organizaciones? Esta es una cuestión abierta.

Existen también determinadas capacidades que surgen de niveles de complejidad inferiores, en términos organizativos se refieren a acciones de elevado nivel cualitativo, y hacen posible realizar una distinción en los grados cualitativos de la funcionalidad de las organizaciones, tal como cita MORIN, E., (1977: 109):

“Las imposiciones: el todo es inferior a la suma de las partes”.

Cuando un elemento es integrado en un grupo que está orientado hacia la obtención de un determinado objetivo, ese elemento tiene que adquirir dos características fundamentales: inferioridad y sumisión. Inferioridad porque tiene que privarse de algunas de sus particularidades individuales para ser integrado en el conjunto y sumisión, porque tiene que respetar los imperativos grupales. Estos aspectos son particularmente importantes cuando son transpuestos para

la realidad específica de las organizaciones en general y para las organizaciones constituidas por personas, en particular.

Da a entender de esta forma, que la relación organizacional de un determinado conjunto obliga y restringe la exaltación de capacidades y particularidades individuales, que si fuesen manifestadas podrían ser incentivos importantes para la degradación del sistema, entendida en términos peyorativos. Entonces, el todo pasa a ser inferior a la suma de las partes, ya que en el seno del grupo, los elementos constituyentes deberán tener la conciencia de que es necesario sacrificar algunas de las capacidades individuales en beneficio de la rentabilidad cualitativa de un proyecto común. Es importante mencionar que la sumisión y la restricción, no son formas de “castrar” la capacidad individual, por lo que estos dos elementos deberán ser analizados como factores que permiten al individuo, no expandir sus capacidades de manera desconsiderada, sino redefinirlas como elementos relevantes de su actuación, para un mayor rendimiento y mejora de la organización.

En defensa de los actores de una determinada institución, debe tenerse presente una constante y permanente estimulación particular en su potencial creativo, para permitir un mejor desarrollo general. Por otro lado, estas acciones creativas tendrán sentido solo cuando se las orienta objetivamente con un sentido institucional común.

Es de suma importancia, de acuerdo con el autor, la existencia de un compromiso de las acciones individuales, indiscutiblemente necesarias, con las acciones colectivas. Será en el equilibrio de estos dos componentes, quizás, donde se encuentra uno de los aspectos determinantes de las organizaciones.

Como ya se ha dicho, la integración de un elemento en un grupo pasa por la desactivación de algunas características que actuarían de manera desestructurante en la producción colectiva. Es en esta acción de imposición y restricción, donde se origina la rentabilidad de la organización, dándose aquí también la regla ya citada de que “el todo, es inferior a la suma de las partes”. Con este propósito, en lo colectivo deben existir recursos para actuar como filtro,

y decantar individualismos negativos con tendencias degradantes para una organización.

Podemos decir que el elevado nivel de rentabilidad de una determinada institución, pasa por una medida racional y equilibrada, tanto de las emergencias como de las imposiciones. Esto significa que una organización, para rentabilizar su actuación, debe promover la eclosión de capacidades específicas a nivel individual con un sentido de dinámica grupal, y paralelamente, reprimir o reducir lo que es perjudicial para el equilibrio del sistema en la búsqueda de la perfecta armonía, con el intento de evitar los aspectos negativos de las particularidades de cada elemento como partes de un mismo conjunto.

La exitosa aplicación y entendimiento de estos conceptos reside en saber prever los efectos de estos dos conceptos fundamentales: emergencias e imposiciones, sobre los cuales EDGAR MORIN habla en su libro "Método I". Consideramos que sus perspectivas son una contribución positiva para la mejora y la garantía de estabilidad interna y externa de las organizaciones en general y de las organizaciones educativas en particular.

Sintetizando el pensamiento de EDGAR MORIN, podemos concluir que la rentabilidad de una organización es cualitativamente superior si la actuación de sus elementos tiene en cuenta las imposiciones y las emergencias, así como, en el caso de contención o eclosión de actuaciones, si éstas se orientan hacia el beneficio colectivo. Así, el éxito en cualquier dimensión de la organización, será simultáneamente superior e inferior a la suma de sus partes. Será superior, debido a las emergencias de la organización global, e inferior, por las imposiciones requeridas a las actuaciones funestas, respecto a lo individual.

Hemos presentado el enfoque de EDGAR MORIN sobre las organizaciones y que intentamos extrapolar a los centros educativos. Existen además otros enfoques más o menos desarrollados sobre la teoría de las organizaciones que consideramos importante señalar y que en seguida presentamos.

Según W. SCOTT, (citado por AUBERT, N. et al, 1991: 14-28) las teorías organizacionales pueden ser clasificadas en 4 grandes categorías, teniendo en cuenta 4 cuadrantes resultantes del cruce de 2 ejes. Los ejes tienen por base la

mayor o menor apertura al mundo exterior. De esta forma W. SCOTT distingue las siguientes formas de concebir una organización: a) la organización es entendida como un sistema cerrado, en el que su administración es fuertemente dirigida y se concretiza a través de reglas. El objetivo principal de este tipo de organización es la máxima eficiencia y sus principales protagonistas son F. TAYLOR, F. FAYOL y M. WEBER; b) la organización es entendida como un sistema cerrado y la principal función de la administración es motivar a las personas, ya sean entendidas individualmente, ya sean entendidas en la forma de grupos. MAYO, MACGREGOR, MASLOW y HERZBERG son los más importantes teóricos en torno a esta concepción de organización; c) las organizaciones son sensibles y crean mecanismos de adaptabilidad a los cambios del medio exterior. Las teorías sistémicas encuentran su aplicabilidad en estas concepciones de organización y la eficiencia es un objetivo a lograr. Los representantes más importantes de esta concepción son LAWRENCE y PERROW y: d) la organización es abierta al medio exterior desde una perspectiva humana y técnica. Participación, estrategia, poder, conflicto y cultura organizacional son nociones nuevas y preemisoras en el seno de las organizaciones. La administración organizacional se caracteriza por que tiene en cuenta la participación activa y todos sus respectivos intereses y objetivos. La organización es entendida como un instrumento que permite la realización de muchos y diversos objetivos. Los principales teóricos en esta concepción son CROZIER, WEICK, MARCH y OUCHI.

Para TEIXEIRA, M., (1995: 11-30) las teorías de las organizaciones están estructuradas de forma semejante a las citadas por W. SCOTT aunque presentan algunas pequeñas particularidades que presentamos a continuación: a) la teoría de la burocracia que se caracteriza por varios aspectos. Señalamos, por ejemplo, que toda la actividad debe ser reglamentada a través de orientaciones escritas, precisas y previamente definidas. La existencia de jerarquías de autoridad en función de competencias es otra de las características de esta concepción. R. MERTON y M. WEBER son los principales protagonistas de esta teoría; b) la teoría de la administración científica que tuvo en F. TAYLOR

su principal referencia. Esta teoría puede ser caracterizada sintéticamente por la división del trabajo en tareas y por la creación de un ambiente y clima de cooperación entre los diferentes elementos de una organización; c) la teoría de las relaciones humanas en la que el trabajo de grupo es más valorado que el trabajo individual. La prioridad del trabajo de acuerdo con tareas es sustituida por la satisfacción personal en producir y el reconocimiento social es una referencia importante en las personas. F. MAYO fue el principal protagonista de esta teoría; la teoría de la contingencia, considera que no existen formas mejores o peores de gestionar o administrar las organizaciones, sino que la eficacia de las organizaciones depende de las adaptaciones que se consiguen hacer a las exigencias del medio exterior. La resolución de conflictos y los aspectos tecnológicos son otras de las variables a tener en cuenta en los resultados obtenidos por una organización. P. LAUWRENCE y J. LORSCH fueron los principales protagonistas de esta concepción; y d) la teoría Z que presenta como principal idea que “personas satisfechas e implicadas son la llave de una mayor productividad” (OUCHI, W., 1982, citado por TEIXEIRA, M., 1995: 26). Esta teoría considera que la toma de decisiones debe ser realizada a través del recurso a la participación de los diferentes miembros de la comunidad. La estabilidad de empleo es otra de las características defendidas por esta concepción que tiene en W. OUCHI su principal protagonista.

De acuerdo con las diferentes teorías organizacionales podemos concluir que éstas tienen como preocupación fundamental un mejor funcionamiento y como objetivo la eficacia en obtener siempre más y mejores resultados. También podemos considerar que el factor económico fue superado por el factor social que a su vez fue superado por el factor participativo. Esta permanente búsqueda parece que mueve a las personas hasta niveles de excelencia y de mayor calidad. En todo caso, parece que lo que surge de las teorías revisadas es la importancia de las organizaciones en las actividades de las personas.

2.1.1. Las Organizaciones Escolares

En los párrafos anteriores se intentó establecer una conexión entre los centros educativos y las organizaciones, de acuerdo con el pensamiento y criterio de algunos autores y en particular de EDGAR MORIN, a través de sus conceptos de “imposiciones y emergencias” que también de alguna forma es seguido por SÁENZ, Ó. (1995: 18), cuando considera que en el concepto de la estructura de las organizaciones está implícita la idea de sistema y de coordinación que sugiere que los elementos de la organización tienen metas comunes de grupo en detrimento de exigencias individuales. Podemos concluir a través de las definiciones generales de “organización” realizadas anteriormente, que es posible identificar determinados elementos en los centros educativos que hacen que sean considerados como organizaciones: existencia de personas y grupos interrelacionados; orientación hacia objetivos; diferenciación de funciones; coordinación racional de intenciones y continuidad a lo largo del tiempo (ALVES, J., 1999: 11). Así mismo, sobre las características de las organizaciones escolares, puede decirse que son simultáneamente estructurales y dinámicas (NÓVOA, A., 1992: 25-28).

Hasta ahora vamos teniendo claro que los centros educativos son organizaciones, a pesar de presentar algunos rasgos distintivos que las hacen peculiares y complejas. Esta concordancia no invalida la constatación de otros enfoques, ya que pueden revelar de forma clara e interesante su validez y credibilidad al abordar de manera diferente, complementaria, las organizaciones en general y los centros educativos en particular.

Por ejemplo, ÁVILA, I. et al, (1997: 31-32) señalan que en España hasta los años 80, las intervenciones educativas se caracterizaban por enfoques individualistas, en los que las personas eran consideradas de forma aislada y descontextualizada. Tales planteamientos fracasaron, pues algunos aspectos como, por ejemplo, los aprendizajes o la eficacia docente, son en realidad efectos de la interacción fuerte de numerosas variables que se comportan de

forma sistémica. Era necesario replantear aspectos escolares y educativos en formas menos reduccionistas y más contextualizadas. Desde esta perspectiva cobra sentido el estudio de los centros educativos como organizaciones. De acuerdo con los mismos autores, las áreas básicas de los centros educativos como organizaciones son las siguientes: a) organización y gestión; b) convivencia y participación; c) didáctica; d) orientación; y e) áreas complementarias (ibid: 36-38).

Otros estudiosos del tema de las organizaciones escolares realizaron enfoques diferentes. GAIRÍN, J. (1996b: 25) a propósito de las personas y de las organizaciones, señala que admitir la importancia de las organizaciones no supone reconocer su supremacía sobre los individuos, pero sí admitir que la dependencia de las personas aumenta a medida que las sociedades se hacen cada vez más complejas. En su opinión, las organizaciones escolares integran los siguientes aspectos: a) Interrelación de elementos diversos; b) totalidad aditiva e integradora; c) instrumentalización respecto a una meta o fin; d) control constante y evaluación; e) dinamismo intra, entre y extra coordinador de los diferentes elementos; sentido de aplicatividad, adecuación a la realidad y; f) continuidad en el tiempo (ibid: 25-26).

Existen también investigadores que enfatizan que la organización escolar debe ser contextualizada en enfoques más amplios. De acuerdo con LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M., (1994: 24), se ha venido cuestionando en los últimos años la concepción de las organizaciones como estructuras que regulan la actividad humana y la dirigen eficazmente hacia los objetivos marcados. Según los mismos autores, los centros son considerados como resultado de procesos históricos o construcción social, como arena política y como ecosistema social, o sea, como comunidad, en el sentido más amplio de la palabra.

En Portugal existen enfoques organizacionales de los centros educativos interesantes. TEIXEIRA, M. (1995: 36-43) por ejemplo, señala que los objetivos de las organizaciones escolares portuguesas deben tener en cuenta la LBSE (Ley de Bases del Sistema Educativo) y que son los siguientes: a) instruir, a través de la transmisión de conocimientos y de la formación intelectual de los jóvenes; b)

educar, a través de los objetivos generales del sistema educativo tales como la realización personal, el desarrollo pleno y armonioso de la personalidad de los alumnos y promover la formación integral de los alumnos; d) intervenir en el medio con una mayor apertura al mundo exterior y con una mayor participación de los padres en la vida escolar de sus hijos así como una mayor integración de los alumnos en los centros.

BUSH señala que existen enfoques organizacionales que defienden los centros educativos como una empresa (MORENO, 1978; MAKARENKO; 1925, citado por SEDANO, A. y PÉREZ, M., 1989: 72 y ss). Estos enfoques tienen por finalidad producir con eficiencia y eficacia bienes útiles que son reclamados por la sociedad. De acuerdo con el mismo autor, los centros educativos son “organizaciones específicas” diferentes de las demás en que las realidades son construidas a través de una variedad de actores con formaciones, caminos y enfoques educativos propios y singulares (BUSH, T., 1986: 5-6). Es de señalar que esta posición es común a la mayor parte de los estudiosos de organizaciones escolares que encontramos (LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M., 1994; TEIXEIRA, M., 1995; SERGIOVANNI, T., 1996 y GAIRÍN, J., 1996b).

A pesar de los aspectos comunes encontrados, en la especificidad de las organizaciones escolares no todos están de acuerdo, pues tiene defensores y opositores. Por ejemplo: SERGIOVANNI, T., (1996: 63-74) menciona que es necesario considerar la dimensión de comunidad, para referirse a la realidad de los centros educativos, evitando de esta manera la transposición simple y reducida de ideas inherentes al mundo empresarial a través de la conocida teoría científica de la administración, formulada por F. TAYLOR y H. FAYOL, (principios del siglo XX)

A su vez, ALVES-PINTO, C. haciendo un recuento de varios autores, enumera algunas características que evidencian la especificidad de la organización escolar en oposición a las demás organizaciones:

- los directivos tienen el mismo tipo de formación profesional y estatuto;

- los objetivos de la organización son entendidos, valorados y evaluados de forma diferente por los diversos actores educativos;
- la estructura interna aparece débilmente articulada, lo que dificulta el ejercicio jerárquico de la autoridad;
- la cultura escolar dominante refuerza el sentimiento / práctica del individualismo por parte del profesorado (ALVES-PINTO, C., 1993: 53-54).

La posición de M. SANTOS, se manifiesta, desde nuestro punto de vista, de una manera equilibrada respecto a esta cuestión, como presentamos a continuación:

“Existe, pues, una parte de la teoría general de las organizaciones que es aplicable a los centros educativos como organización. Pero es necesario escapar de dos tendencias opuestas e igualmente perniciosas: 1) aplicar la teoría general de las organizaciones a los centros educativos como si se tratase de una organización sin características peculiares; 2) prescindir de todas las contribuciones de la teoría general de las organizaciones como si los centros educativos no presentasen una naturaleza organizativa”(SANTOS, M., 1997: 70).

Al terminar este apartado sobre las organizaciones escolares, una de las ideas que aparece cada vez con más frecuencia en la investigación sobre la eficacia es la consideración de los centros educativos como una organización que aprende. En este marco surge como elemento destacado de las escuelas eficaces lo que se denomina enseñanza con propósito, es decir la organización eficiente de una enseñanza intencional y dirigida a unos objetivos claros y comunes, que implica la preparación y estructuración previa de las lecciones y el establecimiento de un marco bien definido que permita a alumnos y profesores responsabilizarse y gozar de independencia para organizar su trabajo.

La idea de las organizaciones que aprenden, puede ser entendida dentro del contexto de las teorías emergentes de las organizaciones escolares, o sea dentro de propuestas de carácter predominantemente fenomenológico y que de acuerdo con SANTOS, M., (2000: 59-65) presentan los siguientes pilares con diferentes grados de flexibilidad:

- La permeabilidad ante el entorno
- La flexibilidad ante el cambio y la mejora
- La creatividad
- La colegialidad de la cultura organizativa
- La complejidad

El autor también señala que estos pilares pueden presentar un mayor o menor nivel de profundidad según la experiencia y ambición de un proyecto (sobrentendido que es un proyecto educativo) que se pretende desarrollar en los centros educativos.

Como señalamos anteriormente, es legítimo considerar a los centros educativos como organizaciones en donde, no solamente acontece el espacio físico, sino también una jerarquía tanto de sus miembros como de sus relaciones e interacciones, tal como afirma ALVES -PINTO, C., (1995: 146):

“Los centros educativos no son solamente un conjunto de profesores y alumnos. Los centros educativos son un determinado conjunto de acciones llevadas a cabo por personas situadas en un sistema de interacción caracterizado por determinados estatutos, papeles* y reglas de funcionamiento”.

(*) Entendemos estatuto y papel con el mismo sentido atribuido por TEIXEIRA, M. (1995: 87-88), o sea estatuto de carácter normativo y papel como un conjunto de condicionamientos determinados por las normativas pero con alguna margen de libertad.

Añade, además de lo que hemos expuesto y considerado, que hay que tener en cuenta lo que sucede en las organizaciones en general, para comprender lo que pasa en los centros educativos en particular, tal como afirma BARDISA, T., (1997: 3) cuando considera el tiempo en que hay que conocer las particularidades de las organizaciones, de cada organización, para alcanzar una teoría general de las mismas.

2.2. Calidad en los Centros Educativos

La calidad en los centros educativos puede ser estudiada desde diferentes enfoques teniendo como punto de partida, por un lado, lo que se entiende por centros educativos y, por otro, lo que se entiende por calidad como concepto más general. En este apartado, vamos a aclarar algunas dimensiones que consideramos importantes en el análisis de este tema, es decir, abordaremos las siguientes dimensiones: a) centros educativos; b) concepto de calidad; c) evolución del término de calidad y d) factores de calidad en los centros educativos.

2.2.1. Los Centros Educativos

Los centros educativos ya fueron analizados anteriormente en este trabajo (apartado, 2.1 y 2.2) concretamente en el ámbito de las organizaciones escolares. En este apartado nos importa presentar los centros educativos y sus preocupaciones más relevantes en la actualidad.

Siguiendo a ROCHA, A., (1999: 35) el centro educativo es un sistema muy complejo porque está constituido por diferentes subsistemas: el currículo, la evaluación, los alumnos, el personal no docente y los profesores. Simultáneamente está incluido en otros subsistemas: medios económicos, medios sociales, medios políticos, medios normativos o legales, medios culturales y medios comunicacionales.

LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1994: 13-14), a su vez, afirman que el origen y la evolución del centro educativo han discurrido en paralelo con el origen y la evolución de las sociedades, por lo tanto, es perfectamente natural que los factores que influenciaron a las sociedades sean los mismos que influenciaron, a su vez, a los centros educativos. Aunque los centros siempre tuvieron una

función social importante: transmisora y reconstructora del conocimiento. REVIERA, G., (1999: 30) complementa, en un apartado de su trabajo de investigación sobre los manuales escolares, esta visión, añadiendo que un centro educativo puede ser entendido como institución socializadora que lleva a cabo acciones que le permiten realizar las funciones demandadas por el grupo social que sustenta el poder económico y político. Así, los centros educativos son reproductores de valores, actitudes, hábitos, posiciones sociales, roles de género, etcétera.

Algunos autores defienden la identidad de los centros educativos en relación a las demás instituciones observando sus aspectos diferenciadores. Según ARENDS, R. (1995: 453-457), los centros educativos presentan como objetivo principal facilitar el aprendizaje de los alumnos, mientras que presentan, igualmente, otras peculiaridades que hacen que posean una identidad propia. De esta forma, podemos considerar que los centros, en cuanto a los objetivos de frecuencia obligatoria de sus clientes, visibilidad política y recursos limitados, especificidad de las normas y de las funciones desempeñadas por sus diferentes actores, uniformidad de organización, existencia de estructuras parcialmente independientes y existencia de pequeños grupos o subsistemas, son de hecho, diferentes de las demás instituciones.

En el ámbito de la necesidad de promover cambios en los centros educativos, existen varios autores que defienden la inadecuación estructural y funcional de los centros en las sociedades modernas. De este modo, por ejemplo, BARROSO, J. (1999: 138-140), haciendo una reflexión sobre los centros educativos, señala que recientemente, en Portugal, han sido dictadas normativas legales que de forma tímida configuran modelos de administración escolar con relativos grados de descentralización, mientras que los centros deben cambiar en 4 campos con el propósito de garantizar su propio futuro. Estos cambios deben tener en cuenta la política y sus diferentes estructuras, así como las prácticas escolares y son los que presentamos a continuación: poderes locales fuertes, donde la autonomía asume un papel relevante; centros fuertes, considerando la valoración de la dimensión política, pedagógica y socio-

organizacional en la construcción de centros educativos; ciudadanos participativos, tanto a nivel interno como externo; y Estado atento y participativo, a través del reconocimiento de sus funciones en la regulación del servicio público de educación.

A su vez BENTO, J. (1995: 126-127), siguiendo un tanto las consideraciones realizadas por JOÃO BARROSO, señala que los centros educativos tienen que revisar su función en la educación en general, pues existen demasiadas pretensiones y expectativas creadas en torno a los centros, que deben ser analizadas de forma humilde y realista. Estas consideraciones quieren decir que los centros ya no tienen el monopolio de la educación de los alumnos. Comunicación social, amigos, familiares son algunos de los rivales de los centros educativos en la administración de la educación en términos generales, o sea, los objetivos educacionales suministrados en los centros educativos deben ser encuadrados en el ámbito de determinadas particularidades de la personalidad de los alumnos y no en el ámbito de generalidades. El autor añade que este entendimiento inadecuado de la realidad de las instituciones educativas ha surgido predominantemente del pensamiento pedagógico tradicional, que consideraba que los centros deberían promover el desarrollo integral y multidimensional de la personalidad de los alumnos, como es señalado a través de la LBSE, y dijimos en el capítulo uno, en el apartado dedicado al proyecto educativo (1.2.3.9).

JORGE OLIMPIO BENTO señala que es habitual que los centros educativos sean apuntados como responsables principales de múltiples problemas (ausencia de civismo, nobleza de carácter, hábitos de trabajo, fragilidad de cumplimiento normas y reglas, entre otras) que solamente la sociedad como un todo puede en realidad abarcar. Este estudioso e investigador del fenómeno deportivo y de la educación, es de la opinión de que en la actualidad compete a los centros educativos retomar sus funciones como núcleo de enseñanza y aprendizaje fundamentales en los siguientes dominios: científico, tecnológico y cultural. Es decir, dominios que están en la base de las

diferentes asignaturas que constituyen, a su vez, los dominios del saber (BENTO, J. 2005: 12).

Otros autores señalan que una discusión rigurosa sobre los centros educativos tiene que contemplar una pluralidad de niveles de debate en torno a sus realidades, funciones y objetivos. Los centros educativos no presentaron las mismas dimensiones a lo largo de los tiempos, o sea sufrieron cambios cuya comprensión, según CANARIO, R., (2005: 62-63) exige una distinción analítica en tres aspectos que presentamos a continuación.

Un primer aspecto trata de la forma de los centros educativos. En la actualidad este aspecto representa una nueva manera de entender el aprendizaje en comparación con las experiencias anteriores. El aprendizaje ya no es un monopolio de los centros educativos, pues existen numerosas modalidades educativas no escolares que permiten a los centros educativos una autocrítica en función de referencias exteriores. Esta autocrítica presenta como finalidad los cambios deseables y la mejora continua de las instituciones escolares.

Un segundo aspecto tiene que ver con la organización escolar mencionada en el apartado 2.1 y 2.1.1. Esta organización se caracteriza por la forma específica de organización de los espacios, los tiempos escolares, las tareas profesionales, en síntesis, por las diferentes relaciones establecidas con el saber.

Por último existen los centros educativos como institución. Este aspecto se refiere al conjunto de valores estables e intrínsecos característicos de los centros educativos, con el propósito de la unificación cultural, lingüística y política en la construcción de los países modernos.

El mismo autor defiende que el diagnóstico de los centros educativos en la actualidad es preocupante y que la construcción de los centros en el futuro deberá contemplar la transformación de los alumnos en personas (ibid: 88).

Según NETO-MENDES, A., (2004: 118-120) en las últimas dos décadas, los centros educativos de enseñanza secundaria en Portugal presentaron algunos aspectos negativos: 1) crecimiento de la población escolar, con las

consecuentes dificultades en diferentes áreas como por ejemplo, la escasez de recursos materiales; 2) existencia de mayores disparidades regionales, en concreto entre el litoral y el interior o entre la centralidad y la periferia; 3) inestabilidad del profesorado; y 4) cuestionamiento de la eficacia y de la democracia en los modelos de administración o gestión escolar.

Observamos, a través de algunas consideraciones realizadas, que los centros educativos presentan particularidades y realidades que importa comprender y cambiar en el futuro. Los centros están dentro de la sociedad que no puede ser olvidada, al contrario, ésta debe ser un referente en los cambios que se necesitan hacer para su mejora continua y adecuada a la realidad exterior, como señala BARROSO, J., (2001: 90) cuando considera que cambiar los centros es buscar un nuevo sentido para ellos y para todos sus actores, pero en particular para los alumnos, que son la razón de ser del acto educativo. Este investigador termina su idea sobre la inexistencia de cambios en los centros educativos con la siguiente frase:

(...) después de que el siglo XX haya sido el siglo de los centros educativos, el siglo XXI será el siglo de su final (BARROSO, J., 2001: 90).

Mientras, no es legítimo concluir que los centros no pueden ser evaluados o que su evaluación requiere condiciones y cuidados que son impracticables. Los centros pueden y deben ser evaluados con objetivos propios, instrumentos adecuados y esencialmente con los actores relevantes, o sea, los centros no pueden ser defendidos del control social (MEIRIEU, P., 2005: 13). Sobre la evaluación de centros educativos, hablaremos un poco más adelante.

2.2.2. Concepto de Calidad

Actualmente se habla mucho de la calidad de la educación en general y de la calidad de los centros educativos en particular. Ya WINCH, C., (1996: 11) señalaba este aspecto, tal como podemos ver a través de sus palabras:

“La cuestión de la calidad domina la mayoría de los debates actuales de la educación“.

El concepto “calidad” es muy frecuente en la literatura educacional, en debates políticos y en distintas normativas gubernamentales, mientras que no es descrito de forma explícita y rigurosa ni tampoco se presentan criterios claros de observación que fundamenten su concepción. Consideramos que el término “calidad” está de alguna forma conectado a la dimensión político-social de la democracia, en la que la igualdad de oportunidades y la educación orientada para modelos de desarrollo económico son referentes importantes en este tema.

Algunas instituciones están de acuerdo con el carácter subjetivo del concepto “calidad”. Por ejemplo, y de acuerdo con la OCDE, (1992: 42) el concepto de calidad es polisémico y su aplicación subjetiva. Es posible reconocer 4 usos diferentes: a) descriptivo-atributos (sentido restricto) o esencia (sentido amplio); b) normativo-grado de excelencia; y c) descriptivo o normativo-característica o juicios no cifrados. También varios autores registran estas características como es el caso de GOIS, E. y GONÇALVES, C., (2005: 31) que complementan la perspectiva de la OCDE señalando que el carácter polisémico del término “calidad” no facilita su discusión, pues no existe consenso sobre lo que es un centro de calidad. Algunos enfoques destacan que un centro de calidad es aquel que proporciona buenas experiencias de aprendizaje a los alumnos, otros, que es un centro en el que los alumnos presentan buenas clasificaciones, otros refieren la cooperación entre los distintos elementos de la comunidad educativa como la verdadera calidad en los centros educativos.

Entonces podemos decir que reflexionar sobre la calidad de los centros educativos no es una tarea fácil, pues implica que observemos los centros educativos como un todo, en sus diferentes áreas y dimensiones, teniendo en cuenta las diferentes relaciones que entre ellos se establecen, no olvidando tampoco los resultados de los alumnos (ibidem). A pesar de todas las dificultades en dominar las variables socio-económicas y socio-culturales de donde los alumnos provienen, estamos convencidos de que los centros educativos marcan una diferencia, o sea que existe un efecto de los centros educativos en su propia calidad y en los resultados de sus alumnos.

Continuando con la importancia y frecuencia de uso del concepto “calidad” observamos que en Portugal fue realizado un estudio sobre los conceptos más frecuentes relacionados con acciones de formación, en el ámbito de la administración escolar (1999-2000), en donde la “calidad” ocupaba la cuarta posición, con 49 referencias, de dieciocho posibilidades (SILVA, G., 2004: 104). Es de señalar que según este estudio, el “centro educativo” fue la primera referencia (203 referencias) y el “desarrollo” la última (27 referencias).

En España señalamos el hecho de que la Ministra de Educación, Cultura y Deportes, en una entrevista concedida en 2002, señaló que la calidad era un deseo de la mayoría de las personas. En esta entrevista una vez más podemos constatar que la calidad es un concepto muy presente en diferentes áreas e incluso en las áreas de la política y de la educación en general, tal como se puede ver en la siguiente cita:

“La mayoría de la gente desea que la educación adquiriera los mejores niveles de calidad, que se recuperen valores como el esfuerzo en el aprendizaje, que se ordenen las cosas” (Del CASTILLO, P., 2002: 4).

JOÃO PRAIA señala, a su vez, que el vocablo “calidad” logró importancia en la opinión pública tornándose casi un término común. Mientras que el concepto que transluce su significado o significados no es claro y carece de debates y profundidad de entendimientos (PRAIA, J., 2002: 27). Estos hechos

revelan de alguna manera la importancia que la “calidad” presenta en diferentes temas de ámbito más o menos general, pero relevantes en nuestras sociedades.

Quisimos igualmente ver el significado de “calidad” en algunos diccionarios de lengua portuguesa. En el diccionario de lengua contemporánea, la palabra “calidad” presenta diversos significados entre los cuales elegimos los siguientes: a) propiedades que se pueden evaluar y apreciar según una escala de valores; b) carácter o propiedad de los objetos que permite distinguirlos unos de otros; c) conjunto de atributos que caracterizan algo bueno y d) grado más o menos elevado de una determinada propiedad (ILL, 2001: 3019). Ya en el diccionario “Bertrand”, la “calidad” es definida como algo que caracteriza una cosa o su manera de ser (FIGUEIREDO, C., 1996: 2114). En cuanto al diccionario denominado “Michaelis”, la palabra “calidad” significa 13 cosas aparentemente diferentes: 1) atributo o propiedad de algo o alguien que se individualiza; 2) excelencia, virtud o talento de cosas o personas; 3) carácter de las personas; 4) grado de perfeccionamiento de algo; 5) categorías; 6) funciones resultantes de derechos y obligaciones; 7) título de unos estudios profesionales; 8) papeles o posiciones; 9) valor de las vocales; 10) atributos de sonidos; 11) accidente que modifica las sustancias sin cambiar su esencia; 12) conjunto de aspectos sensibles a la percepción; y 13) propiedad de convivencia entre el sujeto y el predicado (MICHAELIS, 1998: 1739).

A través de las consultas realizadas en los diccionarios citados podemos comprobar que el término “calidad” está muy conectado con propiedades o atributos de cosas o personas. Igualmente podemos considerar que “calidad” implica el grado de perfección de algo o excelencia. En virtud de estas constataciones, la evaluación tiene sentido en estos contextos, pues solamente a través de ella es posible saber cuándo existe o no calidad. Dicho de otra forma, la “calidad” solamente es posible considerarla a través de variables, criterios, indicadores o factores, es decir, aparentemente es necesario valorar propiedades y comparar categorías o atributos con el propósito de saber quién presenta la mayor o la menor calidad. Queremos aún en este párrafo observar que el término “criterio” de acuerdo con ALAIZ, V. et al, (2003), es entendido

como una formulación que sirve para discriminar, distinguir los éxitos de los fracasos, o para emitir un juicio de valor.

MANUELA DIAS, a propósito del tema, señala que no es fácil determinar claramente los atributos que constituyen la “calidad”, o sea el concepto está inmerso en una niebla que explica la subjetividad de los diferentes enfoques de la calidad. La calidad, según la misma autora está dotada de contingencia, fluidez y relativismo, lo que dificulta su claridad. Así, en virtud de las imprecisiones y de las multiplicidades del término “calidad”, no es de admirar que haya innumerables opiniones registradas sobre este tema (DIAS, M., 2005: 12).

De acuerdo con las consideraciones y definiciones citadas, por ejemplo, si consideramos la calidad de un centro educativo como buena o mala, estamos considerando al menos un criterio de valor que hace posible a su vez comparaciones con los demás centros educativos. En todo caso, la realidad es que no siempre existe claridad suficiente sobre el significado de la calidad y sobre su aplicación en los centros educativos.

El término calidad puede presentar varios sentidos y enfoques. De acuerdo con los enfoques, será más descriptivo (cuando se considera sus atributos) que normativo (cuando se entiende calidad como grados incluidos en una escala de valores), o evocará simplemente una propiedad o atributo. Un centro educativo puede aún presentar un número indeterminado de dimensiones de calidad o factores esenciales o presentar únicamente un factor o dimensión de calidad. En este último aspecto será más correcto hablar de la calidad del centro ya que nos referimos a su propia esencia. Hay que afirmar que todos los significados de calidad son controvertidos y polémicos, porque sus factores varían conforme los observadores, los observados, los grupos de interés, es decir, según quien opina y reflexiona sobre la calidad (OCDE, 1989: 42).

En una reciente publicación sobre este tema de la calidad, E. LARA y S. GENTO, puntualiza que la concepción de la educación como de auténtica calidad (en su sentido de totalidad o integridad) significa:

“La promoción intencional, realizada de un modo interrelacionale y participativo, del valor integral e integrador de todas las dimensiones de un ser humano, que ha de tender a su satisfacción personal y a la de aquellos con quienes convive” (LARA, E. y GENTO, S., 2001: 78).

En esta cita constatamos que la relación e integración de la calidad son aspectos que no podemos olvidar. Ya de acuerdo con otros enfoques, la calidad de la enseñanza es, por ejemplo, cuando se alude al buen rendimiento de los alumnos, a la satisfacción de la comunidad educativa en su totalidad y también, a una mejor respuesta de los centros educativos a las exigencias de la sociedad. El rendimiento de los alumnos y la satisfacción de toda la comunidad educativa son aspectos a tener en cuenta en la aclaración del concepto de calidad (cfr. OCDE, 1992: 49-50; MARTÍNEZ, C., 2001: 7 y MARCHESI, A. y MARTÍN, E., 2003: 22).

Para MUÑOZ-REPISO, los rendimientos de los alumnos son igualmente un aspecto importante de la calidad, o sea la calidad implica necesariamente los resultados, pero entendidos de una forma amplia, tal como se puede observar en la siguiente frase:

“Calidad implica siempre resultados, pero dando a la palabra resultados un sentido amplio, que incluya no sólo los logros académicos sino también el desarrollo de todas las facetas de la formación humana” (MUÑOZ-REPISO, M., 1999: 25)

El mismo investigador completa su visión de calidad a través de la dimensión de complejidad, permanente búsqueda e interrelación entre las variables, tal como se puede constatar en su pensamiento:

“Es importante no perder de vista la complejidad del hecho educativo: la calidad no se consigue sólo cambiando el currículo, ni con más recursos, ni sólo cambiando el modo de gestión, ni siquiera - con ser esto imprescindible - logrando una mejora sustancial de la formación y la motivación de los profesores. Todas estas variables y otras muchas están relacionadas entre sí y, por tanto, los cambios tienen que ser considerados de modo sistémico. Lo que excluye la improvisación y la simplificación y da a la búsqueda de la calidad en educación una densidad inagotable” (ibidem).

Calidad es entonces un concepto que puede presentar distintas formas. Pero sin duda la calidad se identifica con mejora, excelencia y optimización, de forma que nadie puede estar en contra de buscar una mayor calidad. Hay enfoques de la calidad que simultáneamente estudian su conocimiento y desconocimiento como es PIRSIG que entiende la calidad como de difícil definición, en donde las certezas son muchas menos que las dudas e inseguridades, tal como se desprende de la siguiente cita:

“Calidad (...) se sabe qué es, pero no se sabe expresar lo que es. Sin embargo, esto no es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, tienen más calidad. Pero cuando se intenta expresar lo que es calidad separada de las cosas que la poseen, no se tiene ni idea. No hay nada de que hablar. Si no se puede determinar qué es calidad, ¿cómo se sabe qué es, o siquiera que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces en la práctica no existe. Pero en la práctica existe. ¿En qué se basan si no las calificaciones?(...) Obviamente algunas cosas son mejores que otras (...) pero ¿qué es lo mejor? Así pues, nos movemos en círculo, rodando mentalmente sin encontrar algo en que amarrarnos. ¿Qué demonios es la calidad?” (PIRSIG, 1974, citado por GUTIÉRREZ, M., 2001: 2).

Ya PIRES, A., (2004: 20) teniendo en cuenta un enfoque empresarial del concepto de “calidad” afirma que en lenguaje común la “calidad” presenta sinónimos de excelente; extraordinario y muy bueno. Según el mismo autor estos sinónimos están unidos al concepto de producto o servicios. A su vez, los sinónimos: modo de ser, atributo y pertenecer a un determinado grupo están unidos al concepto de personas. ANTÓNIO RAMOS PIRES reconoce que la “calidad” tiene una componente subjetiva difícil o prácticamente imposible de medir con rigor, pero necesita ser objetivada y cuantificada, de otro modo no existirá la posibilidad de control y evaluación, o sea, las características subjetivas deben tener alguna forma de medición o comparación.

A su vez y de acuerdo con CANO, E. et al, (2002: 2): la noción de calidad es un concepto político, imbuido en valores, impregnado de ideología, y no una cuestión meramente técnica; la construcción del término calidad es multidimensional, depende de varios factores y variables; y la concepción de lo que es una enseñanza de calidad varía en el espacio y en el tiempo y de un

colectivo a otro. Este autor realiza una vez más la opinión de otros investigadores ya citados en este trabajo, o sea, la calidad es un concepto polisémico.

En Portugal fue publicado, en 1995, por el Ministerio de Educación Portugués el informe denominado “Observatorio da Qualidade da Escola” de MARIA do CARMO CLÍMACO, en el que el término “calidad” es igualmente analizado. La autora considera que la “calidad” de los centros educativos varía en función de los papeles y de las funciones que los diferentes actores educativos y presenta también un “carácter normativo”, entre la diferencia de los objetivos planteados y la situación actual lograda. La “calidad” varía igualmente de acuerdo con intereses y características culturales de los miembros de la comunidad educativa y social (CLÍMACO, M., 1995: 8-9).

MURILLO, F. (2002), investigador del CIDE, presentó una ponencia en las Jornadas sobre Dirección Escolar bajo el título “La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor” en el que se enfatizó la necesidad de disponer de un marco teórico que sea sólido técnicamente, ya que la calidad y la evaluación son conceptos imbricados que se retroalimentan mutuamente para generar propuestas de mejora.

A su vez, MARIA da CONCEIÇÃO ALVES PINTO en una intervención sobre “Qualidade e Avaliação da Educação”, señaló que existe la necesidad de un acuerdo sobre lo que es calidad en educación. Según la misma autora, esta idea facilitará la práctica de la política educativa portuguesa iniciada con la Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE) (ALVES-PINTO, C., 2002: 237-238).

Ya JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, en un artículo de opinión, consideró que la calidad surgió en la política educativa con promesas y posibilidades casi ilimitadas. Así, los valores y los presupuestos en torno a esta nueva filosofía, es decir, los procesos y las estrategias, los sistemas de relación y las responsabilidades éticas diseñaron un nuevo y peculiar discurso sobre la educación. El hecho de que la calidad incorpore otros términos añadidos y complementarios (eficacia, optimización, racionalización, responsabilidad, autonomía, participación y satisfacción de los derechos y deberes de los usuarios) explicaba el motivo de no existir discordias a su alrededor. Mientras, el

mismo autor consideró ficticio este clima de consenso sobre la calidad, pues esta nueva filosofía olvidaba las referencias de igualdad y comprensión que estuvieron presentes en la década de los 70. Los centros educativos, a través del término de calidad, tendían a reproducir las mismas realidades que una empresa, o sea, los amplios objetivos sociales fueron eclipsados por la rentabilidad y la competitividad, característicos del mundo empresarial (ESCUDEIRO, J., 1999: 78).

Existen a su vez autores que defienden que la calidad en los centros educativos tiene que tener en cuenta la identificación de las diferentes interacciones que se establecen entre los componentes estructurales y funcionales de los centros educativos entendidos como un sistema. ABREU, M., (2002: 201-203) es uno de estos autores y considera que la evaluación de la calidad de los centros requiere un enfoque relacional adecuado a la complejidad de la interacciones existentes. Este autor propone un modelo de análisis de la calidad de los centros educativos que denomina “modelo dinámico e interactivo del sistema educativo” que facilita, a su entender, la comprensión de la multiplicidad de los protagonistas en torno a la educación. Este modelo está constituido por variables inherentes al sistema educativo, a la ley de bases del sistema educativo y, por último, a las variables inherentes a los centros escolares.

Este autor sugiere 5 medidas para mejorar la calidad de los centros educativos portugueses, que son: reflexión en torno a las concepciones implícitas en la organización y en las prácticas pedagógicas características de los centros educativos, en la que es necesario cambiar representaciones, puntos de vista y concepciones teóricas sobre lo que en realidad son los centros. Para cambiar las prácticas dominantes es imperioso primero cambiar las concepciones que están en su base; prioridad en metas de carácter formativo en cada nivel escolar, año escolar y en cada asignatura, en términos de competencias comprobables. Es necesario definir las finalidades formativas del aprendizaje en articulación entre el saber y el saber-hacer. En función de estos procedimientos es posible, por ejemplo, elegir los currículos programáticos; que

las modalidades de clasificación sean sustituidas por modalidades de evaluación formativas, esto es, permitir comprobar cambios que por supuesto serán realizados en el transcurso del proceso formativo y compararlos al final con las metas formativas definidas; expandir las relaciones entre padres, profesores y psicólogos escolares. Esta sugerencia pretende promover la integración del aprendizaje y la identificación de competencias y potencialidades personales de los alumnos; la quinta y última sugerencia señala que se realice una reflexión sobre los efectos de los métodos utilizados por los profesores de estudios superiores de forma que puedan ser utilizados en los otros niveles de enseñanza. Esta indicación presenta como fundamento que los estudios universitarios deben ser una referencia para los otros niveles de aprendizaje, ya que se trata de la “cima de la organización escolar”.

De una forma un poco más sintética GUERRA, I., (2002: 248) señala que la calidad en la educación presenta tres características fundamentales: a) no es estática, o sea es un proceso de búsqueda permanente; b) busca la eficacia, o sea, la forma de obtener la mayor rentabilidad de los recursos; y c) es una construcción colectiva que contiene una dimensión social y política.

El concepto de calidad es también y frecuentemente asociado y confundido con otros dos conceptos, en concreto, con la eficacia y con la eficiencia que es necesario aclarar con algún rigor.

Según SCHMELKES, S., (1996:2) la eficacia y eficiencia son entendidos de la siguiente forma:

“Entiendo la eficacia como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos -suponiendo que éstos son relevantes- con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real.

En la eficiencia un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos”.

Desde otro enfoque, el concepto de eficacia tiene que ver con la capacidad de los centros educativos para disminuir las diferencias entre los alumnos y

ofrecer más oportunidades de aprendizaje de forma diferenciada y de acuerdo con las necesidades de cada uno de ellos, o sea, tanto de los alumnos que presenten dificultades, como de los alumnos excepcionales (VENÂNCIO, I. y OTERO, A., 2003: 41).

De acuerdo con GOIS, E. y GONÇALVES, C., (2005: 21) la eficiencia está asociada a la idea de optimización de recursos y el término eficacia tiene que ver con las intencionalidades, o sea, con acciones deliberadas con la finalidad de lograr los objetivos previamente definidos. En este sentido, un centro simultáneamente eficaz y eficiente se define por lograr sus objetivos con una rentabilización de sus recursos materiales o humanos.

Ya CLÍMACO menciona que la eficacia de un centro educativo se mide a través de los resultados obtenidos por los alumnos y la identificación de las variables responsables de los citados resultados.

“Se puede afirmar que existen centros o clases más eficaces que otros, si controlamos las variables de los alumnos, o sea el origen social, la edad, el desarrollo y las capacidades” (CLÍMACO, M., 1995: 10).

SABIRÓN, F., (1995: 451) también hace una distinción entre la eficacia y la eficiencia considerando que la “eficacia” está relacionada con el grado de consecución de los objetivos prefijados. A su vez el término “eficiencia” viene dado en razón de los beneficios obtenidos con el producto elaborado y la inversión necesaria para obtener dicho producto.

Según FERNÁNDEZ, M. y GONZÁLEZ A., (1997: 2) no cabe duda de que, en la actualidad, la calidad, preocupación de educadores, administrativos y políticos, se relaciona en cualquier caso con eficacia. Desde aquellos que asocian la calidad con eficacia, a aquellos otros que la consideran un componente de la misma, la eficacia se ha vinculado estrechamente a ella. En un momento en el que se plantean reformas para lograr una educación de calidad y centros educativos igualmente de calidad, los estudios de eficacia son una referencia importante. Los resultados de algunas de estas investigaciones constituyeron

verdaderas guías para la elaboración de los programas de mejora de los centros educativos.

Es en este marco, en la conexión entre calidad y eficacia, (a pesar de que ambos términos sean susceptibles de diferenciaciones), que desarrollamos el tema de la calidad en general y de la calidad de los centros educativos en particular.

O como afirma FERNÁNDEZ, M., (1997: 1) la calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como el punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o programa de acción. En este contexto, la eficacia es uno de sus componentes considerado de mayor importancia y objeto de estudio desde hace unas décadas.

Por tanto, podemos afirmar que la eficacia es un concepto más estrecho que la calidad y se apoya fundamentalmente en la evaluación del producto, tomando como instancia de referencia las metas y objetivos del sistema o de la institución. Eficiencia, a su vez, es un concepto que se apoya principalmente en la valoración de los costes de todo orden (personales y materiales) que suponen los resultados obtenidos.

En síntesis, podemos afirmar que la construcción del término calidad es multidimensional, depende de múltiples factores y variables, la concepción de calidad varía en el espacio y en el tiempo y de un colectivo a otro. Las teorías de los centros eficaces y de los centros de calidad se asentaban en el presupuesto de que había centros que lograban mejores resultados que los demás. Fue entonces asociada la calidad a los resultados del aprendizaje de los alumnos, pero atribuidos a las características de los centros educativos (DIAS, M., 2005: 17).

2.2.3. Evolución del Concepto de Calidad

A lo largo de los tiempos, el concepto de calidad ha sufrido numerosos cambios que conviene reflejar y señalar. Sintéticamente presentamos cada una de las etapas, considerando dos enfoques protagonizados respectivamente por C. GONZÁLEZ, 1997 y A. PIRES, 2004. En estos enfoques, podemos observar, a través de la Tabla 11, la evolución de la calidad y cuáles eran sus presupuestos adyacentes.

Tabla 11. Etapas, conceptos y finalidades de la calidad.

GONZÁLEZ, C., 1997			PIRES, A., 2004		
ETAPAS	CONCEPTOS	FINALIDADES	FECHAS	CONCEPTOS	FINALIDADES
Artesanal	Hacer las cosas bien independientemente del coste o esfuerzo necesario para ello.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer al cliente. • Satisfacer al artesano, por el trabajo bien hecho. • Crear un producto único. 			
Revolución Industrial	Hacer muchas cosas no importando que sean de calidad (Se identifica producción con calidad).	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer una gran demanda de bienes. • Obtener beneficios. 	Antes de 1900	Predominancia de la mano de obra	
Segunda Guerra Mundial	Asegurar la eficacia del armamento sin importar coste, con la mayor y más rápida producción (Eficacia + plazo = calidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la disponibilidad de un armamento eficaz en la cantidad y el momento preciso 	1900	Supervisar	
Posguerra (Japón)	Hacer las cosas bien a la primera	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar costes mediante la calidad • Satisfacer al cliente • Ser competitivo 	1920	Inspección de la calidad	Actividades de medición, comparación y comprobación
Posguerra (resto del mundo)	Producir, cuanto más mejor	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer la gran demanda de bienes causada por la guerra. 	1930-50	Control estadístico de la calidad. Fiabilidad-manutención	Actividades que se centran en los desvíos de los parámetros en las condiciones deseadas
Control de calidad	Técnicas de inspección en producción para evitar la salida de bienes defectuosos.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer las necesidades técnicas del producto. 	1960	Garantía de la calidad. Motivación para la calidad. Cero defectos	Actividades planeadas que de forma integrada pueden garantizar la calidad deseada
Aseguramiento de la calidad	Sistemas y procedimientos de la organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer al cliente. • Prevenir errores. • Reducir costes. • Ser competitivo. 	1970-80	Programas de gestión de la calidad. Círculos de calidad	Actividades coincidentes con las de la garantía, pero en que es enfatizado la integración en la gestión
Calidad Total	Teoría de la administración empresarial centrada en la permanente satisfacción de las expectativas del cliente	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer tanto al cliente externo como interno. • Ser altamente competitivo. • Mejora continua. 	1980-90	Calidad Total	Cultura de las empresas capaces de satisfacer los usuarios

Fuente: GONZÁLEZ, C.,1997: 1 y PIRES, A., 2004: 33-34

Esta evolución / transformación nos ayuda a comprender el término calidad y como consecuencia sus enfoques en la actualidad, o sea, la calidad no se ha convertido hoy únicamente en uno de los requisitos del producto final sino que en la actualidad es un factor estratégico clave del que dependen la mayor parte

de las instituciones y empresas, no sólo para afirmar su posición en la sociedad sino incluso para asegurar su propia supervivencia.

De acuerdo con MANUELA DIAS, entre los siglos XVIII-XIX, en la mayoría de los países, el concepto de calidad estaba centrado en los productos y era determinado por los directivos, en concreto políticos y empresarios (DIAS, M., 2005: 13).

El estudio sobre la calidad en los centros educativos surgió fundamentalmente en los últimos treinta años, en los que se instaló progresivamente un amplio consenso en las diferentes instituciones educativas sobre la idea de que los centros educativos afectan al desarrollo de los alumnos. Así, pueden ser observados patrones en los centros educativos que tienen calidad y se acata, como gran objetivo de los sistemas educativos, la mejora de los centros educativos.

En la primera mitad del siglo XX, el concepto de calidad en la educación englobaba esencialmente materiales y metodologías utilizadas por los profesores. En la segunda mitad del mismo siglo (XX) y como consecuencia del término de la segunda guerra mundial, se registra un aumento de la natalidad y posteriormente un aumento significativo del número de alumnos inscritos en los centros educativos. Este período se caracteriza por la construcción de edificios escolares, el alargamiento de la escolaridad obligatoria y, consecuente, el aumento de poblaciones jóvenes oriundas de extractos sociales más desfavorecidos.

En este escenario la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) elaboró un informe con fecha de 1989, sobre la calidad de los centros educativos alertando del hecho de que la enseñanza se confrontaba con una población estudiantil cada vez más heterogénea, de intereses y culturas diferentes (OCDE, 1992: 25).

El fracaso escolar que este tipo de alumnos presentaba creó inseguridad en los profesores que buscaban relaciones entre los modelos de enseñanza estandarizados y las características heterogéneas encontradas.

De acuerdo con MORGADO, J., (2003: 53-56) y MEC, (2003: 1) los estudios sobre calidad en los centros educativos surgieron fundamentalmente en los últimos treinta años, en los que se instaló progresivamente un amplio consenso en torno a las diferentes instituciones educativas, sobre la idea de que los centros educativos influyen en el desarrollo de los alumnos. Estos estudios se producen de acuerdo con cuatro fases.

La primera fase puede situarse entre la década de los 60 y el principio de la década de los 70, siendo su característica típica la centralidad en un modelo “input-output”, enfocando el impacto potencial de los recursos humanos y materiales de los centros educativos en sus resultados. Como variables de entrada eran considerados aspectos socio-económicos de los alumnos y como variables del producto se consideraba fundamentalmente los resultados de los alumnos en tests estandarizados.

Este movimiento de investigación tuvo un fuerte impulso a partir de la publicación del conocido Informe COLEMAN et al, en 1966. La divulgación de este informe provocó alguna reacción, contribuyendo al refuerzo y desarrollo de un movimiento de investigación centrado en la eficacia escolar, utilizando estudios que se centraban en la relación entre las características de los centros educativos y los resultados de la enseñanza. Aun en esta década, algunos investigadores sugerían la mejora de los centros educativos a través de la utilización de nuevos materiales didácticos. Simultáneamente fue iniciada, como ya se ha señalado, la teoría de las escuelas eficaces, desarrollándose estudios que tenían como objeto la calidad educativa (DIAS, M., 2005: 13).

Los seguidores de las dos teorías (escuelas eficaces y calidad educativa) representaban enfoques diferentes sobre la forma de conseguir un aumento de la calidad en la educación. Los segundos defendían que la calidad educativa se concretaba en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Los primeros creían que solamente a través de los procesos de cambio se podría lograr y sustentar la mejora en los centros educativos (ibid: 15).

La segunda fase comenzó al inicio de los años 70 hasta el final de esa misma década. Esta fase se caracterizó por estudios más amplios de las

variables del proceso y del producto en comparación con la primera fase. Las variables consideradas fueron, por ejemplo, el liderazgo, el clima y los comportamientos de los alumnos. Podemos considerar que efectivamente en esta fase, la calidad comenzó a ser investigada.

La tercera fase, que se produjo desde finales de la década de los 70 hasta finales de la década de los 80, se caracterizó por el surgimiento de la investigación sobre el perfeccionamiento de los centros escolares. De hecho y con base en la investigación realizada, comenzaron a desarrollarse estudios más centrados en los procesos de cambio en los centros educativos, que van a hacerse más eficaces y asentados en la idea de equidad. Este modelo fue objeto de alguna crítica en la medida en que no consideraba de forma significativa variables de naturaleza contextual.

La cuarta y última fase se sitúa a partir de finales de la década de los 80 hasta ahora. Esta fase se caracteriza por la consideración más significativa de las variables de naturaleza contextual y por la introducción de modelos metodológicos más complejos que tuvieron como consecuencia un aumento de calidad. Los estudios realizados pasaron a considerar variables, de forma que se intentaba que los centros educativos lograsen desarrollar sus recursos en beneficio de todos los alumnos, independientemente de sus comunidades u orígenes socio-económicos. Estos nuevos enfoques, muy probablemente, subyacen en la idea de la “educación para todos” (MORGADO, J., 2003: 55).

2.2.4. Factores de Calidad

El objetivo de este apartado es presentar los factores de calidad que son citados por diferentes autores que analizan y estudian los temas relacionados con la calidad. En el inicio de este apartado queremos aclarar que entendemos por “factores de calidad” las diferentes variables que se constituyen como elementos informativos de los centros educativos y que pueden presentar

distintas formas de acuerdo con distintos enfoques: ser de carácter dependiente o independiente; de tipo causal o de tipo efecto; de proceso o de producto etc. Aclarando un poco mejor esta idea de “factor”, afirmaríamos que su sentido coincide con el concepto de “indicador”, que puede ser definido de la siguiente forma:

“un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella” (J. PÉREZ IRIARTE, 2002: 62, citado por SARRAMONA, J., 2003: 2).

De acuerdo con PÉREZ IRIARTE podemos considerar que los factores de calidad en los centros educativos son variables creadas a partir de medidas de relación entre sus distintos componentes o dimensiones. Mientras que existen otros autores que presentan una idea un poco diferente de “indicador” como es el caso, por ejemplo, de GOIS, E. y GONÇALVES, C., (2005: 148) que observan que “indicador” es una característica cuantitativa o cualitativa que proporciona información sobre el estado y los cambios en la naturaleza de un determinado objeto a lo largo del tiempo. A su vez, MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2003: 27) señalan que no existe un consenso suficiente en su definición, en concreto en lo que respecta a las diferencias entre los enfoques más cuantitativos y otros de carácter más cualitativo. En este contexto estamos totalmente de acuerdo con ALEJANDRO TIANA (1997) cuando afirma que:

“Un indicador no es más que una marca que permite iluminar y representar los aspectos de la realidad que no son directamente accesibles al observador” (citado por MARCHESI, A. y MARTÍN, E., 2003: 27).

Es aún de señalar, de acuerdo con MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2003: 30), que los indicadores de la educación son tributarios de la debilidad teórica y metodológica en la que se encuentran actualmente las ciencias sociales y de la educación. Así, cuando mencionamos factores de calidad, estamos igualmente señalando otras designaciones con el mismo sentido (así lo entendemos) como por ejemplo, indicadores, enfoques, niveles y principios de calidad.

MORTIMORE y Colaboradores, 1988 (citado por MARCHESI, A. y MARTÍN, E., 2003: 68), señalaron que existen características propias de los centros educativos relativas, por ejemplo, a su tamaño, que favorecen un mejor funcionamiento de los mismos, esto es, los centros son portadores de factores que pueden influir en su calidad.

En GARVIN, 1984; HARVEY y GREEN, 1993 y DE MIGUEL, 1994 (citados por GUTIÉRREZ, M., 2001: 2 y DE LA ORDEN, A., 1997: 1-2), fueron analizados cinco enfoques diferentes de calidad, que, en nuestra opinión, constituyen una aportación sustantiva para aclarar este constructo.

Los factores de calidad para estos autores son:

- Excepcionalidad.
- Perfección o coherencia.
- Ajuste a un propósito.
- Relación valor-coste.
- Cambio cualitativo.

Excepcionalidad: Se trata del concepto de calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa. Se pueden distinguir tres variantes de esta noción de calidad: a) la idea tradicional, por la que no se intenta definir la calidad, simplemente se reconoce; b) la calidad como excelencia, por la que los niveles de entrada y salida constituyen una medida absoluta de la calidad y c) la calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos, que supone la conformación a unos estándares, por ejemplo, un sistema externo de exámenes intenta asegurar la calidad de los centros y permite su comparación (“rankings”). Sin embargo, en la medida en que puedan establecerse estándares diferentes para distintos tipos de centros, proporciona a todos la oportunidad de aspirar a la calidad.

Perfección o coherencia: Se trata de una concepción de calidad como consistencia de las cosas bien hechas. Esta concepción está vinculada a la llamada “cultura de la calidad”, intentando que los resultados sean cada vez

mejores, suponiendo que todo miembro de la organización (centros educativos) es responsable de la calidad.

Ajuste a un propósito: En este concepto la calidad existe solo en la medida en que un producto o un servicio se ajusta a las exigencias para cuya satisfacción fue concebido y realizado, o sea, debe existir una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos en un marco legal.

Relación valor-coste: Es una posición mantenida por algunos órganos centrales, cuando exigen a los centros que justifiquen los costes e inversiones hechos. La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción, o sea, los centros están orientados hacia la rendición de cuentas. Sintéticamente podemos decir que este factor se aplica frecuentemente para determinar cuál de las distintas opciones supone un mejor rendimiento de la inversión.

Cambio cualitativo: Este concepto define la calidad centrada en la evaluación y la mejora en el ámbito institucional, orientada hacia el desarrollo cualitativo de la organización. Por tanto, la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (alumnos) y, por otro, en darle posibilidades para influir en su propia transformación (una medida de la calidad es la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida de los estudiantes).

Ya GARÍN, J. (2002: 4), entiende calidad desde tres perspectivas: a) como cumplimiento de ciertos parámetros de referencia o de ciertos estándares y como consecuencia de identificar variables que hacen que un centro sea “mejor” que otros para generalizarlas a todos los contextos; b) como satisfacción de las expectativas de los usuarios. En esta concepción, la calidad es un constructo subjetivo que depende de cada persona y se encuentra vinculada, por lo tanto, a los derechos y percepciones individuales; y c) como compromiso social que se enlaza con los derechos colectivos, más allá de los individuales. Esta perspectiva lleva a los diferentes actores, por ejemplo de un centro educativo, a la igualdad, la equidad y la inclusión.

Los números de factores de calidad también aumentan o disminuyen de acuerdo con las perspectivas consideradas. Por ejemplo, para MIRANDA, M.

(1998: 32-43) existen diez factores de calidad de un centro educativo que presentamos a continuación: clima favorable; dirección dinámica; estabilidad del personal; cohesión-equipos de docentes; formación permanente unida a las necesidades de los centros educativos; programa de estudios cuidadosamente elaborado y coordinado; elevado nivel de participación de los padres; valores de los centros educativos; una buena gestión de tiempo y apoyo a las autoridades.

En cuanto a MARQUÉS, P., (2002: 1-2), son apuntados cuatro factores de calidad y sus respectivos subfactores en los centros educativos: a) los recursos materiales disponibles, aulas de clase, clases de recurso, bibliotecas, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario y otros recursos educativos; b) los recursos humanos, nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal en general, capacidad de trabajar en equipo, ratio alumnos / profesor, tiempo de dedicación y los servicios y las actuaciones que realizan las personas, son los que determinan la calidad de toda organización; c) la dirección y gestión administrativa y académica del centro, labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control; y d) aspectos pedagógicos, proyecto educativo de centro, proyecto curricular de centro, evaluación inicial de los alumnos, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías y logro de los objetivos previstos.

Por lo que se refiere a los factores de calidad de instituciones educativas superiores, BARNETT, R., (1992: 113) considera cuatro factores que influyen en el aprendizaje del estudiante y su desarrollo educativo y que son: a) el método de enseñanza; b) el proceso de evaluación del alumno; c) los cursos y los programas de desarrollo del profesorado. Estos factores son comunes a toda institución de educación superior y son elementos a evaluar en una revisión de la actuación institucional.

Según CREEMERS 1996, (citado por MEC, 2003: 2; MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F., 2000: 17), existen diversas variables incluidas en cuatro factores:

- En el nivel del alumno - existen las siguientes variables que influyen en su aprendizaje: aptitud, habilidad para entender lo que se le enseña, perseverancia, oportunidad de aprender y calidad de la docencia.
- En el ámbito de la clase - las variables presentes son cuatro: la calidad y la adecuación de la docencia, el uso de incentivos y el tiempo efectivamente dedicado a la enseñanza.
- En el ámbito de los centros educativos entendidos como un conjunto - podemos considerar, a su vez, las siguientes variables: el establecimiento de metas significativas y compartidas por todos, la atención al funcionamiento académico diario, la coordinación entre equipos y entre los centros y los padres, el desarrollo profesional del profesorado y la organización de los centros para apoyar el aprendizaje de todos.
- Por último se encuentran los niveles externos a los centros referentes al sistema educativo y al contexto social, o sea la comunidad local, las administraciones regionales y la estatal. En este ámbito, CREEMERS considera que los modelos están poco desarrollados.

Existen otras perspectivas de calidad de centros educativos que enfatizan el éxito de los alumnos con base en la diversidad. PÁSCOA, A., (2002: 169) cita en este sentido siete factores de preocupación: 1) integración social; 2) apoyo a los alumnos con dificultades; 3) integración étnica; 4) promoción de actividades de complemento curricular diversificadas; 5) índices elevados de alumnos en el acceso a estudios superiores; 6) apertura a las nuevas tecnologías y a la enseñanza experimental; y 7) formación permanente de los profesores y personal no docente de acuerdo con las necesidades de los centros educativos. De acuerdo con esta autora, este es el camino más adecuado para lograr una mayor y mejor calidad en los centros educativos de enseñanza secundaria.

En un trabajo reciente, RIBEIRO, V. et al, (2005: 239-240) describen y analizan un sistema de factores sobre la calidad de los centros educativos que ha sido desarrollado en Brasil por iniciativa esencial de una organización no gubernamental denominada “Acción Educativa” y por dos órganos internacionales (UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). Estos factores son: a) ambiente educativo; b) práctica pedagógica; c) evaluación; d) gestión

democrática; e) formación y condiciones de trabajo de los profesionales existentes en los centros; f) ambiente físico y g) acceso, permanencia y éxito en los centros educativos.

Existen también algunas normativas legales que señalan la “calidad” y sus principios como es el caso de la LEY ORGÁNICA DE ESPAÑA 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en el capítulo II, artículo 1, se presentan 12 principios de calidad, que podemos considerar que son un reconocimiento a la calidad de la educación y en los centros de España. Los principios sintéticamente son los siguientes: a) La equidad (...); b) La capacidad de transmitir valores (...); c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales; d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (...); e) La concepción de la educación como un proceso permanente (...); f) la consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo; g) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios (...); h) El reconocimiento de la función docente (...); i) La capacidad de los alumnos (...); j) El fomento y la promoción de la investigación (...) k) La evaluación y la inspección (...) y l) la eficacia de los centros escolares (...).

VENANCIO, I. y OTERO, A. (2002: 63-68) también analizan este tema y señalan que existen en los centros educativos 4 factores que son: los recursos humanos, o sea las características de los profesores y demás actores escolares; currículo y planificación, que se refiere a las adaptaciones del currículo central teniendo en cuenta las realidades de los centros educativos; recursos materiales, tales como los espacios existentes así como los diferentes equipamientos disponibles por el centro. En estos materiales es importante indagar sobre su rentabilidad y utilización; y gestión, entendida como factor determinante de la calidad de los centros y que es en parte, consecuencia de las características personales y profesionales del director ejecutivo. La OCDE (1992: 177) presenta igualmente factores de calidad, que son; la cuestión curricular; las funciones de los profesores; la organización de los centros

educativos; y la necesidad de inversiones en recursos materiales de calidad y su correspondiente utilización adecuada.

En España existe el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES) de la OCDE, coordinado por el INCE. Así y de acuerdo con este proyecto existen dos grandes objetivos:

- Estudiar la evolución de los indicadores internacionales de entorno y procesos escolares y
- Analizar los resultados de España en los mismos para llegar, en la medida de lo posible, a obtener conclusiones sobre la mejora del sistema educativo Español a lo largo de los años en los ámbitos estudiados (INCE, 1999: 3).

Los indicadores de distintos ámbitos pueden ser enumerados de la siguiente manera: organización de los centros y dirección escolar; toma de decisiones profesorado; personal, ratios y tamaño de las clases; tiempo de enseñanza; estrategias metodológicas; alumnado y participación de los padres.

Aún en España y de acuerdo con el artículo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 fue publicado por el INCE el “Sistema estatal de indicadores de la educación - 2002” con el objetivo fundamental de definir y construir un sistema de indicadores sobre el estado de la educación en España, compatible con los modelos internacionales (INCE, 2002: 12).

Este sistema de indicadores presentaba diferentes áreas: indicadores de contexto; indicadores de recursos; indicadores de escolarización; indicadores de procesos educativos e indicadores de resultados educativos.

Para cada uno de los indicadores se ha establecido su definición y el tipo de desagregaciones que se ha llevado a cabo en su estudio (ibid: 14).

Estos dos proyectos diferentes (INCE y INES), pero complementarios tienen como objetivo principal proporcionar información relevante tanto a los actores del proceso educativo como a las personas en general, sobre el grado de calidad del sistema educativo en determinado momento de su evolución.

En un enfoque empresarial EDUARDO DEMING, 1986, (citado por PIRES, A., 2004: 27-28) es señalado como una referencia al concepto de la “calidad”, pues fue uno de los principales responsables de la reconstrucción japonesa en el pos-guerra. De acuerdo con DEMING la mejora de la calidad debe tener en cuenta los siguientes factores: aumento de la productividad; reducción de los costes; reducción de los precios; aumento de los mercados; continuación del negocio y más empleos y mejor recuperación en el inversión. DEMING, también formuló 14 puntos que las empresas deben respetar con vistas a la mejora de la calidad.

Al finalizar los análisis hechos alrededor del concepto “calidad” consideramos que este término determina y condiciona los modelos de evaluación de los centros educativos, conjuntamente con los estudios sobre eficacia escolar en sentido de su mejora y que serán desarrollados un poco más adelante. Estas consideraciones presentan una mayor validez ante la perspectiva organizacional de los centros educativos, tal como señala MIGUEL SANTOS GUERRA:

“Cada escuela tiene una organización impredecible, única, llena de valores y llena de incertidumbre” (SANTOS, M., 1997: 97).

Acabamos de presentar algunos factores de calidad que normalmente se repiten en otros tipos de análisis, a pesar de que frecuentemente se asuman designaciones un poco diferentes, pero de ámbito muy similar. Concluimos diciendo que tomando como punto de referencia el logro de una mayor calidad, los centros educativos deben intentar introducir (factores, indicadores, enfoques, niveles y principios de calidad) racionales en la planificación y gestión de sus actividades y obtener una mayor rentabilidad de los medios de que disponen, así como cierta competitividad en los productos que ofrecen. Solamente de esta forma podemos afirmar que la calidad está presente en los centros. Esta es la forma esencial como vislumbramos los factores de calidad en los centros educativos.

2.3. Evaluación

En este apartado vamos a desarrollar la evaluación de acuerdo con una estructura configurada por tres ejes principales: aclarar su concepto en general y en particular en lo que respecta a los centros educativos; hacer una distinción entre evaluación interna y evaluación externa de los centros educativos; y por último intentar aclarar algunos de los modelos y enfoques de evaluación que se han dado, con particular relevancia en Portugal tanto en el pasado como también en la actualidad.

2.3.1. Concepto de Evaluación

A propósito de la evaluación y de su concepto, empezamos este sub-apartado con una cita de M. SCRIVEN:

“El sentido clave del término evaluación, se refiere al proceso de determinación del mérito o valor de alguna cosa o al producto de ese proceso” (SCRIVEN, M.,1991: 139).

Mientras la evaluación no presenta una idea consensual, para unos la evaluación es un proceso de recogida de informaciones destinadas a comparar criterios o patrones. Para otros la evaluación es la producción de un discurso constituido por juicios de valor, en el que se intenta relacionar lo observado con algo señalado que puede ser el ideal o simplemente una norma. Otros autores aún señalan la evaluación como la comprobación de un grado de ajuste entre las informaciones recogidas y criterios adecuados a determinados objetivos, con vista a la toma de decisiones (DE KETELE, J. et al, 1988: 114).

El concepto de evaluación no fue y no es consensual (un poco a semejanza del concepto de calidad, como ya se mencionó anteriormente). Muchos autores, en el pasado, tuvieron necesidad de concretar más este

término, especialmente para distinguirlo de otros términos, en apariencia semejantes, como lo son medir e investigar.

De acuerdo con SEIJAS, A. (2003: 10) la selección de objetivos constituye el tema central de cualquier plan de evaluación, o sea el evaluador tiene que partir de objetivos establecidos a nivel institucional y determinar a su vez los criterios de evaluación, teniendo en cuenta el grado de concreción de los objetivos citados.

Para una mejor comprensión de este concepto, mencionamos a GUBA y LINCOLN que consideran que la evaluación presenta a lo largo de los tiempos 4 fases: en la primera fase evaluar es sinónimo de medir; en la segunda fase la evaluación se centra en los objetivos en que la medida es entendida solamente como uno de los instrumentos disponibles; en la tercera fase la evaluación emite juicios sobre la calidad intrínseca (mérito) y sobre la calidad extrínseca (valor) de un determinado objeto; y la cuarta fase, la evaluación presenta como propósito esencial la producción de discursos consensuales sobre los objetos de evaluación en donde la negociación presenta un papel determinante. Estas fases o momentos pueden ser observados mejor en la siguiente cita:

“El concepto de evaluación sufrió cambios significativos con los años, pudiéndose definir en términos de tiempo, en cuatro momentos o generaciones de evaluación (primera, segunda, tercera y cuarta), el primer momento se caracteriza por no existir diferencias entre los términos “medir” y “evaluar”, pasando por modificaciones progresivas, hasta llegar a la cuarta generación, donde la evaluación se caracteriza por la búsqueda de consensos amplios a través de la negociación, entre las diversas personas responsables e involucradas en la misma evaluación” (citado por ALAÍZ, V. et al, 2003: 9-10).

Según el MEC, (2003: 1-7), en los últimos años venimos asistiendo a un proceso generalizado de evaluación, que trasciende el ámbito del aprendizaje. Se produce un cambio fundamental, de tal forma que, aunque el aprendizaje sigue ocupando un papel prioritario con nuevas alternativas y avances producidos por las aportaciones metodológicas vinculadas a la medida, se amplía el campo de la evaluación abarcando sistemas, resultados, procesos, práctica docente, profesorado, centros educativos, y otros. Es de señalar por

una parte, a nivel macro-educativo, que la evaluación de los sistemas educativos experimenta un notable desarrollo. Existen algunos países con una cierta tradición en la evaluación de su sistema; otros, con menor experiencia, van incorporándose a este proceso. En este aspecto, estamos pensando en estudios internacionales tales como TIMSS o PISA y que un poco más adelante serán expuestos más pormenorizadamente.

En todo caso podemos concluir que actualmente hay un aparente acuerdo en lo que concierne al concepto “evaluación”. Por ejemplo y de acuerdo con JOSÉ MUÑOZ RUIZ, se puede entender por evaluación:

“Un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para contribuir a mejorar y ajustar la acción educativa” (MUÑOZ, J., 1996: 18).

Podemos afirmar que la evaluación es una actividad inherente a los hombres y a las mujeres. Todos los días evaluamos lo que hacemos, lo que los otros hacen y también todo lo que nos rodea. Un enfoque interesante de evaluación es la de SANTOS, M., (1993: 37) cuando considera que el juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo. Este investigador señala también la comprensión de igual forma, o sea la evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son (ibid: 39).

Una de las definiciones de evaluación comúnmente aceptada es la siguiente:

“investigación sistemática del valor o mérito de un objeto, por ejemplo un programa, un proyecto o material de enseñanza” (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL, 1988: 166).

Observamos que en esta referencia, la evaluación presenta siempre un propósito definido. Sea cual sea el enfoque de la evaluación, ella es siempre compleja y tardía, o sea no se evalúa para estar entretenidos evaluando, la evaluación tampoco se cierra en sí misma sino que pretende una mejora de la

práctica. También podemos afirmar que la evaluación promoverá la comprensión necesaria para garantizar las respectivas rectificaciones y cambios.

Al final señalamos nuestro total acuerdo con el enfoque de LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M., (1994: 290). Estos autores consideran que se sentirían más a gusto añadiendo a las diferentes referencias de evaluación compartidas, el centro educativo o un sistema en su conjunto. En síntesis, se puede decir que la evaluación es conocer tanto los resultados que se derivan de una determinada acción como el proceso por medio del cual se desarrolla. No se trata entonces, de medir lo que es visible, sino que también se deben tener en cuenta: la dinámica, los contextos y las teorías, como partes de una misma realidad.

2.3.2. Evaluación en los Centros Educativos

Todas las instituciones escolares pueden y deben ser evaluadas teniendo en cuenta las características específicas de que son portadoras. Entendemos características específicas, las funciones, la organización, los propósitos y los objetivos de las diferentes instituciones. Los centros educativos presentan el aprendizaje de los alumnos como referencia indiscutible y seguramente el elemento más importante, de la misma forma que los hospitales incluyen a la salud y los tribunales a la justicia o bien las diferentes organizaciones empresariales incluyen a la calidad de sus productos o servicios. Al mismo tiempo, otras variables deben ser consideradas, pues el aprendizaje, evidentemente, es influido por otros factores de los centros educativos. Por tanto, cuando pensamos en la evaluación de centros, tenemos igualmente que pensar en diferentes aspectos que están implicados en los grados de aprendizaje, o sea en factores que por su importancia pueden maximizar o minimizar la rentabilidad de los alumnos.

La evaluación de los centros educativos antes incidía predominantemente sobre los individuos y sobre el “sistema”. En la actualidad se multiplican estudios

sobre los centros educativos, sobre su eficacia, las características de los buenos centros y la mejora de los centros. En el mismo ámbito se considera a los centros como organizaciones y se desarrolla el discurso transversal sobre los centros como una “unidad crítica” del sistema educativo y también se cultiva la idea del “centro como unidad básica de cambio”(MURILLO, F., 2003: 1).

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA, a este propósito considera que la evaluación tiene como objetivo el aprendizaje de los alumnos, mientras ese mismo aprendizaje depende, en gran parte, de la organización de los centros, de sus medios, de intervenciones coordinadas y del clima de la institución escolar (SANTOS, M., 2002: 12).

Tomando como punto de partida los enfoques conceptuales sobre las organizaciones y considerando a los centros educativos como tales, DE MIGUEL, 1989 (citado por ESCUDERO, T., 1997: 1) sugiere la existencia de cinco grandes bloques de modelos de evaluación de los centros. Estos cinco bloques son los siguientes: a) Los que enfatizan los resultados (outputs); b) los que enfatizan los procesos internos a la propia organización; c) los que postulan criterios mixtos o integradores; d) los que se centran sobre los aspectos culturales de la organización; y e) los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para auto transformarse (evaluación para cambiar).

Ya de acuerdo con JOSÉ MUÑOZ RUIZ, cuando habla de la evaluación de los centros educativos, se hace alusión a algunas características que por su importancia presentamos a continuación:

- “cada centro tiene una historia propia e irrepetible, lo que nos lleva a centrarnos en su contexto;
- atendemos a la calidad de los procesos, pues nuestro objetivo no sólo es la comparación de resultados (nivel del centro respecto a otro);
- la participación de todos los componentes del centro es básica, sus aportaciones son la base de la interpretación de lo que sucede en el centro;
- debemos contrastar métodos, ya que estamos ante fenómenos complejos que no se captan sólo con instrumentos de una clase (bien cualitativos, bien cuantitativos);

- no debe resultar en simples números, pues si se utilizan diferentes métodos, se obtendrán diferentes datos. La simplificación facilita la labor y la mejor comprensión de los resultados, pero al mismo tiempo, se está sujeto a la posibilidad de errores;
- se entiende por centro, la “unidad funcional” inclusive si está realizando una evaluación parcial, pues la explicación vendrá determinada por la globalidad de factores que forman parte del mismo;
- la pretensión es no quedarse en la mera valoración. Se pretende, por el contrario, fomentar el diálogo y la investigación sobre la educación y la enseñanza, por lo tanto, esta mera pretensión debe ser educativa;
- se pretende también, en esta evaluación, la intervención de agentes tanto externos como internos, afectando de esta manera no solo al centro en el que se está evaluando, sino que también hay un nuevo aprendizaje, si se incluye la experiencia de contraposición con otras instituciones educativas” (Muñoz, J., 1996: 29-30).

Podemos, entonces considerar que el centro educativo, no es más que la realización simultánea de programas, orientados hacia la mejora de la calidad en la cualificación de los educandos. Esto no significa que no se deban contemplar: profesores, instalaciones, planificaciones, proyecto educativo, apoyos pedagógicos, entorno, participación de la familia, recreos, etc. Deben ser contemplados todos los aspectos, pero, por mera deducción, se puede considerar que la mejora en las prestaciones cualificadas a los educandos justifica e involucra todo lo demás. Es evidente considerando todas las referencias utilizadas, que cada centro difiere de los otros, pues por su propia idiosincrasia, cada uno tiene características de diferente aplicación y método para la evaluación.

El potencial de la evaluación de los centros es de una gran trascendencia al identificar los aspectos positivos y negativos de los diferentes elementos que contribuyen al logro de los objetivos del centro. Entonces podemos considerar que la evaluación es conducida para comprobar si un programa elaborado como respuesta a una necesidad lo consigue, utilizando juicios valorativos fundamentados.

En síntesis citamos a JOSÉ FRANCISCO LUKAS MUJICA y CARLOS SANTIAGO ETXEBERRIA por sus pensamientos sobre las finalidades de la evaluación de los centros educativos:

“La finalidad de la evaluación es mucho más amplia y global: pretende colaborar en el diagnóstico de las escuelas para detectar con ellas sus puntos fuertes y débiles, y para que, desde un conocimiento más exacto de su situación, sean capaces de diseñar proyectos de mejora y cambio” (LUKAS, J. y SANTIAGO, K., 2004: 4).

Atendiendo a las finalidades de la evaluación de los centros, SYLVIA SHMELKES señala que esta puede dividirse en dos grandes grupos: evaluación de centros con objetivos de información para el sistema educativo y la evaluación de centros para mejorar la escuela. El primer grupo está relacionado con la recogida de informaciones integrantes, de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo. En cuanto al segundo grupo, las informaciones recogidas sirven esencialmente para mejorar los propios centros y deben ser vistas como complementarias a los sistemas de evaluación nacionales (SHMELKES, S., 1996: 9-10).

La evaluación de los centros educativos también puede ser definida o producida a partir del confrontamiento entre una referencia y un referido, o sea ser diferente conforme el tipo de referencia utilizada. Es habitual distinguir tres tipos de acuerdo con la Tabla 12.

Tabla 12. Referencias de evaluación de los centros educativos.

DENOMINACIÓN	REFERENCIA	EJEMPLO
Críterial	Criterio	Comparación con “estándares”
Normativo	Grupo	“Rankings” de centros educativos
Ipsativo	El propio evaluando	Comparación con el desempeño anterior

Fuente: ALAIZ, V. et al, 2003: 15

En la evaluación del criterio, los datos obtenidos son confrontados con un objetivo predeterminado (el criterio). Ejemplos de este tipo de evaluación pueden

ser encontrados en los países donde son previamente definidos “estándares” (por ejemplo, el nivel medio de resultados en ciertos exámenes estandarizados) que los centros educativos deben poseer. En la evaluación normativa, los datos de evaluación obtenidos por cada “elemento” evaluado son confrontados con los del grupo en el que está incluido y tomado como referencia. Es lo que sucede en los “rankings” de los centros educativos donde, por ejemplo, la media de los resultados obtenidos en los exámenes nacionales por los alumnos de un centro educativo es comparada con las medias correspondientes de los restantes centros educativos de la enseñanza secundaria del país.

En la evaluación ipsativa, los datos recogidos en un determinado momento son comparados con el desempeño del evaluando anteriormente. Será el caso de una autoevaluación en la que se busca comprobar, si en una concreta dimensión, el centro educativo presenta un mejor desempeño, comparado con el año anterior. Pero ninguna de estas referencias tienen un valor absoluto. Su valor depende de la finalidad de la evaluación. En muchos casos prácticos de evaluación educacional o institucional, suele utilizarse más de una referencia.

De acuerdo con los análisis hechos en este apartado, podemos considerar que la evaluación de los centros educativos emplea diferentes metodologías, marcos teóricos, enfoques, instrumentos y puede presentar también diferentes objetivos, o sea la polisemia y vaguedad son algunas de sus principales características. Mientras tanto la evaluación de los centros educativos, en términos sintéticos, puede presentarse en dos formas diferentes teniendo en cuenta a las personas responsables de esa misma evaluación. Estas dos formas de evaluación serán objeto de análisis a continuación.

2.3.2.1. Evaluación Interna

Esta forma de evaluación, (interna o autoevaluación) es la realizada por los propios profesores o comunidad educativa de cada centro educativo, o sea, es una actividad que debe formar parte de los procesos habituales de los centros

educativos, con el propósito de diagnosticar los puntos fuertes y débiles en vista a la mejora. Los aspectos positivos pueden presentar la siguiente forma: hay un mejor conocimiento del contexto del centro, de su historia, de sus principales características, de los problemas que se presentaron en el pasado y que condicionan el presente, y la relación entre los diversos datos obtenidos.

Podemos también considerar que la evaluación interna es un instrumento importante para la mejora de los centros, ya que la participación de un conjunto de actores implicados directamente en el funcionamiento de los centros (profesores, equipo directivo, alumnos y miembros de los demás órganos de gestión) favorece la identificación de los problemas y consecuente búsqueda de soluciones. Proporciona también un análisis más completo y una mayor apertura del centro al medio en que se inserta. La participación de las personas puede realizarse en diferentes estructuras escolares (consejo pedagógico, asamblea del centro y equipos creados en el ámbito de la evaluación interna).

Por el contrario, la evaluación interna tiene mayor dificultad en enfocar todos los problemas que afectan al funcionamiento de cada centro educativo, como resultado de ser los propios profesores los que diagnostican y analizan los datos para los resultados. Puede dificultar también la existencia de objetividad en la evaluación de los datos obtenidos, como la inexistencia de puntos de referencia externos que faciliten la interpretación de las evaluaciones realizadas.

Consideramos que la evaluación interna es esencialmente, un proceso de auto-evaluación de cada centro educativo. Mientras, la complejidad del concepto de evaluación interna no permite definirla desde un solo criterio.

Así, T. ALVIK sobre su definición dice lo siguiente:

“Proceso que consiste en la recopilación de información y ejecución de los procedimientos que posibilitan a todos los actores participar en una reflexión crítica, continua y sistémica de las intervenciones educativas en el centro, de sus intenciones, condiciones, desarrollo y resultados” (ALVIK, T., 1996: 29).

En términos generales, la evaluación interna se caracteriza por ser una actividad de enfoque, sistemática, realista, simple, negociada, constructiva y útil para los centros (GÓIS, E. y GONÇALVES, C., 2000: 2).

La evaluación interna de los centros consiste entonces en la utilización de métodos simples (pues los mismos métodos deben ser comprensibles por personas que no son especialistas en la evaluación de los centros), en una actividad realizada en los centros, por los centros y para los centros, con la participación de los diferentes grupos o actores educativos. No pueden existir equívocos con la evaluación de los profesores o con el aprendizaje de los alumnos pues se trata de centros que son, simultáneamente, “objeto y sujeto” de evaluación. Es un proceso que tiene como finalidad la mejora del centro, por medio de la utilización de los resultados de este proceso. Se está entonces ante una evaluación formativa, que proporciona a los diferentes actores del centro, un proceso sistemático y continuo de autorregulación progresiva e incluyente.

En este ámbito recientemente en Portugal fue creada una nueva legislación que contempla la evaluación interna de los centros educativos de enseñanza secundaria, por la que quienes hacen la evaluación son los profesores. Las clases, los alumnos, los programas y la enseñanza son cada vez menos las únicas áreas de intervención de los profesores. Las organizaciones escolares son más que solo eso y por lo tanto se justifican las inversiones en aspectos diferentes entre los que la calidad seguramente tiene un lugar destacado como exigencia que no debe ser olvidada por nadie en los centros educativos.

En cuanto a las técnicas (forma concreta de actuar, sistemática y organizada) e instrumentos (materiales utilizados con el propósito de poner en práctica determinada técnica o procedimiento) habitualmente utilizados en el proceso de la evaluación de los centros, podemos citar los siguientes: a) técnicas - observación, interrogativas, escritas; b) instrumentos - guías de evaluación, inventarios, listas de verificación, diarios, registros, estudios de caso, análisis de contenido, análisis de trabajos, escalas de evaluación, entrevistas, cuestionarios, pruebas sociométricas, memorandos, tests estandarizados, autobiografías, pruebas específicas (PALACIOS, 1994, citado por DIAS, M., 2005: 110).

Además de todas las formas de recogida y tratamiento de datos, también es de señalar la existencia de los procedimientos, que se entienden como los

procesos específicos de actuar, o sea la evaluación interna y externa que abordaremos en el próximo apartado.

2.3.2.2. Evaluación Externa

Mientras que la evaluación interna es realizada esencialmente por los propios profesores que pertenecen a los centros educativos; la evaluación externa, al contrario, se caracteriza por ser realizada por personas o equipos que no pertenecen a esos mismos centros. Tal como señala SANTOS, M., (2003: 165), cuando considera que la evaluación externa de los centros educativos es necesaria en el sentido de que puede ser realizada por expertos totalmente independientes del medio escolar.

De este modo podemos afirmar que la evaluación externa se realiza por elementos externos, por solicitud de la propia comunidad educativa o por la Administración Educativa responsable. Este tipo de evaluación puede considerar diferentes niveles que constituyen la realidad educativa de los centros educativos. El desarrollo de este tipo de evaluación exige la existencia de un colectivo de inspectores o supervisores, dependientes normalmente de la administración educativa central. El desarrollo de estos programas de evaluación facilita la colaboración entre los inspectores y los centros, y posibilita amplias perspectivas para la creación de proyectos de cambio e innovación (SANTOS, M., 2002: 39).

La evaluación externa puede producirse de dos maneras: por iniciativa de la Administración Central (Inspección General de Educación) o a través de la iniciativa del propio centro que puede presentar la forma de una auditoria. Los factores normalmente considerados en este tipo de evaluación (auditoria) son los siguientes: resultados de los alumnos; gestión curricular; estrategias utilizadas en las clases; prácticas de evaluación del aprendizaje; participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje; funcionamiento de los órganos de gestión; funcionamiento de las estructuras de orientación educativa; desarrollo

profesional; participación de padres o familias de alumnos; relaciones con la comunidad exterior; acuerdos y apoyos; relevancia en la enseñanza y en el aprendizaje; rigor y exigencia; disciplina y seguridad; reconocimiento del trabajo realizado; relaciones establecidas entre los diferentes actores educativos y recursos (cfr. GOIS, E. y GONÇALVES, C., 2005; ALAIZ, V. et al, 2003 y IGE, 2001). Queremos mencionar que, teniendo en cuenta a los evaluadores, es posible que los centros utilicen estos dos modelos de evaluación al mismo tiempo y sería denominado modelo “mixto”.

Es de señalar que las mayores dificultades de este tipo de evaluación tienen que ver con el desconocimiento del centro y el temor por parte de los profesores cuando no se consigue ver con claridad cuales son las consecuencias de la evaluación o cuando no se está de acuerdo con ellas. Los aspectos más positivos de la evaluación externa son: su mayor objetividad y la posibilidad de la interpretación de los datos, como recurso comparativo con los demás centros educativos de características similares. Estas ventajas e inconvenientes serán observados a continuación.

2.3.2.3. Evaluación Interna y Externa - Un Complemento

Consideramos que es en el diálogo entre los enfoques internos y externos que los centros educativos se desarrollan y logran su propia mejora. Entonces la evaluación gana al coordinar observaciones internas y externas: la evaluación interna fomenta la utilidad de la propia evaluación, pues es en los centros donde están las personas que mejor conocen la realidad, quien realiza las mejoras en todos los momentos y asegura la continuidad; la evaluación externa, a su vez, sustenta la validez de la evaluación, o sea, al ser realizada a través de la observación de los otros, la credibilidad y el reconocimiento, pueden servir para el refuerzo de las observaciones antes hechas por los actores escolares.

De acuerdo con MATEO, J., (2000: 190) la complementariedad entre la evaluación externa e interna puede realizarse de la siguiente manera: a) La

evaluación externa debe partir de la documentación generada por la interna; b) en la evaluación interna debe participar algún agente externo; c) en la externa, algún interno; d) los dos informes, internos y externos deben fusionarse en uno final aceptado por las partes; y e) en las propuestas de mejora deben participar en igualdad de condiciones agentes externos e internos.

Según M. MIRANDA existen ventajas e inconvenientes de ambos dos tipos de evaluación y que pueden ser observados en las Tablas 13 y 14.

Tabla 13. Ventajas e inconvenientes de la evaluación interna de los centros educativos.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso de democracia participativa porque implica a todos los actores educativos en una reflexión sobre los problemas del centro y en la búsqueda de las mejores soluciones para los resultados. • Es un proceso personalizado porque tiene en cuenta la individualidad de cada centro. • Es un proceso educativo porque posibilita el cumplimiento y desarrollo de un proyecto educativo coherente, adherido y evolucionado. • Es un proceso de crecimiento y emancipación, que facilita la autonomía de los centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Subjetividad inherente a un proceso de auto-evaluación. • Dificultades de ejecución del proceso de evaluación por inexperiencia e inexistencia de especialistas. • Autonomía limitada para resolver algunos de los problemas suscitados

Fuente: MIRANDA, M., (1998: 25)

Como podemos observar a través de la Tabla 13 las ventajas de la evaluación interna son esencialmente de nivel participativo y de un conocimiento profundo de los centros, ya que son los propios sujetos los que realizan la evaluación posibilitando dinámicas participativas a través de la reflexión o dicho de forma más correcta, a través de la autorreflexión y autoevaluación de la actividad del grupo. Este tipo de evaluación permite, entre otras cosas, ayudar al perfeccionamiento del profesorado y a ganar coherencia por parte del equipo docente. Los inconvenientes son básicamente de nivel subjetivo inherentes a las personas que realizan este tipo de trabajo.

Las ventajas e inconvenientes de la evaluación externa pueden, a su vez, ser observadas en la Tabla 14.

Tabla 14. Ventajas e inconvenientes de la evaluación externa de centros educativos.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Objetividad resultante de una observación más neutra y naturalmente más libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso burocrático que no suscitando la participación, no empeña a los actores educativos en el análisis de los problemas de su centro educativo y en la búsqueda de soluciones .
<ul style="list-style-type: none"> • Especialización resultante de un trabajo efectuado por expertos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene en consideración la identidad propia de cada centro, concretamente los diferentes contextos y recursos.
<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de comparación y discriminación positiva en favor de los centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connotación de control y serie de los centros educativos.
	<ul style="list-style-type: none"> • No provee retorno informativo sobre los problemas de los centros educativos.

Fuente: MIRANDA, M., 1998: 25

De este modo en la evaluación externa (Tabla 14) podemos considerar que las ventajas se sitúan sobre la objetividad de los análisis hechos, pues, este tipo de evaluación es realizada esencialmente por expertos en la materia. En cuanto a los inconvenientes es de señalar que los verdaderos protagonistas de los centros (profesores, alumnos, personal no docente, padres, gestión y comunidad en general) no son tenidos en cuenta en este proceso, de esta forma la identidad y especificidad de cada centro es olvidada a favor de la frialdad de la investigación.

A pesar de las diferencias encontradas podemos considerar la evaluación interna como promotora de perfeccionamiento de los centros y de su mejora continua, mientras consideramos de igual forma que este tipo de evaluación deberá ser completada a través de la evaluación externa, esencialmente en virtud de su característica de mayor profesionalidad, o sea existe la necesidad de que la evaluación externa se apoye metodológicamente en la evaluación interna.

Ya J. AZEVEDO, 2000 (citado por DIAS, M., 2005: 35) señaló que las prácticas regulares de autoevaluación y de evaluación externa son indispensables en la mejora de la educación, debiendo ser promovido un trabajo de cooperación entre las dos.

A su vez y según la Inspección General de Educación (IGE), el desarrollo del proyecto de evaluación integrada de centros tuvo como propósito aprovechar

la complementariedad de los dos tipos de evaluación de cara a realzar sus aspectos esenciales (IGE, 2000: 53). De acuerdo con esta institución (IGE), la evaluación interna se caracteriza por ser: a) sistemática; b) frecuente; c) económica; d) de efectos inmediatos; e) con duración; f) relevante; y g) informal. La evaluación externa, a su vez, podría describirse de la siguiente forma: a) independiente; b) profesional; c) posee una visión del sistema y d) formal.

Atendiendo a las consideraciones observadas, pensamos que la evaluación externa e interna no pueden, de forma aislada, lograr la mejora deseable, o sea es en cooperación entre estas dos formas de evaluación que, pensamos, reside la clave de una verdadera calidad de los centros educativos.

Los diferentes actores educativos deben mirar hacia los resultados de las evaluaciones internas y externas, desarrollar procesos reflexivos y hacerse las siguientes preguntas: ¿Por qué nuestros alumnos obtuvieron estos resultados? ¿Qué hicimos mal? ¿Qué hicimos bien? ¿Cometimos errores? ¿Hicimos algo positivo? ¿Qué necesitamos cambiar? ¿Qué metas debemos alcanzar? ¿Qué estrategias es necesario trazar para alcanzar los objetivos propuestos?

2.4. Modelos de Evaluación de los Centros Educativos

Cuando se inició la pesquisa sobre los modelos de evaluación de los centros educativos, obtuvimos como resultado una cantidad de información muy variada, en cuanto a perspectivas y enfoques, según cada autor, y de acuerdo con diferentes corrientes, que dentro de un determinado marco histórico podían considerarse de gran aceptación, en términos académicos y educativos.

Por ejemplo, y de acuerdo con LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1994: 301-307) los centros pueden ser evaluados a través de modelos enfocados en: a) los resultados, donde se toman como criterio de referencia los objetivos explícitos de los centros; b) la eficacia de los procesos internos de los centros, que se basan en el funcionamiento interno de los centros y la satisfacción de sus

miembros; c) causales, este modelo intenta hacer una unificación de los dos modelos citados anteriormente, presentándose como un enfoque integrador, a través del cual se trata de indagar sobre las relaciones causa-efecto; d) aspectos culturales, que parten del principio de los centros como sistemas sociales, donde los valores, las expectativas y en general las variadas manifestaciones del centro tienen una atención particular; y e) evaluación del cambio, donde se considera este modelo como proceso de autoevaluación, revisando las diferentes prácticas del centro a través de la colaboración de agentes internos y externos.

A su vez, FERNANDO SABIRÓN SIERRA, en un capítulo del libro titulado “Organización escolar - una perspectiva ecológica”, considera que deben existir dos grupos teóricos de evaluación de los centros educativos, los que originan los diferentes y los conocidos modelos de evaluación. De acuerdo con este autor, el primer bloque contiene modelos derivados de las teorías: racional, estructural y sistémica; y el segundo, concuerda con la teoría de los recursos humanos, incluyendo modelos (deudores) de las teorías simbólica y socio-crítica o política. Cada uno de los conjuntos, a su vez, responde a las claves del paradigma “positivista” y “etnográfico”. En lo concerniente a la evaluación de los centros, el grupo positivista interviene con dos conceptos transversales permanentes: la “eficacia” y la “optimización”. En contrapartida, el grupo etnográfico describe los procesos evaluativos por medio de los conceptos de “interpretación” y “crítica” (SABIRÓN, F. 1995: 450-451).

GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ y ENRIQUE DÍEZ GUITÉRREZ, muestran una perspectiva diferente, sosteniendo que los modelos de evaluación de los centros están basados en paradigmas y concepciones responsables de las diferentes orientaciones que los modelos toman.

Así, estos dos estudiosos, hacen una construcción contextualizada de los diferentes modelos de evaluación de acuerdo con sus concepciones, de la siguiente manera: a) concepción conductista, racional-científica (eficientista), donde la evaluación tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar así, la eficacia del mismo; b) concepción humanista y

cognitivita, este tipo de evaluación se caracteriza por no valorar solamente los resultados, sino también los procesos. En cuanto a la diferencia entre: humanista y cognitivita, es que la primera trata de procesos afectivos y actitudinales, mientras que la segunda tiene un enfoque de carácter cognitivo, o sea, de procesamiento de información y toma de decisiones; y c) concepción sociopolítica y crítica, este modelo de evaluación solo tiene sentido si, tanto el evaluador como el evaluado pertenecieron a un mismo equipo, definiendo ambos criterios de evaluación, donde los elementos ajenos a este proceso no tienen ningún sentido (DOMÍNGUEZ, G. y DíEZ, E., 1996: 354-358).

MONICA GATHER THURLER, a su vez, se refiere a un modelo que denomina "cinco zonas". Este modelo propone un diagnóstico de varios aspectos de los centros educativos y esencialmente de su dinámica interna y que deben ser considerados en un proceso de autoevaluación o en una evaluación que denomina también "negociada" (THURLER, M., 1998: 180).

Este modelo está estructurado de la siguiente manera: a) primera zona, donde se encuentran los objetivos y los fundamentos pedagógicos, o sea, las competencias cognitivas, afectivas y sociales; las prácticas didácticas y de evaluación y las prioridades de desarrollo de los centros educativos; b) la segunda zona tiene la cultura escolar como enfoque principal. Se puede entender el concepto de cultura, de acuerdo con la misma autora, como el conocimiento socialmente repartido y transmitido de lo que hay o debería haber. Dentro de esta cultura podremos considerar la comunicación, cooperación, entendimiento, negociación, consenso e identidad profesional como aspectos que forman parte de una cultura existente en un centro educativo; c) una tercera zona, se puede considerar la organización interna del centro educativo, o sea, el estilo de liderazgo, buenas relaciones entre los profesores, distribución de horarios, distribución de espacios, distribución de alumnos de acuerdo con sus edades, etc.; d) la cuarta zona, puede decirse que son las relaciones establecidas entre el centro y su entorno. Los padres, madres, familias y en general la comunidad exterior son entidades muy importantes como para desarrollar una aproximación efectiva; y e) en la quinta zona se incluye el clima

escolar, que puede entenderse como las imágenes que los distintos actores escolares tienen de un determinado aspecto de la realidad de un determinado centro educativo (ibid: 180-186).

Además de las perspectivas o enfoques de los modelos de evaluación antes citados, encontramos también, en numerosa bibliografía, modelos de evaluación que tenían en cuenta la concepción de los centros educativos eficaces y la concepción de los centros educativos centrados en la mejora. Creemos que es adecuado mencionar algunos modelos que fueron formalmente inspirados en las dos concepciones citadas (eficacia y mejora).

Así, podemos señalar que el centro eficaz fue una expresión que surgió en los Estados Unidos. La doctrina en que se fundamentaba era contraria a la idea de los defensores de que los resultados de los alumnos eran principalmente determinados por su contexto familiar y que los centros poco o nada podrían hacer. La teoría de los centros escolares se fundamentaba en el presupuesto de que había centros educativos que lograban mejores resultados que otros. Rápidamente se asoció la calidad de los centros a sus propios resultados, es decir, en los centros educativos se procuró relacionar la calidad de la enseñanza, los procesos existentes en las clases, las características físicas y otros factores con los éxitos o fracasos de los alumnos (DIAS, M., 2005: 17).

Existen diferentes modelos de evaluación de los centros basados en su eficacia. Por ejemplo, DE MIGUEL, M., (1989: 32) agrupó en tres bloques los criterios o indicadores de éxito habitualmente utilizados en estos modelos: a) modelos en función de los objetivos, que parten del hecho de que cada centro educativo tiene sus propios objetivos identificables respecto a los cuales se puede medir el grado de cumplimiento; b) modelos en relación a los recursos, que se centran en un criterio de evaluación de las instituciones educativas basado en la habitabilidad para adquirir, generar y utilizar recursos a fin de mantener cotas más elevadas de funcionamiento y producción; y c) modelos según indicadores sociales, que toman como criterios las contribuciones y servicios que los centros educativos prestan a la sociedad en la medida que ayudan a mantener su rango o potencian su desarrollo.

Se han estructurado, también, modelos de evaluación de tipo sistémico como el de SCHEREENS, J., (1992: 66) de la siguiente forma: a) las entradas, formadas por la experiencia de los profesores, el gasto por alumnos y el apoyo de los padres; b) los procesos, que, a su vez, se dividen en centro y aula y c) las salidas, que estarían formadas por los logros de los estudiantes enmarcados en un contexto específico. Los factores ligados a la eficacia de los centros se clasificaron, siguiendo el modelo sistémico, en cuatro clases: contexto, entrada, proceso y producto.

PHILIPPE PERRENOUD, a su vez, reconoce que la eficacia de los centros educativos depende de los presupuestos de los gobiernos. Mientras sugiere diez principios con la finalidad de que el sistema educativo sea más eficaz: 1) políticas de educación estables, sistémicas y negociadas; 2) instituciones que tienen los medios para su autonomía y que saben utilizarlos; 3) profesionales competentes, autónomos y reflexivos, empeñados en la mejora de prácticas educativas; 4) liderazgo profesional con poca burocracia; 5) currículos flexibles; 6) didácticas constructivistas que estimulen situaciones de aprendizaje; 7) organización del trabajo escolar al servicio de la pedagogía diferenciada; 8) división equitativa y negociada del trabajo educativo entre padres y centros educativos; 9) profesiones fundamentadas en saberes apoyados en las ciencias sociales y humanas; y 10) una cultura de evaluación más inteligente (PERRENOUD, P., 2003: 105-124).

En cuanto a los modelos basados en la mejora de los centros educativos, podemos decir que estos fueron desarrollados paralelamente a la corriente de los centros eficaces, mientras tuvieron un enfoque en el análisis de los aspectos que pueden mejorarse en los mismos centros (GOIS, E., 2001: 5).

Los centros se evalúan a fin de que el plantel pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar, por ejemplo, la gestión o la integración, reconociéndose estos factores manipulables, y que por ello mismo también se han de evaluar. Naturalmente, el énfasis en la mejora, condiciona obligatoriamente los procedimientos y las variables de la evaluación pero cualquier modelo de evaluación puede incidir, al nivel correspondiente, en la

mejora del centro escolar. Esta orientación de la evaluación de los centros educativos, sin duda dominante en la actualidad, hace que en los planteamientos de las evaluaciones se pierda interés en las relaciones de las variables de entrada y de proceso con los resultados, y se aumente el interés en la realidad escolar o educativa que se evalúa, con sus diversos aspectos. Hay que diagnosticar los problemas de los centros y ver las posibilidades que existen para resolverlos.

En este ámbito HOPKINS, D. (1996: 41-44), sugirió un modelo de análisis constituido por 4 componentes que presentamos a continuación: 1) factores estáticos, que se cambian a corto plazo como por ejemplo, determinadas prioridades decididas a nivel central (gubernamental); 2) dimensión estratégica, que integra las prioridades de desarrollo de los centros, como por ejemplo, los currículos, la evaluación y la enseñanza; 3) condiciones de desarrollo, que se refiere a las condiciones indispensables de trabajo en las clases y en los centros, en términos generales; y 4) cultura de los centros, que se puede definir por el trabajo en equipo, la cooperación, los valores, entre otros. En las modalidades de asesoría en procesos de mejora, centrados en los centros educativos, señalamos el caso de España, donde existen dinámicas de apoyo asociativo para el desarrollo de prácticas de cambio, innovación y mejora de la educación, a través de la reflexión, del intercambio de buenas prácticas, redes de centros, trabajo cooperativo, autoformación, apoyo a los equipos directivos internos e incentivo a la formación continua (DOMINGO, J. et al, 2005).

Dado que los modelos inspirados en la eficacia de los centros y los modelos inspirados en la mejora de los centros parecían perseguir el mismo fin, pero los aspectos teóricos que las sustenta es diferente, se ha llegado a la conclusión de que son modelos complementarios, CREEMERS y REEZIGT, 1997 (citado por GOIS, E. y GONÇALVES, C., 2005: 25). Por ello desde los 90 se viene hablando de la necesidad de unión entre ambos movimientos en un nuevo paradigma que sería denominado “Mejora de la Eficacia Escolar”. O sea, después de generaciones de programas de los movimientos de la eficacia escolar y de mejora de los centros, por ejemplo (International School

Improvement Project, Halton Project, Accelerated Schools Project, Improving the Quality of Education For All, Schools Make a Difference, Success for All) se desarrolló, en los años 90, un movimiento teórico-práctico que tenía en cuenta las dos corrientes (eficacia y mejora). El objetivo central de este movimiento fue ayudar a los centros educativos a cambiar para lograr sus objetivos de forma más eficaz (MURILLO, J., 2003: 12).

En síntesis, podemos considerar que la evaluación de los centros educativos procura estudiar diferentes dimensiones (por ejemplo: resultados, organización y gestión, enseñanza-aprendizaje, clima e intenciones), pero la concepción de evaluación no puede ser únicamente una actividad de un marco normativo o legal como señala CLÍMACO, M., (2002: 64):

“actividad jurídica, pero como proceso de información relevante para el conocimiento de cómo un centro educativo funciona en cuanto sistema político, social, simbólico y educativo con la finalidad de constituirse una estrategia de desarrollo de los centros como lugar de aprendizaje, desarrollo profesional, lugar de vida”.

Por lo tanto, los propósitos de la evaluación y calidad de los centros deben ser más formativos, orientadores, promotores de un proceso de autoconocimiento y responsabilidad de los diferentes actores educativos, que fiscalizadores y prescriptos por modelos preestablecidos (FORMOSINHO, J. y MACHADO, J., 2004: 21).

Últimamente se han abordado mucho los modelos integrados de multinivel en los que los alumnos, individualmente, están anidados dentro de las clases y éstas, a su vez, dentro de las escuelas o de los centros, que, por último, están anidados en el contexto escolar. Este modelo también presenta la denominación de “modelos lineales jerárquicos”. Los resultados obtenidos de un análisis de datos multinivel nos permiten probar si hay variación significativa entre las escuelas (SCHEERENS y OCDE, 1992 citado por FERNÁNDEZ, M. y GONZÁLEZ, A., 1997: 6-9). Otro concepto que señalamos es el de “metaevaluación” que consiste en evaluar la propia evaluación reflexionando sobre varios aspectos, como la rigidez o flexibilidad de las planificaciones realizadas, la adecuación de

las técnicas o instrumentos utilizados y la fiabilidad de los datos obtenidos. TOMÁS ESCUDERO ESCORZA considera que la metaevaluación es una aproximación que parece que termina coincidiendo con lo que toma el evaluador cuando analiza todos los pasos y fases del proceso evaluados y va valorando las posibles alternativas que puede tomar en cada caso (ESCUADERO, T., 1997: 6).

Consideramos que, en este apartado, hemos aclarado algunos enfoques sobre los modelos de evaluación de los centros educativos. A continuación vamos a realizar algunas reflexiones sobre el proceso de evaluación de los centros educativos en Portugal. En este contexto observaremos algunos aspectos históricos a nivel político, teórico y normativo que consideramos que son significativos. La evaluación externa e interna, así como algunos modelos concretos de evaluación que existirán y existen en la actualidad en los centros educativos de Portugal, de igual forma serán objeto de análisis.

2.5. Evaluación de los Centros Educativos en Portugal

Fue solamente en los años 70, que en Portugal comenzó a centrarse la atención en la evaluación educacional. En otros países, como en Estados Unidos, las prácticas de evaluación existían hacía mucho tiempo. Así, el gran debate sobre los paradigmas de la evaluación daba comienzo.

En Portugal, se producían algunas experiencias de pequeñas dimensiones, como la evaluación de los llamados 3.º y 4.º cursos experimentales, durante los tiempos del Ministro de Educación VEIGA SIMÃO, y la evaluación de la enseñanza secundaria en 1975-1976. Con el paso del tiempo, la evaluación comenzó a ser conocida, aceptada y ampliada a variados aspectos de la educación. Los centros educativos desarrollaban actividades que escapaban al currículo escolar normal y cada vez más, la autoevaluación tomaba forma y se establecía.

Posteriormente al 25 de abril de 1974, las circunstancias permitían a muchos centros educativos desarrollar acciones autónomas en variados campos, por ejemplo la formación de profesorado denominada “profesionalización en el servicio”, tuvo inicio en la década de los 80, momento de gran importancia para los centros educativos, debido a la existencia de cierta libertad en la promoción de proyectos pedagógicos que tenían la clara intención de ser posteriormente evaluados.

En la LBSE (Ley de Bases del Sistema Educativo) podemos decir que la evaluación de los centros educativos no está presente, lo cual, en nuestra opinión, se debe al hecho de que los centros educativos no se consideran como una unidad estratégica de cambio del sistema educativo en general. Solamente en 1989, surgen, en Portugal, algunas normativas legales que hacen referencia a la evaluación de aspectos propios de los centros educativos y que citamos de forma sintética: Decreto-Ley n.º 344/89, artículo 30.º, n.º 1 y Decreto-Ley n.º 43/89, artículo 14.º, apartado b) (diagnosticar necesidades de formación de profesores); Decreto-Ley n.º 43/89, artículo 19.º, apartado a) (diagnosticar las necesidades del personal no docente en términos cuantitativos y cualitativos); Decreto-Ley n.º 43/89, artículo 20.º, apartado a) (diagnosticar las necesidades de apoyos socio-educativos a los alumnos) y Orden Ministerial (Despacho) 8/SERE/89 puntos 3.4. y 3.5. de los anexos (evaluar el plan de formación del profesorado).

Estos aspectos serían competencia de los propios centros educativos, mientras que había competencias de la responsabilidad del poder central (Ministerio de Educación) sobre la evaluación de los centros educativos a través de la publicación, en 1989, del Decreto-Ley n.º 361/89 de 18 de octubre y que fueron en términos generales los siguientes: recogida y organización de informaciones relativas a los recursos humanos y diagnóstico de las necesidades de equipamientos y otros recursos materiales.

Podemos decir que en esta fase, la preocupación fundamental estaba circunscrita a la naturaleza de los instrumentos utilizados. Con el Decreto-Ley n.º 115-A/98 volviendo al Régimen de Autonomía, Administración y Gestión (RAAG)

de los centros educativos de la enseñanza básica y secundaria, muchas cosas cambiaron en el ámbito de la evaluación de los centros educativos, tal como ya hemos señalado en el primer capítulo, en el apartado denominado “administración de los centros educativos”. Es decir, la nueva filosofía que caracteriza esta normativa, permitió una mayor autonomía de los centros en la toma de decisiones, en los campos estratégicos, pedagógicos, administrativos, financieros y organizativos, siendo de esta manera elaborado el proyecto educativo, el reglamento interno y el plan anual de actividades que esa misma autonomía tendrá que conquistar.

Todo estos procesos deberán tener en cuenta entre otros factores, la importancia de la unión con el entorno inmediato, la calidad de los servicios educativos y la igualdad de oportunidades, tal como se hace referencia en la normativa que mencionamos a continuación:

“La concepción de una organización de la administración educativa centrada en los centros educativos y en los territorios educativos tiene que asentarse en un equilibrio entre la identidad y la complementariedad de los proyectos, en la valoración de los distintos actores del proceso educativo, designadamente: profesores, alumnos, personal no docente y representantes del poder local. Se trata de favorecer decisivamente la dimensión local de las políticas educativas y la división equitativa de responsabilidades” (Decreto-Ley n.º 115-A/98).

Dando un enfoque particular a los órganos de los centros educativos (asamblea, consejo pedagógico, consejo administrativo y consejo ejecutivo) en términos de autonomía y evaluación, que a través de este Decreto-Ley n.º 115-A/98 fue posible materializar, tal como presentamos en la Tabla 15 en el caso de la asamblea.

Tabla 15. Competencias de la asamblea y evaluación.

ASAMBLEA DEL CENTRO		
OBJETO DE EVALUACIÓN	TEXTO LEGAL	ARTÍCULOS
PROYECTO EDUCATIVO	▪ Aprobar el proyecto educativo del centro y acompañar y evaluar su ejecución.	10.º n.º 1b
	▪ Appreciar los resultados de los procesos de evaluación interna de los centros.	10.º n.º 1 i
CENTRO EDUCATIVO: FUNCIONAMIENTO	▪ Solicitar las informaciones necesarias para realizar eficazmente el acompañamiento y la evaluación del funcionamiento de los centros educativos.	10.º n.º 2
	▪ Dirigir recomendaciones, logrando el desarrollo del proyecto educativo y el cumplimiento del plan anual de actividades	

Fuente: ALAIZ, V., et al, 2003: 57

También en Portugal, la evaluación interna y externa de los centros educativos coexistirán a través de sus funciones diferenciales y simultáneamente complementarias, como antes mencionamos. En lo que respecta a la evaluación externa de los centros educativos, por ejemplo de la enseñanza secundaria, ha sido realizada, por vía institucional, a través del programa de evaluación integrada, conducido por la Inspección General de Educación (IGE) y que tuvo su inicio en 1999. Mientras que, en los últimos años, otros datos sirvieron de base para emitir un juicio de calidad del servicio prestado por los centros educativos: concretamente los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas.

La última década quedó sustancialmente marcada por la aplicación de pruebas, realizadas ya sea para su utilización en contextos nacionales, ya sea en contextos internacionales. En el primero caso se refieren a los exámenes nacionales de 12.º, cuyos resultados condujeron por primera vez, en el período de 2000/2001, a la elaboración y publicación de los “rankings” de los centros educativos de la enseñanza secundaria en la prensa (ver el primer capítulo), pero ya en 1996 se realizaron las primeras evaluaciones en este nivel (exámenes de 12.º). El segundo caso tiene que ver, por ejemplo, con las pruebas comparativas que desde 1999/2000, vienen siendo aplicadas de forma progresiva a los alumnos de 4.º, 6.º y 9.º.

Los resultados obtenidos por los alumnos portugueses y analizados en estudios internacionales - TIMSS (Third International Mathematics and Science

Study), en castellano “Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias” y PISA (Programme for the International Student Assessment), en castellano “Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes”, posibilitaron consideraciones suficientemente objetivas, no solamente en el desempeño de los alumnos, sino también en el currículo, además de en los centros educativos (ALAIZ, V. et al, 2003: 18).

Somos conscientes de que en estos estudios solamente se evaluó una pequeña parte de los resultados de las experiencias académicas que los centros educativos ofrecieron. Mientras que estamos convencidos de que se trata de una parte importante de la reflexión y del cambio de las prácticas educativas que los centros no deben olvidar.

En cuanto a la evaluación interna de los centros educativos y a pesar de que Portugal aun no se beneficiaba de la práctica regular y sistemática de una evaluación de este tipo, el sistema educativo portugués fue palco de diferentes aplicaciones de proyectos y modelos de evaluación, en los que las numerosas investigaciones sobre las evaluaciones de los centros educativos, se caracterizaron por sus enfoques sumamente diferentes. De hecho, y además de las iniciativas promovidas por la administración educativa gubernamental (Instituto de Innovación Educativa y la Inspección General de Educación) de programas de ámbito general en los que la evaluación de los centros es una componente valorada (Programa de Educación para Todos y Fundación Manuel Leão) o de asociaciones segmentadas (Asociación de los Establecimientos de Enseñanza Privada y Cooperativa y la Asociación Nacional de Escuelas Profesionales), es de señalar que también fueron creadas normativas legales que contemplaban este tipo de evaluación. Así, muchos centros educativos desarrollaron, solos o en pequeños grupos, los más diversos esfuerzos de evaluación de su desempeño global o parcial.

Consideramos importante destacar que la evaluación interna de los centros educativos moviliza a diferentes estructuras y órganos en su elaboración y concreción, de forma participativa en el contexto de la autonomía escolar. En este ámbito parece apropiado enunciar algunos aspectos relevantes en su

proceso de desarrollo. De este modo y de acuerdo con DIAS, M. (2005: 97-117), el proceso de evaluación interna o autoevaluación comprende dos fases: la preparación y el cumplimiento. En la fase de preparación varios factores deben ser tenidos en cuenta y que a continuación intentaremos aclarar.

Es necesario, en primer lugar, que el consejo ejecutivo crea que la autoevaluación puede proporcionar beneficios a su propio centro educativo. Este factor es importante en la medida en que las dificultades pueden aumentar y la relevancia de este proceso disminuir en el caso de que el consejo ejecutivo no presente esta actitud. Es de señalar que este órgano de gestión es responsable en sensibilizar a la comunidad para adherirse a la cultura de autoevaluación.

En segundo lugar, la sensibilización de la comunidad escolar para la autoevaluación de los centros educativos solamente puede ser realizada a través de la formación e información. Esta formación e información tiene por finalidad explicar los procedimientos a utilizar, las ventajas de la autoevaluación en la mejora. Para evitar rechazos a la autoevaluación, la privacidad y la libertad de opiniones deban ser garantizadas, así como el anonimato a la hora de la presentación de los datos. Antes de ser iniciada la autoevaluación parece ser importante la realización de una formación general abierta a toda la comunidad escolar.

En tercer lugar, debe ser formado un equipo de autoevaluación en el que el consejo ejecutivo tiene un papel importante. El consejo ejecutivo, en relación a los recursos humanos existentes, deberá contactar con los diferentes elementos de la comunidad escolar con el objetivo de constituir el citado equipo. El mencionado equipo deberá ser elegido teniendo en cuenta, entre otros aspectos, los siguientes: disponibilidad, enfoque de la evaluación y personas que presenten credibilidad y confianza en la comunidad.

El equipo deberá estar constituido por profesores. Es útil que este equipo esté integrado al menos por un profesor de matemáticas y otro de informática en virtud de los cálculos y análisis de datos que, previsiblemente, asumirán formas de tratamiento compatibles con las respectivas áreas de conocimiento.

Los profesores pertenecientes al consejo pedagógico y a la asamblea del centro también deberán integrar este equipo, con el propósito de posibilitar una conexión entre los dos principales órganos de gestión de los centros educativos. En lo que respecta al consejo ejecutivo, es deseable que no forme parte del equipo de autoevaluación, en el sentido de que su presencia podría condicionar de alguna forma la exención de los evaluadores. En cambio, una cooperación estrecha con esta estructura es una opción considerada adecuada y ventajosa.

El equipo podrá funcionar como un bloque o en subgrupos teniendo en cuenta el ámbito de las diferentes dimensiones de estudio. También la figura de un coordinador podrá ser una posibilidad a tener en cuenta, en el que las capacidades de liderazgo deben estar presentes.

En cuarto lugar, existe la posibilidad de invitar a un consultor externo, de cara hacer más creíble y garantizar la calidad del proceso de autoevaluación. Esta figura deberá poseer conocimientos sólidos de evaluación de los centros educativos y ser reconocido por la comunidad escolar. El hecho de que no pertenezca al centro educativo, le permite el distanciamiento emocional necesario para la objetividad en el trabajo.

En quinto lugar, el equipo de autoevaluación deberá elegir el modelo conceptual, de entre los muchos existentes, que mejor sirva a los propósitos y objetivos preconizados por el centro. Los modelos cuantitativos, cualitativos, mixtos, hipotéticos, deductivos, investigación-acción y etnográficos son algunos de los que eventualmente podrán interesar y merecer el agrado de los responsables para la evaluación del centro.

En la fase de la realización, podemos considerar varios aspectos a tener en cuenta y que mencionamos a continuación, algunos de ellas de forma sintética y sin una ordenación previa o temporal: 1) la planificación de las actividades a desarrollar; 2) la elección de las dimensiones que se pretende evaluar; 3) los procedimientos a realizar; 4) las técnicas escogidas; 5) la recogida y tratamiento de los datos obtenidos; 6) los instrumentos aplicados; 7) el análisis e interpretación de los datos; 8) las conclusiones; 9) las propuestas de cooperación en el centro, 10) la realización de un informe sobre el trabajo

desarrollado y; 11) la reflexión sobre el propio proceso de autoevaluación, es decir, evaluar la propia autoevaluación (metaevaluación).

Como tuvimos oportunidad de observar, la evaluación de los centros en Portugal, a pesar de no presentar una historia muy desarrollada, fue un aspecto muy presente en la conciencia de los diferentes actores escolares y que ganó nuevos impulsos con la publicación de normativas legales referidas a la autonomía escolar. En los próximos apartados intentaremos aclarar los acontecimientos más significativos en términos de evaluación, en Portugal. No se pretende realizar una exposición exhaustiva de los diferentes modelos, programas o proyectos de evaluación que existieron o existen en Portugal, sino que intentaremos hacer una descripción sintética de algunas experiencias realizadas en esta área. Así, en esta parte es posible aglutinar algunos modelos de evaluación que pasamos a describir seguidamente.

2.5.1. El Modelo de Excelencia y Calidad de los Centros (EFQM)

Este modelo de evaluación es actualmente aplicado en muchos países europeos, en concreto en Inglaterra, España y Portugal. Es de señalar que en Portugal, este modelo fue aplicado en 46 centros educativos predominantemente de carácter privado, en diferentes niveles de enseñanza (desde la enseñanza pre-escolar hasta la enseñanza secundaria). Esta evaluación de centros, tal como afirma SARAIVA, P. et al, (2002: 87-88), se produjo entre el año 2000 y el año 2002 y fue de carácter interno (autoevaluación), apoyada a través de un acuerdo entre la AEEP (Asociación de los Establecimientos de Enseñanza Privada y Cooperativa) y la QUAL (Formación y Servicios en Gestión de la Calidad, Lda.).

El modelo de excelencia europeo tuvo como origen la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM) “European Foundation for Quality Management” creada en 1988 por los presidentes de catorce importantes

compañías europeas, a través de la comisión europea. Actualmente cuenta con más de 600 miembros, desde multinacionales, institutos de investigación, escuelas de negocios, ministerios de educación y universidades.

El modelo fue actualizado en 1999 y es de carácter normativo, teniendo como finalidad ayudar a las instituciones a conocer su situación en relación con sus finalidades (puede ser considerado un modelo de autoevaluación). El modelo europeo de gestión de calidad fue anunciado por la EFQM en 1991 con el patrocinio de la comisión europea. En octubre de 1992 se entregaron por primera vez los premios de calidad de la EFQM. En los años sucesivos se introdujeron algunos cambios en el modelo y se presentaron versiones especiales para las organizaciones públicas y para pequeñas y medianas empresas.

El modelo de excelencia europeo está fundamentado en los principios del movimiento de calidad total que integra las teorías de la evaluación de programas e instituciones y las teorías de la organización empresarial, en continua revisión para su validez empírica y su generalización. El modelo de la EFQM es un modelo dinámico, abierto a sugerencias y a críticas por parte de centenas de organizaciones que lo aplican. Los modelos de excelencia creados en las diferentes latitudes del mundo, revelan ser instrumentos prácticos que ayudan a las organizaciones a establecer principios de calidad total, facilitando el diagnóstico de la situación en que se encuentran dentro del camino, con rumbo a ser excelentes.

No se trata de un modelo de evaluación para asegurar la calidad, pero su pretensión es llegar un poco más allá, intentando ser el mejor e incorporando los principios de la calidad total de una forma explícita. El modelo europeo para la gestión de la calidad, es un marco orientador, suficientemente amplio y diversificado, sirviendo de referencia en el incremento de la calidad y excelencia del sistema educativo en general y de los centros educativos en particular. El modelo define factores críticos para el buen funcionamiento de una organización, a la que se denomina criterios, y que están integrados por subcriterios y áreas. La evaluación sistemática de la existencia o no de los

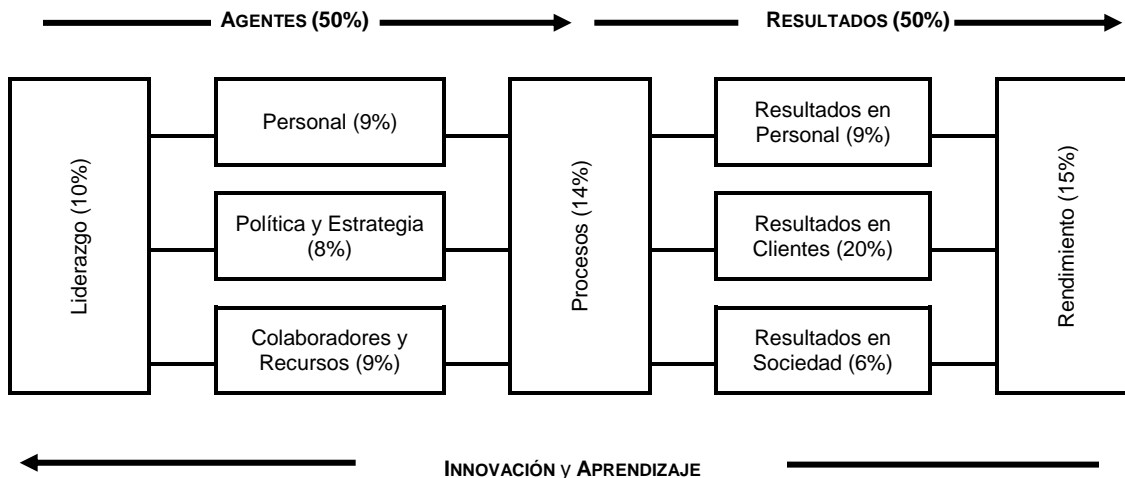
citados factores, permite tener un conocimiento objetivo del funcionamiento de los centros educativos y así posibilitar la realización de medidas, cuya finalidad será su mejora.

La finalidad del modelo aplicado al ámbito educativo, idéntico al que se aplica a otro tipo cualquiera de organización es:

“conocer la realidad de los centros educativos, de forma rigurosa, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará, elaborar planes y estrategias de mejora” (MARTÍNEZ, C., 2001: 14).

Este modelo está formado por dos bloques: los agentes y los resultados, así como por los respectivos parámetros (criterios) de evaluación y porcentajes atribuidos a cada uno de ellos, tal como se puede observar a través de la Figura 4.

Figura 4. Diagrama del modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM), adaptado a los centros educativos, y guía para la autoevaluación.



Adaptado de: MEC, 2001: 1

Los agentes están formados por: liderazgo (administración escolar), planificación y estrategia, gestión del personal, colaboradores / recursos y procesos. Los resultados están formados por: resultados en lo personal,

resultados en los utilizadores del centro educativo, resultados en el entorno escolar y resultados claves en el centro educativo.

El objetivo de un centro son los resultados finales, o sea, la satisfacción de las necesidades de sus clientes (alumnos y demás actores educativos) a través de los agentes que contribuyen o no, a la concretización de los procesos que conducen a las necesidades antes mencionadas.

En la Tabla 16 se pueden constatar los criterios y subcriterios de este modelo.

Tabla 16. Criterios de Gestión de Calidad, de acuerdo con el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea (EFQM).

CRITERIOS DE CALIDAD	SUBCRITERIOS DE CALIDAD
1. Liderazgo (administración escolar)	a) Desarrollo de los fines, objetivos y valores b) Implicación en procesos de mejora interna c) Implicación interna y externa d) Reconocimiento del valor de las personas
2. Planificación y estrategia	a) De acuerdo con necesidades y expectativas b) De acuerdo con informaciones recogidas c) Es desarrollada, revisada y actualizada d) Identifica aspectos claves e) Existe comunicación y cumplimiento
3. Personal del centro	a) Planificación, gestión y mejora del personal b) Desarrollo de las capacidades de las personas c) Promoción de la responsabilidad y participación d) Existe comunicación efectiva e) Reconocimiento y atención de las personas
4. Colaboradores y recursos	a) Gestión de las relaciones externas b) Gestión de los recursos económicos c) Gestión del edificio, instalaciones y equipamientos d) Gestión de la tecnología e) Gestión de la información y del conocimiento
5. Procesos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ organización del centro ▪ clima escolar ▪ enseñanza y aprendizaje ▪ evaluación de los alumnos ▪ orientación educativa 	a) Gestión sistemática de todos los procesos b) Proceso de memoria a través de la innovación c) Las necesidades y expectativas son consideradas d) Gestión sistemática de los servicios e) Mejora de las relaciones con alumnos y padres
6. Resultados en los usuarios del servicio escolar (alumnos y familias)	a) Percepciones del centro (imagen interna) b) Indicadores del rendimiento del centro (procesos)
7. Resultados del personal (incluido en los centros)	a) Percepciones (motivación y satisfacción) b) Indicadores del rendimiento (motivación y satisfacción)
8. Resultados en el entorno escolar	a) Percepción de la sociedad b) Indicadores del rendimiento interno
9. Resultados claves del centro	a) Resultados claves del rendimiento general del centro b) Indicadores claves del rendimiento general del centro

Adaptado: MEC, 2001: 1-20

Como podemos observar a través de la Tabla 16, existen 9 criterios y 32 subcriterios, en el Modelo de Excelencia (EFQM). Hasta el criterio número 5 y respectivos subcriterios, se pueden considerar el primer bloque (agentes), los criterios números: 6, 7, 8 y 9 así como sus respectivos subcriterios pertenecen al bloque de los resultados y son a su vez, dependientes de los niveles de satisfacción de las personas o clientes, atendiendo a una lenguaje empresarial y organizativo.

La aplicación de este modelo en Portugal, presentó las siguientes conclusiones principales: 1) necesidad de mayor recogida y tratamiento de información, indicadores y resultados; 2) existencia de prácticas educativas interesantes que se hacen evidentes en un número significativo de centros de excelencia; y 3) las metodologías propuestas fueron bien aceptadas en términos generales (SARAIVA, P. et al, 2002: 96).

2.5.2. Programa de Evaluación Educacional (GAVE)

Podemos considerar que este Programa de Evaluación contempla los resultados obtenidos por los alumnos en diferentes niveles de enseñanza y presenta un carácter de evaluación externa.

Como ya se ha dicho en el primer capítulo (punto 1.2.2.), el Programa de Evaluación Educacional (GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional) fue creado con el objetivo de elaborar pruebas de evaluación del aprendizaje y supervisar su clasificación. Concretamente el GAVE ha elaborado, en los últimos años, los exámenes nacionales de la enseñanza secundaria y las pruebas de aferición de la Lengua Portuguesa y de Matemáticas para 4.º, 6.º y 9.º y ha asegurado la participación portuguesa en el estudio internacional, denominado PISA organizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

El proyecto denominado PISA fue creado por la OCDE en 1997. A través de los resultados obtenidos con este estudio, es posible diagnosticar regularmente los resultados de los sistemas educativos de varios países en términos del rendimiento de los alumnos y en un contexto internacional. De esta forma, estamos de acuerdo con la OCDE al afirmar que se trata de una herramienta útil que puede ayudar a los responsables políticos a identificar áreas de inversión y de mejora en el tiempo (OCDE, 2003: 5).

El PISA intenta evaluar la capacidad de los jóvenes de 15 años para utilizar los conocimientos de forma que puedan enfrentar los desafíos de la vida, o sea no se trata únicamente de evaluar las capacidades que presentan en el dominio de los contenidos de su currículo escolar.

PISA esta organizado en 3 ciclos: a) la primera recogida de información ocurrió en el año 2000 y tuvo como principal objetivo la evaluación de las competencias en el contexto de la lectura, abarcando aproximadamente 265.000 alumnos de 15 años de edad, de 32 países; b) en el segundo ciclo participaron 41 países y más de 250.000 alumnos de 15 años. Este segundo ciclo presentó como dominio principal las competencias inherentes a las Matemáticas y como dominio secundario la resolución de problemas, la ciencia y la lectura; y c) el tercer ciclo acontecerá previsiblemente en el 2006 con la participación de 60 países, 200.000 alumnos, aproximadamente 7.000 centros educativos y con una mayor preocupación por la evaluación de competencias científicas.

De acuerdo con el GAVE, los resultados de la aplicación de los instrumentos producen indicadores importantes sobre la situación de la enseñanza y el aprendizaje en diferentes cursos de escolaridad, ya sea a nivel de Portugal, ya sea a nivel de los centros educativos o (en los exámenes nacionales) a nivel de los alumnos. En este sentido, el GAVE es una parte integrante de la evaluación global de la calidad del sistema educativo de la enseñanza no superior, es decir, de la enseñanza básica y secundaria.

En diciembre de 2001, el GAVE publicó el primer informe nacional sobre los resultados del estudio internacional denominado PISA y correspondientes a los campos de la lectura, de las matemáticas y de las ciencias, en los alumnos

de 15 años (9.º) de 32 países, 28 de los cuales son miembros de la OCDE. En este informe fue posible saber, por ejemplo, que los alumnos portugueses de 10.º y 11.º presentan niveles medios de lectura, superiores a la media de los países miembros de la OCDE (cfr. GAVE, 2001: 3; RAMALHO, G., 2002: 47-48 y RAMALHO, G., 2003: 14-31).

Como curiosidad señalamos también la presencia de España en este tipo de estudio (PISA) en el año 2000. De acuerdo con RAMÓN PAJARES BOX los resultados obtenidos por los alumnos españoles son mediocres en cuanto a excelencia pero notables en cuanto a su equidad. El mismo autor afirma que, en cuanto a excelencia, la media obtenida sitúa el rendimiento de los alumnos en los puestos 18, 23 y 19 en lectura, matemáticas y ciencias, respectivamente, de una lista de 31 países. En relación con la equidad, los resultados sitúa a los alumnos en los puestos 2, 12 y 15 (PAJARES, R., 2005: 104).

Podemos considerar que los estudios internacionales presentan dos objetivos principales, que son, por un lado poner a disponibilidad de todos información sobre la situación y comparar los diferentes sistemas educativos de distintos países y por otro lado intentar producir algunos indicadores sobre posibles interpretaciones de los resultados obtenidos.

ALEJANDRO TIANA FERRER distingue dos tipos de interpretaciones que pueden, desde su punto de vista, explicar los resultados de los alumnos: variables extrínsecas y variables intrínsecas (TIANA, A., 2003: 84).

En las variables extrínsecas están incluidas los niveles socioeconómicos y culturales, o sea, los bienes materiales, como es habitual en la investigación educativa sobre los condicionantes en el desempeño de los alumnos. El nivel de desarrollo educativo y cultural de las poblaciones, es decir, el acceso que los alumnos tienen a los bienes culturales esencialmente a través de sus familias. Y los recursos destinados a la educación, que pueden ser humanos o materiales y provenir de diferentes fuentes, en concreto de los gobiernos y de las instituciones de carácter privado en diferentes niveles de la administración.

En cuanto a las variables intrínsecas están incluidas la organización del sistema educativo, que afecta al funcionamiento de los centros educativos y sus

respectivos actores, pues estas variables implican reglas y condiciones generales de organización. Procesos en los centros educativos, entendidos como desarrollo intermedio entre los niveles socioeconómicos y los resultados de los alumnos que son, por ejemplo, las acciones realizadas por los profesores y por los demás miembros de la comunidad escolar. Los procesos de clase encierran la enumeración de este conjunto de variables que están relacionadas con lo que se consigue en la práctica educativa que se producen en las clases, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde están presentes de forma destacada.

En cuanto a los exámenes, fue igualmente publicado un informe portugués denominado “Contributo para uma melhor compreensão do desempenho dos alunos nos exames do 12.º ano em Biologia, Física, Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, Matemática, Psicologia e Química”. Este informe fue resultado de un estudio realizado entre el año 1999 y el año 2001 en 50 centros educativos de enseñanza secundaria de Portugal.

En las conclusiones generales del citado estudio, de acuerdo con GAVE, (2001: 46) podemos observar, de entre otras, las siguientes:

- En términos generales los alumnos presentan un éxito escolar en los exámenes nacionales, como es posible comprobar a través de las medias obtenidas en las disciplinas estudiadas.
- En la aplicación de conocimientos y en la justificación de los hechos, el éxito escolar de los alumnos disminuye.
- En las situaciones nuevas los alumnos revelan mayores dificultades.

2.5.3. Programa de Evaluación Integrada de los Centros Educativos

Este Programa, promovido a través de la Inspección General de la Educación (IGE), inició sus actividades en el año escolar 1999/2000 beneficiándose directamente de las experiencias recogidas por el Observatorio de la Calidad de los Centros Educativos y del Proyecto Calidad XXI (que presentamos más adelante) así como de otros programas desarrollados anteriormente por la IGE y terminó sus actividades en el año 2001/2002. Es de señalar que este Programa representó una ruptura con las filosofías y prácticas tradicionales de la IGE, presentando objetivos explícitos de mejora de los centros educativos articulados con su autonomía.

Se trató de un programa de evaluación externa aplicado a la enseñanza pre-escolar, básica y secundaria que presentó los siguientes principios teniendo en cuenta la LBSE (Ley de Bases del Sistema Educativo): a) intervención estratégica, teniendo en cuenta la identificación de áreas clave en el funcionamiento de los centros; b) intervención integrada e intencional, de la realidad plural y compleja que son los centros educativos; c) convergencia de intereses, teniendo en cuenta los presupuestos e indicadores de la autoevaluación o del desarrollo autónomo de los centros educativos; y d) efecto espejo, en este principio está subyacente la forma como los centros son observados y cómo se observan a sí mismos (CLÍMACO, M., 2002a: 37-38).

Con el propósito de preparar una metodología de evaluación de los centros educativos, fueron definidos los siguientes objetivos: a) valorar el aprendizaje y la calidad de la experiencia escolar de los alumnos; b) identificar puntos fuertes y débiles del desempeño de los centros educativos; c) inducir a procesos de autoevaluación; d) contribuir a la regulación del sistema; y e) crear niveles de mayor exigencia en el sistema y en la vida de los centros educativos (ibid: 38).

Desde una perspectiva estratégica, fueron seleccionadas 4 dimensiones en la evaluación integrada de los centros: a) los resultados escolares de los alumnos; b) la educación, la enseñanza y el aprendizaje; c) clima y ambiente

educativos; y d) la organización y gestión escolar. Estas dimensiones fueron contextualizadas a través de informaciones consideradas relevantes, concretamente nos referimos a los niveles socio-económicos de la población escolar (CLÍMACO, M., 2002b: 66-67).

Los equipos que realizaban la evaluación de los centros estaban constituidos, en términos generales, por 3 inspectores pudiendo ser más en los casos de los centros más complejos. Las fuentes de información utilizadas en este Programa fueron diversificadas y numerosas, destacando: las actas, el dossier, trabajos realizados por los alumnos y observación de las clases (GÓIS, E. y GONÇALVES, C., 2005: 68).

Por último, señalamos que la evaluación integrada de los centros educativos diagnosticó errores importantes en los niveles intermedios de gestión, en las áreas de acompañamiento de los profesores y de los trabajos en equipo. Fue igualmente señalado que los puntos más críticos en la producción de la calidad son las clases, pues es en las clases que se crean todos los comportamientos y desempeños de los centros, considerados como un todo (CLÍMACO, M., 2002a: 46).

2.5.4. Programa AVES

El programa AVES (Evaluación de los Centros de Enseñanza Secundaria) fue una iniciativa de la Fundación, Manuel Leão que tuvo, desde su inicio, el apoyo de la Fundación Calouste Gulbenkian. Este modelo de evaluación tiene semejanzas con el modelo desarrollado en España por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), de naturaleza privada y creado por la Fundación Santa María. Entre estos dos programas fue establecido un protocolo de cooperación (AVES, 2002: 69).

Es de señalar, que el Programa AVES intentó articular la evaluación externa con la evaluación interna, siendo que el equipo externo elaboraba,

aplicaba y procesaba los instrumentos de recogida de información, mientras que el equipo interno, utilizaba, analizaba e interpretaba los resultados obtenidos. Este modelo de evaluación estaba organizado en cuatro niveles (ver Tabla 17): entrada, contexto, procesos y resultados.

Tabla 17. Modelo de niveles y dimensiones de la evaluación de los centros educativos de acuerdo con el programa AVES.

NIVELES	DIMENSIONES
NIVEL DE ENTRADA	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados iniciales de los alumnos
NIVEL DE CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto sociocultural • Tipo de centro (dimensión)
NIVEL DE PROCESOS	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de centro • Procesos de clase
NIVEL DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Alumnos</u> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Área curriculares ➢ Actitudes y valores ➢ Estrategias de aprendizaje ➢ Competencias metacognitivas ➢ Apreciación del centro • <u>Padres</u> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Evaluación del centro • <u>Profesores</u> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Evaluación del centro

Fuente: AVES, 2002: 74

En cada uno de los niveles se establecen varias dimensiones. El nivel de entrada incluye los resultados iniciales de los alumnos cuando comienzan el ciclo de estudios. Esto es fundamental para analizar los cambios que se producen a lo largo del tiempo y para determinar con mayor fiabilidad el valor acrecentado de los centros educativos. El nivel de contexto se refiere al entorno sociocultural y al tipo de centro educativo. Señalamos que algunos análisis y estudios valoran tanto la influencia del contexto sociocultural en los resultados de los alumnos, como la relación entre las dimensiones de los centros y los mismos resultados, o sea, los centros más pequeños tienen más posibilidades de mejorar su funcionamiento y como consecuencia los resultados de los alumnos, tal como afirma MORGADO, J., (2003: 139):

“La investigación continúa en el intento de profundizar la naturaleza cualitativa de la influencia de la dimensión de los centros educativos en los resultados de

los alumnos. Las conclusiones mencionan, en términos generales, una relación negativa entre dimensión y éxito escolar”.

En el nivel de los procesos, se incluyen dos ámbitos: los relativos a la organización y funcionamiento de los centros educativos y los relacionados con las clases. En lo que se refiere a los procesos institucionales, son incluidos el conocimiento del funcionamiento del centro, la participación, el clima de trabajo y la dinámica de los departamentos curriculares, la evaluación del equipo directivo y las relaciones profesor / alumno. En cuanto a los procesos en las clases, fueron tenidas en cuenta: la planificación de la enseñanza / aprendizaje, la innovación realizada en la evaluación pedagógica de los alumnos, la amplitud de los contenidos y la capacidad de crear un clima de trabajo, teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos.

En el nivel de los resultados son especialmente considerados los alumnos, pero se incluye también la opinión de los padres y profesores. En relación a los alumnos, no solo se evalúa el aprendizaje en áreas tradicionales (Matemáticas y Lengua Portuguesa), sino también las competencias cognitivas, las estrategias de aprendizaje y los valores. Además, los alumnos responden a un cuestionario en el cual ponen de manifiesto sus opiniones sobre el funcionamiento de los centros educativos, sobre la preparación de la que son beneficiarios, así como sobre sus profesores y compañeros.

Los padres también tienen derecho a expresar sus opiniones a través de un cuestionario sobre el funcionamiento del centro, sobre la atención con que son recibidos, sobre la disciplina / indisciplina que hay en el centro, sobre las notas de sus hijos y sobre las actividades curriculares y extracurriculares. La evaluación de los profesores es, a su vez, hecha a través de su satisfacción con el funcionamiento general del centro y con las condiciones en que realizan su trabajo.

De acuerdo con este programa, las evaluaciones se desarrollan a lo largo de varios años y confrontan los resultados obtenidos en cada año con los que inicialmente fueron alcanzados, teniendo como referencia un ciclo de estudios de 3 años. Así, es posible crear el concepto de valor “acrecentado” de cada

centro educativo, cada vez que se realice la recopilación de los datos anuales. El equipo de coordinación realiza un informe con sus resultados, por alumno, por clase y por centro educativo.

Es de suma importancia aclarar que este programa es de adhesión voluntaria, siendo responsabilidad de cada centro educativo fomentar su dinámica de evaluación interna, consolidando los aspectos positivos y cambiando los menos positivos, en un intento por mejorar las instituciones escolares adherentes.

2.5.5. Observatorio de la Calidad de Centros Educativos

Este observatorio da continuidad a algunos estudios antes realizados, recibiendo concretamente inspiración y desarrollándose paralelamente al Proyecto INES (Indicators of Education Systems) y a la OCDE sobre la “Monitorización e indicadores de Desempeño de los Centros Educativos”, realizado en el Departamento de Programación y Gestión Financiera (DEPGEF). Su desarrollo se produjo entre 1992-1999, siendo un modelo incluido en las evaluaciones internas de los centros educativos. A su inicio fueron contemplados los centros del 2.º y 3.º ciclo de la enseñanza básica y en 1999 cubría más de 1000 centros educativos (DAPP, 2000). Su funcionamiento se desarrolló en el ámbito del Programa de Educación para Todos (PEPT), o sea un programa de promoción de la escolaridad básica de nueve años y de combate contra el abandono y el fracaso escolar en la enseñanza básica, siendo sus objetivos los siguientes:

“La producción de información sistemática sobre los centros educativos; la promoción de la calidad de los centros educativos; la movilización de las comunidades en torno a sus centros y la introducción de una reforma cultural en la gestión de los centros a fin de hacerla transparente y rigurosa, capaz de auto-planificarse de manera estratégica y de evaluar sus propios resultados” (CLÍMACO, M., 1995: 7).

El mismo tenía como función principal, promover la autoevaluación de los centros educativos a través de un diagnóstico y consecuente planificación estratégica, con el propósito de la mejora dentro de los límites de su responsabilidad, como afirma la misma autora:

“El sistema que se propone es una contribución a la elaboración del plan de desarrollo de cada centro o de su proyecto educativo” (ibid: 19).

Debe decirse además, que este modelo sugería un conjunto de dieciocho indicadores organizativos en cuatro grandes dimensiones: contexto familiar, recursos educativos, contexto escolar y resultados. Solamente una pequeña parte de los citados indicadores sería de carácter obligatorio. Para cada indicador serían dados a los centros instrumentos de recopilación de datos anteriormente válidos.

Es de señalar también que de acuerdo con el potencial creativo de cada centro educativo, es posible emerger otros indicadores que los centros consideran importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en el centro como un todo. También se tiene en cuenta que los profesores y el resto de la comunidad escolar conozcan los resultados obtenidos por este proyecto (VENANCIO, I. y OTERO, A., 2002: 75-76).

2.5.6. Proyecto Calidad XXI

Este proyecto fue típicamente de autoevaluación de centros educativos y presentaba varios objetivos entre los cuales podemos citar, por ejemplo, que se pretendía fomentar el uso sistemático de instrumentos de autoevaluación con la finalidad de perfeccionar la calidad y desempeño de los centros educativos (PALMA, J., 1999a: 2).

El Proyecto Calidad XXI fue una iniciativa del Instituto de Innovación Educativa (IIE), que coordinó a nivel nacional y es la continuidad al Proyecto

denominado “Proyecto-Piloto” iniciado en 1997 por la Comunidad Europea y en el que Portugal ha participado (PALMA, J., 2000: 1). Este Proyecto-Piloto sobre la evaluación de la calidad en la educación escolar se destinó a centros educativos de 2.º y 3.º ciclos de la enseñanza básica y a centros educativos de enseñanza secundaria, subdividiéndose en dos subproyectos: el primero, de nivel menos complejo, apuntaba al diagnóstico de situaciones y el segundo a los centros educativos que presentaban más experiencia en la evaluación, donde se aprovechaban los resultados de esa misma evaluación para mejorar su calidad.

De acuerdo con la experiencia de evaluación, los centros educativos podían escoger uno de los dos subproyectos. Participaron, en total, 101 centros educativos de 18 países europeos. En Portugal fueron inicialmente escogidos 5 centros educativos del 3.º ciclo de la enseñanza básica y secundaria. Fueron publicados varios informes orientadores como: directrices para los centros educativos participantes y la guía práctica de autoevaluación.

En cada centro educativo, el proyecto era coordinado por un Grupo Monitor integrado por: profesores, representantes del personal no docente, alumnos y responsables de la educación de los alumnos. También los representantes del equipo directivo deberían integrar el Grupo Monitor. La función de este grupo era la de realizar un “perfil” de autoevaluación, o sea, conseguir elaborar una imagen de conjunto de la calidad del centro educativo, a través del diálogo con los representantes de los distintos grupos de actores escolares, en reuniones llevadas a cabo con este fin.

De este modo, las diferentes representaciones de cada centro eran explicadas y confrontadas con la intención de obtener juicios consensuales. A partir de este procedimiento se elegían áreas para un estudio más profundo con la intención de generar mejoras. Además de esta estructura, el proyecto también prevenía la colaboración de un consultor externo del centro y que ejercía una función denominada “amigo crítico”. Su actividad consistía en establecer un diálogo, una comunicación comprensiva y crítica sobre el trabajo de evaluación que el Grupo Monitor desarrollaba. Este “amigo crítico” se pronunciaba sobre los instrumentos de recopilación de datos, sobre procedimientos metodológicos o

sobre las estrategias de comunicación de los resultados de las diversas áreas de los centros.

Los resultados del proceso de autoevaluación del centro serían comunicados más tarde al consejo pedagógico y a los demás órganos del centro con intención de analizarlos y consecuentemente tomar decisiones con criterio y adecuadas.

Este Proyecto tenía la característica, como ya antes he señalado, de ser participativo y tenía como principio el que los profesores y los demás actores de la comunidad educativa manifestasen interés en evaluar su centro, en recoger informaciones, tratar los datos obtenidos, tomar decisiones colectivas sobre las mejoras a introducir en el centro, con el sentido de dar más calidad a su desempeño. En síntesis, el modelo de este proyecto se trasluce en un concepto de centro como democracia, o sea, como organización en que a través del diálogo y discusión, es posible obtener consensos que permiten lograr los fines y objetivos de la institución escolar (PALMA, J., 1999b: 2).

En términos teóricos, el Proyecto Calidad XXI (1999/2002) consistió en perfeccionar el modelo de evaluación interna o autoevaluación del Proyecto-Piloto, pero con alguna simplificación o flexibilización en los procedimientos, intentando que el modelo presentase más funcionalidad.

De acuerdo con PALMA, J., (2000: 8) este modelo consideró la articulación y el cruce de cuatro áreas fundamentales: a) resultados del aprendizaje; b) procesos internos en la clase; c) procesos internos al nivel del centro; y d) relaciones con el contexto.

En el ámbito de este proyecto fueron realizadas varias actividades de formación de profesores, en las que participaron más de 50 centros en Portugal, con consecuencias diferentes: en algunos centros se consiguieron efectos mínimos, en otros centros y debido al empeño de los profesores y competencia del liderazgo se realizaron nuevas prácticas que van a contribuir positivamente a una nueva cultura de evaluación de los centros educativos.

2.5.7. Certificación de Calidad en las Escuelas Profesionales

Teniendo como fuente de información el CNE (2005: 39), este proyecto fue apoyado a través del Programa Leonardo da Vinci y desarrollado en el ámbito de una cooperación internacional, con la participación de 7 instituciones portuguesas y 4 instituciones de formación de Francia, Escocia y Dinamarca durante 1997 y 2001. La Asociación Nacional de las Escuelas Profesionales (ANESPO) fue la entidad coordinadora. El objetivo general del proyecto fue la construcción de un modelo de certificación de la calidad para la enseñanza profesional, reconocido por los agentes económicos, sociales y por las instituciones públicas tutelares. Los objetivos específicos, de acuerdo con CNE, (2005: 39-40) fueron los siguientes:

- Identificar modelos de certificación de la calidad ya existentes, a partir de la experiencia de los acuerdos internacionales y nacionales.
- Elaborar una propuesta de modelo de certificación de la calidad para la enseñanza profesional, a través de un conjunto de instrumentos adecuados a su cumplimiento.
- Promover, junto a las escuelas, la idea de la calidad como posibilidad de mejora del subsistema educativo.
- Aplicar el modelo propuesto a las escuelas profesionales, a través de metodologías de investigación - acción y mejora.
- Promover el modelo junto a diferentes actores con fuertes responsabilidades, ya sea en el sistema educativo, ya sea en la certificación de la calidad, o bien en el mundo empresarial.
- Evaluar el proyecto y divulgar los resultados junto a las redes nacionales e internacionales, unidas a la enseñanza profesional y al mundo laboral.

Es de señalar también que este proyecto presenta, como fuentes teóricas, conceptos predominantemente oriundos del mundo empresarial, en concreto: a)

las normas ISO (Organización Internacional de Normalización); los modelos de excelencia; los documentos de monitorización de la Inspección General de Educación (IGE) y el modelo de la institución escocesa denominado “Stow College-Quality Improvement through Self-Evaluation”.

Con este proyecto fueron identificadas 4 dimensiones principales de análisis: a) gestión y administración; b) alumnos; c) prácticas de formación y d) control y evaluación de la calidad. Fueron igualmente seleccionadas 4 referencias de calidad: concepción, operacionalización, ejecución y adquisición. Por último, es de señalar que participaron en este proyecto 4 escuelas profesionales portuguesas.

2.5.8. La Normalización de la Autoevaluación

Recientemente y en el ámbito de la autoevaluación, fue publicada la Ley n.º 31/2002, de 20 de diciembre denominada “ley del sistema de evaluación y de la enseñanza no superior”. En esta normativa se hace referencia a un sistema de evaluación en sentido doble y que incluye la evaluación externa y la evaluación interna o autoevaluación. Esta última tiene carácter obligatorio y deberá partir de un conjunto de “términos de análisis”, tal como se puede constatar a través del artículo 6.º:

- La autoevaluación tiene carácter obligatorio, desarrollándose permanentemente, cuenta con el apoyo de la administración educativa y se asienta en los siguientes términos de análisis:
 - grado de concretización del proyecto educativo y modo como se prepara y concretiza la educación, la enseñanza y el aprendizaje de los niños y alumnos, teniendo en cuenta sus características específicas;
 - nivel de ejecución de las actividades que proporcionan climas y ambientes educativos capaces de generar las condiciones afectivas y emocionales de convivencia escolar que propicia la interacción, la integración social, el

aprendizaje y desarrollo integral de la personalidad de los niños y de los alumnos;

- desempeño de los órganos de administración y gestión de los centros educativos o agrupamientos de los centros, abarcando el funcionamiento de las estructuras escolares de gestión y de orientación educativa, el funcionamiento administrativo, la gestión de los recursos y la visión inherente de la acción educativa, a través del proyecto educativo y plan anual de actividades;
- éxito escolar, valorado a través de la capacidad de promoción de la frecuencia escolar y de los resultados del desarrollo del aprendizaje escolar de los alumnos, en particular de los resultados identificados a través de los regímenes en vigor de evaluación del aprendizaje;
- práctica de una cultura de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

La ley no establece normas de procedimientos de evaluación, pero formula la exigencia de que estos se deben subordinar “a patrones de calidad debidamente certificados”. Además estipula 14 indicadores que concretizan un conjunto de parámetros de conocimiento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestión, financiero y socioeconómico, como se puede comprobar a través de su artículo 9.º punto 2:

- a) cumplimiento de la escolaridad obligatoria;
- b) resultados escolares, en términos, designadamente, de tasas de éxito escolar, calidad del mismo y flujos escolares;
- c) inserción en el mercado de trabajo;
- d) organización y desarrollo curricular;
- e) participación de la comunidad educativa;
- f) organización, métodos y técnicas de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo la evaluación de los alumnos y la utilización de apoyos educativos;
- g) adopción y utilización de manuales escolares;
- h) niveles de formación y experiencia pedagógica y científica de los docentes;
- i) existencia, estado y utilización de las instalaciones y equipamientos;

- j) eficiencia de la organización y de la gestión;
- k) articulación del sistema de formación profesional y profesionalizador;
- l) colaboración con los agrupamientos locales;
- m) colaboración con entidades empresariales;
- n) dimensión del centro educativo de enseñanza, clima y ambiente educativos.

Asimismo establece en qué sentido se deben orientar los resultados de la auto-evaluación al atribuir 7 objetivos específicos que se mencionan en el artículo 15.º:

- a) al proyecto educativo del centro educativo;
- b) al plan de desarrollo a medio y largo plazo;
- c) al programa de actividades;
- d) a la interacción con la comunidad educativa;
- e) a los programas de formación;
- f) a la organización de las actividades lectivas;
- g) a la gestión de los recursos.

En la Tabla 18 podemos observar un enfoque de las áreas de evaluación, sus indicadores y respectivas normativas legales en base a la Ley n.º 31/2002.

Tabla 18. Proceso de evaluación de los centros educativos por áreas de acuerdo con la Ley n.º 31/2002.

ÁREAS	INDICADORES DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO		CHA. II, ART. 9.º, N.º 2, APTDOS:
CONTEXTO INTERNO	• Centros educativos	▪ Dimensión ▪ Clima y ambiente educativos	o)
	• Instalaciones y equipamientos	▪ Existencia, estado y utilización	i)
	• Docentes	▪ Niveles de formación ▪ Experiencia pedagógica y científica	h)
ORGANIZACIÓN y GESTIÓN	• Organización y gestión	▪ Eficiencia	j)
	• Organización y desarrollo curricular		d)
ENSEÑANZA- -APRENDIZAJE	• Enseñanza-aprendizaje	▪ Organización y métodos ▪ Evaluación de los alumnos ▪ Utilización de los apoyos educativos	f)
	• Manuales escolares	▪ Adopción y utilización	g)
RELACIÓN CON EL CONTEXTO EXTERNO	• Comunidad educativa	▪ Participación	e)
	• Ayuntamientos locales	▪ Colaboración	m)
	• Entidades empresariales	▪ Colaboradores	n)
	• Sistema de formación profesional y profesionalizador	▪ Articulación	l)
	• Mercado de Trabajo	▪ Inserción	c)
RESULTADOS	• Cumplimiento de la escolaridad		a)
	• Resultados escolares	▪ Tasas de éxito ▪ Calidad	b)
			▪ Flujos escolares

Fuente: ALAIZ, V. et al (Parte B), 2003: 47.

A través de la observación de la Tabla 18, podemos decir que las áreas de evaluación son cinco: a) contexto interno; b) organización y gestión; c) enseñanza / aprendizaje; d) relación con el contexto externo; y e) resultados.

En la misma Tabla (18) es posible también observar los diferentes indicadores de la evaluación incluidos en cada criterio. Podemos también señalar que cada indicador presenta varios subindicadores de evaluación.

De acuerdo con la Ley n.º 31/2002, los centros creen que conocen mejor que cualquier otra entidad o persona, sus debilidades y sus puntos fuertes. Además los centros están convencidos de sus capacidades en seleccionar las medidas adecuadas para resolver las primeras y fortalecer las segundas. Las principales dificultades son los condicionalismos que limitan, en realidad, sus acciones, en concreto la poca autonomía que presentan al tomar decisiones así como los reducidos recursos existentes, hipotecando de esta forma, la concreción de las mejoras pretendidas.

Por ello, y debido a la ausencia de reglamentación en la mencionada Ley, existirán personas que considerarán este hecho como el reconocimiento de la libertad que debe presidir en este tipo de práctica. Mientras que para otros la inexistencia de orientaciones legales y concretas aumentó el nivel de las dudas que no consiguieron superar.

En este contexto e interpretando la Ley existente, no se pretende ayudar a las personas a enfrentar nuevos desafíos. Esto puede comprobarse en las principales tareas a desarrollar, las técnicas e instrumentos de recogida de datos que pueden ser utilizados. Estos ejemplos de instrumentos que están publicados en diferentes libros y revistas especializadas (ALAIZ, V. et al, 2003 y DIAS, M., 2005) podrán ser adaptados en diferentes centros o servir de modelo a los centros que desean crear sus propios instrumentos, de acuerdo con su propia realidad.

2.5.9. Desenvolvimientos Recientes

Podemos aún considerar que la Ley n.º 31/2002 hizo obligatoria la autoevaluación de los centros no universitarios. En este ámbito y recientemente fue creado la “Aferição da Efectividade da Auto-Evaluación” concretamente en febrero de 2005, por parte de la Inspección General de Educación (IGE) para perplejidad de muchos centros educativos, pues estos esperaban de parte del Ministerio de Educación, obtener la formación necesaria y adecuada con el propósito de poder realizar con éxito las exigencias preconizadas en la citada Ley.

Con vista a la dotación de un “nuevo” sistema de “evaluación” y pretendiendo dotar a los centros de un marco de informaciones sobre el funcionamiento del sistema educativo y la credibilidad del desempeño de los centros, se mantiene una retórica de “integración”, o sea de pluralidad de

dimensiones para evaluar, ya sea de “evaluación externa” ya sea de la “evaluación interna”.

En síntesis, podemos afirmar que en este impasse entre centralización y descentralización y entre autonomía y dependencia, la prestación de resultados que la evaluación de los centros comporta es en primer lugar, “administrativa”, remitiendo al carácter social para la responsabilidad del Estado frente a la comunidad nacional más que de los centros educativos frente a la comunidad (ÁLVAREZ, M., 1999: 149).

La IGE está desarrollando, en el ámbito de su programa de aferición, una actividad que corresponde a una aplicación adaptada de los instrumentos del proyecto europeo denominado SICI * (“The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education”).

(*) Este proyecto fue desarrollado entre abril de 2001 y marzo de 2003 y presenta los siguientes objetivos generales: conocer las prácticas de autoevaluación, definir un conjunto de indicadores para evaluar la calidad de los centros, construir referencias comunes en la evaluación externa sobre la autoevaluación (metaevaluación) y comprobar la fiabilidad de los procesos de autoevaluación. Estas conclusiones están basadas en estudios realizados en 38 centros de 14 países europeos (AZEVEDO, J., 2005: 42).

Se trata de una actividad externa en la modalidad de metaevaluación en que se busca una respuesta, en cada centro educativo, a la pregunta: ¿cuál es la efectividad de la autoevaluación que el centro realiza sobre la calidad de su funcionamiento y de los servicios que presta de forma que desarrolla acciones que pueden contribuir a reforzar sus aspectos más positivos y superar los aspectos más negativos? (IGE, 2005: 4).

De acuerdo con AZEVEDO, J. (2005: 43) este tipo de actividad se realiza por equipos formados por dos inspectores y su duración máxima es de 10 días, tras los cuales los resultados obtenidos son transmitidos a los centros estudiados.

Señalamos, de acuerdo con el Ministerio de Educación en concreto OLIVEIRA, P. (2006a: 3), recientemente, fueron seleccionados, en este ámbito, 24 centros educativos de la enseñanza básica y secundaria para un denominado “estudio piloto de evaluación externa” en que la autoevaluación será confrontada con la evaluación externa mencionada con el propósito o promesa de conceder

una mayor autonomía a los centros educativos. En esta evaluación podemos referenciar, de acuerdo con OLIVEIRA, P., (2006b: 1) los siguientes dominios clave bien como sus respectivos factores que presentamos a continuación: 1) Resultados - éxito académico; valorización de los saberes y de la aprendizaje; comportamientos y disciplina; participación y desarrollo cívico. 2) La prestación del servicio educativo - articulación y aspectos secuenciales; diferenciación y apoyos; amplitud del currículo; oportunidades de aprendizaje; equidad y justicia; articulación con las familias; valorización e impacto de las aprendizajes en la educación escolar. 3) La organización y gestión escolar - concepción, planeamiento y desarrollo de la actividad; gestión de los recursos humanos; calidad y accesibilidad de los recursos; ligación a las familias. 4) Liderazgo - visión y estrategia; motivación y empeño; abertura a la innovación; parecerías, protocolos y proyectos. 5) Capacidad de autorregulación y progreso del centro educativo - autoevaluación y mantenimiento del progreso.

Al finalizar esta parte mencionamos que para la evaluación de los centros, en sus varios factores, existe una escala de valorización: muy bueno, bueno, suficiente e insuficiente.

Más recientemente, fue publicado la Ordene Ministerial conjunta n.º 370/2006 en que se define grupos de trabajo con las siguientes funciones: a) definir y aplicar referenciales de autoevaluación y evaluación externa de centros educativos; b) definir procedimientos, calendarios y condiciones necesarias a la autoevaluación y evaluación externa de centros; y c) producir recomendaciones en el ámbito de los normativos legales actualmente en vigor (Despacho n.º 370/2006).

Al terminar este apartado sobre los modelos de evaluación en centros educativos portugueses, señalamos que intentamos solamente describir algunos de ellos, aunque otros más podrían ser mencionados, pero pensamos que fueron suficientes para aclarar al lector que Portugal tiene alguna experiencia en la evaluación de los centros, que puede ser comparada con otros países. Es decir, que muchos de los problemas y virtudes son semejantes a pesar de la especificidad de cada país. También es de registrar que en la actualidad están

surgiendo nuevos enfoque de evaluación de centros educativos en Portugal con el objetivo no sola de la mejora y calidad, pero y también con la promesa de más autonomía en los centros educativos.

2.6. Consideraciones Finales

En el primer capítulo, concluimos que los “rankings” son formas de evaluación de los centros educativos que no presentan una respuesta satisfactoria a su verdadera realidad, o sea en los centros educativos existe mucho más que los resultados de los alumnos y que los “rankings” no tuvieron en cuenta. Mientras que consideramos que en los centros educativos diferentes realidades se implican mutuamente y cuando una variable destaca por su relevancia positiva o negativa, esta no puede por sí sola explicar esa misma relevancia. Es decir, la relevancia de un determinado factor es consecuencia inevitable de un conjunto de factores y no de uno solo.

Por ello, en el presente capítulo (capítulo segundo) intentamos revelar la multiplicidad de riquezas (relaciones, dimensiones, áreas, etcétera) que constituyen los centros educativos y que los “rankings” olvidaron. Con el propósito señalado sistematizaríamos este apartado en distintas consideraciones que presentamos a continuación.

Primera consideración - Los centros educativos son una realidad plena de relaciones, constituida por diferentes estructuras de diferentes niveles jerárquicos, con objetivos y metas definidos, con un organigrama, con actores que intentan representar sus papeles y funciones, insertados en un determinado medio en el que procuran establecer las interacciones más adecuadas. Con las características citadas, los centros educativos, seguramente, son organizaciones con especificidades propias, en comparación con las demás organizaciones. De esta manera cuando nos referimos a los centros educativos, estamos indudablemente refiriéndonos a una organización denominada “escolar”.

Segunda consideración - El concepto de calidad es multidimensional y polisémico, o sea varía en función de innumerables variables entre las que las distintas perspectivas y enfoques son, tal vez, las más relevantes. De igual forma la calidad de los centros educativos es un concepto impregnado de mucha subjetividad. Para unos, la calidad consiste en los buenos resultados de los alumnos; para otros, la calidad consiste en adecuados procesos escolares, para otros la calidad debe ser entendida como el buen funcionamiento de los centros educativos como un todo. La calidad en otro ámbito puede también ser entendida como el grado de excelencia de algo como personas o cosas.

Tercera consideración - Para saber si un centro educativo tiene o no calidad, es necesario crear criterios, indicadores o factores que posibiliten distinguir las variables unas de las otras. Es decir, además de tener en cuenta las diferentes consideraciones de la calidad, también tenemos que saber qué tipo de informaciones debemos recoger, a fin de valorar algo con o sin calidad. En este aspecto, consideramos que los términos de los factores o de los indicadores, por ejemplo, son aglutinaciones o convergencias teóricas que se destinan a una mejor clarificación de la calidad. Es de señalar también que algunos de los trabajos de investigación sobre la calidad de los centros educativos han tenido como finalidad común intentar aislar los factores que inciden sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan cumplir en otros y así paliar las desigualdades existentes.

Cuarta consideración - Respecto al concepto de “evaluación”, las semejanzas con la “calidad” son evidentes, es decir, las dificultades de definición son evidentes. La evaluación de centros educativos encuentra en diferentes aportaciones distintas interpretaciones. De acuerdo con los objetivos planteados, con las perspectivas teóricas, con los evaluadores y el resto de otros aspectos, la evaluación de centros puede cambiar. Mejora, eficacia, adecuación a los objetivos, comparación de resultados, son algunas referencias que implican evaluaciones en consonancia.

Algunos países europeos adoptaron formas de evaluar con la finalidad de mejorar, ¿pero mejorar el qué? Consideramos que lo que está en juego es la

calidad de los centros educativos, que a pesar de la ambigüedad de su concepción, todos, en principio estamos de acuerdo en que se trata de tener un centro más eficiente, rentable, mejor, con mejores condiciones de trabajo, abierto al futuro y que intente alcanzar la felicidad de sus miembros. O sea, calidad y mejora están, en nuestra opinión, unidos en sus logros y objetivos.

Quinta consideración - Podemos decir que organización, calidad, y evaluación son conceptos que se imbrican en la realidad de los centros educativos. Parece evidente que casi todo puede ser mejorado, a través de un mejor conocimiento de las diferentes variables presentes en los diversos centros como realidades únicas. La investigación en este campo presenta muchos ensayos, mientras es previsible que la reflexión e investigación continúen proponiendo acciones para lograr mayor calidad y como consecuencia mejores prestaciones en los distintos niveles de evaluación de los centros educativos.

Sexta consideración - Los diferentes modelos de evaluación de los centros educativos y los igualmente diferentes factores de calidad presentan una semejanza al ser consecuencia esencialmente de corrientes o enfoques teóricos. Queremos decir que son los científicos, los estudiosos o los analistas de los temas sobre la calidad y sobre la evaluación de los centros educativos, los principales responsables de todos los modelos de evaluación y de los factores o indicadores de calidad que intentamos aclarar a lo largo de este capítulo. Por tanto, pensamos que hay en estas explicaciones un déficit de modelos y factores emergentes de la calidad, o sea no sabemos qué piensan los actores escolares sobre estos temas, no sabemos qué piensan, por ejemplo, los profesores, los alumnos y el resto de la comunidad sobre la calidad y cómo en realidad la entienden.

Séptima y última consideración - Sobre la evaluación de centros educativos de la enseñanza secundaria presentamos aun las siguientes y últimas reflexiones:

Tomando en cuenta la comunidad circundante, constatamos tanto como estudioso en la materia de administración de centros educativos, como también a través de la propia experiencia personal como profesor de enseñanza

secundaria durante casi veinte años, que cada vez las familias tienen más acceso a la vida escolar de sus hijos (ver Decreto-Ley n.º 115-A/98). Dicho de otra forma, podemos mencionar que en la actualidad, en Portugal, existe la promoción de una apertura al medio exterior y a la participación de las familias de los alumnos, que cada vez más son más exigentes no quedándose con ofertas curriculares y no curriculares “iguales” en los centros educativos públicos. Esta “nueva” forma de relación presenta como objetivo, en nuestra opinión, aumentar la transparencia y la visibilidad de la gestión escolar a los “ojos” de la sociedad y al control social. En este ámbito podemos referir, por ejemplo, la obligatoriedad y deber de elaboración y divulgación junto a la comunidad circundante de algunos documentos e informes de gestión estratégica y operacional (proyectos educativos, plan anual de actividades, reglamentos internos, criterios de evaluación de los alumnos, informes varios, proyectos curriculares y no curriculares, etcétera) en la medida en que los citados documentos e informes pueden ser utilizados como indicadores o como referencias de la calidad y del desempeño de los centros educativos. Además de este aspecto es igualmente de referir que la comunidad exterior puede ser representada en los diferentes órganos de gestión central e intermedia existentes en los centros educativos (consejo pedagógico, asamblea, consejos de clase, reuniones de padres, reuniones con el tutor de clase, etcétera), así y de esta forma es posible para la comunidad (padres y responsables de la educación de los alumnos esencialmente) supervisar y gestionar activamente el recorrido escolar de los alumnos y de los profesores, como por ejemplo en los siguientes dominios: 1) horarios; 2) asistencia de profesores y alumnos; 3) reglas de seguridad; 4) selección de alumnos; 5) cumplimiento de programas; y 6) métodos de enseñanza e instrumentos de evaluación.

A su vez, los centros educativos en el ámbito de las normativas sobre la autonomía escolar pueden desarrollar diferentes actividades con la finalidad de promover su propia imagen y consecuentemente captar a los alumnos que desean. Estas actividades son, por ejemplo: estrategias de mejora del rendimiento de los alumnos; deporte escolar; ofertas educativas y curriculares;

proyectos; visitas de estudio; protocolos con entidades empleadoras; protocolos varios con diversos elementos de la comunidad circundante; etcétera.

El consejo ejecutivo, con el conocimiento y respectiva aprobación de la asamblea, puede también gestionar los siguientes aspectos: a) flujos financieros, a pesar de una dotación financiera anual oriunda del Ministerio de Educación calculada teniendo en cuenta el número de alumnos; y b) financiación local, a través de donaciones o tasas, servicios, apoyos y patrocinios, alquiler de instalaciones, financiación de proyectos sujetos a concurso y evaluación pública, etcétera.

Con esto queremos observar que es posible que la administración de los centros educativos no se limite a gestionar de forma pasiva los recursos puestos a disposición por el poder central (Ministerio de Educación), o sea, cada vez es más necesario una gestión creativa y emprendedora de los centros educativos en diferentes tareas.

En esta línea de raciocinio, podemos afirmar que familias, esencialmente de la clase media, pueden escoger el centro que consideran más adecuado para sus hijos teniendo en cuenta entre varios factores los siguientes: “rankings”, el centro con las adecuadas o mejores ofertas educativas, centros con mejor clima o ambiente escolar entre los alumnos, con proyectos interesantes, con apoyos curriculares a los alumnos con dificultades, con apoyos curriculares a los alumnos con facilidades de aprendizaje, buenos materiales didácticos, una buena organización, apoyo a las familias de los alumnos, etcétera.

Sobre los diversos modelos de evaluación realizados en Portugal queremos elaborar los siguientes apuntes.

La evaluación externa se expresa, de entre otros, a través de programas internacionales de evaluación del desempeño de los alumnos, como el PISA o en estudios nacionales, como los “rankings”. La divulgación de los respectivos resultados en una lógica de jerarquización de los países y centros educativos participantes, alimenta una discusión mediática en torno a la calidad de la educación y la calidad de los centros educativos. En este contexto y a nuestro juicio, consideramos que la intensificación de la evaluación externa y del control

social sobre los centros educativos pone, a veces, en discusión la especificidad del saber pedagógico, o sea, el saber educativo y pedagógico es remitido al campo de la “sensibilidad común” no siendo reconocidos como saberes profesionales de bases científicas, por lo que cuando este saber no coincide con la “sensibilidad común”, la primera tiende a ser poco creíble o responsable del fracaso de diferentes políticas escolares.

Por otro lado y de una forma más positiva, podemos verificar algún refuerzo de las intervenciones de los inspectores del Ministerio de Educación en los centros educativos, en forma de auditorias y de evaluación, con el propósito de producir informaciones generales o específicas sobre el desempeño del sistema escolar y educativo en cada centro en particular. Estas acciones tuvieron en cuenta, entre otros aspectos, verificar si existían desviaciones en relación a las normativas establecidas así como apoyar a profesores y equipos de gestión en diferentes tareas pedagógicas y administrativas. De señalar que toda esta información producida, caracterizada por aspectos técnicos, pedagógicos y disciplinares, solamente circulaba en los medios escolares o educativos, no siendo por lo tanto del conocimiento de la sociedad en general ni de las familias de los alumnos y de la comunidad escolar envolvente.

Otra aspecto a tener en cuenta es que de acuerdo con LICÍNIO LIMA, en una educación formal de los centros educativos, los aspectos más importantes son: el currículo, la evaluación, la certificación de los alumnos y la financiación (CONFERÊNCIA “25 ANOS DE GESTÃO ESCOLAR”, 2002: 37). Entonces y considerando los exámenes nacionales del 12.º año, podemos elaborar el siguiente raciocinio: en los centros educativos la mayoría de las prácticas pedagógicas o al menos gran parte de ellas, la planificación de gran parte de las asignaturas y los procedimientos con los que gran parte de los profesores evalúan, son determinados por los exámenes nacionales, o sea no son los proyectos educativos de los centros los que condicionan o determinan los exámenes nacionales, sino al contrario. En este tema una vez más existe la introducción de la lógica del mercado, de tipo económico y competitivo (ya abordado en el epígrafe 1.6.1). Es frecuente observar en los planes anuales de

actividades, por ejemplo: visitas de estudio, semanas culturales y recreativas, o sea actividades que no cambian el currículo, que no cambian la dimensión financiera, es decir, que están predominantemente subordinadas a los exámenes nacionales.

Consideramos que evaluar centros educativos no es sinónimo de establecer “rankings”, aunque éstos pueden surgir como partes de un proceso más amplio y pluridimensional, o sea evaluar centros educativos es una tarea compleja, pero no imposible, tal como podemos constatar a lo largo del presente capítulo a través de los diferentes modelos y metodologías presentados. Evaluar centros educativos no es evaluar profesores o alumnos, aunque unos y otros pueden, a veces, ser considerados como partes importantes de la citada evaluación, con la finalidad de mejorar las prácticas educativas. Evaluar centros educativos no significa solamente la promoción de la calidad, aunque pueda ser preciosa su contribución para que los diversos sujetos se impliquen más en su promoción (MARQUES, F., 2003: 89).

En el contexto actual, los centros educativos presentan alguna libertad, de acuerdo con los límites impuestos por las normativas legales, para formular sus políticas y explicitarlas en el proyecto educativo, o sea, muchas de las decisiones tomadas fueron adecuadamente analizadas a través de la reflexión de los órganos propios, como por ejemplo la dirección ejecutiva, la asamblea, el consejo pedagógico, los departamentos curriculares, los consejos de clase y otros órganos de carácter más o menos estructurado, además de los papeles que cada uno de los sujetos de la comunidad educativa asume en la respectiva toma de decisiones.

La evaluación de centros educativos debe presentar, a nuestro entender, actividades sistemáticas de recogida, análisis e interpretación de datos sobre los objetos de la misma evaluación, tanto como un todo, como de una o más dimensiones o factores. Lo que importa es que todo el proceso debe ser planificado de forma que sirva a los propósitos definidos, o sea, contestar preguntas planteadas según las necesidades a las que debe servir y en donde

los resultados deben ser pertinentes y deben implicar recomendaciones que puedan ser llevadas a la práctica.

Atendiendo a estas últimas consideraciones, el próximo capítulo (Capítulo Tres) presenta como propósito principal aclarar el concepto de percepción y saber si en verdad las opiniones, percepciones o representaciones de las personas en general son importantes a la hora de valorar un determinado aspecto de la realidad circundante.

CAPÍTULO TRES

3. PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES

En los dos capítulos anteriores, la preocupación fundamental era aclarar algunos conceptos relacionados con los centros educativos, tales como: “rankings”, calidad y evaluación.

Hemos de señalar que estos conceptos forman parte, de forma central o periférica, del tema de estudio elegido y por lo tanto su existencia está, a nuestro juicio, plenamente justificada.

Así, y un poco a semejanza de las justificaciones de los dos primeros capítulos de esta Parte (Uno), consideramos que esta tesis doctoral abarca un estudio empírico basado en las representaciones de alumnos y profesores sobre la calidad de sus centros educativos. De esta forma y como los conceptos de las representaciones y de las percepciones son manejados de forma frecuente a lo largo de esta investigación, consideramos adecuado la creación del presente capítulo donde estos dos conceptos (Representaciones y percepciones) y demás conceptos afines (por ejemplo, opiniones, creencias y actitudes) son incluidos con la finalidad de proporcionar al lector una mejor comprensión de sus significados, a través no solo de una mejor aclaración de sus fundamentos sino también de las semejanzas y diferencias entre ellos en diferentes contextos y en particular en el contexto del conocimiento. Dicho de otra forma, consideramos útil saber cómo las personas piensan, cuáles son los mecanismos utilizados en la elección de alternativas, qué tipo de conocimientos tienen sobre los aspectos de la realidad que valoran.

En este sentido procuramos realizar un enfoque amplio y diversificado de perspectivas por lo que tuvimos necesidad de penetrar en temas distintos tales como: la Sociología; la Psicología Social; la Psicología Educativa; la

Psicología Cognitiva; la Psicología Organizacional y la Psicología Clínica, así como en otras áreas, como es el caso de la Medicina, en la que está incluida la Neurología.

La particular doble aproximación (Psicología Social y Psicología Clínica) se justifica en virtud de algunos procedimientos utilizados en la metodología empírica elegida, que es propia de técnicas características de la Psicología Clínica y más tarde adoptadas en trabajos de ámbito social. Dicho de otra forma, las teorías de los constructos personales de KELLY primeramente fueron aplicadas en pacientes y posteriormente en la investigación social, a pesar de su carácter reconocidamente idiosincrásico. Por ello, y en este ámbito, optamos, también, por hacer en el presente capítulo, una referencia a la rejilla de KELLY así como a su teoría de los constructos personales. De señalar que en la Parte II (Metodología y Contexto de Investigación) en el capítulo cinco, haremos un enfoque más profundo de las teorías de KELLY, aunque nos referiremos a ellas superficialmente en este apartado por razones a un mejor entendimiento de su contexto, en concreto en lo que respecta a su metodología y aspectos conceptuales de la representación.

Realizadas estas consideraciones podemos decir que buscaremos, en este capítulo, destacar los aspectos esenciales de la representación, especialmente en su vertiente social, a través de algunas reflexiones, intentando evitar, de esta forma, divagaciones innecesarias que puedan perjudicar o equivocar el lector sobre los distintos temas desarrollados.

Sobre la justificación de la estructura de este capítulo, consideramos lo siguiente: a pesar de que la percepción y la representación social se presentan como el centro de nuestro análisis pensamos que otros aspectos relacionados con ella deberían igualmente ser tenidos en cuenta. De esta forma, tenía sentido para nosotros, reflexionar un poco sobre la dualidad “realidad objetiva” y “realidad percibida” en donde el interés se situaba en la relación o interacción entre estas dos referencias. La percepción por si misma justificaba una atención particular debido a su centralidad en este apartado, pero también en su inclusión en la “realidad percibida”, que parecía obvio, natural y determinante a nosotros.

Después de realizadas estas dos revisiones, disertar sobre las representaciones sociales fue la tarea siguiente, en donde el abordaje de su concepto se reveló más fácil y más adecuado en virtud de las explicaciones antes desarrolladas. Es de mencionar que en las representaciones sociales tuvimos en cuenta varios puntos, como por ejemplo, sus características y formas de investigación.

Sobre la organización, en primer lugar iniciaremos algunas disertaciones sobre la realidad objetiva y percibida intentando aclarar los procesos inherentes a la cognición resultante de estos dos aspectos dinámicos y recíprocos. Seguidamente, la percepción general y la percepción social serán motivo de estudio y análisis, no olvidando sus enfoques principales, así como sus ámbitos de estudio.

Después, la representación social será igualmente considerada, y procuraremos también aclarar sus diferentes aspectos, en nuestra opinión, más importantes, atendiendo a algunos autores seleccionados en este ámbito. El contexto de este tema gozará de una atención particular, así como la investigación que se hace actualmente en torno a él. Señalamos que en este apartado incluidos los siguientes subtemas: concepto de representación social; puntos de partida; conceptos afines al concepto de representación social, características de las representación social y formas actuales de estudio de las representaciones sociales.

Por último, realizaremos algunas consideraciones sobre nuestro propio estudio señalando los diferentes aspectos desarrollados, o sea, intentando hacer una síntesis de ellos.

3.1. Realidad Objetiva y Realidad Percibida

Numerosas son las informaciones que encontramos sobre realidad objetiva y percibida. ALEXIS LEONTIEV, por ejemplo, refiere que el hombre percibe y piensa el mundo en cuanto ser socio-histórico, es decir, es simultáneamente

limitado y pertrechado por las representaciones y conocimientos de su época y de su sociedad. El mismo autor señala aun, que la riqueza de los hombres no se reduce a sus experiencias individuales, o sea su conciencia se beneficia mucho con las experiencias de las generaciones anteriores. Estas vivencias hacen, por lo tanto, que los significados individuales sean consecuencia significativa de la experiencia humana generalizada y reflexionada (LEONTIEV, A., 1978: 94).

CARL SAGAN, a su vez, señala que es importante que las sociedades contemplen la diversidad del pensamiento humano. Este procedimiento, según el mismo autor, seguramente puede mejorar la sensibilidad y el conocimiento de las personas sobre las cosas, las personas y el mundo en general (SAGAN, C., 1997a: 207-208).

La realidad objetiva, de acuerdo con GUTIÉRREZ, J., (1998: 212) es un asunto de preocupación actual de varias ciencias que impone algunas consideraciones sustantivas. Según el mismo autor, en la evolución de la realidad objetiva podemos diferenciar tres niveles de integración: a) el primer nivel, físico-químico, cuya dinámica es inherente a la estructura de la materia en dicho nivel; b) el segundo nivel o biológico, deviene de las estructuras anteriores, sin embargo, una vez que ésta se genera, se autonomiza de las estructuras que la precedieron; y c) el tercer nivel es el de la conciencia, posibilitado en el curso de la evolución por la creciente diferenciación del sistema nervioso y que tiene como base al cerebro humano y como contexto necesario para su desarrollo, la vida en sociedad. En esta perspectiva, como podemos verificar, las personas son la última etapa de evolución de lo real teniendo por base niveles primarios de existencia.

Otros autores señalan el carácter dinámico de la realidad y del conocimiento, en concreto del conocimiento social. Así, y de acuerdo con CAMPOS, M. y GASPAR, S., (1999: 1) el conocimiento es un producto siempre cambiante de un proceso constructivo en condiciones sociales específicas, más allá de una simple absorción o reproducción directa y fiel de la realidad. A través del pensamiento de estos dos estudiosos, podemos considerar que el conocimiento de las cosas no es estático ni absoluto, es decir, las características

sociales en un determinado momento son un factor condicionante del propio acto de conocer.

Ya considerando a PIAGET, J., (1971: 123) los objetos (realidad) solamente son conocidos en la medida en que las personas llegan a actuar sobre ellos, o sea, las referidas actuaciones no deben tratarse como simples aproximaciones a una determinada realidad objetiva, sino que deben tratarse como acciones que generan significados y consecuentemente, diferentes construcciones de las personas, esto es, el conocimiento no es sólo un resultado sensorio-perceptivo pues introduce evocación, significados y configura distintas formas de ver la realidad.

Encontramos igualmente estudiosos que enriquecen el tema de la realidad objetiva y percibida con otros aportes, en concreto referentes a la realidad construida. Por ejemplo, LINCOLN y GUBA, 1985; GUBA y LINCOLN, 1994 (citados por GONZÁLEZ, J.M., 1996: 42-43) señalan que desde el punto de vista ontológico, podemos diferenciar los conceptos de realidad objetiva, percibida y construida conectados al conocimiento, de la siguiente manera:

- La realidad objetiva: coincide con la posición del realismo ingenuo, el cual asume la existencia de una realidad social, física y temporal tangible, que se puede llegar a conocer de una manera completa e inequívoca, una vez que se cuente con la metodología adecuada.
- La realidad percibida: supone la existencia de un realismo de carácter perceptual. Es decir, se admite la existencia de una realidad objetiva, pero de la cual sólo podemos conocer aspectos limitados, puesto que ninguna persona o grupo puede facilitar un retrato completo de dicha realidad.
- La realidad construida: es un concepto defendido por quienes enfatizan el papel de los individuos y de los grupos en la consideración de la realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos.

Destacamos, a través de las consideraciones de los dos autores citados, que con la “realidad percibida” y la “construida” nunca podemos, definitivamente, conocer la “realidad objetiva” exactamente como es, o sea, posiblemente lo que

conocemos son partes, necesariamente limitadas e incompletas de la verdadera realidad (realidad objetiva).

HERZLICH, C. (1972: 313), a su vez, refuerza la idea de actuación sobre el mundo exterior, mencionando que en el conocimiento de la realidad objetiva, el sujeto olvida frecuentemente que, en su discurso, se articulan las nociones procedentes del exterior y los valores y normas que son suyos.

En una línea semejante, SILVA, M., (1998: 34-35) pero a propósito del conocimiento sobre la realidad en los niños, señala que éste presenta 5 fases: 1) percibir; 2) discriminar; 3) organizar; 4) concebir; y 5) conceptuar y enunciar. La misma autora considera que la fase denominada “percibir” es caracterizada por los primeros contactos de los niños con la realidad a través de la experiencia. En las otras fases la autora señala que las mismas solamente son posibles a través del lenguaje, en las que probablemente el lenguaje oral ocurre en primer lugar y posteriormente el lenguaje escrito. Aun de acuerdo con la misma autora, en un primer momento existe un contacto directo con la realidad a través de la experimentación y un poco más tarde a través de la simbolización. Entonces y aproximadamente a los dos años, los niños comienzan a sustituir el contacto directo con los objetos por símbolos, que pueden ser imágenes, palabras, formas, sonidos, etcétera. En este ámbito la comunicación a través del lenguaje exige aprendizaje que es logrado a través del contacto social, y requiere de la socialización.

SANTIAGO, R., (1993: 179), también reflexiona sobre este tema, considerando que el conocimiento de la realidad tiene como consecuencia la retención de informaciones y la descontextualización de los elementos seleccionados. De acuerdo con el mismo autor, lo que se forma posteriormente son “núcleos figurativos” que integran conjuntos de figuras estilizadas, intentando reproducir un cuadro interpretativo y de categorización, que, en verdad, se distancia del conjunto de las informaciones iniciales.

Continúa diciendo que estos núcleos o modelos forman parte integrante de la realidad, que se impone a los sujetos en la apropiación y significación de los diferentes objetos y situaciones sociales.

Revisamos otros autores y todos ellos señalaban aspectos más o menos comunes en los determinantes del conocimiento humano, como son: contexto temporal, contexto social y operaciones mentales individualmente consideradas. Por ejemplo y de acuerdo con Y. LENOIR la realidad es humana en el sentido de que:

“Es el resultado de una producción activa (mental y concreta), espacio-temporalmente determinada, realizada en una relación interactiva entre los seres humanos y a la vez constituida por esa humanidad como sujeto y por la realidad como objeto deseado” (LENOIR, Y., 2004: 2).

Según el mismo autor, se puede afirmar que la realidad es lo que las personas, como miembros de una sociedad determinada, ubicada en el tiempo y en el espacio, han simbolizado a partir del mundo exterior. De esta forma, podemos comprobar que el conocimiento se trata de la representación conceptual, fluida y evolutiva, de una producción humana establecida haciendo uso de un lenguaje codificado, que puede ser, por ejemplo, el lenguaje común.

Teniendo en cuenta a MALGLAIVE, G. y WEBER, A., (1982: 23-24), podemos afirmar que la realidad construida es una producción humana de carácter social, producto de la elaboración conceptual de las informaciones del mundo, que atribuye los significados a las informaciones recogidas, estructurándolas y ubicándolas las unas con las otras en relaciones de equivalencia, inclusión e implicación. Esas relaciones pueden ser teóricas, dando lugar a significados simbólicos. Por último y completando la conexión unívoca del mundo percibido con el mundo construido, de acuerdo con G. MALGLAIVE, y A. WEBER, podemos decir, por regla general, que el mundo percibido no está formado por informaciones empíricas, sencillas, huellas neutras, puros reflejos, productos del registro automático de las manifestaciones de la realidad objetiva, sino de informaciones conceptuales, dando sentido a esas mismas manifestaciones.

Las perspectivas que acabamos de revisar pertenecen, esencialmente, a estudiosos de diferentes áreas de la Psicología en concreto de la Psicología Social y de la Psicología Cognitiva. Haciendo un enfoque diferente recurrimos a ANTÓNIO DAMÁSIO, un investigador portugués de Neurología. Según este

autor, los objetos son reales, las interacciones entre ellos también, así como las percepciones. Mientras, la estructura y las propiedades de la percepción en la forma de imagen que acabamos de ver, son en realidad, construcciones del cerebro desencadenadas por un determinado objeto, o sea existe no una transferencia de imágenes sino un conjunto de correspondencias entre las características del objeto y la forma como el organismo reacciona (DAMÁSIO, A., 2000: 336).

Como podemos observar, a través del pensamiento de A. DAMÁSIO, el conocimiento de lo real, tal como antes fue referenciado por otros autores no es totalmente logrado debido, sobretodo, a las operaciones perceptivas y mentales que se desenrollan en cada uno de nosotros y que implican decisivas limitaciones al conocimiento.

Las consideraciones antes citadas fueron aun reforzadas en un trabajo posterior del mismo A. DAMÁSIO, sobre el mismo tema. DAMÁSIO, A., (2003: 224) añade en esta publicación, que los mapas neuronales que corresponden, por ejemplo, a la percepción de una determinada realidad, son construidos de acuerdo con las reglas del cerebro, durante un breve periodo de tiempo, en distintas regiones sensoriales y motoras, o sea la construcción de los patrones neuronales tiene como base la selección momentánea de neuronas y circuitos promovidas a través de la interrelación con un determinado objeto.

En la línea del pensamiento de A. DAMÁSIO registramos, de igual forma, autores que consideran la importancia del conocimiento humano a través de sus experiencias sensoriales. R. STAKE, por ejemplo, se expresa al respecto de la siguiente manera:

“La construcción humana del conocimiento parece iniciarse con la experiencia sensorial de los estímulos externos. Incluso al principio, a estas sensaciones se les da inmediatamente un significado personal. Aunque se originan en una acción exterior, solamente se conoce la interpretación interior. Sólo sabemos que del estímulo exterior no queda registrada en nuestra conciencia y en nuestra memoria nada que no sea nuestras interpretaciones del mismo. Ningún aspecto del conocimiento pertenece puramente al mundo exterior, ni es carente de construcción humana” (STAKE, R., 1998: 89-90).

Ya según GARDNER, H., (2002: 516), el objetivo último del conocimiento y de la ciencia cognitiva es ofrecer un enfoque científico coherente del modo como las personas logran sus productos simbólicos más notables, como por ejemplo, construcción de teorías, composición de sinfonías, escritura de poemas o invención de máquinas, tal como a propósito es señalado por HERZLICH, C., (1972: 306):

“la construcción mental del objeto, es inseparable de la construcción simbólica del sujeto”.

Intentando hacer una síntesis sobre los temas de la realidad “objetiva” y de la realidad “percibida”, teniendo en cuenta los varios autores citados y en concreto A. DAMÁSIO, presentamos una transcripción del último que pensamos, es clarificadora de esta problemática:

“No lo sabemos, pero es improbable que alguna vez lleguemos a conocer lo que es la realidad absoluta” (DAMÁSIO, A., 1995: 113).

CARL SAGAN en este ámbito, refiere que el universo es espantosamente inmune y resistente a cualquier tentativa humana de conocimiento total (SAGAN, C., 1997: 31). Una vez más es de registrar el pesimismo de diferentes autores sobre el conocimiento riguroso del mundo que nos rodea, o sea de la realidad objetiva.

Con este apartado, consideramos que el conocimiento de la realidad es limitado y dependiente de cada persona, es decir, cada individuo siente el mundo de forma diferente de acuerdo con las diferencias, también, que lo constituyen. Estas diferencias pueden ser observadas, en nuestro entendimiento, en las siguientes áreas: biológicas, sociales y cognitivas.

Fue aun posible aclarar algunos indicadores de dificultad o imposibilidad de, en realidad, conocer en rigor el mundo circundante ya que el mismo es filtrado no solo a través de los nuestros órganos sensoriales, sino también por un conjunto de factores igualmente relevantes (creencias, educación, entre otros).

Con esta perspectiva, pensamos que es necesario entender las distintas dinámicas y las interrelaciones a que todos estamos sujetos cuando se genera el conocimiento. Como el objetivo de este capítulo no es abarcar todas las áreas antes citadas, consideramos importante aclarar algunos procesos conectados a los temas antes referidos, en concreto los procesos perceptivos y que presentamos a continuación.

3.2. Percepción

Comprender los campos de la “percepción” no es una tarea fácil y de un solo campo de conocimiento, por ejemplo, no es solo una tarea dirigida a la Psicología Social. Teorías de la “percepción” existen en varias áreas y presentan enfoques diferentes en lo que respecta al sentido que se da a la misma “percepción”. En este contexto existen algunas obras de otros tantos autores, en las que cada uno (COHEN, J., 1973; ALLPORT, F., 1974; COREN, S., y WARD, L., 1979; ARDILA, A., 1980; DAY, R., 1981; DAVIDOFF, L., 1983; ROCK, I., 1985, CHAUI, M., 1996; LEYENS, J. y YZERBYT, V., 1999; STERNBERG, R., 2000; DEL RIO, V., 2001 y LEITÃO M., y ABRUNHOSA, M., 2006) enfoca aspectos específicos y diferenciados de la percepción. Mientras que todos ellos reconocen el papel de las sensaciones y de los sentidos en la formación de la percepción.

De acuerdo con VARGAS, L., (1994: 47), en las últimas décadas el estudio de la percepción ha sido objeto de creciente interés dentro de diversos campos, sin embargo este interés ha dado lugar a problemas conceptuales pues el término “percepción” ha llegado a ser empleado indiscriminadamente para designar a otros aspectos, independientemente de que tales aspectos se ubiquen fuera de los límites marcados por el propio concepto de “percepción”.

En este contexto parece importante aclarar un poco el concepto de percepción. Podemos, entonces, decir que el término percepción proviene del latín “per-ceptio” (capiro) que significa coger o recoger a través de, o por medio

de. En ese sentido es sinónimo de “sentio” que significa sensación o sentir (DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS-LATIM, 2000: 414).

Consultando un diccionario de Psicología podemos también señalar que por percepción se entiende:

“la captación de información de los acontecimientos del medio exterior o del medio interior, a través de los mecanismos sensoriales” (DORON, R. y PAROT, F., 2001: 570).

Ya de acuerdo con el diccionario “El Rapidito” la percepción es entendida no solo como una forma de captación de información, sino también como una forma de conocimiento, tal como podemos observar en la siguiente transcripción:

“La percepción es un componente del conocimiento en donde el sujeto aplica el interactuar con el mundo objetivo al percibirlo. Por lo que la percepción está ligada al lenguaje y es entonces un elemento básico en el desarrollo cognitivo” (DICCIONARIO EL RAPIDITO, s/f).

A pesar de que el concepto de la “percepción” sea concebido como un proceso cognitivo, hay autores que lo consideran como un proceso más o menos distinto señalando las dificultades de plantear las diferencias que éste tiene con el proceso del conocimiento. Por ejemplo, F. ALLPORT, en este tema, apunta que la percepción es:

“Algo que comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos. Si bien, algunos psicólogos se inclinan por asignar esta última consideración a la cognición más que a la percepción, ambos procesos se hallan tan íntimamente relacionados que casi no es factible, sobre todo desde el punto de vista de la teoría, considerarlos aisladamente uno del otro” (ALLPORT, F., 1974: 7-8).

Continuando en la búsqueda de un mejor entendimiento de este concepto encontramos otros enfoques semejantes. Por ejemplo, LEITÃO M. y ABRUNHOSA, M., (2006a: 17-18), afirman que por percepción se puede entender el proceso de organización e interpretación de la información proveniente de los estímulos del medio, de forma que logramos identificar los objetos y acontecimientos significativos que en él ocurren. De acuerdo con los mismos autores la

percepción es, de igual forma, un concepto bipolar en la medida que necesita de la presencia de un sujeto y de un objeto, de un sujeto activo que dispone de órganos sensoriales para captar las diferentes informaciones oriundas del mundo y de un objeto pasivo aprendido por el sujeto.

En este tema es de señalar que existen autores que creen que la sensación y la percepción dependen del sujeto, de su conocimiento y la cosa exterior solamente es ocasión para que tengamos sensación o percepción. En este caso el sujeto es activo y la cosa -sentida y percibida - es pasiva, tal cómo es señalado por M. CHAÚÍ en la siguiente transcripción:

“La transposición de la sensación para la percepción, es en este caso, un acto realizado a través del intelecto del sujeto de conocimiento, que confiere organización y sentido a las sensaciones” (CHAÚÍ, M., 1996: 120).

En este contexto, la percepción es un proceso activo de la mente por el que es posible interpretar el mundo de alrededor. Pero existe una contribución de la inteligencia en el proceso perceptivo, que es mediada por la motivación, por los valores éticos, morales, intereses, juicios y expectativas de los que perciben.

Es importante mencionar que es a través de las sensaciones que tenemos sobre el mundo, que empezamos a conocer las cosas, mientras que no es suficiente sentir para conocer, es decir, es necesario también interpretar y organizar los objetos en algo identificable. Esta significación (interpretar y organizar) es denominada percepción (LEITÃO, M. y ABRUNHOSA, M., 2006: 98).

Señalamos que la sensación se refiere a experiencias inmediatas básicas, generadas por estímulos aislados simples. La sensación también se puede definir en términos de la respuesta de los órganos de los sentidos frente a un estímulo (DAVIDOFF, L., 1983: 216-217). Según la misma autora, la percepción depende tanto de los sistemas sensoriales como del cerebro. Es aún relevante que de acuerdo con la autora en los sistemas sensoriales existen once sentidos que a su vez se pueden agrupar en cinco, o sea la visión, la audición, los

sentidos conectados a las sensaciones de la piel (tacto), los químicos y los propioceptores (DAVIDOFF, L., 1983: 216-217).

Otros estudiosos abordan el tema de la “percepción” de forma muy similar, en que la organización de las sensaciones captadas es un punto común. Por ejemplo y de acuerdo con STERNBERG, R., (2000: 110), percepción es:

“conjunto de procesos a través de los cuales reconocemos, organizamos y entendemos las sensaciones recibidas de los estímulos ambientales”.

Según el mismo autor, la percepción puede ser directa o puede ser una percepción constructiva. En la percepción directa toda la información que necesitamos para la comprensión de los fenómenos se sitúa en los “inputs sensoriales”, a su vez la percepción constructiva sustenta que el perceptor construye o crea el estímulo que es percibido utilizando tanto el conocimiento previo y la información contextual como la información sensorial (STERNBERG, R., 2000: 145).

CARL SAGAN, a su vez, considera que la percepción puede ser modelada a través de la educación, a través de los preconceptos o simplemente a través de las limitaciones de nuestros órganos perceptivos. El investigador refiere que solamente conocemos una fracción mínima de los fenómenos del universo (SAGAN, C., 1997: 28).

En la línea del pensamiento de C. SAGAN encontramos autores con perspectivas semejantes en lo que respecta a la modelación de la percepción en función de diferentes factores, como es el caso de LUZ MARÍA VARGUES MELGAREJO cuando refiere:

“La percepción es biocultural porque por un lado depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado, moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia” (VARGAS, L., 1994: 47).

También es de señalar que muchas de las cosas que son objeto de nuestra percepción, no siempre conocen la conciencia de su propia existencia. Dicho de

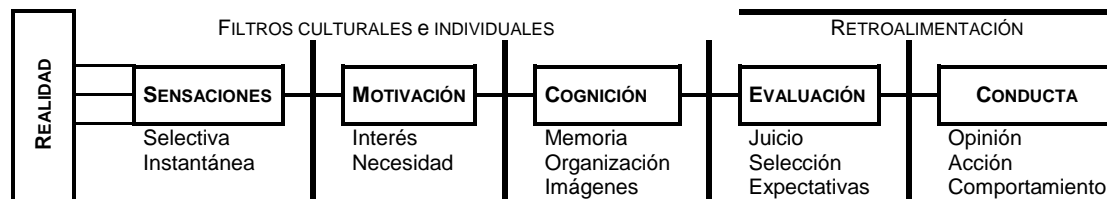
otra forma, las personas son capaces de poseer múltiples sensaciones pero sólo reparan en unas cuantas, tomando conciencia de ellas. Sin embargo, hay sensaciones que también llegan a la mente y son procesadas de forma inconsciente. La percepción subliminal a la cual, por mucho tiempo, se le negó su existencia, actualmente es un hecho comprobado. En la percepción subliminal, lo percibido puede quedar registrado en la mente de forma inconsciente, sin llegar a alcanzar el nivel de la conciencia. A este respecto J. GONZÁLEZ comenta lo siguiente:

“Existe un número creciente de investigadores que (...) han puesto de manifiesto, más allá de toda duda razonable, la existencia de procesos psíquicos inconscientes, donde estímulos externos de los que el sujeto carece de conocimiento pueden afectar su conducta observable” (GONZÁLEZ, J., 1988:19).

LEYENS, J. y YZERBYT, V., (1999: 37) consideran que en cualquier momento recibimos informaciones de variado orden, en las que están implicados los sentidos, la memoria y el raciocinio. Así, en la perspectiva de estos autores, la cognición tiene como objetivo la gestión de las citadas informaciones, es decir, recibir, seleccionar, memorizar, transformar y organizar las informaciones, para construir representaciones de la realidad, elaborar saberes y comunicarlos. En todo este proceso, la percepción, la memoria, el pensamiento y el lenguaje se influyen mutuamente.

Para DEL RÍO, V., (2001) existen atributos específicos para la formación de la realidad percibida, tal como puede ser observado a través de la Figura 5.

Figura 5. Esquema teórico del proceso perceptivo.



Fuente: DEL RÍO, V., (2001)

La percepción, según GUTWIN y GREENBERG, 1999 (citados por ARAUJO, R., 2000: 95-96) presenta las siguientes características: a) es el conocimiento sensorial de totalidades que son dotadas de sentido; b) es una vivencia corporal; c) conlleva la relación del sujeto con el mundo exterior; d) a través de su conocimiento podemos delimitar cualidades en el mundo; e) implica nuestra historia personal; f) es una conducta vital, una comunicación; g) es una interpretación de cosas y objetos que nos rodean; h) contiene valores sociales y nuestra vida social, o sea los significados y los valores de las cosas percibidas en nuestra sociedad y del modo en cómo en ella, las cosas y las personas tienen sentido, valor o función.

Por lo tanto, intentando sintetizar, consideramos que el estudio de la percepción puede revelar las ideas y las sensaciones que los grupos tienen sobre algo, considerando que tenemos necesidades, valores, intereses y expectativas. Es a partir de este concepto de percepción, apoyado en un abordaje bibliográfico diversificado, que fue posible limitar las principales cuestiones en torno al presente tema.

3.2.1. Percepción Social

De acuerdo con DORON, R. y PAROT, F., (2001: 570) el término de percepción social es también utilizado frecuentemente para designar los factores sociales de la percepción, o sea para calificar la percepción del medio social. Recordamos que a lo largo del epígrafe anterior aceptamos que el concepto de percepción, se refiere al modo como los sujetos aprehenden los otros y los acontecimientos de la vida cotidiana.

De esta forma y para comprender el mundo al rededor, hacemos categorías sobre la información que recibimos. Este proceso de categorización implica seleccionar, organizar e interpretar la referida información. Si a esta

información se añade el factor social y lo situamos en contextos de interacción con los otros, entonces estamos en el dominio de la Percepción Social.

De acuerdo con JORGE C. JESUINO, el tema de la “Percepción Social” fue posiblemente estudiado primeramente por SOLOMON ASCH, 1946 (citado por JESUINO, J., 2002: 186-187) a quien le preocupaban los factores sociales susceptibles de influir en la misma percepción.

A través del pensamiento de J. JESUINO, podemos considerar que la percepción está matizada y restringida por las demarcaciones sociales que determinan rangos de sensaciones, sobre el margen de posibilidades físico-corporales; así, la habilidad perceptual real queda subjetivamente orientada hacia lo que socialmente está “permitido” percibir. A este respecto, EDWARD HALL comenta que la percepción social incluye también los elementos perceptuales excluidos, y proporciona el siguiente ejemplo:

“Las personas que se han criado en diferentes culturas aprenden de niños, sin que jamás se den cuenta de ello, a excluir cierto tipo de información, al mismo tiempo que atienden cuidadosamente a información de otra clase. Una vez instituidas, esas normas de percepción parecen seguir perfectamente invariables toda la vida” (HALL, E., 1983: 60-61).

Teniendo en cuenta las perspectivas anteriores, es posible afirmar que las distintas sociedades crean sus propias evidencias y clasificaciones que ponen de manifiesto la manera como la percepción se organiza, es decir, lo que selecciona, lo que codifica, la interpretación que le asigna, los valores que le atribuye y las categorías que impone. De esta manera los miembros y la sociedad aprenden de forma implícita esos referentes y los transmiten a las siguientes generaciones, reproduciendo el orden cultural.

De acuerdo con NETO, F. (1998: 451), la investigación clásica sobre la cognición social se orienta hacia las características generales del proceso de la percepción, memoria y juicio, siendo considerado una característica universal de los hombres y de las mujeres. Al contrario, la investigación realizada sobre las representaciones presenta, a su vez, un enfoque referido a los contenidos específicos de los sistemas del conocimiento que caracterizan los grupos de

personas y de las sociedades, o sea las condiciones sociales en que estamos insertados determinan no solo lo que pensamos, sino también cómo pensamos. Teniendo en cuenta el mismo autor podemos afirmar que existe “un acuerdo académico” en abordar la representación social como un producto y como un proceso de una elaboración psicológica y social de la realidad.

GLEITMAN, H., (1998: 481) teniendo como referencia estudios realizados sobre percepción en los otros, menciona dos conceptos: el esquema y el prototipo. Así se entiende por “esquema” un conjunto de expectativas organizadas sobre el modo cómo se unen entre si los diferentes comportamientos de las personas. En cuanto al concepto de “prototipo” el autor señala que es un termino mental relativo a la forma cómo las personas se comportan. “Esquema” y “prototipo” determinan necesariamente la forma cómo interpretamos lo que los individuos hacen.

De acuerdo con el mismo autor, sin duda el sistema perceptivo de las personas puede inducirlos a errores, mientras son situaciones que raramente ocurren (GLEITMAN, H., 1998: 260).

En síntesis podemos afirmar que la percepción se revela a través del reconocimiento de las características de los objetos, que los esquemas perceptivos se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con una cierta lógica de entre varias posibles, que se aprende desde la infancia y que depende de la construcción colectiva y del plano de significación en el que se obtiene la experiencia y de donde ésta llega a cobrar sentido. En el proceso de la percepción se ponen en juego, también, referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas.

El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, a través de una categorización, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno.

De referir también que el proceso de categorización implica seleccionar, organizar e interpretar la referida información. Si en esta información se introduce el factor social y lo situamos en contextos de interacción con los otros, entonces estamos en el dominio de la Percepción Social (Ya referido en el epígrafe 3.2.1.).

Señalamos, por último, que la percepción es formada por dos mecanismos que se complementan, las sensaciones y el conocimiento. De referir aun, que estos dos mecanismos pueden ser influenciados por factores exteriores e interiores a los sujetos. Los fenómenos sociales presentan, en este contexto, un papel destacado y de suma importancia a través de la denominada percepción social, como tuvimos antes la oportunidad de señalar.

3.3. Representaciones Sociales

Como ya hemos dicho, en el epígrafe anterior intentamos revisar algunos aspectos planteados en torno a la percepción en general y la percepción social en particular. En este contexto, consideramos que las representaciones sociales son un ámbito importante de comprensión sobre cómo las personas piensan y organizan su vida cotidiana. Dicho de otra forma, las personas conocen la realidad a su alrededor mediante explicaciones que extraen de distintos procesos, por ejemplo, de la comunicación y del pensamiento social. De esta manera son portadoras de un conocimiento específico que se puede denominar de representación social.

Con el propósito de aclarar la concepción de representación social, recurrimos a algunos autores, enfoques y perspectivas que presentamos a continuación.

3.3.1. Puntos de Partida

El concepto de “representaciones sociales” fue creado por el francés (originario de la Rumania) SERGE MOSCOVICI, por el año de 1961 y lo definió de la siguiente forma:

“Es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (MOSCOVICI, S., 1979: 17-18).

S. MOSCOVICI empezó por analizar en Francia las representaciones de determinados grupos sociales en el contexto de la teoría psicoanalítica, y terminó por concluir que las representaciones sociales no encuentran solamente justificaciones entre los científicos, sino también y de acuerdo con VALA, J., (1993: 353) entre los componentes culturales, ideológicos y de las experiencias cotidianas, tal como puede ser comprendido por las propias palabras de S. MOSCOVICI:

“un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones creados en la vida cotidiana en el decurso de la comunicación interindividual” (MOSCOVICI, S., 1981:181).

Demarcándose del paradigma comportamentalista, S. MOSCOVICI propone la superación de los modelos que consideran las representaciones como simples variables mediadoras entre el estímulo y la respuesta para considerarlas como variables independientes, que se sitúan en el origen, no solo de las respuestas comportamentales, sino también en la forma como son percibidos los estímulos (MOSCOVICI, S., 1984: 62). Para S. MOSCOVICI, el único modo de comprender el impacto de la difusión de los conocimientos

científicos y tecnológicos en el medio sociocultural es a través del estudio de las representaciones sociales (LACOLLA, L., 2005: 10).

De acuerdo con SILVA, A., (2003: 78), podemos afirmar que el término de “la representación social” se debe a ÉMILE DURKHEIM (el concepto surge en 1898 en un artículo del autor titulado “Representaciones individuales y representaciones colectivas”, en *Reveu de Métaphysique y Morale*, VI, 273-302). De este modo, en 1961, SERGE MOSCOVICI, es un clásico en el estudio de las representaciones sociales. Con la publicación de la obra “La psicoanalice, son imagen et son publico” elabora un análisis y sistematización sobre la noción de representación social, su proceso de formación y su contenido. Tradicionalmente, las representaciones sociales fueron estudiadas por la Psicología y la Filosofía y posteriormente por la Sociología. Mientras, fue particularmente en su contenido y en su proceso que la noción de representación social se remitió a un fenómeno psicosocial complejo y multidimensional en donde, como considera S. MOSCOVICI confluyen conceptos sociológicos y psicológicos, tal como puede ser observado en la siguiente transcripción:

“Si es fácil tener en cuenta la realidad de las representaciones sociales, no es fácil definir las conceptualmente. Hay muchas razones para que así sea. Hay razones históricas, que se deberán estudiar por los historiadores. Y hay razones no históricas que finalmente se reducen a una sola: su posición “mixta”, en la confluencia de conceptos sociológicos y psicológicos. Es en esta confluencia que tenemos que situarnos” (MOSCOVICI, S., 1976: 39).

Es, entonces con SERGE MOSCOVICI, y posteriormente con otros investigadores en Psicología Cognitiva y Social (por ejemplo, DENISE JODELET, 1990 y JORGE VALA, 1993), que la dimensión psicológica de la representación social es valorada en interacción con la dimensión social. De señalar, en este ámbito, que es en el campo de la Sociología que aparece por primera vez el concepto de “representación”, cuando se intenta hacer la distinción entre representación individual y representación colectiva (SILVA, A., 2003: 78).

En este contexto podemos decir que el concepto “representación colectiva” fue empleado por primera vez por E. DURKHEIM, quien trata de constituirlo en objeto de estudio autónomo; además de que pretende señalar la especificidad del pensamiento colectivo en relación con el individual.

Consultando el diccionario de Psicología podemos realmente comprobar que el término “representación social” fue un concepto introducido por ÉMILE DURKHEIM para especificar los hechos sociales objetos de la Sociología y de naturaleza representativa, o sea, si se trata de representaciones individuales estamos ante el área de la Psicología, pues estamos considerando procesos internos creados por el cerebro de las personas. A su vez, si las representaciones son externas estamos delante de la conciencia colectiva de las personas (DORON, R. y PAROT, F., 2001: 666).

Según ARAYA, S. (2002: 20) S. MOSCOVICI identifica seis influencias teóricas que lo indujeron a plantearse la teoría de las Representaciones Sociales y que presentamos a continuación: ÉMILE DURKHEIM y su concepto de representaciones colectivas; LUCIEN LÉVY-BRUHL y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; JEAN PIAGET y sus estudios sobre la representación del mundo en los niños; las teorías de SIGMUND FREUD sobre la sexualidad infantil; FRITZ HEIDER con sus estudios sobre Psicología del sentido común y BERGER y LUCKMANN, con su propuesta de la construcción social del conocimiento.

Es de señalar que S. MOSCOVICI en su obra y pensamiento presenta un énfasis en lo colectivo a través de un conocimiento de la realidad social. Este postulado es un elemento central de la teoría del propio S. MOSCOVICI sobre las representaciones sociales, o sea no existe solamente una relación entre sujeto y objeto, sino que intervienen otros sujetos. Con esta perspectiva, es superado el modelo diádico, para dar lugar a un modelo triádico en que los otros también son incluidos en la relación biónica sujeto-objeto teniendo como consecuencia la mejora en la construcción de significados (MOSCOVICI, S., 1984: 62).

Ya de acuerdo con GUTIÉRREZ, J., (1998: 217), las teorías de las representaciones sociales constituyen un corpus de conocimientos y discursos acerca del modo de producción cognitivo y del pensamiento correspondiente al sentido común. Este enfoque, de acuerdo con el mismo autor, ha sido instituido en teoría, por medio de la puesta en práctica de un conjunto de pasos, procedimientos y técnicas que el científico social se plantea de manera anticipada a la investigación concreta y que, además, proyecta lograr determinados objetivos.

MINAYO, M., (1994: 158) realiza un análisis del concepto de representación social y afirma que la misma:

“...en las ciencias sociales son definidas como categorías de pensamiento de acción y de sentimiento que expresan la realidad, la explican, la justifican o la cuestionan”.

De acuerdo con JODELET, D., (1989: 35-36) las representaciones sociales forman un sistema en el que emergen teorías espontáneas que se pueden considerar como versiones de la realidad y constituyentes de imágenes y palabras plenas de significados. Así y considerando a D. JODELET, a través de las diferentes significaciones que se atribuyen a las cosas, las representaciones son la expresión de las personas y de los grupos de personas que las originan y proporcionan una definición específica del objeto que representan.

En estas diferentes perspectivas se puede concluir que las representaciones sociales se constituyen en un instrumento de análisis de los aspectos sociales, pues retratan la realidad. Son de hecho, una forma de comprender la relación biónica cotidiano / sociedad y de valorar la participación de los sujetos en la elaboración de significados de los fenómenos de la vida cotidiana.

3.3.2. Concepto de Representación

Refiriéndonos únicamente al concepto de “representación” encontramos alguna unanimidad de opiniones, por ejemplo, la autora JODELET, D., (1990: 362) señala lo siguiente:

“Las representaciones son un acto de pensamiento por el cual los individuos se refieren a un objeto”.

De acuerdo con PIAGET, 1926 (citado por FISCHER, G.-N., 2002: 152), la representación es una evocación de objetos ausentes y se reduce a una imagen mental.

A su vez y de acuerdo con DAMÁSIO, A., (2000: 364), la “representación” es un término sinónimo de “imagen mental” o “patrón neuronal”, o sea significa simplemente “patrón consistentemente relacionado con algo o alguna cosa”. El autor añade que independientemente del grado de fiabilidad de los patrones neuronales o de las imágenes mentales en relación a los objetos para los cuales los remiten, éstas son tanto creaciones de la mente como productos de la realidad que origina su respectiva creación (ibid: 365).

En este ámbito, podemos afirmar que la representación es dinámica en cuanto acto constructivo de imágenes como objetos y siempre relacionados con algún nivel de conceptualización tal como señala CULIOLI, 1994, (citado por CAMPOS, M. y GASPAS, S., 1999: 4), cuando considera que la representación es un complejo de múltiples niveles de operaciones basadas en una operación elemental de relación.

Las representaciones cambian cuando sus contenidos figurativos son presentados en contextos diversificados en los que aparecen como extraños, a partir de esto se desencadenan procesos, principalmente la “objetivación” y el “anclaje” (SANTIAGO, R., 1993: 178) creadoras de nuevos contenidos, nueva información, o sea, de nuevas representaciones. O como afirma SERGE MOSCOVICI (citado por JODELET, D., 1990: 367):

“objetivar es revisar un exceso de significaciones materializándolas”.

Si tomamos en cuenta el proceso simbólico en tanto que estructurante y organizador de la experiencia subjetiva podemos enfocar la cuestión desde una perspectiva en la que se considera la parte activa de los sujetos y entender la afirmación de J.C. ABRIC cuando dice que:

“la representación es una acción sobre la realidad” (ABRIC, J. C., 1994: 221).

Considerando los enfoques presentados podemos decir que la representación puede ser considerada como una forma de organizar nuestro conocimiento de la realidad o cuando la misma realidad puede ser socialmente construida. En este aspecto estamos refiriéndonos a la representación social que presentamos a continuación.

3.3.3. Concepto de Representación Social

Con la finalidad de aclarar lo más posible el término de “Representación Social” intentamos revisar distintos trabajos en este tema, así como diferentes autores. Algunos estudiosos ocuparán un lugar destacado en este epígrafe, esencialmente en virtud de su reconocimiento en los medios académicos, como son, por ejemplo: SERGE MOSCOVICI; DENISE JODELET; JORGE VALA; RUI SANTIAGO y otros.

R. DORON y F. PAROT señalan que el concepto de representación social designa un dominio particular de las actividades de representación colectiva, ocurriendo en procesos dinámicos a través de los cuales se producen saberes del sentido común y de los productos que constituyen los mismos saberes (DORON, R. y PAROT, F., 2001: 666).

La representación, de esta forma, puede ser entendida, considerando a VALA, J., (1993: 354), como construcción de un objeto y simultáneamente

expresión de un sujeto presentando un fuerte componente social o, según JODELET, D., (1989: 36) una modalidad de pensamiento socialmente elaborada y compartida.

Desde este punto de vista, puede señalarse que las representaciones sociales no se construyen en un vacío social, sino sobre una trama, una estructura de relaciones entre grupos sociales, los que a su vez pueden diferenciarse entre sí en función de determinados criterios (creencias, género, edad, etcétera).

Teniendo en cuenta a MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ y SARA GASPAS HERNÁNDEZ, la representación social no es necesariamente consciente, precisa, explícita o clara para una misma persona. Su construcción obedece a una combinación compleja de aspectos experimentales, de valores, racionales y motivacionales, los cuales operan a la vez como un conjunto articulado de referentes de la realidad generados en la vida social, por lo que está permeada por diversos componentes del contexto histórico y cultural. Debido a ello, los significados individuales sólo tienen sentido en cuanto se comparten con los otros significados (CAMPOS, M., y GASPAS, S., 1999: 3).

Para RUI SANTIAGO las representaciones sociales funcionan entre el sujeto y el grupo, y de acuerdo con el mismo autor:

“...van a permitir una determinada percepción, selección y organización de las informaciones, proporcionando un conjunto de referentes como guías de acción” (SANTIAGO, R., 1993: 146).

Con esta transcripción podemos concluir que las representaciones sociales no solo presentan un enfoque sobre cómo las informaciones son recogidas y tratadas, sino que también son importantes para entender nuestros actos o acciones en relación al mundo en que vivimos.

La teoría de las representaciones sociales es, según CODOL, J., (1989: 483):

“... una elaboración teórica de gran amplitud, al revés de casi todas las teorías de la Psicología Social, que pueden ser denominadas de *locales*, debido a que el ámbito de sus explicaciones se presentan frecuentemente limitados”.

Ya según CAMPOS, M. y GASPAR, S., (1999: 5) la representación se construye a partir de tres dimensiones que operan a la vez: a) la mediación de la acción entre sujeto y objeto; b) la interacción social, como condición y contexto de la acción, y c) la relación categorial, como efecto de la interacción.

Las representaciones sociales no son necesariamente consensuales, o sea, el sentido y proceso atribuido a un determinado objeto o fenómeno social, son construcciones psicosociales integradas en la historia personal de cada sujeto así como resultado de las relaciones sociales que establece con los otros.

Se puede decir, entonces, que el objeto de estudio de las representaciones sociales son los actores sociales en su dinámica, y que sus ideas y concepciones del mundo, son representadas en sus discursos. Estas representaciones no son necesariamente conscientes, o sea son una mezcla de las ideas de las elites, de las grandes masas sociales y de las filosofías corrientes, incorporando elementos de dominación y elementos de resistencia (JARDIM, J., 1996: 1).

Volviendo al pensamiento de DENISE JODELET, señalamos que este autor considera que la representación social es un término de significado denso. Según su opinión, la “representación social” fue importado por los especialistas y transmitido posteriormente al lenguaje común como:

“...una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (JODELET, D., 1990: 360).

Podemos, pues, afirmar que D. JODELET, considera relevante que las “representaciones sociales” son una forma de análisis y conocimiento de la realidad, en concreto de los fenómenos sociales.

MICHAUD, G. y MARC, E., (1981: 127) también refuerzan la dimensión social de la representación. Estos autores mencionan que la “representación social” pertenece a la dimensión imaginaria de la sociedad y se sitúa en la confluencia

de las dimensiones sociales y psicológicas. Se puede decir, de acuerdo con los mismos autores, que la representación social es como una imagen de los elementos constitutivos de la realidad social, elaborada y compartida por una colectividad y que contribuye, a su vez, a orientar las conductas, las comunicaciones y las diferentes relaciones sociales.

TOMÁS IBÁÑEZ también presenta su concepto de “representación social”, refiriendo que éstas se construyen a partir de una serie de materiales de orígenes múltiples, como son los aspectos culturales acumulados en la sociedad en el transcurso de su propia historia (IBÁÑEZ, T., 1988: 40).

En una definición más elaborada, en la cual el protagonista continua siendo DENISE JODELET, el concepto de representación social designa:

“Una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos creadores y funcionales socialmente marcados. De una forma más general designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal. Aunque tales presentan los caracteres específicos en el plano de la organización de los contenidos, de las operaciones mentales y de la lógica” (JODELET, D., 1990: 361).

Este saber de sentido común, del que habla DENISE JODELET, en la cita antes referida, está formado por experiencias, saberes y modos de pensamiento que recibimos y transmitimos por la tradición y por la comunicación social; es socialmente elaborado y compartido, tal como es explicado por RUI SANTIAGO en la siguiente transcripción:

“Las representaciones son sociales porque toman forma y contenido en las relaciones sociales, encontrándose estrechamente unidas a los procesos de comunicación, a la producción de sentido en las interacciones y a la partición de códigos socio-culturales comunes” (SANTIAGO, R., 1994: 145).

Las representaciones sociales, en la perspectiva de JESUINO, J., (2002: 194), son “discursos circulantes” dotados de determinada homogeneidad y a través de los cuales podemos identificar cómo los grupos sociales procesan la información y como construyen su propio universo conceptual.

Hasta el momento fue posible concluir que la “representación social” es un concepto amplio, ya que abarca distintas dimensiones, en el que el conocimiento social se revela como uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta, aunque otras dimensiones deban ser consideradas tales como los procesos perceptivos y cognitivos, imágenes y fenómenos sociales, entre otras.

Para NETO, F., (1998: 438) los fenómenos cognitivos que implican la presencia social de las personas, a su vez, tienen implicaciones afectivas, normativas y prácticas, dotando a los objetos, por ejemplo, de una particularidad simbólica propia de los grupos sociales, siendo, de esta forma, las representaciones, también una forma de expresión de las entidades sociales e individuales.

El propio SERGE MOSCOVICI aclara que la representación no es algo definido y contundente. La representación no es una mediadora sino un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables porque se engendran recíprocamente (MOSCOVICI, S., 1984: 62). Entonces es más justo decir que elaborándose a un nivel concreto, la representación social se presenta al individuo como un dato perceptivo.

Refiriéndonos aun a S. MOSCOVICI, es posible afirmar que la “representación social” es un conocimiento de sentido común, socialmente elaborado y compartido, que se construye para la comprensión de la realidad y que tiene un carácter práctico en la vida cotidiana, dando posibilidades de comprender al otro, saber cómo conducirnos ante él y asignarle un lugar en la sociedad, permitiendo entender el pasado, el presente y el futuro, otorgándole un significado y sentido” (S. MOSCOVICI, 1979, citado por ARAYA, S., 2002: 27).

Con el concepto de representación social comprendemos la diversidad de situaciones existentes, la relación entre procesos simbólicos y conductas individuales, y la importancia del grupo en la transformación de las conciencias individuales.

“Las representaciones son mediadoras de las prácticas de los profesores y como tal, capaces de influir en los resultados de la educación por los atributos consignados a los alumnos, padres, a los saberes, a las estrategias para su

transmisión y a las normas que encuadran la acción educativa” (SANTIAGO, R., 1993: 94).

Ya de acuerdo con VALA, J., (1993: 357-258) e intentando aclarar la problemática de las representaciones sociales, podemos decir que la construcción de un concepto específico presenta diferentes dimensiones de acuerdo con los criterios considerados, o sea si utilizamos, por ejemplo, un criterio cuantitativo la representación es social en la medida en que está repartida en un conjunto de personas. Esta forma de consideración no es diferente, por ejemplo, de las concepciones protagonizadas por GEORGE KELLY, (1955) en contexto clínico que consideraba las representaciones repartidas, comunes a diferentes personas. Dicho de otra forma, para GEORGE KELLY no están en juego representaciones idiosincrásicas que hacen que una persona sea diferente y única delante de las demás personas.

Este criterio, de acuerdo con JORGE VALA es insuficiente en la aclaración del concepto de representación social porque nada dice respecto a su modo de construcción. Con la utilización del criterio genético la representación es social en cuanto que es colectivamente producida, o sea las representaciones son un producto de las interacciones en el interior de un grupo social, reflejando la situación concreta del mismo grupo, de sus proyectos, problemas y estrategias.

Por último, existe un tercer criterio denominado criterio de la funcionalidad que presenta una contribución muy importante en la diferenciación de las representaciones sociales, o sea es en un contexto de repartición colectiva que son producidas, de forma regulada socialmente a través de comportamientos y de la comunicación, tal como señala MOSCOVICI, S., (1961: 309):

“Resolver problemas y dar forma a las relaciones sociales, ofrecer un instrumento de orientaciones de los comportamientos, son las razones poderosas para editar una representación social”.

Continuando en el ámbito del concepto de la “representación social” y de acuerdo con J. D. GUTIÉRREZ ALBERONI, la noción de representación social es amplia, de carácter integrador, presentándose bajo formas variadas, más o

menos complejas, como por ejemplo: imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; y teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (GUTIÉRREZ, J., 1998: 213).

En términos simplistas, podemos decir que las representaciones sociales son un reflejo del mundo exterior, tal como señala de MOSCOVICI, S., (1969: 9):

“reflejo interno de una realidad externa reproducida”

Teniendo en cuenta la transcripción de S. MOSCOVICI consideramos que las reproducciones mentales del mundo y de los otros son un producto de procesos psicológicos que pueden presentar una mayor o menor corrección. Mientras y en otra perspectiva se considera que no existen diferencias significativas entre el universo exterior y el universo interior de los individuos, o sea que los sujetos y los objetos no son esencialmente distintos (ibidem).

Para NETO, F., (1998: 437) la noción de representación social se encuentra en una encrucijada de múltiples accesos que tiene dos consecuencias: a) por un lado puede suceder que autores de campos disciplinares diferentes se encuentren en la misma encrucijada sin darse cuenta; b) el segundo aspecto tiene ver con el carácter polisémico, o sea designa un vasto número de fenómenos y procesos.

Podemos considerar que en la medida en que las representaciones sociales designan una forma de conocimiento, existe el peligro de reducir el dicho conocimiento a un acontecimiento intra-individual, o sea los aspectos sociales pueden intervenir solamente de forma secundaria. De acuerdo con la Psicología Social, la representación se actualiza, siguiendo a HERZLICH, C., (1972: 306-307), en una organización psicológica particular y cumple una función específica. En esta perspectiva no existen razones para dudar que la determinación de una representación es consecuencia de condiciones objetivas,

sociales y económicas, o sea entre un grupo y sus representaciones existen relaciones recíprocas.

Para BUENO ABAD, J., (s/f) las representaciones sociales pueden ser consideradas como maneras de interpretar la realidad cotidiana, a través de la actividad mental llevada a cabo por sujetos y los grupos, con la finalidad de tomar posición con respecto a situaciones, hechos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

En síntesis y de acuerdo con S. MOSCOVICI conocer o establecer una representación social implica: a) determinar qué se sabe (información) o qué se cree; b) cómo se interpreta (campo de la representación); y c) qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por S. MOSCOVICI, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual (citado por ARAYA, S., 2002: 41).

3.3.4. Conceptos Afines

Como la representación social no es la única y exclusiva producción mental con origen social, consideramos adecuado hacer una diferenciación con otros términos semejantes y que de alguna manera podemos considerar afines, tales como: la actitud, la opinión, las creencias, la percepción y la imagen.

Para clarificar dichas diferencias y minimizar las posibles ambigüedades existentes, se muestran las definiciones de cada concepto en su limitación, siguiendo a varios autores, inclusive el propio SERGE MOSCOVICI.

- La actitud

Según EAGLY y CHAIKEN (citados por GLEITMAN, H. et al, 2003: 609) la actitud es un conjunto estable de visiones mentales y de evaluaciones relativo a una idea, objeto o persona. Ya de acuerdo con SANDRA ARAYA UMAÑA, la

actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación por ser la reacción emocional acerca del objeto o hecho (ARAYA, S., 2002: 39-40). A su vez y teniendo en cuenta LIMA, M., (1993: 168), la actitud presenta una riqueza de significación que hace que sea considerado un concepto mediador entre las formas de acción y las formas de pensamiento de los individuos. Así, la actitud es uno de los componentes (junto con la información y el campo de representación) de toda representación social; es la orientación global positiva o negativa de una representación, es su aspecto afectivo. GUIL, R., (1997: 116), también reflexiona sobre este tema, mencionando que la actitud presenta una fuerte asociación objeto-evaluación, de manera que si el objeto social no despierta interés, no existirá actitud, puesto que no existe evaluación.

Ya JESUINO, J., (2002: 168) también reflexiona sobre este tema, observando que la actitud es un constructo hipotético, no visible directamente, pero posible de medir mediante las evaluaciones positivas o negativas de respuestas sobre el objeto de la actitud.

Podemos, en el contexto de las afirmaciones antes reseñadas, concluir que la actitud puede ser una respuesta anticipada y una preparación directa para la acción, es decir, es la situación previa a la conducta propiamente dicha. Por tanto, y a través de una síntesis de los enfoques presentados, que la representación social contiene las actitudes y no la inversa.

- La opinión

Según S. MOSTOVICI, 1979 (citado por ARAYA, S., 2002: 45) la opinión es una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo. Para NETO, F., (1998: 350), la opinión, de acuerdo con algunos otros autores, es sinónimo de creencia y de actitud, mientras FELIX NETO considera que el término “opinión” es sobretodo cognitivo y comprende juicios de una persona sobre la probabilidad de acontecimientos o relaciones, además es un concepto más restringido en sus contenidos y objetivos en comparación con las creencias o las actitudes.

A nuestro juicio y teniendo en cuenta las consideraciones realizadas, no es inadecuado afirmar que la opinión también ocurre en la toma de posiciones frente a problemas sociales de relevancia. Ya las representaciones sociales consideran las relaciones e interrelaciones sociales, en virtud de ellas se generan cambios de opinión de las personas ante situaciones distintas, como son por ejemplo, personas, circunstancias y lugares. La opinión puede también ser considerada como un concepto que se refiere a una respuesta manifiesta, verbalizada, con posibilidades de medición y cuantificación.

- Los estereotipos

De acuerdo con COSTA, A. y MENDES, V., (1995: 179), el proceso de estereotipación ocurre cuando hacemos inferencias sobre los otros como miembros de determinados grupos, o sea parece evidente que la categorización de la información está en la base de la respectiva estereotipación y las representaciones sociales no son posibles sin una primera fase de categorización de los otros.

Considerando MICHAUD, G. y MARC, E., (1981: 132), las imágenes sobre la sociedad o sobre personas pueden ser muy simples, originando así los estereotipos. Estos, de acuerdo con los mismos autores son “la forma más elemental de la representación social, o sea consiste a menudo en unos pocos rasgos físicos, psicológicos o morales cuyo rol es de distinguir e identificar su objeto. Aunque las representaciones sociales pueden evolucionar debido a los cambios económicos y políticos, los estereotipos tienden a perdurar.

Por último y considerando GLEITMAN, G. et al, (2003: 622) podemos afirmar que los estereotipos sociales son esquemas simplificadores del complejo mundo en que vivimos con objeto de facilitar un mejor entendimiento de sus partes. A través del pensamiento de G. GLEITMAN podemos aun afirmar que los estereotipos son categorías en las cuales intentamos simplificar el complejo mundo en que vivimos de manera que podremos hablar, por ejemplo, de diferentes etnias o ciudadanos, como si se tratase de iguales.

En síntesis, podemos afirmar que los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo o género que se caracterizan por su rigidez. Las representaciones sociales, por el contrario, se distinguen por su dinamismo.

- La percepción

Según BOLLONE, G., (2005: 1-4) la percepción ha sido considerada en base a la cognición y debe ser personal. De acuerdo con el mismo autor, la percepción es uno de los requisitos más elementares para percibir el mundo y lograr un ajuste realista a él. De esta forma la percepción es mejor comprendida al nivel sensitivo y neurológico. En esta perspectiva la concepción de la realidad está basada en la experiencia subjetiva de los individuos.

En lo que respecta a la representación, podemos considerar, teniendo en cuenta G. BOLLONE, que la misma trasciende significativamente la mera percepción, o sea el mundo es representado por las personas después de una fase de percepción y aprensión. Así, la representación se refiere predominantemente a la subjetividad de la realidad y está impregnada de valores afectivos y psicológicos.

El término no se refiere a las características físicas observables sino a rasgos que la persona le atribuye al objetivo de su percepción. La representación social no es un intermedia sino un proceso que hace que el concepto y la percepción sean intercambiables puesto que se engendran.

De acuerdo con GILLY (citado por BANCHS, M., 1986: 30) la percepción social estudia los mecanismos de las repuestas sociales y del procesamiento de la información y las representaciones sociales en los modos de conocimiento y en los procesos simbólicos, en su relación con la visión del mundo y la actuación social de las personas.

- La imagen

Algunos autores consideran que la imagen es simplemente una función doble de un estímulo exterior, ya sea del pasado o hacia el futuro; es percibir, con lo que juega una función de selección; es una especie de fotografía del mundo externo (HERZLICH, C., 1979: 393).

Es el concepto que suele utilizarse más como sinónimo de representación social. Sin embargo, la representación no es un mero reflejo del mundo exterior, una huella impresa mecánicamente y anclada en la mente; no es una reproducción pasiva de algo exterior, concebido como radicalmente distinto, tal como podrían hacerlo suponer algunos usos de la palabra "imagen" (DORON, R. y PAROT, F., 2001: 404).

DAMÁSIO, A., (2000: 367) observa que no existe ningún misterio en cuanto al origen de las imágenes, o sea las imágenes provienen de la actividad cerebral que a su vez forma parte de seres vivos que se interrelacionan con ambientes físicos, biológicos y sociales, mientras que no se conoce la forma en cómo las imágenes emergen de los patrones o mapas neuronales, el modo en cómo un mapa neuronal se convierte en imagen es un misterio que la ciencia aun no ha logrado resolver.

ANTÓNIO A. DAMÁSIO señala que el conocimiento de hechos necesarios al raciocinio y a la toma de decisiones llega a la mente en la forma de imágenes DAMÁSIO, A., (1995: 112). Las imágenes pueden ser de varios tipos (formas, sonidos, movimientos, palabras, etcétera) y de naturaleza igualmente variada (pasado, presente y futuro).

Importa señalar que en la construcción de las imágenes, la percepción, la memoria y el raciocinio parecen ser las responsables principales. La construcción puede ser regulada por acontecimientos exteriores al cerebro, pero es en el cortex sensorial inicial que ocurren y se organizan topográficamente estos procesos y no en otras regiones cerebrales (idid: 113-114).

Un aspecto que consideramos relevante, considerando a ANTONIO DAMÁSIO, es el hecho de que las imágenes perceptivas evocadas a partir del pasado real y a partir de planes para el futuro son construcciones del cerebro. El autor, en este tema, observa que las imágenes mencionadas son reales para

nosotros y que existen otros seres que construyen imágenes del mismo tipo, o sea existe una consistencia notable en las construcciones de diferentes personas, mientras que si las personas fuesen diseñadas de forma diferente, las construcciones del mundo serian seguramente mucho más diferentes.

3.3.5. Características

En las diferentes definiciones de “representación social” es posible identificar varias características genéricas o más específicas que pasamos a presentar a través de una breve revisión.

BRAGA, F., (2001: 32) a propósito, señala que las representaciones sociales son una forma de saber práctico que relaciona un sujeto y un objeto, y cuyas características deben ser comprendidas de acuerdo con la posición que ocupan y en la convergencia de determinados factores.

De acuerdo con ABRIC, una representación social se organiza en dos sistemas: el del núcleo central y otro periférico. Ellos participan de otro mayor, que es el de la representación, y guardan entre sí lazos complejos de carácter unívoco pero también profundas contradicciones.

En la identificación de la parte más importante de una representación social, como por ejemplo en los valores y las percepciones compartidos con más claridad y con más cohesión por los sujetos investigados, podemos analizar o estudiar el denominado “núcleo central” de las representaciones sociales.

Es en este tema que JEAN-CLAUDE ABRIC, en 1976, propone exactamente la teoría del núcleo central, presentada como complemento a la teoría de las representaciones sociales. J.C. ABRIC, refiere en este ámbito lo siguiente:

“...la organización de una representación presenta una característica particular: no solo los elementos de una representación son jerarquizados, sino además toda la representación es organizada al rededor de un núcleo central,

constituido por uno o por más elementos que atribuyen a la representación su significado” (citado por SÁ, C., 2002: 62).

A través del pensamiento de ABRIC, señalamos que el núcleo central está constituido por las significaciones fundamentales de las representaciones, o sea aquellas que le atribuyen identidad. ABRIC le atribuye las siguientes funciones: “él está directamente relacionado y determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas; en ese sentido está fuertemente marcado por la memoria colectiva y por el sistema de normas al que dicho núcleo se refiere (...), es estable, coherente y resistente al cambio (...) y, en fin, es de cierta manera relativamente independiente del contexto social y material inmediato en el que la representación es puesta en evidencia”.

El núcleo central tiene dos funciones principales: una función generadora, a partir de la cual los otros elementos de la representación adquieren o transforman su significado; y una función organizadora de las relaciones, que asocia los elementos de la representación.

Se considera de igual forma la existencia de un denominado “sistema periférico” que identifica las diferencias de percepción entre los sujetos investigados, revelando sus heterogeneidades y contradicciones.

El sistema periférico es más sensible al contexto que el núcleo central, conduciendo a la adaptación de grupos e individuos a situaciones específicas y permitiendo integrar las experiencias individuales. Es de esta manera que se comprenden las variaciones individuales de las representaciones.

Este sistema periférico pragmatiza y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas, adaptándose a una realidad concreta.

Considerando otras perspectivas referimos a VENÂNCIO, I. y OTERO, A., (2002: 11) que consideran que las representaciones sociales presentan las siguientes dimensiones: a) comunicación social, es decir, difícilmente sería posible la existencia de las representaciones sociales sin una amplia participación; b) sentido colectivo, por el que las representaciones son consensualmente aceptadas por un conjunto amplio de personas; y c) identidad,

en que las representaciones sociales presentan un papel importante en la configuración de grupos de personas.

Para S. MOSCOVICI, 1979 (citado por ARAYA, S., 2002: 39-41 y GUTIÉRREZ, J., 1998: 213-214) las representaciones sociales presentan las siguientes dimensiones: a) la actitud, que es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación, o sea la actitud es definida por S. MOSCOVICI como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación y por lo tanto expresa la orientación evaluativa en relación con ese objeto; b) la información, que es la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas; y c) el campo de representación, que se refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales, sintéticamente se trata del conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, vivencias y valores presentes en una misma organización social. Es de señalar que la consideración de estas dimensiones puede orientar la investigación hecha en el ámbito de las representaciones sociales, privilegiando aspectos, procedimientos y técnicas de acuerdo con las dimensiones tenidas en cuenta.

BRAGA, F., (2001: 32) señala, a su vez, la existencia de cuatro factores en las representaciones sociales y que presentamos a continuación: a) como forma de saber, las representaciones surgen como “modelos” del objeto ausente; b) caracterizar las representaciones como un saber práctico significa atribuirles el poder de acción sobre el mundo y sobre los otros; c) la relación del sujeto con el objeto implica que las características de ambos las influyen; y d) siendo las representaciones la expresión del sujeto, es la interpretación que éste realiza la que les confieren significado.

Aunque sean fenómenos, las representaciones sociales pueden presentarse, de acuerdo con DENISE JODELET, de diversas formas o con diversas características que presentamos a continuación:

- imágenes que condensan un conjunto de significaciones;

- sistemas de referencia que permiten interpretar aquello que nos llega, dar sentido a lo inesperado;
- categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con los cuales nos relacionamos;
- teorías que permiten tomar posición ante ellos (JODELET, D., 1990: 360).

Así, las representaciones, de acuerdo con el mismo autor, se sitúan en un cuadro cultural (simbólico) y son colectivas, impartidas, transmitidas de generación en generación, pero no son categorías invariables, ni estáticas; pueden presentarse sobre la forma de opiniones y de creencias que moldean diferentes sistemas de comunicación y de conducta, constituyendo incluso propuestas, reacciones y evaluaciones sobre un determinado objeto. La representación social es definida por un contenido que se refiere a un objeto, en relación a otro sujeto. Ejemplificando: el contenido son las imágenes y las opiniones que emitimos sobre un objeto, que es la calidad de los centros educativos, en relación con otro sujeto, por ejemplo con los profesores. La representación es así, tributaria de la posición que los individuos ocupan, por ejemplo, en la sociedad, en la economía y en la cultura.

Ya de acuerdo con la teoría de las representaciones de S. MOSCOVICI, 1961 (citado por FISCHER, G-N., 2002: 156) las representaciones sociales pueden también ser comprendidas dentro de dos procesos responsables de la formulación del pensamiento social: el anclaje y la objetivación (Ya brevemente señalados en el epígrafe 3.3.2.).

Por objetivación se entiende el proceso o mecanismo a través del cual se opera el paso de los elementos teóricos abstractos a imágenes concretas. Hay que señalar que en la objetivación existen tres etapas distintas: selección de la información; esquema figurativo y proceso de naturalización.

A su vez, por anclaje se entiende un término que hace alusión a la forma en la que el objeto representado se integra dentro de un sistema de pensamiento ya existente tanto como las consecuencias que vienen con dicha integración.

Cuando hablamos de anclaje nos referimos a la perspectiva de R. SANTIAGO.

“Modalidades de inserción de las representaciones en lo social y, por otro lado, a la integración cognitiva de las representaciones en el pensamiento social ya constituido” (SANTIAGO, R., 1993: 179-180).

Las representaciones sociales hacen posible una red de significaciones que configuran el anclaje de la acción y la atribución de sentido a acontecimientos, comportamientos, personas, grupos o hechos sociales. En efecto, tal como afirma VALA, J., (1993: 362):

“Una representación es un código de interpretación en el cual el anclaje hace familiar, lo desconocido, lo imprevisto”.

El proceso de anclaje es un movimiento de reducción de lo nuevo y de reelaboración de lo viejo haciéndolo nuevo, o sea las representaciones sociales son constituidas, en su génesis, por hechos sociales. Si los procesos de objetivación y anclaje están identificados como procesos socio - cognitivos (procesos cognitivos regulados por hechos sociales) es de igual modo importante entender la relación entre representaciones sociales y relaciones sociales.

Teniendo en cuenta aún a S. MOSCOVOCI, 1961, la representación social presenta una organización de contenido y una extensión. Para comprenderlas es necesario, de acuerdo con el mismo autor, tener en cuenta los siguientes aspectos de las representaciones sociales: a) entenderla como elemento de la dinámica social; b) entenderla como determinada por la estructura de la sociedad en donde se desarrolla; c) considerar que la estructura social incluye divisiones, diferenciaciones, relaciones de dominación, que irán a reflejarse en la construcción de diferentes representaciones sociales de un mismo objeto; y d) tener en cuenta que las diferenciaciones en el campo social se registran a su vez a dos niveles:

- el nivel de las condiciones socio-económicas;
- el nivel de los sistemas de orientación, que incluyen normas y valores más persistentes, así como actitudes y motivaciones específicas, no debiendo este segundo nivel ser reducido al primero o éste ser considerado independiente (MOSCOVICI, S., 1961: 337).

Con este propósito argumenta VALA, J., (1993: 363):

“La pluralidad de las diferenciaciones socio-económicas y de los cuadros de referencia normativos-valorativos es enorme y puede ser desde ya asociada a la pluralidad de representaciones sobre un mismo objeto, mediante su reflejo en las condiciones que afectan la emergencia de una representación social”.

Para el autor, las representaciones sociales no deben ser consideradas tanto por su extensión, sino como por su emergencia en un determinado contexto social. Este hecho es debido a que las representaciones sociales surgen de escenarios de aprensión que proporcionan los valores, las ideologías y los sistemas de categorización social compartidos por los diferentes grupos sociales. Aún teniendo en cuenta J. VALA, las representaciones sociales se constituyen y circulan a través de la comunicación social, reflejando las relaciones sociales al mismo tiempo que contribuyen a su producción (VALA, J., 1986: 20).

En síntesis podemos afirmar que las representaciones son envueltas en la comunicación, afectan a las relaciones y a las conductas sociales, uniendo la vida abstracta de los saberes a la vida concreta de los individuos y volviendo lo extraño y nuevo, en familiar y actual.

3.3.6. Estudio

Teniendo en cuenta a S. MOSCOVICI, 1976 y G. DUVEEN, 2000 (citados por OLIVEIRA, A. et al, 2002: 56) las representaciones sociales son un conjunto

de ideas y practicas con una doble función: a) establecen un orden, permitiendo a los sujetos orientarse en el mundo social y físico con la finalidad de dominarlo; y b) permiten la comunicación entre los miembros de una determinada sociedad, proporcionándoles códigos sociales, así cómo denominar y clasificar, sin ambigüedades, los varios aspectos de su historia personal, de su historia grupal y de su mundo.

De esta forma, compartir representaciones es una forma de comunicación a varios niveles, mientras puede ser difícil encontrar los métodos y instrumentos adecuados para estudiarlas, tal como señala MOSCOVICI, S., (1998: 12-13):

“Para que una teoría pueda perdurar es necesario que ella sea suficientemente flexible y compleja (...) la teoría de las representaciones sociales, aunque presente resistencias o discordancias entre nosotros, permanecerá creativa por mucho tiempo, en cuanto ella sepa aprovechar las oportunidades que cada método disponible pueda ofrecer”.

En este sentido parece oportuno mencionar a H. GARDNER, a propósito del estudio sobre las percepciones:

“Es imposible estudiar la percepción - ni en sus formas más específicas – sin una teoría de la percepción. Es imposible estudiar la clasificación sin disponer de una teoría de la categorización, sin un conocimiento profundizado del dominio que es categorizado...” (GARDNER, H., 2002: 286).

Tomar como objeto de estudio a las representaciones sociales, en nuestra opinión, implica entender qué es representar, y es imprescindible distinguir entre la capacidad del hombre para aprender y representar. Así, la primera designa su trabajo mental, destinado a almacenar y ordenar, por costumbre o de otra manera, los conocimientos recopilados por los sentidos, percibidos en el mundo exterior. La segunda se refiere a una modalidad del conocimiento, o sea la representación social implica en principio una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto, efectuándose a un nivel concreto, frecuentemente metafórico y organizado alrededor de una significación central. Esta reproducción no es el reflejo en el espíritu de una realidad externa perfectamente acabada, sino una verdadera construcción mental del objeto,

concebido como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria ella misma, de su inserción en el campo social (HERZLICH, C., 1979: 394).

Pero la representación también se refiere a la reproducción de los objetos ausentes, ficticios o extraños en forma de objetos presentes, reales o conocidos. Entonces resulta evidente que aprendemos aquello que somos capaces de representar.

La percepción de la realidad manifestada en la representación se encuentra, en términos generales, solidamente cimentada en el individuo que la posee y sirve simultáneamente de parámetro de cómo ella se relaciona con el objeto de la representación.

Esta consideración refuerza, a nuestro juicio, la validez del estudio de las representaciones sociales para entender la forma en cómo los individuos se relacionan con determinados fenómenos sociales.

De acuerdo con JESUINO, J., (2002: 194), la teoría de las representaciones sociales, a pesar de su interés teórico, sus repercusiones han sido escasas, fuera del ámbito de la lengua francesa. Según el mismo autor esta constatación puede, en parte, ser debido al tipo de metodología utilizada, en su mayor parte de carácter cualitativo en contraste con los métodos experimentales del paradigma dominante. Además, en el ámbito de este tema es de referir los trabajos de J.C. ABRIC, 1984, que con algún éxito ha recurrido a los métodos experimentales en el estudio de las representaciones sociales.

Teniendo en cuenta a PEREIRA de SÁ, 1988 (citado por ARAYA, S., 2002: 49), existen tres líneas de investigación en las representaciones sociales: a) Escuela Clásica, desarrollada por D. JODELET y con más énfasis en los aspectos constituyentes que en los aspectos constituidos de la representación social; b) Escuela de Aix-en-Provence, desarrollada por JEAN CLAUDE ABRIC y centrada en los procesos cognitivos. Esta línea de investigación también es conocida como el enfoque estructural de las representaciones sociales; y c) Escuela de Ginebra, desarrollada por WILLE DOISE y conocida como escuela sociológica, en virtud de centrarse en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Según NETO, F., (1998: 486-487), la representación social puede ser abordada en tres niveles: a) al nivel de las dimensiones de las representaciones, o sea, en la construcción del comportamiento; b) al nivel de las emergencias de las representaciones; y c) al nivel de los procesos de formación de las representaciones. De acuerdo con F. NETO existe un “acuerdo académico” en abordar las representaciones como producto o como proceso de una elaboración psicológica y social de la realidad.

De acuerdo con SOUSA, F. y MONTEIRO, I., (2005: 2-3) el estudio de las representaciones sociales habitualmente presenta un enfoque en dos componentes, o sea el contenido y la organización. Dicho de otra manera, los elementos constitutivos de una representación están jerarquizados por ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Esto implica, necesariamente, una metodología específica de investigación.

De esta forma se ha recurrido a métodos y técnicas muy variados de análisis. Así, todo el estudio de las representaciones sociales tiene por objetivo, en una primera fase, determinar los elementos que las constituyen y, en una segunda fase, determinar las relaciones entre ellos en términos de su centralidad y periferia, con objeto de determinar la estructura de la representación. En este contexto es posible distinguir, de acuerdo con los trabajos de P. RATEAU, 1995; J-C. ABRIC, 1995 y TAFANI, 1995 (citados por NETO, F., 1998: 475) tres fases que exigen métodos distintos: a) la determinación del contenido de la representación; b) el estudio de las relaciones entre los elementos y de sus jerarquías; y c) la identificación del núcleo central.

En la determinación del contenido de las representaciones han sido utilizados varios tipos de técnicas de recogida de datos. Algunos autores (DUVEEN, G. y LLOYD, L., 1993; NETO, F., 1998; RATEAU, P., 1999 y ARAYA, S., 2002) refieren tres grandes grupos de técnicas: a) los métodos asociativos, de asociación libre de palabras o asociaciones múltiples; b) los métodos interrogativos, en concreto las entrevistas y los cuestionarios, asociados a

análisis estadísticos tales como los análisis factoriales; c) el análisis etnográfico, que utiliza métodos como la observación participante.

Sobre las técnicas de recogida de datos podemos constatar que son muy diversificadas y presentan una gran importancia. Por ejemplo FARR, R., (1993) refiere la necesidad de que los psicólogos sean conscientes de posibles interferencias del observador que pueden perjudicar la propia observación y acentúa que en el estudio de las representaciones sociales es muy importante que el investigador no imponga sus propias representaciones a las personas estudiadas, considerando ésta la razón principal por la cual se ha optado por técnicas cualitativas y menos estructurantes. Ahora bien, el curso de la investigación debe contener este precepto y cumplir en la dirección y puesta en escena por parte del investigador, una serie de condiciones que posibiliten la creatividad del grupo o de la muestra que se trate (GUTIÉRREZ, J., 1998: 218).

La técnica de la rejilla de KELLY se sitúa y surge al encuentro de estas preocupaciones, pues los datos recogidos son las propias palabras de los entrevistados, siendo innecesarias las interpretaciones y los análisis de contenido por parte del investigador. En su aplicación es posible centrarse en objetos (o elementos) elicitados (propuestos) a través del propio sujeto, sugiriéndole que se centre en una realidad que tiene sentido para él. Obtenidos los elementos, se procede a la elicitación del contenido de la representación (los constructos biopolares).

Inicialmente concebida para analizar las representaciones idiosincrásicas en contexto clínico, la entrevista propuesta por KELLY fue después aplicada en contextos organizacionales y sociales, permitiendo estudiar representaciones compartidas socialmente. Un aspecto interesante consiste en la gran plasticidad de esta técnica de entrevista, pudiendo adaptarse a diferentes contextos y objetivos. De esta manera, para el estudio de la representaciones sociales, permite centrar las personas en sus contextos sociales. Pero constatar la existencia de contenidos repartidos no es suficiente; las representaciones sociales resultan de las interacciones en el seno de un grupo social y son la

expresión de sus actividades cognitivas y simbólicas por lo que se impone estudiar su organización y estructura (VALA, J., 1993: 363).

En la determinación de la organización y de la estructura, la mayoría de los trabajos se asienta en labores de ordenación y jerárquización de su representación (NETO, F., 1998: 473). Son generalmente presentados al sujeto varios ítems, solicitando después que refiera los que se asemejan y los que difieren. Podemos incluso elaborar una matriz (o rejilla) con los elementos y los constructos elicitados, de forma que comprendamos la estructura del sistema de constructos referido por KELLY como jerárquicos, existiendo unos más centrales y otros más periféricos. Hemos de añadir que la organización de una representación presenta, de esta forma, una característica peculiar: no sólo los elementos de la representación son ordenados jerárquicamente, sino que toda representación social es organizada al rededor de un núcleo central, constituido por uno o más elementos que dan a las representaciones su significado. La teoría del núcleo central tiene grandes consecuencias para la investigación.

Señalaremos que la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos permite el análisis de las diferentes dimensiones de las representaciones sociales.

3.3.7. Consideraciones

Todas estas revisiones sobre las “representaciones sociales”, a nuestro juicio, centran su atención en la concepción de los modos del pensamiento con que nos relacionamos con el mundo y con los otros, en los procesos susceptibles de interpretar y de reconstruir de forma significativa la realidad. Podemos observar, también, a través de las distintas definiciones de representaciones sociales, que se trata, no solo de un sistema de referencia que permite interpretar lo que es extraño y desconocido, sino que también implica las relaciones que establecemos con las cosas y con los otros.

La representación individual debe de ser, de acuerdo con las lecturas realizadas, considerada como un fenómeno mental, no reducible a la actividad cerebral que la funda, así como la representación colectiva no se reduce a la representación de los individuos que componen la sociedad, o sea la representación colectiva es uno de los medios por los cuales se afirma la primacía de lo social sobre lo individual.

Es de igual forma de señalar y teniendo en cuenta las revisiones hechas hasta el momento sobre las representaciones sociales, que, por ejemplo, las mismas (representaciones sociales) influyen en la posición de las personas y de los grupos ante diferentes instituciones, en concreto ante la institución escolar y las prácticas de interacción durante el proceso educativo.

De esta manera, consideramos que para SERGE MOSCOVICI (Uno de los principales protagonistas del concepto de la representación social), el termino de representación social es algo híbrido, ya que en él se entrecruzan nociones de origen sociológico, ideológico, cultural, normativo, valorativo y nociones de origen psicológico; imagen, pensamiento, opinión y actitud.

En síntesis, podemos afirmar que a través de la representación social es posible demostrar la importancia del proceso mediante el cual un colectivo se apropia de la realidad, constituyendo parte de su estructura simbólica, dando forma y contenido a su presencia social.

La representación social es utilizada por todos, o sea es un resultado que comprende a todos los que pertenecen a un determinado fenómeno social y no corresponde, por ello, a la representación de un individuo en particular. Debido a este principio, la representación social requiere medios de análisis social con la finalidad de ser correctamente identificada y analizada. En este sentido, el epígrafe que presentamos a continuación está, a nuestro juicio, plenamente justificado ya que trata de los estudios que se hacen sobre las representaciones.

La representación social trata, principalmente, de un dominio de la Psicología Social iniciado con los trabajos de S. MOSCOVICI y que a su vez tuvo como consecuencia varias corrientes de investigación originales e innovadoras. Presentamos varios enfoques de su concepto así como sus

principales características entre las que destacamos el anclaje y la objetivación, así cómo el concepto de núcleo central y de núcleo periférico.

Realizamos aún algunas reflexiones en torno a conceptos semejantes con la intención de aclarar un poco el ámbito de cada uno de ellos. Por ejemplo, en el análisis de los diferentes aspectos de la percepción y de la representación social fue posible saber algunas como pensamos el mundo social y saber también, que nuestro conocimiento corresponde a una construcción de la realidad. Consideramos que a través de sus diferentes expresiones, la representación social manifiesta su carácter relacional y refleja de esta forma el funcionamiento de las reglas sociales y de los valores de una determinada cultura.

Sobre el estudio de las representaciones sociales, señalamos su importancia y utilidad a fin de comprender mejor y analizar los fenómenos sociales. En este sentido y en virtud, según algunos investigadores, del estudio de las representaciones sociales, en una primera fase, emergen los elementos que a constituyen y, en una segunda fase se determinan las relaciones entre los mismos elementos (nos referimos a los conceptos de núcleo central y periférico ya antes mencionados). Para determinar la estructura de la representación social, la teoría de KELLY y su respectiva rejilla parecen ser herramientas adecuadas para lograr los propósitos de las representaciones sociales.

3.4. Nuestro Estudio

En nuestra investigación también analizamos las representaciones sociales, pero como forma de obtener indicaciones sobre la calidad de los centros educativos (ver Figura 1; Anexo VII y Anexo VIII). Explicaremos esto un poco mejor.

En la parte inicial, realizamos algunas entrevistas (Método triádico de KELLY), a profesores, alumnos y responsables de educación. A través del

análisis de las citadas entrevistas, fue posible encontrar (emerger) numerosos constructos sobre la calidad de los centros educativos que posteriormente fueron siendo reducidos, teniendo en cuenta procedimientos metodológicos establecidos. Es importante referir que se trata de constructos de calidad de los centros educativos de acuerdo con las representaciones de los sujetos antes referidos y no de acuerdo, por ejemplo, con la teoría declarada, explícita o formalizada.

Los constructos fueron insertados posteriormente en un primer cuestionario que a su vez fue administrado en un estudio piloto a profesores y alumnos de 4 centros educativos de la enseñanza secundaria con la finalidad de testar algunos procedimientos y mejorar el propio cuestionario.

Después del estudio piloto y otras administraciones realizadas, construimos la versión final del cuestionario, ahora con menos constructos, que a su vez fue administrado en la población diana (Seis centros educativos seleccionados). Con este estudio, realizamos un análisis cuantitativo por el que fue posible crear un “ranking” de los mejores y peores centros educativos, en términos de factores de calidad.

A través de la creación del referido “ranking” fue posible rechazar o aceptar los fundamentos de otro “ranking” denominado “Ranking de los centros educativos de el Algarve” basado esencialmente en los resultados de los alumnos del 12.º año en los exámenes nacionales.

Por último y en un análisis cualitativo, analizamos los discursos de profesores y alumnos sobre el mejor y el peor centro educativo, de acuerdo con los factores de calidad. Así y a través de este análisis fue posible hacer un mapa representativo de los dos centros educativos, así como de sus respectivos sujetos (Alumnos y profesores) y comprender un poco mejor las diferencias encontradas en el primer análisis (Análisis cuantitativo).

En síntesis, comprobamos que a través de la rejilla de KELLY podemos hacer investigación sin recurrir a las teorías declaradas y teniendo en cuenta las representaciones de los sujetos, en este caso, de alumnos y profesores sobre la calidad de sus centros.

CAPÍTULO CUATRO

4. ESTUDIOS ANTERIORES, PROPOSICION Y OBJETIVOS

En este capítulo (Capítulo Cuatro), en primer lugar, intentaremos repasar los estudios realizados anteriormente en el ámbito de diferentes problemas en torno a los centros educativos, como por ejemplo: la calidad, la eficacia, los “rankings”, el rendimiento de los alumnos, la organización escolar, etcétera. Los estudios que utilizan la metodología de los constructos personales de KELLY, serán, de igual forma tenidos en cuenta en esta parte, dado que la presente investigación también recurre a este tipo de metodología. Seguidamente presentaremos la formulación de nuestra pregunta de partida, posteriormente modificada en la propuesta de trabajo. Presentaremos, igualmente, una breve descripción de los objetivos iniciales que nos planteamos en la presente tesis. Consideramos que estos objetivos son simples indicaciones que nos permitirán enmarcar nuestro trabajo dentro del campo de investigación existente. También servirán como punto de partida y nos permitirán marcarnos unas metas en la aportación al lector; en resumen, los objetivos y propuesta planteados dentro de la temática elegida, forman también parte de este capítulo.

4.1. Estudios Anteriores

De acuerdo con JESUS, S., (2000: 55), antes de iniciarse una investigación en cualquier campo o área, es imprescindible proceder a la revisión de los estudios anteriores para el conocimiento de los tópicos estudiados, de las teorías que están en la base de los mismos estudios, de las metodologías

utilizadas y de los resultados obtenidos. Solamente de esta forma, una nueva investigación podrá constituir un avance o presentar nuevas contribuciones en la aclaración del problema planteado.

El cuarto capítulo intenta, pues, reflejar la forma en que se han realizado y el estado en el que actualmente se encuentran algunos de los estudios acerca de las problemáticas más importantes de alguna manera relacionadas con la presente investigación. Es de señalar que tuvimos algunas dificultades en descubrir trabajos de investigación directamente relacionados con el tema o la problemática analizada en este estudio, o sea los “rankings” y la calidad de los centros educativos. Añadido a estas dificultades es de mencionar el hecho de que, las diferentes investigaciones encontradas sobre los centros educativos, presentaron enfoques diversos y de difícil delimitación, por ello y dada la necesidad de organizar y sistematizar este epígrafe, optamos por clasificar la presente revisión en cuatro categorías. A la primera corresponden aquellos estudios que se han propuesto analizar los centros educativos en sus diferentes enfoques, tal como es la calidad o la organización de los mismos. En la segunda categoría, los estudios que han analizado los temas en torno a los “rankings” educativos, pero producidos y enfocados en varios países y no en Portugal. En la tercera categoría, elegimos las investigaciones realizadas en Portugal en torno a los “rankings” escolares y/o en los exámenes de los alumnos. Por último, abordaremos de forma específica los estudios que utilizaron la rejilla de KELLY como metodología de investigación. En la revisión de las distintas investigaciones realizadas, trataremos algunas de forma sintética, mientras que nos extenderemos más en otras en virtud, predominantemente, de limitaciones o facilidades en el acceso a las fuentes bibliográficas, en concreto las bases de datos electrónicas que son mencionadas a continuación.

Es de señalar también que, además de sistematizar los diferentes estudios por categorías, realizaremos también una organización atendiendo al aspecto cronológico, o sea empezaremos por analizar los estudios más antiguos hasta los más recientes. Pensamos que con este procedimiento podemos aclarar

mejor las diversas perspectivas del estudio, pues las mismas pasan a estar situadas en continuos contextos temporales.

Además, la revisión de estos estudios persigue también el objetivo de presentar ante el lector un panorama que, al permitirle observar los tipos de estudios realizados, promueva la reflexión sobre las interpretaciones de estos fenómenos.

Por último, concluiremos con un epígrafe en el que presentaremos algunas conclusiones sobre los estudios anteriores con la finalidad de argumentar la originalidad de la presente investigación.

En lo que respecta a la revisión de la bibliografía sobre el tema en estudio, consultamos algunas bases de datos, concretamente el “Educational Resources Information Center” (ERIC) y “APA ARTICLES Direct”, algunas de las principales revistas de investigación en Educación, como el “Journal of Educational Research”, algunas tesis doctorales, diferentes trabajos de investigación y diversa bibliografía citada en libros y artículos de la especialidad, a partir de los cuales, realizamos un análisis de los trabajos producidos y que presentamos a continuación.

4.1.1. Estudios de los Centros Educativos

En la revisión de este tema encontramos variados enfoques. En los estudios de COLEMAN, por ejemplo, el componente socio-económico fue entendido como el principal responsable de los resultados de los alumnos. En sus estudios fueron analizados 3 características de los centros educativos: el estilo de los profesores; los materiales disponibles; el currículo y el tipo de agrupamiento de los alumnos en la clase. Se midieron los resultados de los alumnos en las áreas de la comunicación verbal, de las Matemáticas, del conocimiento práctico, de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de las ciencias humanas. Las variables socio-económicas de las familias de los

alumnos así como su origen étnico fueron controladas. Los resultados de este procedimiento revelaron que la organización de los centros, su funcionamiento, y el modo de actuación de los profesores explicaban solamente 10% de la varianza de los resultados de los alumnos. Sus estudios fueron publicados en 1966 utilizando 600.000 alumnos y 60.000 profesores pertenecientes a 4.000 centros educativos (citado por MARCHESI, A. y MARTÍN, E., 2003: 40).

Seis años más tarde, fue publicado un nuevo estudio de la autoría de CHRISTOPHER JENCKS et al, 1972 en el cual se analizaban las mismas variables utilizadas por COLEMAN más otras variables resultantes de un estudio longitudinal realizado en aproximadamente 100 institutos escolares. Las conclusiones de este estudio (“Inequality: A Reassessment of Family and Schooling in America”) revelaron muchas semejanzas con los resultados antes obtenidos por COLEMAN.

C. JENCKS señalaba 2 razones que, aparentemente, justificaban estos resultados: a) los jóvenes son más influenciados por la televisión o por los acontecimientos en sus casas y en la calle, comparativamente a lo que ocurre en los centros educativos; b) los cambios educativos raramente presentan implicaciones en el tipo de relaciones establecidas entre el profesor y los alumnos en el contexto de la clase; incluso aunque los centros influyen a sus alumnos, esa influencia no se mantiene a lo largo del tiempo (citado por DAVIS, G. y THOMAS, M., 1999: 16; MARCHESI, A. y MARTÍN, E., 2003: 40-41).

Uno de los estudios más extensos y profundos sobre los centros educativos, señalado en diferente bibliografía, fue el realizado por PURKEY y SMITH en 1983 (citados por DAVIS, G. y TOMAS, M., 1999: 90-95; VENANCIO, I. y OTERO, A., 2002: 47-48) quienes sugirieron 9 variables organizativas y estructurales y 4 variables del proceso como responsables de un ambiente favorecedor del rendimiento de los alumnos y que contribuyen a la eficacia de los centros educativos. Las variables organizativas fueron las siguientes: 1) gestión de la escuela; 2) fuerte liderazgo del director; 3) estabilidad del profesorado; 4) programas planificados y con objetivos claros; 5) programa efectivo de desarrollo de todo el personal de la escuela; 6) participación y apoyo

de los padres, y asunción por su parte de los objetivos de la escuela; 7) reconocimiento generalizado del éxito académico; 8) maximizar el tiempo de aprendizaje; y 9) apoyo institucional por parte del distrito a los cambios y a las mejoras fundamentales.

En cuanto a las variables de proceso, estas son, a su vez, las siguientes: 1) planificación en equipo, y unas buenas relaciones entre compañeros, ambas cosas esenciales para el cambio; 2) un sentimiento de comunidad común a toda la escuela, y un sentido individual de ser miembro responsable de esta comunidad; 3) objetivos claros y elevadas expectativas aceptados por todos; y 4) mejor control, orden y disciplina en la clase, en lo cual se reflejan la seriedad y el objetivo con los que la escuela se enfrenta a su trabajo.

PURKEY y SMITH concluirán su estudio señalando que estas variables (organizativas y de proceso) pueden crear un clima nuevo en los centros educativos que, con el tiempo, comportará que los equipos de gestión, los profesores y los alumnos, empiecen a pensar y a comportarse de forma diferente con la finalidad de mejorar el funcionamiento de los centros.

A su vez y en la línea de los trabajos presentados antes, los estudios de MORTIMORE y Colaboradores, 1988 (citados por MARCHESI, A. y MARTÍN, E., 2003: 43-45) significaron un avance notable en la pesquisa de las variables educativas responsables de las diferencias entre los centros educativos. Estos autores realizaron un estudio en los años 80, en 50 centros educativos de Londres, comprendiendo aproximadamente 2.000 alumnos de 7 años de edad. Las principales conclusiones de esta investigación fueron: a) existe una fuerte relación entre los factores sociales y los progresos realizados por los alumnos; b) cuando las variables sociales son controladas así como los niveles iniciales de los alumnos, los centros educativos presentan una influencia particular en los progresos de los alumnos; c) no es posible clasificar los centros en buenos o malos, pues la mayoría de los centros estimula desarrollos positivos en algunas dimensiones estudiadas, otros (muchos) solo en un 30 % y otros aún (casi ninguno) solo en un 10% de las citadas dimensiones; d) de los análisis realizados fue posible determinar 12 factores clave de los centros educativos

(liderazgo, implicación del coordinador de estudios, implicación de los profesores, consistencia entre profesores, unidades didácticas estructuradas, enseñanza atractiva, ambiente centrado en el trabajo, contenidos limitados en cada sección de aprendizaje, máxima comunicación entre profesores y alumnos, registro de los progresos de los alumnos, implicación de los padres y ambiente positivo).

En un estudio realizado por CRUZ, B. et al, (1988) participaron 1.500 profesores de varios niveles de enseñanza y 1.500 sujetos representativos de la opinión pública y fue comprobado que es atribuido un status bajo a la profesión docente, incluso por los propios profesores comparativamente a algunas actividades y profesiones en las cual son exigidas las mismas formaciones académicas o habilitaciones académicas muy inferiores a las presentadas por los profesores, como es el caso de los futbolistas.

LICINIO C. LIMA, a su vez, estudió la participación de los alumnos en los centros educativos de enseñanza secundaria en Portugal, concluyendo que había una tentativa o representación tenue de participación que no consigue movilizar a docentes ni discentes LIMA, L., (1988: 167).

Ya KAES señala que las construcciones mentales de los centros educativos traducen los entendimientos de la comunidad envolvente así como de la sociedad en general, o sea no podemos separar en absoluto el contexto en que está incluido determinado centro educativo (KAES, R., 1989: 328).

Aun sobre la variable “profesores” señalamos a SEDERBERG, C. y CLARK, S., (1990). En este contexto en el Estados Unidos de la América, son elegidos los “profesores del año” de acuerdo con la opinión de otros profesores y directores de centros educativos, lo que permitió identificar los factores que los electos refieren para explicar su motivación profesional. C. SEDERBERG y S. CLARK concluirán que uno de los factores más importantes es que los profesores premiados mencionan frecuentemente que siguen modelos de otros profesores que consideran profesores significativos y con significado en sus vidas personales y académicas. Los otros factores de motivación de profesores observados en este trabajo fueron: 1) sueldos adecuados; toma de decisiones

en lo que respecta al currículo así como a demás aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje; 2) trabajo cooperativo con otros profesores a través de reuniones para análisis de problemas comunes; 2) participación en conferencias; 3) recogida de “feedbacks” adecuados y relativos a la forma de impartir las clases; y 4) las licencias sabáticas como forma de crear nuevos ánimos e impulsos al trabajo escolar y pedagógico.

A. NÓVOA en un estudio sobre la eficacia de los centros educativos, en concreto, sobre sus características de acuerdo con la identidad de cada uno de estos (centros) y teniendo en cuenta algunos estudios anteriores realizados (PURKEY y SMITH, 1983; OCDE, 1987; REID, HOPKINS y HOLLY, 1988), elaboró un perfil de un centro educativo eficaz, que en sus palabras podrá ser útil como apoyo a la regulación de las organizaciones escolares y a la comprensión de sus características dinámicas. Este perfil presenta la siguiente estructuración: a) autonomía del centro, entendida como un principio central de las políticas educativas en los años 90 en Portugal, la autonomía es también un hecho importante para la creación de una identidad de los centros que fomente la participación de los diferentes actores, así como la elaboración de un proyecto propio (proyecto educativo); b) liderazgo organizacional, dentro de esta característica, la calidad de un centro depende de la existencia de un liderazgo organizativo efectivo y reconocido que promueva estrategias articuladas de actuación y estimule la participación individual y colectiva en la realización de los proyectos de trabajo; c) articulación curricular, o sea una buena planificación curricular y una adecuada coordinación de los planes de estudio son, de acuerdo con A. NÓVOA, elementos indispensables para el correcto funcionamiento de los centros educativos; d) optimización del tiempo, en este aspecto el autor entiende que los alumnos deben tener el máximo de tiempo posible en el aprendizaje, o sea las interrupciones, los desajustes curriculares y pedagógicos, la deficiente organización del tiempo y del espacio, son factores perturbadores del funcionamiento de los centros educativos. También es de señalar que se considera que la capacidad de optimizar el tiempo disponible es una característica de los centros de calidad; e) estabilidad profesional, en concreto

esta característica se refiere a la estabilidad de los profesores. Es señalado que ningún centro educativo puede concretizar proyectos coherentes si su personal cambia constantemente, mientras este aspecto no debe ser confundido con inmutabilidad, o sea la existencia de márgenes de movilidad pueden constituirse como factores de motivación y de innovación; f) formación del personal en los centros de acuerdo y articulado con sus proyectos educativos. Deben, los centros educativos, promover programas de formación continua del personal y en particular de los profesores; g) participación de los padres, en la vida escolar de los centros educativos. De acuerdo con el autor, los centros que presentan mejores resultados, en términos generales, son aquellos que consiguen crear las condiciones favorables a una colaboración de las familias con los acontecimientos escolares, en concreto los acontecimientos que se relacionan directamente con los alumnos; h) reconocimiento público. Esta característica está relacionada con la imagen del centro en la comunidad que le rodea, en concordancia con los valores y principios identificadores de su organización. Es de señalar que este reconocimiento presenta un nuevo sentido para los padres y alumnos al tener la posibilidad de elegir el centro que quieren frecuentar y; i) apoyo de las autoridades, desde el punto de vista económico y de consultoría. Concluyendo, la autonomía de los centros no invalida la necesidad de apoyos significativos, esencialmente en las zonas pobres y más desfavorecidas (NÓVOA, A., 1992b: 26-28).

Lo que antes señalamos es un “retrato robot” o el perfil de los centros eficaces y de calidad según A. NÓVOA. Este estudio fue realizado en el ámbito del informe denominado “Análise da Instituição Escolar” para la oposición de Profesor Asociado de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad Nueva de Lisboa, en 1990 (ibid: 16).

ANA BENAVENTE en un trabajo sobre la innovación de las prácticas educativas, defiende una concepción amplia de los centros educativos que en su entender es decisiva en términos de análisis y mejor comprensión de la realidad de los centros educativos (BENAVENTE, A., 1992: 29).

Continuando con el tema de la eficacia de los centros educativos, registramos que T. POSTLEHWAITE y K. ROSS, 1992 (citados por SCHMELKES, S., 1996) concluyen en sus investigaciones diciendo que los centros educativos más efectivos para lograr buenos resultados en la lectura tienen un director que logra el apoyo de los padres en torno a los principios y a los objetivos del centro educativo, y que enfatiza la evaluación del personal docente.

En otro estudio, en concreto en una región de Australia denominada “New South Wales”, el gobierno australiano anunció la creación de un programa de investigación y calidad de los centros educativos. Durante el año 1992 fueron realizadas más de 100 conferencias o encuentros en los que participaron los actores de los centros educativos: equipos directivos, responsables de la educación de los alumnos, profesores y demás instancias o grupos educativos. Estas acciones tenían el propósito de aclarar y recibir “feedbacks” sobre el nuevo programa de calidad, así como analizar las mejores formas de ejecución del citado programa. Es de señalar, que la finalidad del programa de calidad era la de proporcionar a cada centro un mejor desarrollo.

Señalamos que aproximadamente 400 centros educativos fueron objeto de este programa hasta el final de 1993, donde se recurrió a las entrevistas como instrumento metodológico. En los procedimientos fueron tenidas en cuenta las funciones específicas de cada actor en el contexto de los centros educativos. Al final y considerando los distintos “feedbacks” de los diferentes actores de los centros, fue lograda una mejora en el funcionamiento y en la calidad de los establecimientos escolares estudiados. Es igualmente de señalar que los currículos, la organización escolar, la participación, la integración, la gestión y la enseñanza fueron algunas de las dimensiones analizadas en este programa (CUTTANCE, P., 1993).

En la revisión que realizamos encontramos a su vez, estudios que presentan un enfoque más restrictivo en comparación con los trabajos antes presentados. En este ámbito registramos un análisis sobre la calidad de los centros educativos. Los resultados de este análisis revelaron que la calidad de los centros educativos tiene que ver con los siguientes aspectos: la cooperación,

el liderazgo y los procesos adecuados de aprendizaje. Este estudio tomó como base para la investigación, el desarrollo de programas denominados “de calidad educativa” (BARLOSKY, M. y LAWTON, S., 1994).

M. TEIXEIRA, a su vez, realizó un estudio, en el que a pesar de no referirse a un centro educativo en particular, intentó comprobar que un buen clima de trabajo influye positivamente en la motivación de los diferentes sujetos del centro (TEIXEIRA, M., 1995: 168-190). En el mismo estudio también se afirma que el clima escolar influye en la forma de relación de los profesores. De esta forma, los efectos del clima escolar en el rendimiento de un centro educativo y sobre sus componentes personales hacen que sea considerado un elemento fundamental del mismo.

Existen otros estudios que tienen un enfoque más dirigido a los resultados escolares de los alumnos. De acuerdo con BOSKER R. y SCHEERENS, J., (1995: 102) el rendimiento de los alumnos en los centros educativos, es el criterio predominante en los estudios sobre centros eficaces, o sea estos autores defienden que la eficacia escolar se logra esencialmente con la productividad (“outputs”) y los criterios de “input” y de procesos no deben ser considerados. Estos autores señalan también, que existen dos tipos de medida para el rendimiento de los alumnos: medidas de realización por objetivos y medidas de rendimiento escolar. Las primeras están más dirigidas al aspecto económico de la eficacia, en cuanto que las segundas se encuadran mejor en una interpretación de la eficacia en términos de calidad. El número de alumnos que son aprobados en los exámenes es un ejemplo de cómo se concretizan las medidas por objetivos. Los tests de rendimiento, a su vez, se caracterizan por una diferenciación de unidades de “outputs” definidas de forma más discreta y encuadradas en las medidas de rendimiento escolar. Estas últimas (medidas de rendimiento) son preferidas, al contrario de las de por objetivos, cuando impera un interés científico por la calidad de los centros educativos en particular y por la calidad de la educación en general.

Constatamos que existen proyectos o asociaciones de instituciones escolares dedicadas a aclarar el concepto de calidad en los centros educativos.

En este ámbito registramos una asociación norteamericana constituida por 140 centros de nivel inferior, medio y superior, que se dedica a la creación de un instrumento de determinación de percepciones de calidad con el propósito de interpretar y mejorar los respectivos centros. Esta asociación de centros cuenta con la colaboración de 4 expertos en materia de calidad y con 10 representantes de la población escolar, así como miembros de Universidades instaladas en Los Ángeles (California). Esta asociación tiene como base de investigación: la revisión de bibliografía específica; las observaciones de los actores de los centros; testar procedimientos y hacer válido el instrumento de investigación. Todos los resultados obtenidos son expuestos en conferencias y ciclos de estudios con el propósito de la participación y el enriquecimiento del concepto de calidad en los centros educativos (DRYDEN, J., 1995).

BOSKER, R. y SCHEERENS, J. (1995: 108-109), ya mencionados en una investigación anterior, estudiaron también la dimensión de los efectos en función de algunas variables independientes (contenidos, tiempo en las tareas, características de clase y características del centro) y concluyeron que las medidas que están más próximas a los “outputs” son los contenidos y el tiempo en las tareas. Como conclusión general podemos observar que los criterios aplicables a los efectos dependen de la perspectiva de eficacia y de la teoría aplicada. Los centros educativos, de acuerdo con estos autores, difieren en la eficacia cuando son considerados diferentes criterios. Los mismos autores terminan sus consideraciones señalando que la investigación sobre centros educativos eficaces necesita de un desarrollo teórico urgente de forma que se estimule la investigación sobre las siguientes cuestiones: ¿qué es lo que funciona en los centros educativos? y ¿por qué funcionan las cosas en educación?

Existen estudios enfocados en los alumnos. Así encontramos un estudio realizado sobre un programa ejecutado en 10 centros de enseñanza básica, en donde los alumnos fueron objeto de entrevistas en grupo, encuestas, evaluaciones, visitas, discusiones sobre la gestión del centro y observación de clases. Al final, los resultados de los alumnos presentaron mejoras sustanciales

en su rendimiento académico y los profesores revelaron una mayor capacidad creativa (KNIGHT, K., 1995).

A su vez, existen otros estudios enfocados en los profesores. En este ámbito encontramos un estudio realizado sobre la administración de los centros educativos que menciona las cualificaciones de los profesores como de suma importancia. Este estudio contó con la participación de 868 sujetos. La administración de las instituciones educativas consideró que actualmente los profesores están mejor preparados para la enseñanza y para los diferentes desafíos de los centros que hace 5 años. Otros indicadores de calidad referentes a los profesores son: a) sus valores; b) su preocupación por los estudiantes; d) su flexibilidad en el trabajo con los alumnos y con el centro; e) su motivación; f) la comunicación oral; g) la creatividad; h) su conocimiento de las nuevas tecnologías; i) el respeto por otras ideas y convicciones y; j) el equilibrio emocional (MOORE, A., 1996).

Asimismo en 1996 fue realizada una investigación sobre los profesores mediante entrevistas con el objetivo de definir institucionalmente la calidad de los profesores. Esta investigación tuvo como sujetos 31 alumnos, 75 graduados en prácticas pedagógicas y 25 estudiantes de máster. Las conclusiones de este trabajo indicaron que las 10 mejores cualidades de los profesores se observan en la obtención de la certificación académica y en el curso de un máster. El sentido de humor profesional aplicado en el inicio y en el final de las clases y el respeto por los horarios, fueron algunas de las cualidades de los profesores mejor posicionadas en este estudio (CROKER, R. et al, 1996).

Existen estudios que hacen referencia al clima escolar como relevante en la funcionalidad de los centros educativos. En este contexto, LACKNEY, J., (1996) en su tesis doctoral constituida por dos volúmenes, estudió la influencia de los factores del clima escolar en la eficacia de los centros educativos, en concreto de "Baltimore City Public School System". El primer volumen está dedicado a un análisis del perfil, o sea, un diagnóstico del centro educativo y de la gestión de la calidad del clima escolar en el respectivo centro educativo, así como la percepción de las personas sobre sus relaciones y su respectiva implicación en

la calidad del clima escolar. En esta investigación fueron encontrados seis elementos: 1) percepción de la calidad del clima en el contexto de los centros educativos; 2) los atributos de la calidad del clima escolar percibidos, presentan implicaciones en la educación; 3) implicación de la gestión en la calidad del clima escolar en los centros educativos; 4) la calidad de duración del clima escolar no puede influir en los contextos de los centros educativos; 5) el clima escolar busca otras contribuciones de forma que aumente la calidad de dicho clima en los centros educativos; y 6) la eficacia de los centros intenta también definir nuevos problemas con la finalidad de encontrar nuevas soluciones, concretamente en lo que se refiere a aumentar la calidad del clima escolar en los centros educativos.

En el segundo volumen de esta investigación son propuestos objetivos y problemas referentes a la “Baltimore City Public School System”, donde son analizados varios aspectos con la finalidad de promover la calidad del clima escolar: estudios de documentos e informes; estudio de las relaciones entre personas; estudio de las clases de Educación Física, estudio de la adaptación en las clases, estudio de la seguridad en los centros y locales sociales en que se comprueben que existen relaciones interpersonales.

Queremos también señalar la Tesis Doctoral de J. GONZALEZ MONTEAGUDO consistente en una investigación en un colegio público de EGB con 280 alumnos a través de la utilización de una metodología cualitativa, concretamente la orientación etnográfica e interpretativa (GONZÁLEZ, J. M., 1996: 336-339). En este estudio, fue trazado un retrato narrativo del colegio de Puntal teniendo en cuenta diferentes participantes (alumnos, maestros, padres, madres, director y portera).

El autor presentó diferentes conclusiones de entre las cuales destacamos las siguientes: 1) en general la innovación de los profesores, en la planificación, está más relacionada con los currículos no convencionales; 2) la innovación de los maestros depende de su estructura mental y de creencias; 3) existen dificultades de trabajo en equipo; 4) una parte de los docentes de Puntal lleva a cabo esfuerzos con el propósito de lograr una enseñanza de calidad, o sea se

trata de docentes con un fuerte compromiso con la innovación educativa; y 5) en los procesos de innovación es más fácil hacerlos de forma individual que de forma colectiva (GONZÁLEZ, J. M., 1996: 721-726).

Según ZABALZA, M., (1996: 288-291) existe una relación significativa entre el clima escolar y la calidad general de la educación, así como también sobre el rendimiento académico de los alumnos. El mismo autor refiere también que se han hecho estudios de caso para llegar a determinar con mayores matices las características del clima de una organización específica mediante investigaciones longitudinales y metodologías combinadas.

Continuando a referenciar estudios que encontramos acerca del clima escolar, estos evidencian sobre todo la existencia de una influencia sobre el promedio de los alumnos y sobre el desempeño profesional de los profesores (AGUILAR, M., 1997: 181-182).

El análisis de la construcción del concepto de centros educativos puede ofrecer indicadores importantes sobre sus modelos y consecuentemente una mejor comprensión de este fenómeno, así como una intervención en el contexto de los mismos.

Según R. SANTIAGO y de acuerdo con algunas investigaciones realizadas, podemos afirmar que las concepciones de centros educativos no ha cambiado a lo largo de los años y en concreto después de la aplicación de reformas educativas aplicadas en los respectivos centros, o sea los profesores presentan estabilidad de concepción de centros incluso sabiendo las incertidumbres y cambios que se producen, de las más diversas formas, entornos de los centros (SANTIAGO, R., 1996: 51).

VIRGINIO SÁ estudiando el caso de los tutores en Portugal, en su triple función (relación con los alumnos, relación con los padres / responsables de la educación de los alumnos y en la relación con los otros profesores de la clase), concluyó que el tutor representa, de hecho, un papel muy importante en los centros educativos portugueses, no solo por lo que hace, sino esencialmente por lo que representa (SÁ, V., 1997: 264). De esta forma, podemos comprobar que los tutores tienen un valor institucional y su incontestable visión del contexto de

la gestión democrática es patente en los centros educativos portugueses públicos.

Existen igualmente estudios semejantes en los que el clima y la cultura organizativa son considerados como los factores de calidad más importantes. En esta línea, encontramos un trabajo que tuvo como base a los grupos de alumnos y profesores (HOY, W. et al, 1998).

Sobre los centros educativos, varios otros factores son considerados y analizados, como por ejemplo los estudios de los padres de los alumnos. En este tema, SIMÕES, A. et al, (1999), a través de una muestra significativa de alumnos portugueses, concluye que el 25% de los alumnos cuyos padres no lograron obtener la enseñanza básica, no desean proseguir estudios. Al contrario, el 4% de los alumnos cuyos padres cuentan con la enseñanza superior, no desean proseguir los estudios. Este trabajo comprobó que cuanto más y mejores sean los estudios de los padres de los alumnos, los alumnos manifiestan más deseo en proseguir sus estudios.

A su vez y según PAILLARD y GILLY, las familias de los alumnos de medios sociales pobres presentan la concepción de que los centros educativos reproducen las desigualdades sociales, o sea los alumnos oriundos de medios culturales y económicos bajos no tienen la capacidad del éxito escolar, solamente alcanzable por los demás alumnos. Desde esta perspectiva, los centros no son responsables del fracaso de los estudiantes (citados por GILLY, M., 1999: 393).

Volviendo al clima escolar como aspecto relevante en los centros educativos, registramos también un trabajo de investigación realizado en un centro educativo de enseñanza secundaria del Algarve - Portugal que constata que el clima escolar influye en la participación de los profesores en el plan anual de actividades. Por otro lado, se concluye también que el tipo de motivación de los profesores (extrínseca o intrínseca) no influye en el grado de participación de los profesores en dicho plan anual de actividades. Para este estudio se utilizó un cuestionario que indagó sobre las percepciones de los profesores en el centro

educativo Dra. Laura Ayres, que a su vez fue inspirado en el denominado “Cuestionario Descriptivo del Clima Organizativo” (BICA, J., 2000: 13-10).

También encontramos estudios referentes a los buenos centros educativos, que a su vez dependen de varios factores: de los alumnos; de los padres; de los profesores y de la gestión. Un buen centro tiene que ser equitativo y abierto a la sociedad y a la cultura. Los centros, a su vez, manifestaron una amplia variedad de perspectivas, entre ellas la necesidad de apertura al medio exterior y a la vida real. Por tanto, la administración de los centros tiene que estar preparada para estos cambios futuros (OBIAKOR, F., 2000).

En un artículo, SMITH, M. y FEY, P., (2000) defienden la aplicación de pruebas en el ingreso de personal en las universidades. Estas pruebas, no solo pueden satisfacer al poder político sino también pueden aumentar los compromisos y la calidad de las personas en su vida profesional como es por ejemplo el caso de los profesores y el aumento de su credibilidad ante los alumnos y demás estructuras educativas.

Siguiendo con los estudios relacionados con el profesorado, señalamos a JESUS, S., (2000: 359-368) que en una investigación denominada “Motivação e formação de profesores”, analizó las siguientes variables: 1) proyecto profesional; 2) empeño profesional; 3) valor de las metas; 4) expectativas de éxito; 5) expectativa de control de los resultados; 6) expectativa de eficacia personal; 7) atribuciones causales para los éxitos y para los fracasos; 8) la motivación intrínseca; 9) el estrés profesional; 10) el estado emocional; 11) la motivación inicial para la profesión docente; 12) los modelos de formación educacional; 13) la percepción de los resultados obtenidos; y 13) el apoyo en las prácticas pedagógicas. Este trabajo tuvo un carácter longitudinal (recogida de informaciones en varios momentos) y fue dirigido a profesores y alumnos de centros educativos de la enseñanza básica y secundaria de Portugal.

Este estudio presentó varias conclusiones de entre las cuales destacamos las siguientes: a) una mayor valoración de la educación escolar tiene que tener en cuenta mayores inversiones en la educación, en concreto en los sueldos de los profesores de acuerdo con sus habilitaciones y responsabilidades; b) en la

formación teórica de los alumnos, es necesario que sean mejoradas las condiciones de trabajo de los profesores; c) los modelos de formación de profesores son esencialmente “normativos” y no tienen adecuadamente en cuenta los aspectos “relacionales” de formación de profesores; y d) la ausencia de motivación de los profesores es un problema complejo para el que no existe solamente una solución general, o sea, es necesario intervenciones en diferentes planos (JESUS, S., 2000: 450-452).

Varios estudios presentan otros enfoques tales como la importancia de los siguientes factores: económicos, sociales y culturales de las familias de los alumnos en el apoyo escolar a sus hijos. Por ejemplo, LIVINGSTONE, D. y STOWE, S., (2001) en Canadá señalan una fuerte asociación entre la educación de los padres y la educación de sus hijos.

En otro estudio sobre los factores de la calidad de los centros educativos, encontramos aspectos un poco diferentes como son: a) profesores de calidad y sus métodos de enseñanza; b) expectativas y actitudes de los centros; c) un trabajo satisfactorio de los diferentes actores; y d) actitudes positivas de los alumnos ante su aprendizaje y su trabajo futuro (HARRIS INTERACTIVE, INC., ROCHESTER, NY., 2001). Esta investigación tuvo como instrumento principal de recogida y tratamiento de datos la entrevista.

GONZÁLEZ, D., (2001), a su vez, estudió la influencia de los factores socio-económicos en el rendimiento escolar de los alumnos a través de una muestra de 41 países y concluye que en el conjunto de los países considerados, el nivel académico de las familias influye en los resultados escolares de los alumnos, tal como ya habían señalado antes LIVINGSTONE, D. y STOWE, S., (2001) y SIMÕES, A. et al, (1999).

Ya AZEVEDO, J., (2003b) considerando igualmente el factor social de los alumnos, publicó un trabajo de investigación realizado en Portugal sobre el rendimiento escolar de los alumnos en los cursos generales y tecnológicos (centros educativos de enseñanza secundaria) y en los cursos profesionales (escuelas profesionales). Este estudio comprendió 115 centros educativos y aproximadamente 20.000 alumnos durante tres años (1997-2001).

Es de señalar que se analizó la capacidad de los centros educativos para que sus alumnos obtuvieran el certificado en 3 años tomando como variables independientes el tipo de curso y el nivel de desarrollo social por ayuntamiento. Los resultados logrados en esta investigación revelaron que los índices de rendimiento escolar son muy bajos, sobretodo en los cursos generales y tecnológicos. También se comprobó que no existe una relación lineal entre el nivel de desarrollo social y el nivel de rendimiento escolar.

También observamos investigaciones sobre la calidad de los profesores por A. MOORE, 1996 y R. CROKER et al, 1996. En este tema y a su vez, IMBIMBO, J., (2001) elaboró un informe basado en una investigación que consistía en lo siguiente:

Los alumnos y los centros educativos necesitan de profesores con cualidades elevadas de forma que puedan ejercer una enseñanza de calidad y consecuentemente los alumnos se beneficien de un aprendizaje, de igual forma, de calidad. Por lo tanto es imperante que los profesores estén bien preparados en su trabajo pedagógico y educativo. En este ámbito, los padres individualmente o en forma de asociaciones, ejercen un gran impacto sobre los profesores, en la medida en que pueden dialogar con ellos solicitándoles informaciones sobre diferentes aspectos de la vida escolar de sus hijos. Pueden también ejercer influencia sobre la administración de los centros educativos, a través de diez cuestiones de las cuales seleccionamos las siguientes: ¿Cuántos profesores tienen estudios suficientes para ejercer la enseñanza específica en este centro?; ¿Cuántos profesores nuevos existen en el centro y cómo se realiza su integración?; ¿Cómo realiza el centro el reclutamiento de los profesores?; ¿Cuál o cuáles son los aspectos que son evaluados al escoger a los profesores?; ¿Qué oportunidades o condiciones son creadas por el centro para que los profesores desarrollen su actividad con éxito?; y ¿Qué procedimientos son llevados a cabo por este centro para compararse con otros centros?.

Esta investigación también tenía como objetivo recoger información de un profesor de calidad y también la calidad de la educación.

Teniendo como año lectivo de referencia 2000/2001, fue realizado un estudio de acuerdo con recomendaciones del Consejo Europeo en el sentido de reforzar la cooperación europea en los temas de evaluación de la calidad de la enseñanza escolar. En el citado estudio participaron todos los países de la Unión Europea, además de Bulgaria, Rumania, Liechtenstein y Noruega, con la preocupación de la mejora de la calidad, en concreto de la calidad de las organizaciones escolares, a través de las políticas educativas. Es de destacar también, que en esta investigación fueron elaborados informes nacionales de acuerdo con una matriz común y se realizó un análisis comparativo (COMISSÃO EUROPEIA, 2004).

Mencionamos aun en el ámbito de la calidad de los profesores, un estudio sobre un programa denominado “Teacher Advancement Program” (TAP) realizado por SCHIFF, T., (2002). En este trabajo se señala que en la actualidad los centros educativos son mayores, con más alumnos y las diferentes asignaturas son frecuentemente impartidas por profesores temporales o sin experiencia profesional. Este programa (TAP) fue creado por la necesidad de cambiar la enseñanza, en concreto la calidad de los profesores, intentando mejorarla. El citado programa funciona a través de la aplicación de nuevos procedimientos en la estructura de la enseñanza y para una mejor gestión de los centros educativos en la administración de su personal docente. Es de resaltar, que actualmente este programa está realizándose en casi 30 centros educativos de distintos estados norteamericanos.

Sobre el hecho de que algunos alumnos se beneficien de clases particulares o privadas, encontramos algunos estudios referentes al año 2002. Por ejemplo, COUGHLAN, S., (2002) señala que el crecimiento exponencial de las clases particulares en Inglaterra llevó a algunas empresas de seguros a incluir coberturas para accidentes que puedan producirse con los alumnos durante las clases o en los trayectos hacia las casas de los profesores particulares. A su vez, WIBY, P., (2002), menciona que igualmente en Inglaterra existen muchos alumnos que están siendo muy ayudados por las clases particulares, y que en

gran parte de los casos, los resultados escolares son más debidos a los profesores particulares que a los profesores de los centros educativos.

MCLAREN, A. y DYCK, I., (2002: 2) en un ámbito un poco diferente, comprobaron que los padres con un bagaje cultural más elevado, son más capaces de descodificar las prácticas y las políticas escolares, pudiendo, de esta forma, prestar mayor y mejor apoyo en la vida escolar y doméstica de sus educandos.

KNUVER, a su vez realizó un estudio teniendo en cuenta la formación cultural de los padres y concluyó que cuanto más elevada es la formación cultural de los respectivos padres, más dan importancia a la calidad de los centros y al contrario también se verifica (KNUVER, 1993, citado por VENANCIO, I. y OTERO, A., 2003: 29).

MARQUES en este tema de las construcciones de centros señala que la forma de las manifestaciones conceptuales varían de acuerdo con los tipos de diferencias de lenguaje encontrados entre medios culturales diferentes, o sea los jóvenes pertenecientes a familias de clases más bajas hacen uso de un código lingüístico restringido en cuanto que los jóvenes pertenecientes a familias de clases media y alta recurren más veces a la utilización de un código elaborado (MARQUES, 1995, citado por VENANCIO, I. y OTERO, A., 2003: 21).

ZORRILLA, M. y FERNÁNDEZ, M., (2003) realizaron un estudio que se propuso observar en una muestra pequeña de escuelas secundarias públicas de las modalidades general y técnica del estado de Aguascalientes en México, el logro de los estándares nacionales, para comprensión lectora y matemáticas.

Los resultados mostraron que escuelas con distintos grados de efectividad, producen resultados también distintos en sus alumnos, dicho de otra forma se mostró que existe una asociación significativa tanto para español como para matemáticas en las escuelas de altos resultados y la percepción del alumno sobre su aprendizaje no así en el caso de las escuelas de bajos resultados.

Hasta el momento, podemos observar que los enfoques sobre los centros educativos son variados, abarcando innumerables análisis. Xu, J., (2003) por ejemplo, en un artículo sobre un estudio de caso, realizó un análisis sobre el

impacto de un proyecto de “carpeta” en el aprendizaje profesional y en la cooperación profesional en los centros educativos de enseñanza básica. Los datos obtenidos en esta investigación revelaron que existe un “ranking” de contribuciones en el aprendizaje profesional así como en la cooperación profesional. Estas contribuciones fueron catalogadas en tres grupos: a) condiciones generales de soporte a un buen aprendizaje y cooperación profesional; b) condiciones más específicas en el aprendizaje profesional; y c) condiciones más específicas en la cooperación profesional. Este artículo tiene como enfoque, como antes señalamos, la enseñanza básica a través de “carpetas” e incluyó también los mecanismos de promoción de los centros educativos urbanos. La entrevista fue el instrumento utilizado con los profesores en esta investigación.

ANTÓNIO A. NETO-MENDES, publicó un artículo donde expone un conjunto de reflexiones sobre los centros educativos, en particular, los de la enseñanza secundaria pública. De acuerdo con el autor, existe un amplio ejercicio de la colegialidad que no puede ser entendida fuera del ámbito de la democracia de las organizaciones, tal como ocurre en otros aspectos de nuestra sociedad. La idea principal del artículo es que toda la organización colegial está constituida por profesores, mientras continúa existiendo un déficit de democracia que debilita el proyecto de una ciudadanía activa. El autor termina diciendo que hay la necesidad de una mayor profundidad democrática en las organizaciones escolares (NETO-MENDES, A., 2004: 115)

Considerando solamente el concepto de calidad, los estudios existentes son igualmente abundantes y variados, abarcando diferentes perspectivas. Por ejemplo, existen investigaciones que utilizan la entrevista y las observaciones de los alumnos, creando constructos de calidad sobre la identidad del profesor (SMAGORINSKY, P. et al, 2004).

Continuando con la calidad de los centros educativos, encontramos un trabajo cuyo objetivo era saber si la calidad influye o no, en la aprobación de los denominados “exámenes de salida de los centros de enseñanza secundaria de California en los Estados Unidos - CAHSEE”. En este estudio, fueron utilizados 3

niveles jerárquicos así como modelos lineales, teniendo en cuenta la disponibilidad de los alumnos, de los profesores y de los datos existentes a nivel escolar. Es de señalar que en los indicadores de calidad de los centros educativos estudiados fueron considerados: la gestión escolar, las características de los alumnos y el rendimiento académico de los alumnos. En esta investigación se demostró que existe una relación entre los indicadores de calidad y el denominado CAHSEE. De igual forma, fue comprobado que la disponibilidad de los alumnos para el aprendizaje es influido positivamente por los indicadores de calidad ya antes mencionados (GOLDSCHMIDT, P. y JOSE-FILIFE, M., 2004).

Nos encontramos también con enfoques organizacionales de los centros educativos. Por ejemplo, TAKAHASHI, A., (2004: 126-127) analizó la gestión de dos centros educativos públicos (estudio comparativo) de Curitiba / Paraná – Brasil, a través de un enfoque de la vertiente cognitiva de la teoría organizacional. En esta investigación fue utilizado el cuestionario y la entrevista como instrumento de investigación. Esta última, tuvo como finalidad estudiar las creencias y los valores de los equipos directivos de los dos centros. La autora de esta investigación concluyó que los dos equipos perciben de forma diferente el contexto ambiental, pues evalúan el mismo a partir de un conjunto de creencias y valores de acuerdo con las interpretaciones de su realidad escolar. De esta forma, la formación de estrategias como proceso cognitivo está basada, de acuerdo con la autora, en la mente del estratega, en los contenidos y mecanismos, surgiendo como consecuencia de la forma cómo se relaciona con las informaciones a que tiene acceso. Al finalizar, la autora considera que el tipo de administración define la diferencia en la forma y en el contenido del aprendizaje en los alumnos, o sea y en síntesis, el liderazgo es crucial en la dinámica organizacional de los centros educativos (TAKAHASHI, A., 2004: 142-143).

LEONEL SILVA, en un estudio denominado “um crédito para a construção da autonomia - estudo nas escolas do Algarve (1999-2002)”, analizó cómo los centros educativos del Algarve utilizaban y gestionaban el crédito global de las

horas, o sea cómo procedían teniendo en cuenta alguna autonomía concedida por el poder central (Ministerio de Educación). En esta investigación, fue utilizada una metodología extensiva a través de: la aplicación de un cuestionario dirigido a los equipos directivos de 67 centros educativos de la enseñanza básica y secundaria; una entrevista al Director Regional de Educación del Algarve y la recogida de documentos (SILVA, L., 2004: 107-108). En esta investigación se concluye que los diferentes centros educativos presentaban diferentes formas de acción y de políticas en la gestión de sus recursos (ibid: 225-226).

En Portugal, señalamos la producción de algunos trabajos de investigación sobre los centros educativos, como ya hemos dicho (B. CRUZ et al, 1988; A. NÓVOA, 1992; A. SIMÕES et al, 1999; J. BICA, 2000; S. JESUS, 2000; J. AZEVEDO, 2003b; L. SILVA, 2004 y A. NETO-MENDES, A., 2004) aunque ocupen un lugar destacado en un epígrafe (4.1.3) mencionado más adelante. Por ello, considerando la estabilidad de los profesores, registramos la existencia de un informe elaborado por la IGE (Inspección General de Educación), en donde fue constatado que las oposiciones anuales de los profesores provocan una movilidad excesiva de los docentes y en consecuencia perjuicios para los mismos, así como para la calidad de los centros educativos. Este factor, junto a los errores que se produjeron en el año de 2004/2005 con la colocación tardía de los profesores en los diferentes centros, de acuerdo con la IGE, son responsables de la reducción del tiempo previsto para impartir los currículos y también son responsables del agravamiento de los costes de la educación en Portugal. Este estudio que se llevó a cabo, como ya fue señalado, por la IGE, se realizó en el 30 por ciento de los centros educativos, o sea 3.556 centros de diferentes niveles de enseñanza frecuentados por 360.000 alumnos. De acuerdo con los 126 inspectores que trabajaron en el terreno, la movilidad de los profesores afectó al 30% de los horarios elaborados, comprendiendo a un total de 8.644 profesores que por varias razones dieron clases en centros educativos con los cuales no estaban vinculados. Teniendo en cuenta los resultados observados en esta investigación, la IGE recomienda una revisión de la gestión

del profesorado, que prevé una solución difícil, pues, en Portugal aún existe una fuerte centralización de estos procesos, es decir, en las oposiciones y en la colocación de los profesores en los centros educativos. El lector, si así lo desea, podrá encontrar más información sobre este tema en el “site”, www.ige.min-edu.pt., (IGE, 2006: 15).

Señalamos igualmente un estudio realizado por el Ministerio de la Educación (evaluación externa de centros educativos) en el centro educativo de Pinheiro y Rosa (Faro- Algarve) por tres inspectores en 9 y 10 de mayo de 2006. De referir que este estudio fue hecho en el ámbito de un estudio piloto a que Pinheiro y Rosa se candidato.

Las entrevistas, la análisis documental y la observación fueron los procedimientos más utilizados. Cuanto a los dominios analizados fueron los siguientes: a) resultados; b) prestación de servicios educativos; c) organización y gestión escolar; d) liderazgo; y capacidad de autoevaluación y de progreso en el centro educativo.

Este equipo de evaluación externa, después de concluido sus trabajos, presento sus conclusiones en dos puntos (fuertes aspectos del centro y débiles aspectos del centro) y que pasamos a presentar a continuación:

- Puntos fuertes

a) el consejo ejecutivo es dinámico, experimenté y dispone de una amplia base de apoyo; b) empeño y movilización de la comunidad escolar; c) un bueno grupo de coordinadores de departamento curricular creativos, dinamizadores de sus grupos disciplinares, empeñados en desarrollar una educación y una experiencia escolar rica y diversificada, atentos a las exigencias del currículo nacional; d) iniciativas en el terreno de los complementos educativos y del enriquecimiento curricular; e) atención a la integración de los profesores y de los alumnos y cuidado en mejorar las condiciones de trabajo quiere en los recursos e infraestructuras, quiere aun en términos relacionales y afectivos; f) especial atención en dotar el centro, divulgar y utilizar las nuevas tecnologías (por

ejemplo, ordenadores) introduciendo, de esta forma, la innovación y; g) estrategia de reconocimiento del merito y del valor, a toda la comunidad.

- Puntos débiles

a) bajos niveles de éxito logrado en los cursos regulares de la enseñanza secundaria, en concreto en las asignaturas específicas, siendo de realzar el absentismo y las elevadas tasas de abandono en asignaturas terminales de ciclo; b) menor relevancia del desenvolvimiento intelectual y cognitivo de los alumnos como meta y como prioridad, comparativamente a la valorización del bienestar y al desenvolvimiento emocional y afectivo; c) débil integración de las familias en la discusión y en la busca de soluciones de problemas en que podrían ser mediadores entre el centro y la sociedad civil; d) la forma como son atribuidos y gestionadas los tutores de clase, poco participativos en la gestión de los respectivos proyectos curriculares y sin capacidad de liderazgo en los respectivos consejos de clase; y e) no existe un plan de formación de profesores centrado en las necesidades del centro educativo, concretamente en las cuestiones de la enseñanza y de la aprendizaje dentro del contexto de la enseñanza secundaria, que ayude a lograr estrategias bien sucedidas que las iniciativas compensatorias o de remediación no tienen conseguido (CLÍMACO, M. et al, 2006: 14-15).

4.1.2. Estudios de los “Rankings” Educativos

Del análisis global de los estudios de “rankings” y de la calidad de las instituciones educativas, constatamos que muchos de ellos fueron realizados a partir de los años 90 y que, en su mayoría, se centraron en las universidades. Sobre los estudios de las universidades, podemos decir que la calidad de las mismas es consecuencia de una evaluación por criterios definidos, que a su vez

es responsable del orden de las universidades en “rankings”. En este tema, encontramos algunos autores que consideran que las clasificaciones y los respectivos “rankings” de las universidades son imprescindibles hoy en día, pero son partidarios de que una parte de la financiación recibida de las universidades, procedente de las administraciones públicas, dependa de la investigación realizada y que los profesores que más investiguen se beneficien directamente, con sistemas que estimulen la producción científica. También consideran que los estudiantes, antes de iniciar sus estudios, deberían tener más información sobre en qué universidades se realiza más y mejor investigación.

En las búsquedas realizadas, el estudio más antiguo encontrado se refiere a los “rankings” de los centros educativos en un estado norteamericano (Kentucky), en donde se intentó encontrar justificaciones de la calidad, para lograr ordenar diferentes centros educativos en “rankings”. Este primer análisis se realizó durante 2 años. En esta investigación también es posible saber los siguientes aspectos: la difícil tarea de medir el concepto de la calidad; la metodología empleada, los “inputs” y “outputs” de los alumnos, los “rankings” elaborados en 197 centros educativos del estado de Kentucky y demás variables de los procesos presentes en esta investigación. Después de esta investigación, resultaron dos “rankings” de centros educativos distintos, teniendo en cuenta criterios, de igual forma, distintos (DIAMOND, W. et al 1968).

Otros estudios observados analizan la calidad y los “rankings” en las universidades, considerando las proximidades y distancias geográficas entre ellas desde el año 1927 hasta 1980 (WARF, B. y WEBSTER, D., 1980).

También encontramos estudios que comparaban las metodologías actuales de creación de “rankings” en las universidades, con las metodologías anteriores de 1959. El intento de estos tipos de estudios, mediante programas de doctorado, es lo que nos lleva a comprender mejor los cambios habidos en el concepto de la calidad a través del tiempo (WEBSTER, D., 1986).

Sobre los centros educativos no universitarios, hay un conjunto de investigaciones que han sido desarrolladas con el propósito de comparar la

calidad en las instituciones educativas de dos países diferentes (STANLEY, E. y PATRICK, W., 1998).

WALPOLE, M., (1999) basándose en los “rankings” de las instituciones escolares americanas, utilizó los correos electrónicos para recoger las respuestas a las siguientes preguntas en 29 centros educativos: a) ¿cuál es el nivel de satisfacción de la institución, teniendo en cuenta la evaluación realizada a través de los “rankings”?; b) ¿de qué forma los “rankings” influirán en la aplicación de los estudiantes y el reclutamiento de personal?; c) ¿en qué medida los “rankings” influenciarán en los estudios y la investigación realizada por la institución?; y d) ¿de qué forma los “rankings” influirán en la enseñanza?

En la citada investigación fueron analizadas 734 respuestas, a través de análisis descriptivos y multivariantes, y considerando las distintas variables independientes (sexo, instituciones, posición en el “rankings”, etcétera). En síntesis se comprobó lo siguiente: las respuestas variaban de acuerdo con las variables independientes consideradas; el 70 % de las respuestas aprobaron la elaboración y divulgación de los “rankings”; y las instituciones, en su mayoría, se sintieron afectadas por los “rankings”, concretamente en la enseñanza, en el plan de estudios y en las investigaciones realizadas.

ROWE, K., (2000: 76) también en el contexto de los “rankings” de las instituciones escolares no universitarias y basándose en los trabajos de GOLDSTEIN, CUTTANCE y MYERS publicados entre 1988 y 1997, describe de la siguiente manera, el impacto de los “rankings” en Inglaterra: a) centros educativos y profesores influidos por los políticos y por la comunicación social; b) currículo dominado por los exámenes, en concreto los currículos de Inglés, Matemáticas y Ciencias, dándose como consecuencia una exagerada importancia a los contenidos que serán objeto de exámenes; c) presiones que se dirigen a la selectividad en la admisión de los candidatos a los centros educativos con el propósito de mejorar su respectiva clasificación en los “rankings”. Las mismas presiones se traslucirán en la reluctancia y, en algunos casos, incluso el rechazo de candidatos que presenten un historial escolar no muy bueno; además, algunos centros educativos concentraron sus esfuerzos en

los alumnos considerados capaces de obtener buenos resultados y les dieron menos atención a los alumnos con más dificultades para contribuir a la mejora de las notas en los “rankings”; y d) muchos padres escogerán centros educativos para sus hijos en función de las “league tables”, habiéndose incluso registrado casos en que esas mismas elecciones implicaron cambios de residencia.

Por otro lado, es de señalar que existen también investigaciones que intentan aclarar los términos de calidad y “rankings”, en concreto en lo que respecta a los indicadores de estos dos constructos (CLARKE, M., 2001).

Registramos también que diversas investigaciones estudian los “rankings” pero connotando la calidad, o sea, la calidad como consecuencia de las evaluaciones realizadas en centros y de acuerdo con criterios establecidos. Con estos tipos de investigaciones se pretenden mejorar las universidades de peor calidad, que a través de los conocimientos y experiencias adquiridas en otras universidades consideradas de mayor calidad podrán, a su vez, mejorar la suya propia (LOSEE, R., 2000; CLARKE, M., 2002 y VAUGHN, J., 2002).

4.1.3. Estudios de los “Rankings” y/o de los Exámenes de 12.º año de los Alumnos de los Centros Educativos en Portugal

En este tema encontramos pocos estudios, aunque estamos convencidos de que registramos los principales y los más importantes que fueron publicados.

Así empezamos por mencionar a AFONSO, N., (2002) que a propósito de la evaluación externa y consecuente ordenación de los centros educativos a través del rendimiento de los alumnos, ya sea en pruebas adheridas o ya sea en exámenes nacionales, considera que lo que está en causa son ejemplos de evaluación diseñados de acuerdo con lógicas mercantiles.

En el contexto concreto de los “rankings” de los centros educativos portugueses, NETO-MENDES, A. et al, (2003a) realizaron un estudio empírico al final del año escolar 2001/2002 en 4 centros de enseñanza secundaria localizados en regiones del litoral portugués a través de cuestionarios facilitados

a 499 alumnos del 12.º año. Este estudio tenía como punto de partida que, a través de los “rankings” y exámenes nacionales del 12.º año, no es posible conocer los siguientes aspectos: 1) el coeficiente intelectual de los alumnos; 2) el expediente académico anterior de los alumnos; 3) el tiempo de apoyo familiar o clases particulares que los alumnos tuvieron; 4) las características socio-culturales de los alumnos; 5) los grados de selección de los centros en la admisión de los alumnos; 5) los grados de exigencia de los centros; 6) la estabilidad de fracasos o éxitos escolares de un determinado centro; 7) las situaciones o factores exógenos anormales que pueden influir en los resultados de los exámenes; 8) el clima escolar de los centros educativos; 9) la calidad general de la educación impartida en los centros; 10) las diferencias entre la población de cada consejo en lo que respecta a sus niveles económicos y académicos; 11) el número de alumnos; 12) los porcentajes de alumnos externos, internos y autopropuestos; 13) la porcentajes de cursos tecnológicos; 14) la calidad del funcionamiento de la administración escolar y; 15) las tasas de movilidad de los profesores. De acuerdo con los autores, las áreas mencionadas pueden, a su vez, influir en los “rankings” y/o en los exámenes nacionales.

La hipótesis del trabajo principal planteada en este estudio, fue que los resultados de los exámenes de un determinado centro tendrían que ser relacionados con algunas de las siguientes variables referentes a los alumnos: a) orígenes socio-económicos; b) expediente escolar; c) clases particulares; d) características de las clases; y e) expectativas académicas, entre otros elementos.

En las conclusiones de este estudio fue comprobado que las variables: los padres con formación académica superior y los alumnos con clases particulares, influyen positivamente en la posición de los centros educativos estudiados en los “rankings” del año 2001/2002.

Los mismos autores NETO-MENDES, A. et al, (2003a) publicaron un estudio de enfoque exploratorio / empírico sobre las clases privadas del 12.º año en 4 centros educativos durante los años escolares de 2001/2002 y 2002/2003.

En este trabajo fueron indagados 960 alumnos de lo que resultó las principales conclusiones: a) la mayoría de los alumnos frecuenta clases privadas en al menos una asignatura; b) los centros educativos con un porcentaje más elevado de padres diplomados registran una frecuencia superior en las clases privadas; c) la asignatura que registra mayor asistencia a clases privadas es mayoritariamente las Matemáticas seguido de Física, Química, Portugués y Geometría Descriptiva; d) de acuerdo con la opinión de los alumnos, la frecuencia en la asistencia a clases privadas presenta una relación directa con una mejora de los resultados escolares; y e) considerando el fenómeno de las clases privadas es pertinente la formulación de la siguiente cuestión: ¿los “rankings” de los centros educativos revelan el trabajo desempeñado por los buenos centros o por los buenos profesores de clases particulares?

CURADO, A. et al, (2003), a su vez, intentaron relacionar las características contextuales, pedagógicas, organizativas y culturales de los centros educativos de enseñanza secundaria en Portugal, con los resultados de los exámenes nacionales del 12.º año. En este estudio, fue utilizado un cuestionario de ámbito extensivo que comprendía 50 centros educativos. Los equipos directivos, los profesores, los responsables de la educación de los alumnos y los propios alumnos fueron los encuestados en esta investigación. Los autores de esta investigación, que estuvo formada por dos volúmenes, trabajaron durante varios años en el Instituto de Innovación Educativa (IEE), donde realizaron varios proyectos de desarrollo y evaluación de currículos, centros educativos y profesores. Los resultados de este estudio permiten aún cuestionar lo que se entiende por “centros educativos de calidad”, en concreto en lo que se refiere a los centros dirigidos a la enseñanza tecnológica. Este trabajo concluyó que son múltiples los factores (internos y externos) que conducen a una “cultura de mejora en los centros educativos”.

SANTIAGO, R. et al, (2004), teniendo en cuenta los “rankings” de 2001, 2002 y 2003, concluyeron que los efectos de la divulgación de los “rankings” de los centros educativos de la enseñanza secundaria, son más visibles al nivel de los estigmas con los que marcan a los peores centros, en comparación con las

mejoras del sistema de enseñanza. De acuerdo con los mismos investigadores, los “rankings” son un conjunto de indicadores numéricos basados en rendimientos abstractos de los alumnos descontextualizados de sus vidas y que intentan comparar lo que es incomparable. Los “rankings” revelan una visión simplificada de la realidad escolar que no permite sacar conclusiones sobre la calidad de los centros educativos. Estos (centros educativos), a su vez, son estimulados para seleccionar a sus alumnos beneficiando, de esta forma, solamente a las clases sociales media y media-alta, pues, son ellas las más capacitadas para interpretar los “rankings”. Por estos motivos, el Ministerio de Educación debería prohibir su divulgación.

Los investigadores señalan también que los “rankings” no consideran un conjunto de factores fundamentales para comprender los “efectos de los centros educativos” en el aprendizaje de los alumnos: los orígenes socioculturales; la dimensión de los centros; la composición del profesorado; el grado de estabilidad del profesorado y la relación entre el nivel de entrada de los alumnos, los objetivos del aprendizaje y los resultados obtenidos.

En esta investigación fue también comprobado que el trabajo de los profesores fue ampliamente ignorado (COSTA, S., 2004a: 22; COSTA, S., 2004b:1).

La introducción de lógicas cuya racionalidad es de típica extracción empresarial - son los casos de la reclamada reconversión de los órganos colegiales en órganos unipersonales, o cuando se hacen promesas de obtención de productividad escolar, como parece ser el caso de los “rankings” en los centros educativos de enseñanza secundaria - debe llevarse a cabo bajo la más atenta vigilancia si lo que perseguimos en verdad es un centro democrático para todos sin distinción de color, creencia o clase social (NETO-MENTES, A., 2004; COSTA, J. et al, 2003; y SANTIAGO, R. et al, 2004).

Otro estudio de investigación realizado en el ámbito del Programa AVES, recientemente divulgado apunta a:

“una fuerte relación entre el nivel socio-económico-cultural y el rendimiento de los alumnos. En el transcurso de la presentación de los resultados, los

investigadores criticaron la organización y divulgación de los rankings” (JORNAL DE NOTICIAS, 2005).

Es de destacar que este programa (AVES), ya mencionado oportunamente (epígrafe 2.5.4.), también apunta hacia una relación entre el factor socioeconómico y los resultados de los alumnos. Los “rankings”, a su vez, son criticados en su forma de divulgación tal como ocurrió con las opiniones de R. SANTIAGO et al, antes mencionadas.

4.1.4. Algunos Estudios que Utilizaron la Rejilla de KELLY como Metodología

Los constructos personales de KELLY y su respectiva rejilla como metodología de investigación, son en este epígrafe, objeto de análisis a través de la revisión de algunos estudios que la utilizaron.

AUGSTEIN, E. y THOMAS, L., (1977), fue uno de los estudios que encontramos con más años, en el que los autores realizaron un trabajo que se propone enseñar a los alumnos la lectura a través de la técnica de la rejilla de KELLY, o sea a través de la elicitación de constructos personales. Esta investigación fue realizada en centros educativos.

Ya por ejemplo, RIX, E., (1981), realizó una investigación que trataba de identificar qué criterios educativos utilizaban los equipos directivos de los centros educativos en la promoción y selección de personal en sus establecimientos. En este estudio fue utilizada la entrevista dirigida a los respectivos órganos de administración de 92 centros educativos. La finalidad de la entrevista fue intentar indagar y analizar cuáles son los criterios utilizados y cuáles son los criterios emergentes que los equipos elegían. De esta forma y recurriendo a la rejilla de KELLY fue posible distinguir dos tipos de criterios, o sea los efectivamente utilizados y los criterios emergentes y nuevos surgidos de la aplicación de la teoría de los constructos personales de KELLY.

A su vez, OWENS, J., (1988) utilizó también la rejilla de KELLY y entrevistas extensas, con la finalidad de hacer emerger constructos relacionados con términos matemáticos de los profesores de la enseñanza secundaria. Con esta metodología fue posible mejorar las perspectivas pedagógicas y matemáticas de los profesores de la enseñanza secundaria.

SOLAS, J., (1992), describen la misma técnica de la rejilla de KELLY en una investigación realizada en el ámbito de la educación, o sea en la forma como los profesores y alumnos pueden conocer un poco mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la elicitación de constructos relacionados con este tema.

LAMBERT, R. et al, (1997) elaboraron, a su vez, una rejilla de KELLY teniendo en cuenta entrevistas (método triádico) realizadas a administradores, profesores y familias (6 tutores de educación de los alumnos; 9 profesores; 9 administradores escolares y 2 expertos en programas educativos regionales), con un total de 26 personas. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 a 120 minutos y los respondientes manifestaron aspectos, atendiendo a sus percepciones de gestión, de experiencias educativas y también de educación. De esta forma, después de analizadas 186 respuestas, fueron creadas 94 categorías que, a su vez, fueron agrupadas en 5 constructos bipolares. Basado en la mencionada rejilla, fue construido un cuestionario, con varias versiones (para la gestión, para las familias y para los profesores), destinado a medir la calidad práctica de programas educativos. Estos cuestionarios fueron, a su vez, sujetos a un estudio piloto. Es de señalar también, que los participantes en este estudio tuvieron oportunidad de opinar sobre diferentes aspectos, como por ejemplo: profesores de calidad; profesores sin calidad; programas de calidad; programas sin calidad; administración con calidad; administración sin calidad; clima escolar de calidad y clima escolar sin calidad.

R. LAMBERT finaliza su análisis considerando que las informaciones elicítadas y emergidas con la metodología de los constructos personales de KELLY, fueron un éxito y permitió desarrollar aun más este programa y lograr plenamente los objetivos inicialmente propuestos.

L. BRUNET señala que las percepciones de los profesores acerca de la efectividad institucional, afectan: a) los logros de los alumnos, como por ejemplo la alta puntuación de los estudiantes en pruebas de rendimiento y el rendimiento general de los mismos; b) la cohesión entre los profesores dentro de los centros educativos; c) el tiempo dedicado a la instrucción; d) la calidad general de la educación; e) el grado de satisfacción; y e) la realización personal y la disciplina general de los centros educativos (BRUNET, L., 1995: 132-138).

HILLIER, Y., (1998) describe la utilización de la rejilla de KELLY como método de elicitación de informaciones explícitas e implícitas, así como de aspectos prácticos de comportamientos. En esta investigación, también se realiza un enfoque sobre las relaciones formales e informales de las personas.

SOUSA, F., (1999) en su tesis doctoral, cuyo tema era “Percepciones de creatividad y eficacia en la enseñanza de alumnos y profesores de la enseñanza superior politécnica”, realizó un estudio, utilizando la rejilla de KELLY, sobre la enseñanza superior de Portugal. Este trabajo presentaba como hipótesis de trabajo comparar las percepciones de alumnos y profesores sobre la creatividad y la eficacia de la enseñanza, o sea se intentó probar que la percepción de los profesores, sobre su propia actividad, estaba más dirigida a la eficacia, en cuanto los alumnos imaginan, en el caso de que fuesen profesores, que sus actividades estarían más dirigidas hacia la creatividad.

De esta manera, después de la realización de las entrevistas estructuradas (método triádico de KELLY) a alumnos y profesores, fue posible emerger constructos sobre la creatividad de los profesores que después de seleccionados, fueron incluidos en un cuestionario con cuatro columnas entre 56 constructos opuestos (112 descripciones comportamentales), o sea relacionados con comportamientos de los profesores creativos y poco creativos. Cada una de las columnas representaba 4 elementos (un profesor creativo, un profesor nada creativo, cómo pienso que los alumnos me ven y yo como profesor). Posteriormente y después de la aplicación de métodos estadísticos multivariantes, el cuestionario inicial fue reducido a través de diferentes aplicaciones y versiones, y al final se obtuvo un cuestionario con 16 ítems (1

columna de constructos o ítems y dos columnas de elementos) que a su vez fue aplicado a una muestra de 852 estudiantes y a una muestra de 245 profesores, en una población de 900 profesores y 8.000 estudiantes de enseñanza superior politécnica, en concreto a 7 instituciones de Lisboa (Portugal).

A través de los factores emergentes de la creatividad (tarea y relacional) fue posible comparar a los profesores con los alumnos. De esta forma a través de un análisis cuantitativo se concluyó que cuando los alumnos se ven a sí mismos como profesores, atribuyen mayor importancia a la creatividad (relacional) en comparación a sus profesores. Respecto al factor “tarea” (eficacia) se produce lo inverso. Con la aplicación de entrevistas (26) (análisis cualitativo) y la observación de las clases fueron válidos y complementarios los datos cuantitativos. A través de la técnica denominada “análisis de correspondencias”, el perfil de los profesores creativos, de acuerdo con los alumnos y de acuerdo con los profesores, fue un dato muy interesante en este estudio que tuvo como base, como ya se ha citado, los constructos personales de KELLY. Fue de igual forma concluido, de forma sintética, que la creatividad es entendida como un aspecto aislado de la enseñanza, pero como objetivo a alcanzar que ni los alumnos ni los profesores deben lograr como un valor en sí mismo, o sea dirigir el profesor hacia la creatividad puede implicar su aproximación a los alumnos, mientras que la aproximación hacia la “tarea” puede promover su distanciamiento de la creatividad.

En esta investigación, FERNANDO SOUSA comprobó que los alumnos prefieren tener profesores creativos y están más predispuestos para sus clases. La creatividad no está presente ni en los individuos ni en el público, sino en la interacción entre los dos (WONG, B., 2000: 24).

Sobre las percepciones señalamos también un estudio de FLEVARES, L. y PERRY, M., (2001), que analizaron múltiples formas de expresión no oral (escrita) de 3 profesores con tres años de servicio a través de sus representaciones sobre: pinturas, objetos y otros aspectos visuales. Estas representaciones producidas por los profesores, fueron analizadas colectiva e individualmente. Posteriormente los profesores utilizaron las mencionadas representaciones para

apoyar la enseñanza y la argumentación ante algunas preguntas de los alumnos en clases de Matemáticas. Este estudio observó mejoras significativas en el aprendizaje de los alumnos.

YÁMOZ, S. et al, (2001) a su vez, realizaron un estudio en el que se analizaron las relaciones existentes entre el estilo de apego de los individuos y las percepciones que tienen de sí mismos y de los otros en una muestra compuesta por 118 estudiantes universitarios. Las diferencias de valoración se midieron a través de las distancias entre los elementos que representan al yo ideal y a los otros ideales en la técnica de rejilla de KELLY. En línea con las predicciones, en general, los sujetos se identificaron más con la madre que con el padre. Así mismo, las participantes en esta investigación se identificaron más con sus iguales que con sus padres. La identificación con la pareja hizo evidente el relevante papel que junto a la madre juegan esas personas para las adultas jóvenes como posibles figuras de apego. Los resultados extraídos de la comparación de los estilos de apego y los modelos del “self” y de los otros no mostraron resultados concluyentes. En síntesis podemos considerar que en esta investigación se han perfilado las relaciones existentes entre el estilo de apego de los individuos y las percepciones que tienen de sí mismos y de los otros.

También FEIXAS, G., (2003) utilizó la Técnica de Rejilla (TR) en un trabajo publicado en una revista de Psicología. Este investigador realizó un estudio de caso donde logró un autorretrato de Lisa a través de un análisis emergente de sus constructos personales. El análisis de los ejes principales, la identificación de conflictos cognitivos, el análisis de dilemas implicativos y la identificación de conflictos triádicos fueron otros temas abordados en este estudio de caso. Al finalizar su trabajo GUILHEM FEIXAS, señala que los principales inconvenientes de la TR radican en la complejidad de su aplicación aunque es un instrumento de evaluación que proporciona una ingente cantidad de información sobre el sistema de construcción del sujeto.

GONZÁLEZ-BAIXAULI, B. et al, (2004) elaboraron un artículo donde han explotado varias posibles aplicaciones de una teoría psicológica, la Teoría de los Constructos Personales (TCP) y de su principal herramienta, la técnica de la

rejilla en la elicitación de información, centrada principalmente en enfoques orientados a objetivos.

Los principales resultados son: la obtención de tres enfoques sistemáticos para obtener las relaciones de afinidad entre objetivos; obtención de correlaciones y softgoals de los modelos “Softgoals Interdependency Graph” (SIG) del NFR “Framework” y obtención de enfoques que permiten relacionar agentes en los modelos “Strategic Dependency” (SD). Gracias a estas técnicas, fue facilitada la tarea de elicitación de estos modelos orientados a objetivos. Es importante resaltar, de acuerdo con los autores, que poco se ha hecho en relación a la elicitación en modelos orientados a objetivos. La gran mayoría de las heurísticas están basadas en preguntas del tipo por qué, qué o cómo. Este estudio, a pesar de partir de objetivos, interesados y tareas, que son las elicitaciones, utiliza la teoría de confirmación, basada en las rejillas, para aclarar y descubrir otros objetivos, interesados y tareas a partir de un conjunto original.

SOUSA, F. y MONTEIRO, I., (2004: 121), realizaron un estudio de mercado a través de la aplicación de la rejilla de KELLY. Estos dos autores concluyeron que la metodología de los constructos personales y sus diferentes herramientas, como por ejemplo la respectiva rejilla son “poderosas” a la hora de hacer válidas las teorías implícitas de los individuos incluyendo todo lo que rodea al mundo del mercado.

FEIXAS, G. y ÁNGEL, L., (2004), utilizaron la Técnica de la Rejilla (TR) de KELLY en un proyecto denominado “Multicéntrico Dilema”, con el propósito de determinar el papel de los dilemas personales en una amplia gama de problemas de salud. Estos dilemas identificados a través de la TR, aparecen en un tercio de una muestra de población normal (321) y la mitad de la muestra clínica (286). Comparando los sujetos que presentan dilemas, los de la muestra clínica doblan a los de la normal en proporción de dilemas. Los citados investigadores concluyeron su trabajo señalando que contextualizar los problemas humanos como conflictos cognitivos o dilemas personales es una forma de comprenderlos desde una perspectiva constructivista.

También HEWITT, A., (2005) recurrió a la teoría de los constructos personales de KELLY en su estudio sobre los profesores de música en centros educativos de enseñanza secundaria. Este estudio trató de indagar en las familias de los respectivos profesores de música, los factores diferentes de los conocidos, con respecto al contexto de las clases de música. De acuerdo con el autor, se trata de un estudio exploratorio que utiliza la rejilla de KELLY.

4.1.5. Consideraciones Sobre los Estudios Anteriores

Revisamos diversos trabajos de investigación realizados en el ámbito de los temas: “rankings” educativos, centros educativos y rejilla de KELLY. Este enfoque tuvo como propósito comparar esta investigación con otras investigaciones similares. Este procedimiento tuvo también como preocupación fundamental, garantizar la originalidad de la problemática y metodología de la investigación propuesta.

A través de los datos consultados, podemos concluir que existen muchos estudios sobre centros educativos y “rankings”, pero no encontramos ninguno que argumente contra los “rankings” por la calidad observada de los profesores y de los alumnos, pertenecientes a los centros estudiados, o sea, encontramos trabajos e investigaciones desarrolladas teniendo como base de apoyo las teorías conocidas de calidad y evaluación de los centros educativos. Creemos que la originalidad de esta tesis, parece ser el trabajo realizado esencialmente sobre la calidad percibida por los sujetos de los centros. Tal como señaló KELLY, no solo los científicos son capaces de presentar teorías sobre la realidad. Las personas comunes, a través de sus experiencias y vivencias, también lo pueden hacer. Como síntesis, consideramos este estudio diferente de los demás que encontramos, tanto por su problemática (¿serán los “rankings” válidos a través de las percepciones de la calidad de alumnos y profesores?)

como también por la metodología utilizada (Rejilla de KELLY y Análisis Multivariante).

Considerando los estudios anteriormente realizados y comparándolos con la presente investigación, estamos seguros de que vamos a respetar los criterios que valoran la formulación del problema (los “rankings” y la calidad percibida en centros educativos), o sea:

- viabilidad: que tenga posibilidad de ser resuelto a través de la investigación;
- relevancia: que contribuya a la construcción de nuevos conocimientos;
- novedad: que es adecuada al estado actual de la evolución científica;
- exequibilidad: que haga posible una conclusión válida (MARTINS, O., 2003: 81).

4.2. Proposición y Objetivos

Como ya señalamos al inicio (Introducción), este estudio intenta indagar sobre las percepciones de calidad de los alumnos y de los profesores en los centros educativos y las compara con los “rankings” del Algarve (ver Figura 1, Anexo VII y Anexo VIII), que nos conllevó a formular la siguiente pregunta:

- ¿Será que la calidad percibida en los centros educativos de enseñanza secundaria del Algarve hacen validos los “rankings”?

Después de algunas lecturas y reflexiones la pregunta inicial fue cambiada y resultó de la siguiente manera:

- Los “rankings” no son confirmados a través de las percepciones de calidad de los profesores y los alumnos, en los seis centros educativos elegidos.

Es de señalar que las variables independientes: años de escolaridad de los alumnos, tiempo de servicio de los profesores, profesores, alumnos y centros educativos fueron estudiadas y analizadas con objeto de intentar probar que las citadas variables no influyen significativamente a la hora de aceptar o rechazar la proposición formulada.

La citada proposición será también acompañada de objetivos que citamos a continuación:

- Aclarar los criterios de ordenación de centros educativos realizados por los “rankings”.
- Seleccionar los centros educativos, considerando los “rankings”.
- Emerger constructos de calidad percibida.
- Crear un instrumento de investigación.
- Emerger factores de calidad percibida.
- Indagar sobre el concepto de calidad percibida.

Estos son los intentos y propuestas que planteamos a lo largo de la tesis que condicionaron el diseño y enfoque metodológico adoptado. En la Parte II y III de este estudio éstos serán mejor comprendidos, presentados, analizados y comprobados.

“Nuestros conocimientos se construyen con el apoyo de marcos teóricos y metodologías explícitas, lentamente elaborados, que constituyen un campo al menos parcialmente estructurado, y esos conocimientos son apoyados por una observación de hechos concretos” (QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L., 1998: 20).

PARTE II

METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando iniciamos esta tesis, confesamos que en los aspectos metodológicos tuvimos algunas dificultades para delimitar conceptos y aclarar correctamente algunos términos, en concreto los que fueron manejados a lo largo de esta investigación. De esta manera, consideramos apropiado hacer algunas aclaraciones que presentamos a continuación, de forma sintética, sobre los siguientes conceptos: metodología, investigación, empirismo, métodos, técnicas y procedimientos.

La metodología se puede entender como la organización crítica de las prácticas de investigación (ALMEIDA, J. y PINTO, J., 1975: 84). En palabras de CARVALHO, J., (1994: 23), la metodología tiene un carácter científico en cuanto reclama como verdaderos los principios que enuncia para la búsqueda, análisis e interpretación de los medios utilizados en la investigación científica.

Una investigación empírica o científica es una investigación en la que se hacen observaciones con la finalidad de comprender mejor el fenómeno a estudiar. La investigación científica es fundamentalmente la misma para todas las ciencias, sirve de base para la investigación en cualquier área de actividad (HILL, M. y HILL, A., 2002: 19; MARTINS, O., 2003: 83). Entonces, es posible extrapolar que la metodología de investigación es también la descripción y análisis de los métodos, técnicas y procedimientos elegidos.

A este propósito y sobre la investigación educativa citamos a T. SOLA MARTÍNEZ

“La investigación educativa será un proceso de aplicación de método y técnicas científicas a situaciones y problemáticas concretas que se puedan presentar en el área educativa, con objeto de buscar respuesta a los mismos para de esta manera obtener nuevos conocimientos o mejorar los ya adquiridos” (SOLA MARTÍNEZ, T., 1993: 280).

Podemos entonces afirmar que la metodología de investigación científica es la descripción y análisis de los métodos y que se refiere, por lo tanto, a su propio estudio (métodos), tal como señala LAURENTINO HERAS MONTOYA:

“Los métodos de investigación en educación no implican necesariamente una forma fija e inamovible de aplicación. Los métodos difieren en función de los fines de la investigación, en función de los modos de entender la realidad, la construcción del conocimiento...” (HERAS, L., 1997: 124).

Mientras, los métodos son caminos críticos trazados por una formación científica a través de las múltiples investigaciones que fueron desembocando en conocimientos estructurados en su matriz teórica. Cada uno de los citados caminos, no puede ser repetitivo ni absolutamente nuevo (ALMEIDA, J. y PINTO, J., 1975: 85). En este contexto es posible considerar que los métodos son retos que llevan a la consecución de un fin, o sea, están generalmente sujetos a operaciones, reglas y procedimientos, tal como es referido por BACHENSK:

“Método científico es una forma de proceder organizada en cualquier camino para ordenar las actividades teniendo en cuenta los objetivos” (BACHENSK, 1971, citado por MARTINS, O., 2003: 83).

Las técnicas de investigación son seleccionadas adecuadamente por los métodos, o dicho de otra forma, en la investigación, las técnicas de recogida de datos más frecuentemente utilizadas son el análisis documental, la observación, la entrevista y el cuestionario (AFONSO, N., 2005: 88). También podemos afirmar que las técnicas son un medio que se utiliza para recoger, procesar o analizar la

información. Sintéticamente se trata de técnicas particulares, al inverso de los métodos que son generales.

Por último, los procedimientos pueden ser descritos como las distintas operaciones que, en su integración, componen el método (QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L., 1998: 20)

Entonces y teniendo en cuenta las perspectivas antes referidas, consideramos que el presente estudio se encuadra en la categoría de investigación empírica o científica.

De esta manera recordamos que este estudio tiene varios objetivos (ver Capítulo Cuatro), que podemos sintetizar de la siguiente forma: a) indagar sobre los factores emergentes de calidad de los centros educativos de enseñanza secundaria en el Algarve - Portugal, a través de las representaciones de los principales elementos (profesores y alumnos); y b) probar que el orden de los centros, a través del criterio de los “rankings”, no presenta una justificación empírica en términos de calidad percibida (Para un mejor entendimiento del lector, sugerimos que consulte: la Figura 1. Modelo de Análisis; Anexo VII. Fases del Diseño de Investigación y Anexo VIII. Parrilla de Nuestro Estudio).

A fin de lograr una primera aproximación cuantitativa a estos dos objetivos, fue creado un cuestionario basado en las teorías de KELLY y concretamente de su rejilla, considerando, también, los indicadores de calidad, en concreto del Modelo Europeo de Excelencia (EFQM). Posteriormente, y después de varias aplicaciones y cambios en su estructura, el cuestionario fue aplicado en seis centros educativos elegidos considerando los “rankings” en el Algarve.

Las posteriores entrevistas realizadas a alumnos y profesores, sobre las características y definiciones de calidad de los centros educativos, complementan y dan validez a los datos cuantitativos obtenidos (PÉREZ, A., 1996: 69).

Esta parte (Parte II) incluye 6 capítulos. Un Capítulo (Cinco) de consideraciones teóricas sobre la fiabilidad y validez, así como del método utilizados en este estudio - la rejilla de KELLY y la técnica de la entrevista. En el Capítulo Seis, titulado “Sujetos”, se realizó una descripción y caracterización

general de los seis centros educativos de enseñanza secundaria del Algarve. Estos centros fueron, como ya hemos referido, elegidos a través del criterio de los “rankings”. De señalar que es en este capítulo que podemos situar el contexto de la investigación. En el Capítulo Siete intentamos aclarar el proceso de construcción y creación del cuestionario. El estudio piloto realizado en cuatro centros educativos elegidos de forma aleatoria, se cita en el Capítulo Ocho. En el Capítulo Nueve la fiabilidad y validez del cuestionario son, a su vez, citadas. Por último y en el Capítulo Diez, son aclarados los procedimientos que tuvimos en cuenta en la administración de los cuestionarios. También las entrevistas son referidas, en concreto sobre la forma cómo elegimos los entrevistados de dos centros educativos. Algunas reflexiones sobre la muestra, la población, el muestreo y la distribución de las variables independientes fueron de igual forma consideradas en este capítulo.

CAPÍTULO CINCO

5. TEORÍA IMPLÍCITA Y PROCEDIMIENTOS GENERALES

En este capítulo vamos a hacer algunas reflexiones teóricas sobre la construcción del cuestionario y algunos de los procedimientos utilizados, tales como el análisis de la fiabilidad y de la validez. En este tema Intentaremos, por lo tanto, aclarar algunas particularidades de la fiabilidad y de la validez tenidas en cuenta en nuestro estudio en la utilización del cuestionario.

La teoría de los constructos personales de KELLY, así como su respectiva rejilla, ocupan, en este apartado, una importancia destacada en virtud de la metodología elegida en la presente investigación, inspirada, en una fase inicial y también en fases metodológicas posteriores, en el pensamiento de GEORGE KELLY.

Así, consideramos útil presentar al lector algunos temas de la metodología de G. KELLY, tales como: constructos; elementos; construcción de una rejilla; postulado; corolarios; entre otros.

La entrevista en sus diferentes aspectos: sus características; finalidades; aspectos de la ética; y los diferentes procedimientos respecto a su utilización, serán objeto de reflexión y análisis.

Por ultimo, realizaremos algunas consideraciones sobre el análisis y tratamiento de datos de las entrevistas, donde los programas informáticos no serán olvidados.

5.1. Fiabilidad y Validez

De acuerdo con HILL, M. y HILL, A., (2002: 141) para construir un cuestionario que mida una variable latente (constituida por un conjunto de otras variables denominadas “componentes”) es necesario el análisis de dos características de medida (Fiabilidad y Validez). Por ello, y dada la importancia de aclarar estos dos aspectos centrales en esta investigación, los mencionamos con el propósito de señalar la relevancia que ambos tienen en los resultados conseguidos.

De esta forma, intentaremos explicar en las secciones siguientes el significado de cada una de ellas, así como los procedimientos que llevamos a cabo en nuestra investigación, respecto a las dos características de medida señaladas.

5.1.1. Fiabilidad

Teniendo en cuenta a SÁNCHEZ, M. y SARABIA, F., (1999: 367), la fiabilidad de una medida analiza si ésta se halla libre de errores aleatorios y, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes.

El término “fiabilidad” es así, sinónimo de precisión o estabilidad y se refiere al grado en que pueden reproducirse los resultados obtenidos por un procedimiento de medición en las mismas condiciones. La fiabilidad es una medida de la capacidad del cuestionario para distinguir hasta qué punto una variable fluctúa como resultado de un error en la medición o de un cambio real.

Así, podemos decir que la fiabilidad de un cuestionario es la precisión con la que mide lo que mide. Se considera fiable si las medidas que se hacen con él carecen de errores de medida, son consistentes y precisas. Un cuestionario será fiable si cada vez que se aplica a los mismos sujetos, obtenemos los mismos

resultados. No sería fiable si cada vez que es aplicado generase mediciones diferentes de una variable que se supone estable.

De acuerdo con MOREIRA, J., (2004: 247-257) entre los métodos más conocidos para estimar la fiabilidad o consistencia están:

- Método de las dos mitades.

El cuestionario se divide en dos partes iguales, normalmente se toman los ítems pares por una parte y los impares por otra. Se correlacionan las puntuaciones obtenidas en ambas partes y el coeficiente resultante, mediante el cálculo de diversos coeficientes de consistencia, se corrige para una longitud doble. Este análisis proporciona, además, la correlación del ítem con la puntuación total de la escala y refleja la aportación con que el ítem contribuye a medir el factor de que se trate.

- Método test / retest.

Hace referencia a la estabilidad temporal o reproductividad y tiene como objetivo determinar si una prueba dará los mismos resultados o similares (generalmente mediante una correlación) cuando se aplica a una misma persona en más de una ocasión. No obstante, esta práctica puede conllevar algunos problemas. Cuanto más tiempo transcurra entre ambas pruebas (entre test / retest), mayor es la probabilidad de que se hayan producido cambios reales en los más diversos aspectos, o de que su opinión o actitud hacia el problema haya cambiado. En el test / retest se aplica el cuestionario a los mismos sujetos en dos o más ocasiones distintas y se correlacionan los resultados. Hay que tener en cuenta que el espacio de tiempo transcurrido no debe ser ni demasiado corto ni demasiado largo. Si es demasiado corto pueden recordar lo que han respondido la primera vez. Si es demasiado largo pueden darse cambios en el sujeto que lleven a dar respuestas diferentes. En este método hay que tener en

cuenta que se han de usar claves que faciliten el anonimato y la identificación del test / retest.

- Consistencia interna.

Se refiere a la estabilidad de las puntuaciones entre los diferentes constructos que forman el instrumento de medición. La extensión de este concepto lleva a considerar a la fiabilidad interna como una medida de homogeneidad. Si los distintos ítems o constructos de un cuestionario pretenden medir un mismo concepto o factor, es lógico que las respuestas a estos ítems estén relacionadas entre sí. Clásicamente, para evaluar la fiabilidad, o consistencia interna, se utiliza el método estadístico “Alfa de CHRONBACH”, que va de 0 (ausencia de homogeneidad) a 1 (máxima homogeneidad).

- Formas equivalentes.

Se aplican a los mismos sujetos, en dos ocasiones distintas, dos versiones paralelas del cuestionario que contengan diferentes ítems pero tan equivalentes como sea posible en formato / dificultad, y se correlacionan los resultados. Uno de los problemas de este método es la preparación de versiones equivalentes que sean verdadera y rigurosamente equivalentes.

Hemos aún de citar otro tipo de fiabilidad, que de acuerdo con BADIA, X. y LIZAN, L., (s/f: 254) se trata de:

- Fiabilidad intra e interobservador

Así y teniendo en cuenta los autores antes citados, el término consistencia intraobservador se refiere al grado de concordancia de un observador consigo mismo. Por consistencia interobservador se entiende la concordancia entre dos observadores independientes sobre una medida practicada en el mismo individuo.

Hace referencia a la estabilidad de las mediciones en los cuestionarios administrados por el entrevistador. En ellos, los observadores han de inferir la puntuación de cada ítem según la información que ofrece el individuo entrevistado.

En ocasiones, este proceso de inferencia lleva a valoraciones distintas. Para determinar el grado de relación entre los observadores se calcula habitualmente el índice “kappa”, que corrige la concordancia observada por la que se esperaría simplemente por azar.

Dadas las características del test, y tras consultar con los profesores, se decidió aplicar tanto el alfa de CRONBACH, como el método test / retest.

Así y a lo largo de esta investigación, utilizamos el método de test / retest, realizando tres aplicaciones a una población de 47 alumnos y 21 profesores como es referido en el capítulo siete, denominado “Instrumento”.

Utilizamos también la consistencia interna (Alfa de CRONBACH) con el propósito principal de indagar la fiabilidad del instrumento, o sea, la homogeneidad de los ítems o constructos. Hemos de decir que estos resultados son explicados con más detalle en el capítulo nueve.

5.1.2. Validez

La validez de una medida analiza si el instrumento utilizado mide lo que el investigador pretende medir, es decir, estudia el error sistemático: a menor error sistemático, mayor validez de la medida. Dicho de otra manera, podemos considerar que la validez supone que el instrumento permite cuantificar aquello que se pretende medir y no otro concepto teórico distinto. Es preciso añadir, teniendo en cuenta a HILL, M. y HILL, A., (2002: 150), que no es correcto afirmar que la validez existe o no existe, sino que la validez presenta grados. En síntesis podemos considerar que desde un punto de vista general, la validez de una escala hace referencia a la medida en que los indicadores están midiendo lo que

deberían medir. A este respecto, son múltiples las variantes de validez que pueden contrastarse.

De acuerdo con X. BADIA LLACH y L. LIZAN TUDELA la validez es presentada no solo teniendo en cuenta sus tipologías sino también algunas cuestiones planteadas en torno a cada tipo de validez. Dada la importancia de ofrecer una comprensión más accesible de estos conceptos, los presentamos a continuación:

a) Validez de contenido - ¿Cubren los ítems del cuestionario todos los aspectos relevantes del atributo que se evalúa?; b) Validez aparente - ¿Parece el instrumento adecuado y razonable para medir lo que se pretende?; c) Validez de constructo - ¿Se relaciona el instrumento con otras variables en la línea de las hipótesis teóricas plausibles?; d) Validez convergente - ¿Está relacionado el nuevo instrumento con otras variables y medidas del mismo constructo con las que, según la teoría y el método, debería estar relacionado?; e) Validez discriminante - ¿Está diferenciado de aquellas variables y medidas con las que no debería estar relacionado?; f) Matriz multirrasgo - multimétodo - Dos instrumentos que miden el mismo concepto, ¿establecen interrelaciones elevadas?, ¿son más bajas al medir conceptos diferentes?; g) Método de los grupos externos - ¿Es peor la salud percibida en grupos externos de muestra de pacientes que en la población general?; h) Análisis factorial - ¿Los ítems reflejan diferentes gradaciones de una sola dimensión, o se distribuyen en un espacio tridimensional?; i) Validez de criterio - ¿Se relaciona este instrumento con una regla de oro o estándar del atributo que se mide?; j) Validez concurrente - ¿Puede ser sustituido este instrumento por otro existente ya validado?; y h) Validez predictiva - ¿Predicen las puntuaciones del instrumento cambios, necesidades o diferencias futuras? (BADIA, X. y LIZAN, L., s/f: 255).

Ya, por ejemplo, la validez presenta de acuerdo con ORTIZ, A., (2000: 3-4) tres aspectos principales distintos: validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio, tal como se presenta a continuación:

- La validez de contenido.

De acuerdo con NUNNALLY, J., (1987: 100) y SÁNCHEZ, M. y SARABIA, F., (1999: 382), este tipo de validez se refiere al grado en que la medida recoge el campo del concepto estudiado, o sea, alude a la necesidad de garantizar que el instrumento constituya una muestra adecuada y representativa de las variables que se pretenden evaluar con él. Podemos aun decir que la validez de contenido intenta evaluar la capacidad del instrumento (cuestionario) para recoger el contenido y el alcance del constructo y de la dimensión.

- La validez de construcción.

Se evalúa habitualmente mediante correlaciones con otras escalas o indicadores objetivos de calidad de centros educativos de enseñanza secundaria. En ocasiones, el análisis de la varianza permite evaluar la sensibilidad al cambio o discriminar entre distintas poblaciones. El análisis factorial exploratorio de la matriz de correlaciones, también puede ser utilizado en el sentido de encontrar los factores latentes así como sus resultados. Este tipo de validez está formada por dos categorías fundamentales: convergente y discriminante. La convergente mide el grado de correlación entre las diferentes medidas utilizadas para medir un factor latente. La discriminante, a su vez, supone que el factor objeto de análisis debe estar significativamente alejado de otros factores con los que no se encuentre relacionado desde un punto de vista teórico. En otras palabras, podemos decir que esta validez hace referencia a la propiedad de que la medida utilizada no se correlaciona demasiado con las medidas de otros constructos con los que se supone que teóricamente difiere.

- Validez de criterio.

La validez de criterio consiste en la correlación del cuestionario con alguna otra medida de la variable del estudio que se considera estándar. Cuando el

fenómeno de estudio es complejo y no existen medidas previas que puedan considerarse como reglas o criterios, la evaluación de la validez de criterio es muy difícil y deben buscarse evidencias complementarias. Cuando las correlaciones se establecen en el mismo momento temporal, se dice que se está estudiando la validez concurrente. En ocasiones, la variable criterio es un acontecimiento futuro que se intenta predecir mediante el resultado del instrumento de medición. En estas circunstancias la validez analizada se denomina predictiva.

En esta investigación consideramos algunos aspectos de la validez del cuestionario que presentamos a continuación: a) la aplicación de la rejilla de KELLY en la creación (emergencia) de constructos; b) consulta a un grupo de expertos sobre la calidad de los centros educativos en el momento en que se hizo una correspondencia entre constructos y criterios, subcriterios y áreas de intervención del modelo Europeo de Excelencia y Calidad; c) el desarrollo de un estudio piloto con el propósito principal de testar procedimientos; d) y, por último, la aplicación del análisis factorial exploratorio con la intención principal de distinguir los factores subyacentes de calidad de los centros educativos y establecer las relaciones entre los ítems del instrumento. Este aspecto de la validez será mejor explicado en el capítulo nueve (Validez y fiabilidad del estudio).

Digamos también, que para confirmar la estructura de los ítems del cuestionario propuesto, analizamos, a su vez, la validez discriminante y convergente (incluidas en la validez de construcción) a través del análisis factorial confirmatorio.

5.2. El Método de la Rejilla de KELLY

En este epígrafe se intentará bucear en la teoría de los constructos personales de KELLY, comprenderlos un poco mejor, explicar su rejilla y su

carácter innovador en la creación de teorías emergentes a través de las representaciones de las propias personas.

Esta metodología es de nuestro agrado y nos parece sumamente interesante, pues aborda los problemas de la ciencia de manera diferente a lo acostumbrado, y donde lo que esencialmente cuenta son las personas y sus sensaciones del mundo que les rodea.

A pesar de que KELLY crea y desarrolla sus teorías poniéndolas en práctica desde 1955, investigadores, personalidades relevantes de la educación y psicólogos se muestran actualmente muy interesados en las mismas. Así, iniciamos este epígrafe con la presentación de G. KELLY a continuación.

5.2.1. Presentación de G. KELLY

En 1955 GEORGE A. KELLY presentó en su obra titulada “La Psicología de los Constructos Personales”, un enfoque que ha sido considerado predecesor de la perspectiva cognitiva hoy predominante en la psicología clínica contemporánea de psicología alternativa, de corte fenomenológico, asentada en bases epistemológicas constructivistas. En la concepción psicológica integral de G. KELLY, a la que el alternativismo constructivista presta su base, se funden en uno sólo los conceptos de hombre, ciencia, realidad y pensamiento (RIVAS, F. et al, 2002: 8). Esta concepción de alternativismo constructivista puede ser mejor entendida con las palabras del propio G. KELLY.

“Asumimos que todas nuestras interpretaciones actuales del universo están sujetas a revisión o sustitución (...). Llamamos a esta posición filosófica *alternativismo constructivista*” (KELLY, G., 1955: 15).

Y es justamente esta posición, asumida por G. KELLY, la que le lleva a entender que los acontecimientos sólo pueden apreciarse, parecer significativos o ser clasificados, en la medida en que una persona haya elaborado

construcciones mentales, etiquetas categoriales, significativas, capaces de ubicar adecuada y diferencialmente los acontecimientos, o en otras palabras, capaces de subsumirlos (D. BANNISTER y J. MAIR, 1968, citados por RIVAS, F. et al, 2002: 9).

Su teoría integra en un mismo lenguaje áreas tradicionalmente separadas como son la percepción, memoria, aprendizaje, pensamiento, lenguaje, motivación, emoción y personalidad (BOERRE, C., 1999: 1).

Aunque KELLY sugería una metodología de valoración y un enfoque terapéutico de características innovadoras, sus teorías no lograron la debida apreciación hasta finales de la década de 70. A partir de ese momento se fue consolidando un movimiento internacional de científicos y profesionales de distintas áreas de conocimiento que van a desarrollar los conceptos de KELLY en múltiples aplicaciones y, por lógica, en el campo de la educación, o sea, parece evidente que se trata de un planteamiento más enriquecedor, por objetivo y públicamente revisable, que otros planteamientos, en concreto los de carácter cualitativo (RIVAS, F. et al, 2002: 75).

5.2.2. La Teoría de Constructos Personales

De acuerdo con F. RIVAS, 2002; C. BOERRE, 1999 y F. SOUSA, 1999, tal como es característico de los enfoques constructivistas, los constructos personales de KELLY también ven la actividad humana como un proceso creador de significados. El comportamiento humano depende de la forma que tenga de construir acontecimientos, de los significados que se asignan a los eventos. Según G. KELLY, el mundo se presenta como un conjunto de realidades físicas y psicológicas, carentes de significación en sí mismas, que sólo los sujetos pueden conferirles mediante un proceso de elaboración e interpretación del estímulo.

La teoría de KELLY comienza con lo que él llama “la metáfora prodigiosa”. Valiéndose de sus experiencias con estudiantes, observó que estas personas comunes estaban implicadas en los temas de la ciencia. Ellos también estaban intentando comprender lo que les ocurría, por esto se puede decir que todas las personas comunes, vistas desde su perspectiva, son científicas. Tienen construcciones de su realidad, de la misma forma que los científicos tienen sus teorías. (BOEREE, C., 1999: 1-2).

En FEIXAS, G. y CORNEJO, J., (1992: 10) encontramos, en una versión más intimista, una clara definición de las teorías de KELLY, así como el concepto de constructos personales y que se presenta en la siguiente transcripción:

“Para KELLY el ser humano es como un científico que elabora hipótesis para interpretar y dar sentido al flujo de acontecimientos en los que se encuentra. Estas hipótesis están formadas por constructos personales que son de naturaleza bipolar (al igual que las hipótesis científicas y su contraste con la hipótesis nula). Así, un constructo es una dimensión de significado que permite asimilar dos eventos (personas, cosas, acontecimientos, etc.) y a la vez contrastarlos a un tercero (o más) que representan el otro polo del constructo”.

Así, y de acuerdo con la teoría de KELLY, es posible explorar los sistemas de constructos personales que, a interpretación de F. FRANSELLA et al, constituye una forma de:

“Ponerse en la piel de otras personas, mirar su mundo como ellas lo entienden, comprender su situación, sus preocupaciones y sus intereses” (FRANSELLA, F. et al, 1977: 5).

Podemos referir que los constructos personales son distinciones extraídas de la experiencia que se incorporan dentro del sistema de construcción para anticipar futuros eventos. Cada constructo supone una diferencia, y se puede representar como una dimensión bipolar de significado, es decir, los constructos no son unidades aisladas, sino que están conectados con otros mediante líneas de implicación, formando así complejos sistemas de significados (SOUSA, F. y MONTEIRO, I., 2003: 9).

Es de señalar que existen algunas referencias a la educación en general y a los profesores en particular, conectadas a la teoría de los constructos personales de KELLY. Por ejemplo, J. GONZÁLEZ MONTEAGUDO, en un apartado de su Tesis Doctoral sobre conocimiento práctico de los profesores, al hablar de las teorías de KELLY, considera lo siguiente:

“Integran los aspectos cognitivos, afectivos y prácticos y considera que los constructos personales son un modo de percepción e interpretación de ciertos aspectos de la realidad, adquiridos en el intercambio cotidiano y que se consolidan progresivamente. Desde el punto de vista de KELLY, el pensamiento posee un carácter constructivo, la elaboración de constructos es idiosincrásica. Los constructos tienen carácter contextual, experimental y adaptativo. El conocimiento por una parte se genera en la acción, pero por otra parte se proyecta en la acción” (GONZÁLEZ, J. M., 1996: 212).

A su vez y refiriéndose a los profesores y a sus constructos personales, PÉREZ, A. y GIMENO, J., (1988: 54) opinan:

“El conocimiento profesional del docente puede explicarse como un sistema personal de constructos, elaborados y reformulados continuamente a partir del intercambio de los constructos previos con las características y circunstancias de una práctica concreta, en un contexto físico y psicosocial peculiar, que pretende desarrollar un currículo específico, y en el que el mismo profesor se encuentra afectivamente implicado. Este tipo peculiar de conocimiento que condiciona la acción es necesario analizarlo y comprenderlo cuando se expresa en la misma acción en la que se genera”.

Puede entenderse, en virtud de las consideraciones antes referidas, que las representaciones que los profesores tienen de los centros educativos en general, pueden aportar indicadores importantes en lo que respecta a la calidad de los mismos centros, o sea, que a través de sus representaciones podremos tener elementos muy aproximados de lo que acontece en el ámbito, no solo de enseñanza / aprendizaje, sino también en el ámbito administrativo, servicios prestados, programas curriculares, participación del entorno en el centro, apoyos pedagógicos, instalaciones y demás aspectos que involucran toda la vida diaria de un centro educativo. Se podría decir que son los profesores quienes más y mejor conocen los centros educativos y sus múltiples ramificaciones, por

ejemplo, pedagógicas y administrativas, dando así valor a sus percepciones, teniéndolas en cuenta a la hora de valorar lo que es mejor o peor de un centro. Estas experiencias vividas, percibidas y representadas son en realidad muy ricas y valiosas por lo que sería lógico no dejarlas en el olvido.

Al mismo tiempo, se podría decir que todos los elementos que componen un centro son importantes como fuente de información sobre el modo y forma de su funcionamiento, contextualizando concretamente lo referente a calidad.

G. KELLY refuerza estas ideas integrando aun una dimensión social en su teoría de la personalidad, considerando que en la medida en que se elaboran los procesos de construcción de otros, cada elemento desempeña un papel en el proceso social, implicando así los demás elementos, reforzando la importancia de las relaciones interpersonales y de los papeles sociales asumidos por los otros por medio de la interacción. G. KELLY considera a las personas como constructores científicos en sus mundos personales que elaboran y crean teorías sobre el entorno a través de sus experiencias de la realidad y su formulación abstracta que le preserva de limitaciones culturales o temporales. Así y de acuerdo con KELLY, cada individuo implicado en su proceso social, organiza su comportamiento de acuerdo a las expectativas que surgen en relación con los otros y anticipando su propio comportamiento (KELLY, G., 1963: 36).

5.2.4. Postulado y Corolarios de KELLY

G. KELLY organizó su teoría en un postulado fundamental y en once corolarios que están muy bien descritos en su obra. G. KELLY también es considerado además por muchos investigadores y autores que analizan y desarrollan sus teorías, como por ejemplo RIVAS, F. et al, (2002: 11-14).

➤ El postulado refiere lo siguiente:

“Los procesos de una persona están psicológicamente canalizados por las formas en que anticipa los acontecimientos” (KELLY, G., 1991: 32).

Se está entonces ante un proceso dinámico que se traduce, en los científicos, de las hipótesis a la experimentación, y en lo común de las personas, de la anticipación a la experiencia y comportamiento. Este proceso puede ser definido por las experiencias, sensaciones, sentimientos y comportamientos. Todos estos aspectos son determinados y condicionados por la realidad exterior y por los esfuerzos para anticipar las propias experiencias a lo largo de la vida de cada persona, o sea, en todos los momentos de nuestra vida, realizamos en el mundo que nos rodea, acciones, logrando establecer un vaticinio de esa misma realidad (SOUSA, F.,1999: 135).

KELLY también señala once corolarios (construcción, individualidad, organización, dicotomía, elección o elaboración, rango, experiencia, modulación, fragmentación, comunalidad y sociabilidad) que pasamos a describir a continuación:

- Corolario de construcción

“Una persona anticipa los eventos construyendo sus expectativas y réplicas” (KELLY, G., 1991: 35).

En este corolario el enfoque de la Teoría de los Constructos Personales presenta el carácter anticipatorio de la conducta humana, es decir, que cada persona construye con anticipación, interpretando los hechos y valiéndose de experiencias pasadas. KELLY definió el acto de “construir” como la asignación de una interpretación a los hechos. Como expresión del “carácter” científico de la conducta humana, los constructos son interpretaciones de hechos e interrelaciones, a las cuales se llega mediante lo que, en definitiva, es un proceso de razonamiento inductivo. Un sistema de constructos es esencialmente una teoría del mundo o de porciones del mundo de la experiencia erigida individualmente por cada uno de nosotros.

Ahora bien, este mismo proceso de construcción es lo que constituye la esencia de replica. Identificamos en una situación, características que se asemejan y diferencian de situaciones anteriores permitiendo anticipar su aparición en situaciones nuevas. Gracias a esta replica “construida”, el hombre se capacita a sí mismo en la tarea predicativa (KELLY, G., 1991: 35-36).

- Corolario de individualidad

“Las personas difieren unas de otras en sus construcciones de los acontecimientos” (KELLY, G., 1991: 38).

En este corolario, y en virtud de que cada persona tiene experiencias diferentes, el resultado de la construcción de la realidad de cada uno será diferente, teniendo siempre presente que KELLY definió su trabajo como teoría de los constructos personales. Él no está de acuerdo con los sistemas de clasificación, con los tipos personales o con los tests de personalidad. Su propio y famoso “test rep”, si se analiza, no se asemeja en nada al test tradicional (BOEREE, C., 1999: 9).

- Corolario de organización

“Cada persona desarrolla de forma característica, para su conveniencia en anticipar acontecimientos, un sistema de construcción que abarca relaciones ordinales entre constructos” (KELLY, G., 1991: 39).

Ya en este corolario los constructos se relacionan de forma ordinal, mediante lazos de subordinación a distintos niveles, formando un sistema de compartimentos. Es importante referir que en estos “compartimentos”, del mismo modo que en las formas a priori de KANT, no se puede diferenciar entre estructura y contenido: el único material del que se compone un sistema de constructos es precisamente de estos, es decir, de constructos (RIVAS, F. et al, 2002: 10).

- Corolario de dicotomía

“El sistema de construcción de una persona está compuesto de un número infinito de constructos dicotómicos” (KELLY, G., 1991: 41).

KELLY en este corolario refiriéndose a los constructos dicotómicos, también les denomina constructos bipolares, para enfatizar su naturaleza dicotómica. La similitud de un elemento con otro y su contraste a su vez con un tercero, es lo que determina la naturaleza dicotómica de los constructos.

Otra diferenciación de constructos a la manera de KELLY son: los constructos periféricos y centrales. Los centrales son aquellos más significativos, los periféricos son más universales, o sea, los primeros determinan lo que somos mientras que los segundos se refieren a lo que son los otros.

- Corolario de elección o elaboración

“Una persona escoge para sí misma aquella alternativa en constructos dicotómicos a través de la cual anticipa la mayor posibilidad para la extensión y definición de su sistema” (KELLY, G., 1991: 45).

Este corolario significa que la persona no realiza, generalmente, una elección arbitraria, sino una tentativa más elaborada dentro de su sistema de construcción, o sea, en una tentativa científica basada en hipótesis de relación que mejore nuestra comprensión para anticiparnos.

- Corolario de rango

“Un constructo es conveniente para la anticipación de un rango finito de hechos únicamente” (KELLY, G., 1991: 48).

Esto significa que un constructo no es válido para todo, pero posee un contexto de aplicaciones donde unos se presentan más amplios y otros más específicos. Existe, en este corolario, la necesidad de ponderar la utilidad de aplicación del constructo, es decir, la posibilidad de situar las elaboraciones hechas por las personas.

- Corolario de experiencia

“El sistema de construcción de una persona varía conforme él construye sucesivamente las réplicas de los acontecimientos” (KELLY, G., 1991: 50).

Basándose en los resultados de sus experiencias o de sus observaciones, cada persona puede sostener o cambiar las teorías sobre la realidad vivida mediante la inclusión o no de nuevos elementos. De manera sintética se podría decir que las construcciones hechas sobre determinados hechos posibilitan hipótesis de trabajo que pueden ser sometidas al test de la experiencia.

- Corolario de modulación

“La variación en el sistema de construcción de una persona está limitada por la permeabilidad de los constructos dentro de cuyos rangos de conveniencia están situadas las variables” (KELLY, G., 1991: 54).

El sistema de construcción personal se organiza como una red jerárquica de constructos. Algunos de estos constructos son muy concretos y funcionan como una especie de definiciones operacionales de constructos de orden más elevado.

Continuamente las personas están sumando nuevos elementos y nuevas experiencias y como el sistema de construcción es jerárquico, los procesos de “inclusión” o “exclusión” siguen la línea de subordinación / superordenación.

Dicho de otra manera, algunos constructos son permeables, lo que significa que están abiertos a ampliar las perspectivas donde se sitúan. A su vez otros son relativamente impermeables, dificultando la inclusión de nuevos elementos ya que el cambio depende fundamentalmente de la existencia de sistemas más amplios de comprensión e interpretación decodificatoria.

- Corolario de fragmentación

“Una persona puede emplear sucesivamente una variedad de subsistemas de construcción que son inferencialmente incompatibles unos con otros” (KELLY, G., 1991: 58).

Según KELLY se pueden dar incompatibilidades a nivel de los constructos sin peligro para la consistencia del sistema como un todo. Por ejemplo, todas las personas representan diferentes papeles a lo largo de su vida, creando así la diferencia e identidad propia en cada papel. Las inconsistencias aparentes pueden ser compatibles con el todo que dependerá de la tolerancia personal y de una buena integración del individuo a través del buen funcionamiento de sus procesos psicológicos.

- Corolario de comunalidad

“En la medida en que una persona emplea una construcción de experiencia que es similar a la empleada por otra, sus procesos psicológicos son similares a los de otras persona” (KELLY, G., 1991: 63).

En este corolario se hace un abordaje a KELLY, a través de la óptica de RIVAS, F. et al, (2002: 14).

“KELLY definió en su momento las diferencias individuales como formas diferentes de construcción ante una misma situación. Según el autor, las similitudes o diferencias interpersonales están en función, no del hecho en sí, sino de las elaboraciones pertinentes que se siguen de los mismos. No es la similitud de experiencia lo que provee la base de la similitud de acción, sino la similitud de construcciones actuales de esa experiencia. Se desprende que dos personas pueden parecer semejantes si construyen de igual forma situaciones distintas”.

Esto sugiere que de acuerdo con las experiencias vividas por dos personas aparentemente distintas, se crea una gran similitud, convirtiéndolas en personas muy semejantes. Esto es lo más importante y significativo, o sea, no sólo las experiencias vividas sino la forma como de hecho son realizadas las construcciones personales.

- Corolario de sociabilidad

“En la medida en que una persona construye los procesos de construcción de otra, puede desempeñar un rol en un proceso social que instruya a la otra persona” (KELLY, G., 1991: 66).

Significa que el desarrollo social supone la adquisición gradual de la habilidad para hacer ingerencia sobre los sistemas de constructos personales de otras personas en situaciones sociales. Esto es importante, dado que cuando estamos interpretando un papel, lo hacemos hacia o con otra persona (BOERRE, C., 1999: 10).

5.2.5. Rejilla de KELLY

En la obra de KELLY, así como en varios trabajos realizados por estudiosos que aplican y adoptan su teoría como, por ejemplo, (BANNISTER, D. y MAIR, J., 1968; PÉREZ, A. y GIMENO, J., 1988; FEIXAS, G. y CORNEJO, J., 1992; SOUSA, F., 1999; PADILLA, M., 2002 y RIVAS, F. et al, 2002) la rejilla puede ser considerada como un esquema o matriz para dos dimensiones de acontecimientos u observaciones y abstracciones (constructos) entrelazados de modo que cada una de las dimensiones de la matriz tenga sentido en el contexto de la otra. Es un sistema finito de referencias cruzadas entre las observaciones personales (elementos de la rejilla) de un individuo y el sistema de constructos que adoptó para dar significado a sus experiencias. Un conjunto de constructos puede ser encarado como el modelo personal de un individuo sobre un determinado tema, revelando lo que piensa y siente sobre dicho tema en términos netamente personales, o sea, cada individuo posee un sistema único y organizado de constructos, surgidos de sucesivas elaboraciones y contrastes con la realidad a través de la experiencia idiosincrásica del propio sujeto, lo que le convierte en un sistema único, personal e irrepetible.

Los elementos de la rejilla son seleccionados a partir de un conjunto de observaciones y apreciaciones revelantes para el objetivo exploratorio de un determinado aspecto del mundo fenomenológico del individuo.

Los elementos pueden ser personas, acontecimientos o ideas, como por ejemplo, colegas, libros, aspectos del yo, etcétera.

Tal como ya explicamos, la teoría de los constructos personales de KELLY indica que los eventos reales son interpretados por las personas de manera diferente, y esas interpretaciones son consideradas reales por los individuos considerados.

Hemos ideado un método para identificar la calidad de los centros educativos utilizando la Técnica de Rejilla. Tal como se resume en el Anexo I, la Técnica de Rejilla es uno de los instrumentos más utilizados para la investigación del sistema de construcción personal de un sujeto. Nuestro interés es explorar el concepto de calidad percibida en los centros educativos de enseñanza secundaria.

5.2.5.1. Diseño y Construcción de una Rejilla

El diseño y construcción de una rejilla supone un adelanto metodológico en la medida que permite someter sus resultados a análisis estadísticos complejos, como por ejemplo el análisis factorial, así como otros procedimientos multidimensionales. Según, F. RIVAS MARTINEZ et al, siguiendo a D. BANNISTER y J. MAIR, la esencia de la rejilla posibilita enlaces conceptuales a partir de relaciones estadísticas de clasificación (RIVAS, F. et al, 2002: 15).

También G. FEIXAS y J. CORNEJO, en el capítulo II de su obra, explican parcialmente el concepto de diseño y construcción de una rejilla:

“El diseño de una rejilla consiste en una planificación general que viene determinada por los objetivos del investigador” (FEIXAS, G. y CORNEJO, J., 1992: 13).

Analizando históricamente la evolución de construcción de una rejilla se puede casi afirmar que KELLY creó el “Role Construct Repertory Test” o “Reptest”, y también su formato de rejilla dentro del contexto de su Teoría de los Constructos Personales. Inicialmente la rejilla fue concebida para el campo clínico, que actualmente ocupa una posición privilegiada, pero existen también

otras áreas donde su aplicabilidad se revela igualmente válida y útil, como la educación y sus múltiples derivaciones. Desde entonces, se ha desarrollado como una metodología compleja y flexible conocida como la “Técnica de Rejilla”, presentando una gran variedad de formatos y aplicaciones (cfr. FRANSELLA, F. y BANNISTER, D., 2004; RIVAS, F. et al, 2002; y FEIXAS, G. y CORNEJO, J., 1996).

G. FEIXAS y J. CORNEJO definen la técnica de la rejilla como:

“Un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal” (FEIXAS, G. y CORNEJO, J., 1996: 11).

Por estructura se entiende, de acuerdo con los mismos autores, fundamentalmente la relación entre constructos, o sea, que la técnica de rejilla de KELLY es un procedimiento de clasificación que proporciona datos sobre la relación entre constructos en forma de matriz (BANNISTER, D. y MAIR, J., 1968: 136).

La técnica de rejilla está concebida para medir las dimensiones y estructura del significado personal, normalmente en los propios términos del sujeto.

De esta manera, se puede interpretar de qué manera un individuo, un grupo o una organización da sentido a sí mismo y a los demás, a través de una escala, comúnmente de 7 puntos. Así se crea una matriz numérica que puede ser sometida a varias modalidades describiendo, por ejemplo, personas significativas, su entorno, constituyéndose éstas en los elementos de la rejilla. A continuación, se buscan similitudes y diferencias entre pares de estos elementos, y con ello se establecen los constructos. Una vez que se han obtenido los elementos y constructos, se solicita a la persona que puntúe cada elemento en función de cada constructo, mediante la escala de LIKERT, que como se sabe puede presentar 7 puntos.

La técnica de la rejilla en su modalidad interpersonal es la más utilizada, (aunque existen muchas otras variedades) y consiste en que la persona entrevistada debe contestar las preguntas de similitud y diferencia entre elementos que puede asumir un carácter de elicitación por díadas o por tríadas.

De acuerdo con FERNANDO SOUSA e ILENA MONTEIRO el método de construcción de rejilla integra tres etapas independientes:

- Elicitación de los elementos, identificando las entidades destinadas a ser objeto de investigación.
- Elicitación (o presentación) de los constructos, identificando las distinciones que pueden ser aplicadas al conjunto de los elementos.
- La construcción de una matriz (rejilla) de elementos y constructos (SOUSA, F. y MONTEIRO, I., 2004: 129).

Escogidos los elementos y los constructos, la rejilla es, esencialmente, una matriz de datos; una tabla de doble entrada en la que los elementos constituyen las columnas y los constructos las filas. En el formato original propuesto por G. KELLY, el sujeto debe decidir qué elementos componen un polo de cada constructo (KELLY, G., 1955: 270).

Aunque la técnica de KELLY ha sido modificada por algunos investigadores, en la actualidad, por otros formatos que permiten estudiar con más profundidad las relaciones entre los constructos que el sujeto utiliza. Tal como refiere MARIA TERESA PADILLA CARMONA, algunos de los formatos posteriores son: la rejilla de ordenación jerárquica, donde se ordenan los elementos de forma jerárquica en función de los constructos; la rejilla de puntuaciones, donde se valoran los elementos de acuerdo a cómo se acerquen a un polo u otro del constructo; la rejilla de implicación, en la que se aprecian las variaciones entre los constructos y otros tipos de formatos. Así, los elementos pueden presentarse relacionados con otras fórmulas, como, por ejemplo, fotografías (PADILLA, M., 2002: 4-5).

5.2.5.2. Elementos

Los elementos en una rejilla son muy importantes según la opinión de RIVAS, F. et al, (2002: 16), quien refiere lo siguiente al respecto:

“La obtención y selección de elementos constituye la base de la rejilla tanto en el sentido material como en el cronológico de su elaboración”.

La selección de elementos es, de esta manera, fundamental, determinando así el objeto de estudio, tal como lo consideran F. SOUSA e I. MONTEIRO:

“Es necesario garantizar que los elementos pertenecen al dominio en que pretendemos situarnos” (SOUSA, F. y MONTEIRO, I., 2004: 15).

En la construcción de la Rejilla de KELLY, una de las tareas del investigador consistirá en seleccionar los indicadores explícitos y representativos de la situación que se propone estudiar. Estos indicadores son denominados “elementos”. El propio G. KELLY aclara bien la definición de elementos como:

“Las cosas o hechos que son abstraídos mediante un constructo se denominan elementos” (KELLY, G., 1963: 137).

Para G. KELLY, los elementos son los objetos de la actividad cognitiva, que pueden ser: situaciones, personas, actitudes, preferencias, objetos físicos y cualquier cualidad abstracta, o sea, cualquier estímulo puede constituirse en elemento de una determinada situación, siempre que sea posible de contextualizar a través de los constructos. En este sentido, la diferenciación entre elemento y constructo depende mucho de su utilización y aplicabilidad.

Un procedimiento fundamental que debe estar presente en la elaboración de la rejilla es que los elementos sean representativos, por parte del encuestado, del entorno que se quiere investigar y estudiar (SANZ, J., 2003: 2).

En esta investigación, por ejemplo, solicitamos a algunos actores educativos de la enseñanza secundaria que eligiesen el nombre de algunos

centros educativos que, en su opinión, tuviesen calidad y también el nombre de algunos centros educativos que considerasen sin calidad. Así, la determinación y elicitación de los elementos permitió a los encuestados referir los nombres de centros educativos que fuesen representativos para ellos, garantizando de esta manera la elección, sin ningún tipo de inducción intencionada en la encuesta.

5.2.5.3. Constructos

Se pueden encontrar en la obra de G. KELLY variadas designaciones de constructos que aclaran bien su definición. Por ejemplo, constructo es:

“Una manera en que dos o más cosas se parecen y en consecuencia se diferencian de una tercera o más cosas” o por supuesto “un constructo es una forma de trascender lo obvio” (KELLY, G., 1991: 7-8).

Si en la primera definición está implícita la bipolaridad de los constructos, en la segunda interpretación, es la abstracción la que muestra una manifiesta importancia.

Según G. FEIXAS, constructo es una dimensión de significado que nos permite asimilar dos eventos y diferenciarlos de un tercero. Es pues, la captación de una diferencia, ya que el significado de algo (Ej., la participación) implica siempre un contraste (Ej. La no participación). Los constructos no son dimensiones aisladas, sino que están organizados jerárquicamente en un sistema (red de constructos).

“En dicha red hay constructos más nucleares que otros, formando en su conjunto el mapa desde el cual vivimos nuestro territorio internacional” (FEIXAS, G., 2003: 66).

Según el mismo autor, los constructos nucleares configuran la identidad del sujeto y son, por tanto, más resistentes al cambio, mientras que los periféricos permiten construir aspectos de la experiencia que no son centrales o que no

implican necesariamente a la identidad. Esto explica por qué cambiamos en algunas cosas y no en otras. Somos coherentes con nuestra estructura nuclear, prefiriendo a veces el sufrimiento a perder la coherencia. Es por ello que resulta tan importante poder entender cuáles son los constructos nucleares que la persona está protegiendo del cambio (al formar parte de su identidad), que desde afuera son vistos como síntomas o resistencias (FEIXAS, G., 2003: 65-67).

En otras palabras, podemos decir que los constructos se organizan en un sistema jerárquico en el cual hay constructos supraordenados que juegan un papel central en la construcción del “self” y en la organización de todo sistema. Estos constructos nucleares definen la identidad del individuo y dan sentido a sus acciones y sentimientos. La prospectiva de cambio en estos constructos genera sentimientos de amenaza y posibles resistencias. Todo cambio tiene que ser mínimamente coherente con este sentido de identidad, a no ser que se modifique su estructura nuclear (Ya revisamos un poco este tema en el epígrafe 3.3.5).

5.2.5.4. Procedimientos de Elicitación de Constructos

Hay muchas formas de elicitación de constructos, pero derivan del método triádico primeramente propuesto por KELLY en 1955. Así, los diversos métodos utilizados en la actualidad no son más que derivaciones o nuevas posibilidades de proceder a dicha elicitación. A continuación presentamos algunos de los métodos de elicitación más utilizados.

- Método de las tarjetas en contexto mínimo o método triádico.

Esta es la forma más clásica y conocida de elicitación de constructos. Este método consiste en escribir los elementos, uno a uno, en tarjetas separadas. Posteriormente se presentan grupos de tres al inquirido y se pregunta: “¿De qué manera estos dos elementos se parecen y al mismo tiempo se diferencian del

tercero?”. La característica de igualdad puede ser designada de “polo de igualdad, explícito o emergente del constructo”, y la que define la característica de diferencia de “polo de diferencia, implícito o subentendido” del mismo constructo (cfr. SOUSA, F. y MONTEIRO, I., 2003: 16; RIVAS, F. et al, 2002: 23; PADILLA, M., 2002: 7).

El proceso de elicitación se repite tantas veces como fuese necesario, hasta agotar todas las combinaciones posibles.

- Elicitación por díadas.

En este método, se comparan, cada vez, dos elementos en lugar de tres como acontece en la elicitación triádica. De acuerdo con EPTING, SCHUMAN y NICKESON.

“Es posible obtener polos de contraste más explícitos presentando solamente dos elementos. Este procedimiento implica tantas preguntas de igualdad (¿Cual es la característica que tienen en común estos dos elementos? ¿En que se parecen estos dos elementos?) como preguntas de diferencia (¿En qué se diferencian estos dos elementos?)” (citado por FEIXAS, G. y CORNEJO, J., 1992: 22).

A su vez A. LANDFIEL (1976) considera que la utilización de tres elementos estimula el sujeto a detectar una igualdad antes que una diferencia. Existen algunos registros frecuentes de dificultades de respuesta del sujeto en una entrevista estructurada creada al efecto. En alternativa, el método por díadas al presentar pares de elementos al sujeto, facilita sus decisiones en las similitudes y diferencias entre los elementos (citado por RIVAS, F. et al, 2002: 23).

Las combinaciones (tríadas, díadas y otras) de elementos que se presentan al sujeto deben ser representativas, o sea, cómo él debe tratar y estructurar su mundo. Esto no significa necesariamente que el sujeto deba encontrar una combinación particular de elementos en las mismas situaciones y ocasiones. Significa que esas combinaciones deben referir un tipo de discriminación que, de alguna manera, están ligadas a sus dimensiones personales y que son responsables de la estructura de su espacio psicológico.

En definitiva, se sobreentiende que los constructos referidos por el sujeto son aquellos que utiliza en la construcción de su propio mundo.

Puede acontecer que en el transcurso de la entrevista la persona se bloquee a la hora de responder una pregunta o sugerencia que se le haya hecho. Para facilitar el proceso, algunos autores sugieren lo siguiente:

“Animad a la persona a que diga cualquier cosa que se le pase por la cabeza sin preocuparse por el hecho de que repita frases. Si la persona siente que tendría que responder con mayor rapidez o encuentra difícil expresarse con palabras más apropiadas, hay que alentarla diciéndole que esta tarea supone una nueva experiencia y que la mayoría de las personas tienen dificultades en realizarla por primera vez, lo que es verdad y valedero”(LANDFIED, A., 1971: 135).

O como sustentan F. FRANSELLA et al, con el intento de que la entrevista sea más exitosa:

“Podéis decir: “Creo que he entendido lo que querías decir, pero sólo para asegurarme, ¿podrías decirme otra vez lo que tienes en mente al decir esto?”. A menudo, al repetir la discriminación la persona es capaz de rigidificar su construcción y expresarla en media docena de palabras. En cualquier caso, si dudáis del significado de un constructo, la obtención del polo opuesto seguramente os lo aclarará” (FRANSELLA, F. et al, 1977: 17).

Con estas consideraciones podremos decir que todo lo nuevo asusta y forma parte de un aparato defensivo, para lo cual es necesario hacer algo, en el sentido de liberar un poco las manifestaciones orales de las personas que entrevistamos.

Otros tipos de elicitación pueden ser encontrados tanto en la obra de KELLY como en otros autores abocados a trabajar con la rejilla de KELLY, como por ejemplo la elicitación por escalonamiento, pero presentan una menor atención en los trabajos de investigación actualmente desarrollados en diferentes ámbitos de estudio, por lo que se evitó su utilización en este trabajo, más pueden fácilmente ser encontrados en cualquier trabajo en el ámbito de las teorías de KELLY.

5.2.5.5. Sistema de Puntuación de los Constructos

El formato de rejilla implica que cada constructo (fila) se aplique a cada elemento (columna), empleando generalmente un sistema de puntuación (usualmente una escala tipo LIKERT, como oportunamente se refirió). Así, una vez que se obtienen los elementos y los constructos, éstos se marcan en una tabla de doble entrada cuya intersección crea un cuadrado o rejilla y que proporciona el nombre al instrumento. Los constructos deben ser marcados en la horizontal y en la izquierda de la rejilla dando nombre a sus (hileras). El propósito de esta disposición es que cada constructo se aplique sobre todos los elementos mediante un sistema de puntuación. De aquí viene el requerimiento de que todos los elementos estén dentro del ámbito de conveniencia de los constructos. La tarea que cabe al sujeto es puntualizar cada constructo de acuerdo con el respectivo elemento en juego.

- Sistema de puntuación dicotómico.

Aquí se pide al sujeto que considere un constructo cada vez (en cada par de constructos opuestos) y que refiera cuál es el elemento que describe. Si, por ejemplo, se presentase al sujeto el constructo “inteligente - no inteligente”, en la primera fila, se le podrá pedir que considere el primer elemento, o sea, la persona cuyo nombre se encontrase en la primera columna, y decir si esa persona es inteligente o no. Normalmente, una opinión en la fila del primer polo es registrada con el número “1” (o un “√”) en la célula adecuada, mientras que una respuesta en la fila del polo opuesto es registrada con un cero (o un “X”). Tomando cada fila separadamente y trabajando todos los elementos, el investigador deberá concluir la sesión con un conjunto de unos y ceros en las células de la matriz, sin células vacías.

- Sistema de puntuaciones por escalas.

El método de escala de puntuaciones implica, también, la utilización de una escala de medida (tipo LIKERT) entre los dos polos del constructo. Como en

todas las técnicas basadas en escalas, no existe un número obligatorio de puntos, aunque algunos investigadores aplican escalas de cinco o siete puntos. Cuando este método es utilizado, se prefiere el antónimo del polo emergente, en vez de su negativa, para colocar en el polo opuesto. Por ejemplo, si el sujeto indicó los términos “inteligente y no inteligente”, para distinguir los miembros de una de las tríadas elicítadas, estas designaciones se sitúan en una escala, cuantificada entre expresiones extremas, del tipo “totalmente en desacuerdo” y “completamente de acuerdo”, separando, así, los polos opuestos de la escala. Siempre que se inserte un punto medio, se deberá designar por ambos, o ninguno, siendo esta medida la que torna inútil la utilización del polo emergente y de su opuesto.

Así, el método da escala de puntuaciones no tiene necesariamente que utilizar los dos polos, si se utiliza un solo polo, se colocan todos los constructos en una misma columna, y se solicita al sujeto que indique la dimensión de su acuerdo o desacuerdo con el constructo, a través de los valores de la escala.

Siempre que la utilización de la rejilla de KELLY se destina a la construcción de cuestionarios, es normal que las primeras versiones presenten diferentes pares de constructos, que, si se colocasen en una única columna, duplicarían la dimensión del cuestionario y, en consecuencia, el tiempo que cada sujeto necesitaría para responderlo, con los naturales inconvenientes, en términos de la sinceridad de las respuestas. En este caso, es posible emplear una técnica híbrida, donde se mantengan ambos polos del mismo constructo (afirmativo y negativo), y donde los puntos de la escala permitan la elección de uno de los constructos. Esta valoración es concebida para un elemento cada vez.

En la Tabla 19 se presenta un ejemplo de un cuestionario de dos columnas de constructos y cuatro columnas de elementos.

Tabla 19. Ejemplo de un cuestionario de dos columnas de constructos opuestos y cuatro elementos.

CONSTRUCTO A	Un profesor creativo	Un profesor nada creativo	Como siento que mis alumnos me ven	Yo, como profesor	CONSTRUCTO B
1 Rígido al dar las clases	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1 Relajado al dar las clases
1a Demasiado lineal siguiendo el programa	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1a Vaga por el invulgar y por lo que le da placer en el momento
1c La enseñanza es solo fuente de rendimiento, y los alumnos estatuas	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1c Gusto por enseñar y aprender con los alumnos
1d Arrogante al dar las clases	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1d Da clases con placer
1e Se limita a dar el programa	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1e Cuenta historias
1f Lee la materia	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1f Crea analogías para conseguir explicar
1h Llama la atención con chistes y juegos	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1h "Dispara" la materia
1i Da sugerencias útiles	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1i Solo habla de la teoría
1l Hace que los alumnos se desconecten de la realidad	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1l Da clases aburridas
1m Sabe de lo que habla	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	— — — — — — —	1m Se contradice

Fuente: SOUSA, F. y Monteiro, I., (2005: 25)

Como podemos observar a través de la Tabla 19 existen 4 elementos en las columnas verticales y dos columnas de constructos o ítems opuestos (dicotómicos).

En la Tabla 20, a su vez, presentamos un ejemplo de un cuestionario de una columna de constructos y dos columnas de elementos.

Tabla 20. Ejemplo de un cuestionario con una columna de constructos y dos elementos.

ITEMS	Como siento que soy como docente	Como me gustaría ser como docente
1 Las notas de mis alumnos son altas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2 Discuto con los alumnos temas controvertidos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3 Creo un espacio de recreo donde todo se aprende	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4 No consigo dar una clase que no preparé	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Fuente: SOUSA, F., (1999)

Como es posible observar (Tabla 19 y 20) el cuestionario inicial fue cambiado significativamente. Estos cambios, como por ejemplo opina SANZ, J.,

(2003: 4) se destinan a seleccionar los constructos más representativos del objeto de estudio, para lo que la realización de un estudio piloto es, a veces, el procedimiento recomendable.

5.2.5.6. Análisis de los Factores Principales

Tal como afirma G. FEIXAS, la matriz de datos que proporciona la rejilla aporta una gran cantidad de información que es preciso sintetizar con la ayuda de procedimientos matemáticos y estadísticos. Estos análisis se pueden realizar con cualquier paquete estadístico, pero se han desarrollado varios programas informáticos específicamente diseñados para el análisis de la Rejilla. Está disponible por ejemplo, el programa Record, en su versión 4.0 (disponible en internet:- www.terapiacognitiva.net/record) que proporciona algunos análisis estadísticos muy interesantes (FEIXAS, G., 2003: 72).

De especial interés es la salida gráfica de este programa en forma de diagramas duales (representación conjunta de elementos y de constructos) para cada uno de los factores. Cada factor se ha de interpretar como una dimensión de significado definitiva por los polos de los constructos que aparecen en sus extremos. Estos factores permiten a los investigadores analizar las asociaciones tanto entre los constructos del sujeto, como entre sus elementos y, finalmente, también entre los elementos y los constructos.

De hecho, un mero análisis de las correlaciones entre constructos, ya nos aporta información sobre cómo se asocian los constructos (o los elementos) entre sí. Ello permite responder cuestiones como qué constructos se asocian a “atrevido-reservado”, o cuál es el elemento más parecido al “yo ideal”, por poner sólo dos ejemplos.

Hay otros procedimientos orientados a proporcionar una imagen global y gráfica de la estructura de los constructos y los elementos. En especial resulta de gran potencialidad y utilidad el “análisis factorial de correspondencias (AFC)”.

Se trata de una técnica de factorización multidimensional idónea para el tratamiento estadístico de la rejilla entre otras cosas, por el hecho de analizar conjuntamente constructos y elementos. En este estudio este tipo de procedimiento estadístico será desarrollado en el análisis de la matriz de datos.

5.2.6. Consideraciones

Conceptuar los problemas de los centros educativos en términos de calidad, es una forma de comprenderlos desde una perspectiva constructivista.

Se puede decir y casi afirmar que la rejilla de KELLY es una metodología muy poderosa para la indagación de constructos y elementos emergentes de sus protagonistas principales, las propias personas, no olvidando su contribución al conocimiento a través de sus propias experiencias, percepciones y representaciones.

La rejilla también se presenta como un fuerte incentivo al tratamiento de los datos en términos estadísticos, ofreciendo un amplio campo de posibilidades de tratamiento concreto multidimensional.

Si duda al investigador se le abren nuevas perspectivas en la forma de trabajar las problemáticas más complejas. KELLY ofrece una valiosa aportación en la manera de cómo abordar los problemas, y cómo conseguir resolverlos. Su concepción integral del hombre hará evidente que nos encontramos ante una teoría capaz de generar una técnica cuyo mayor mérito lo constituye su flexibilidad y adaptabilidad a los más diversos campos y propósitos de investigación, concretando los puntos principales de su teoría y facilitando una innovación muy importante para quien crea en las potencialidades de esta técnica, tal como nos indica RIVAS, F., (2002: 5):

“La técnica de evaluación individual de la rejilla, constituye en estos momentos una de las aportaciones metodológicas más interesantes en la evaluación del comportamiento significativo individual”.

5.3. La Entrevista

En este estudio quienes respondieron fueron los alumnos y los profesores, como principales usuarios, y en nuestra opinión son las personas que mejor conocen la realidad de los centros educativos.

Podemos decir que en esta investigación el canal de comunicación entre el investigador y los centros educativos sirve para obtener diversa información y concretamente hace válidos o no los resultados del cuestionario.

En las entrevistas que realizamos, los sujetos tuvieron la oportunidad de hablar sobre la calidad de sus propios centros educativos, o sea, hablaron sobre los mejores y peores aspectos que caracterizan su espacio escolar y educativo, contestando una única pregunta formulada al efecto. En cuanto a su estructura, las entrevistas realizadas fueron individuales y no directivas.

Consideramos importante aclarar algunos conceptos sobre entrevistas que a continuación presentamos.

Las entrevistas se utilizan para recabar información de forma verbal, a través de preguntas que propone el investigador.

Dentro de una organización, como son los centros educativos, las entrevistas son una de las técnicas más significativas y productivas de que dispone el investigador para recabar datos. En otras palabras, la entrevista es un intercambio de información que se efectúa cara a cara, tal como afirma ORTÍ:

“Es un diálogo cara a cara, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad, entre el entrevistado y el investigador, que orienta el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos directiva, según la finalidad perseguida” (citado por GONZÁLEZ, J. M., 1996: 378).

El entrevistador tiene libertad para imponer su estilo en la dirección de la entrevista. Lo importante es conseguir que el participante entre en una conversación amigable sobre el tema propuesto, por lo que debe hacer todo aquello que sea indispensable para mantener un flujo ininterrumpido de

comunicación, dentro de un clima que propicie la confianza para participar. Sin querer caer en prototipos, es frecuente encontrar tipos diferentes de entrevista.

De acuerdo con el número de personas a quienes se entrevista, existen diversos tipos de ésta, que van desde la más común, la entrevista individual hablada, hasta la entrevista en grupo, donde la entrevista denominada “Focus Groups” presenta técnicas cualitativas muy interesantes.

En este aspecto, SANTOS GUERRA (citado por GONZÁLEZ, J. M., 1996: 377) señala cuatro tipos de entrevistas: a) un entrevistador y un entrevistado; b) un entrevistador y varios entrevistados; c) varios entrevistadores y un entrevistado; y d) varios entrevistadores y varios entrevistados.

Ya J. RUIZ establece tres tipos de entrevistas: a) las entrevistas sostenidas con un solo individuo (individual) o con un grupo de personas (de Grupo); b) las entrevistas que cubren un amplio espectro de temas (biográficas) o las monotemáticas (entrevista enfocada); y c) las entrevistas dirigidas (estructuradas) en las que el actor lleva la iniciativa de la conversación o aquellas en las que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto al orden, contenido y formulación de las mismas (no estructuradas) (RUIZ, J., 1996: 168).

La estructura de la entrevista también varía. Si el objetivo de la entrevista radica en adquirir información general, es conveniente elaborar una serie de preguntas sin estructura, con una sesión de preguntas y respuestas libres.

En lo que respecta a la estructura de la entrevista, PATTON propone cuatro tipos de entrevistas: a) conversación informal, en la cual no existe predeterminación del contenido; b) guiada, que se desarrolla con el apoyo de un guión previo, que es alterable a lo largo del proceso de la entrevista; c) estandarizada de final abierto; y d) cerrada o con formato de cuestionario, que se caracteriza por la existencia de respuestas fijas previstas por el investigador (PATTON, M., 1990: 288-289).

GHIGLIONE, R. y MATALON, B., (1997: 64), a su vez, también proponen cuatro tipos:

- Entrevista no directiva.

Es como una guía en la que se anticipan las preguntas generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados. A este tipo de entrevista también se le suele llamar abierta, no estructurada, cualitativa o en profundidad (GONZÁLEZ, J. M., 1996: 378).

- Entrevista semidirectiva.

Las entrevistas semidirectivas utilizan preguntas estandarizadas. El formato de respuesta para las preguntas puede ser abierto o cerrado; las preguntas para respuestas abiertas permiten a los entrevistados dar cualquier respuesta que parezca apropiada. Pueden contestar por completo con sus propias palabras. Este tipo de entrevista también se le suele llamar estructurada.

- El cuestionario abierto.

Es prácticamente un cuestionario aplicado de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden, pero los respondientes pueden, si lo desean, tardar el tiempo que quieran y el entrevistador puede, también, incentivar al encuestado en las preguntas hechas. Este formato es útil en las situaciones que requieren una administración consistente a todos los respondientes y que los resultados sean fácilmente cuantificables.

- El cuestionario cerrado.

Con formato de encuesta que se caracteriza por la existencia de respuestas fijas previstas por el investigador. Preguntas para respuesta cerradas. Se proporciona al usuario un conjunto de respuestas que se pueden

seleccionar. Todas las personas que responden se basan en un mismo conjunto de posibles respuestas.

Tal como señala GONZÁLEZ, J. M., (1996: 383) la entrevista es a la vez una actividad física y mental, y esto implica que el investigador debe mantener una actitud de alerta y evitar la pereza. De esta manera el comportamiento y las actitudes del entrevistador son decisivos para el éxito o fracaso de la entrevista.

Existe una gran cantidad de instrucciones y sugerencias, difíciles de abarcar. Por tanto vamos a mencionar solamente algunos aspectos que parecen consensuales en la mayoría de lo que se ha escrito sobre el tema.

Por ejemplo, y según GHIGLIONE, R. y MATALON, B., (1999: 76-81), existen áreas que se refieren al entrevistador y son consideradas importantes para una buena entrevista:

De este modo la preparación de la entrevista debe respetar los siguientes aspectos: a) preparar las preguntas que van a plantearse, y los informes necesarios; b) fijar un límite de tiempo y preparar la agenda para la entrevista; c) elegir un lugar donde se pueda llevar a cabo la entrevista con la mayor comodidad; y d) marcar la cita con la debida anticipación.

En lo que respecta a la cita, su grabación y transcripción, consideramos importante las palabras de J. GONZÁLEZ MONTEAGUDO cuando afirma:

“Es conveniente grabar y transcribir íntegramente las entrevistas, para poder disponer de la información oral completa. Para evitar la pérdida de información y las interrupciones frecuentes es conveniente que la grabadora esté conectada a la red eléctrica, para evitar los peligros de no advertir que las pilas se han gastado. Las cintas deben ser de larga duración y grabarse con el sistema autorreversible, para disminuir las interrupciones. Las transcripciones de las grabaciones suelen parecer a los investigadores una tarea angustiosa e inacabable” (GONZÁLEZ, J. M., 1996: 384-385).

En cuanto a la conducción de la entrevista destacamos los siguientes procedimientos: a) explicar con toda amplitud el propósito y alcance del estudio, así como el fin de la investigación; b) explicar la función propietaria como investigador y la función que se espera conferir al entrevistado; c) hacer preguntas específicas para obtener respuestas sobre hechos; d) evitar las preguntas que exijan opiniones interesadas, subjetividad y actitudes similares; e)

evitar el cuchicheo y las frases carentes de sentido; f) ser cortés y comedido, absteniéndose de emitir juicios de valor; g) conservar el control de la entrevista, evitando las divagaciones y los comentarios al margen de la cuestión; h) escuchar atentamente lo que se dice, guardándose de anticiparse a las respuestas; e i) informar sobre las garantías de que la identidad del entrevistado no será revelada.

Por último, y en lo que respecta a la secuela de la entrevista, tenemos que: a) escribir los resultados; b) entregar una copia al entrevistado, solicitando su conformación, correcciones o adiciones; c) archivar los resultados de la entrevista para referencia y análisis posteriores; y d) recabar datos mediante la entrevista (GHIGLIONE, R. y MATALON, B., 1999: 76-81).

Estos aspectos pueden ser sintetizados a través de las palabras de J. GOETZ y M. LECOMPTE:

“Ningún buen diseño de entrevista está completo hasta que, mediante un número suficiente de ensayos y errores, queda establecida la disposición y formulación óptimas de las cuestiones exploratorias necesarias para adaptarla a la variedad de las respuestas de los entrevistados” (GOETZ, J. y LECOMPTE, M., 1988: 142).

5.3.1. Proceso General de Análisis

Después de un primer enfoque de las entrevistas de los profesores y de los alumnos sobre el perfil de sus centros educativos, en lo que respecta a la calidad de los mismos, fue realizado un análisis de sus respuestas.

Así, las entrevistas primeramente fueron tratadas atendiendo a los siguientes procedimientos: a) las formas verbales cambiadas en infinito; b) los sustantivos en singular c) los adjetivos en masculino singular y e) exclusión de los artículos gramaticales (LEBART, L. y SALEM, A., 1994: 36).

Esta forma de operar tuvo como propósito estructurar las entrevistas en formas más simples, haciendo posible un mejor análisis del contenido. También

reducimos el número de palabras a través del criterio de incluir una sola palabra, que a su vez formaban parte de un conjunto de palabras de la misma familia (por ejemplo, integrar, integración, integrados o gestión, administración y gestionar) (SOUSA, F., 1999: 316).

Volviendo al análisis del contenido, lo podemos definir como:

“La técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (KRIPPENDORFF, K., 1990: 28).

Esta técnica, según K. KRIPPENDORFF, sitúa al investigador, respecto de la realidad, en una triple perspectiva: a) los datos tal y como se comunican al analista; b) el contexto de los datos; c) la forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

Aún de acuerdo con el mismo autor, el análisis del contenido se configura de forma cualitativa y cuantitativa, trabaja con materiales representativos, destacándose por la exhaustividad y con posibilidades de generalización.

En este estudio, existía la necesidad de diferenciar el discurso de los dos centros extremos (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes) a través de la creación de criterios (criterios emergentes). Este procedimiento se justificaba en virtud de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo anteriormente realizado en el capítulo anterior (Parte III, capítulo once), en el que llegamos a la conclusión de que en términos de calidad percibida, existían dos perfiles de calidad opuestos. Es de señalar, que el tratamiento y análisis de los 12 entrevistados, fue realizado con el método estadístico designado como análisis de correspondencias a través de un “software” denominado, DTM - Data and Text Mining de L. LEBART (CNRS, ENST, París, Francia).

Se trata de una técnica básicamente descriptiva y exploratoria, en la que la existencia de hipótesis o proposiciones de partida son mínimas o nulas, pues se trata de un análisis cualitativo que permite reducir la información de las variables introducidas en el análisis en una serie de factores o ejes que explican la mayor parte posible de la variabilidad observada en los datos. Por otra parte, es una

técnica gráfica que permite mostrar cada categoría de una variable como un punto sobre un plano formado por ejes factoriales. La posición relativa de las categorías en el plan, indica un cierto nivel de similitud o asociación entre categorías.

“El análisis de correspondencias es una técnica estadística que se utiliza para analizar, desde un punto de vista gráfico, las relaciones de dependencia e independencia de un conjunto de variables categóricas a partir de los datos de una tabla de contingencia” (SALVADOR FIGUERAS, M., 2003: 5).

Para los datos de significado, en los ejes se debe considerar, además de la posición de cada punto, la contribución absoluta, o sea, la parte de la varianza explicada por un eje atribuible a una variable, así como la contribución relativa (parte de la dispersión de una variable explicada por un factor) (LEBART, L. y SALEM, A., 1994: 91-92).

Con este método, también es posible contar palabras y secuencias de palabras (frases) que usan tablas de orden según clases y criterios de exclusión como la longitud o la frecuencia. Utilizando palabras por métodos de probabilidad, se encuentran las secuencias de palabras u oraciones más probables.

Los enfoques lexicométricos, o de la estadística textual, están apoyados en las técnicas estadísticas desarrolladas por la Escuela Francesa de Análisis de Datos (*Analyse des Données*), (BENZÉCRI, J., 1973, 1979). Es necesario establecer algunas premisas terminológicas.

Entendemos por variable léxica una variable cuyos valores posibles son palabras, o más propiamente, formas léxicas.

Las técnicas de análisis de datos desarrolladas a partir de las aportaciones de JEAN PAÚL BENZÉCRI han permitido el análisis de grandes matrices de datos, aplicación del Análisis Factorial a tablas de contingencia de n (filas) \times p (columnas) a partir de grandes matrices de datos extendidas y la visualización de los resultados en un mapa perceptual.

5.4. Apuntes Finales

Intentamos, al largo de este capítulo, aclarar los procedimientos generales que tuvimos en cuenta tanto en lo que respecta al cuestionario, como a las entrevistas realizadas. En el cuestionario señalamos dos aspectos importantes (la fiabilidad y la validez), mientras que en las entrevistas recurrimos a su caracterización, formas éticas y deontologías de aplicación, así como a los procesos de análisis y tratamiento del discurso de los entrevistados (alumnos y profesores).

La teoría de KELLY (Constructos personales, rejilla y otros aspectos) fue presentada con el propósito de ofrecer al lector un conocimiento suficiente de los dominios técnicos y metodológicos con los que se pueden estudiar las percepciones y representaciones de las personas, en este caso de los alumnos, de los profesores y, en una fase inicial, de los responsables de la educación de los alumnos.

Por lo tanto, consideramos que en este apartado fueron abordados importantes procedimientos generales (la fiabilidad y la validez) así como la teoría implícita en nuestro estudio (Teoría de KELLY).

CAPÍTULO SEIS

6. SUJETOS

Se pretende conseguir en este capítulo, una caracterización de los centros educativos de enseñanza secundaria, en sus poblaciones y sistema general de funcionamiento. Estos centros son seis, seleccionados en todo Algarve, a través del criterio de los “rankings”, o sea, los tres primeros y los tres últimos, de acuerdo con la tabla clasificatoria (Tabla 8) presentada en el capítulo uno. Consideramos que las características particulares de cada centro pueden tener una implicación directa en la interpretación de los resultados de este estudio.

Los datos presentados fueron obtenidos de los proyectos educativos y otros documentos internos, (reglamento interno, planes de centro, tablas de registro de alumnos y profesores, y documentos ampliatorios a este fin) facilitados por los centros escogidos para esta parte de la investigación, referentes esencialmente al año lectivo 2004/2005, aunque existen algunos datos que tienen como referencia los años escolares de 1985/1986, 2001/2002, 2002/2003 y 2003/2004. Esta amplitud temporal de datos se justifica por las diferentes fechas de los proyectos de centro disponibles y por los diferentes años a los que se refieren.

6.1. Algarve

Algarve se sitúa en el extremo occidental de la Península Ibérica, en el sur de Portugal, diferenciándose fácilmente del resto de Portugal, no solo por su localización periférica, siendo sus límites: al Norte, la región del Alentejo, al Este,

el río Guadiana, que la separa de España, al Oeste y Sur, es bañada por el Océano Atlántico. La superficie total es de 5.000 km².

Algarve, por cuestiones geológicas, puede ser dividida en tres sub-regiones: Sierra, Barrocal y Litoral.

La ciudad de Faro, capital del Algarve, es la más importante región turística de Portugal, aunque no disponga de playas en número suficiente para beneficiar a todos los que buscan los placeres de esta región: el sol y el mar.

Cada vez más, los valores patrimoniales, culturales e históricos de esta ciudad, son fuente de atracción para los visitantes, lo que beneficia económicamente este centro cosmopolita, obligando de esta manera, a la permanente mejora para satisfacer la calidad de la oferta.

Faro es una ciudad que ofrece también una gran variedad de conexiones aéreas, terrestres y fluviales, con las principales ciudades de Portugal y del mundo, siendo capaz de albergar 600.000 turistas por día, en temporada alta.

En términos poblacionales, Faro registraba en 1970, 20.000 habitantes y hoy presenta aproximadamente 40.000, duplicando los datos demográficos estadísticos.

En este contexto, surge el aumento de centros educativos en los diferentes niveles de enseñanza (básico y secundario).

6.1.1. Centro Educativo João de Deus

Sobre este centro obtuvimos alguna información de carácter histórico y referente a las instalaciones que consideramos útil para un mejor entendimiento del mismo. Por eso, pasamos a presentar a continuación.

El centro educativo João de Deus fue creado por decreto de su Majestad la Reina Dona Maria II, el 3 de enero de 1851. Funcionando en sus inicios en un edificio anexo al actual seminario diocesano, en la plaza D. Francisco Gomes.

En 1908 se traslada al primer edificio construido expresamente para este fin, donde tiempo más tarde y después de algunas obras de remodelación, se instalaría el actual centro educativo de enseñanza secundaria denominado Tomás Cabreira. Tempranamente aquellas instalaciones se revelaron muy pequeñas para responder a las necesidades del centro. Así, se comenzó en 1943 la construcción del actual edificio, situado en la Avenida 5 de octubre, en la zona del Alto de Santo Antonio en el centro de Faro, pensado para una cantidad aproximada de 700 alumnos, inaugurado oficialmente por el Ministerio de la Educación Nacional el 28 de abril de 1948, en ceremonia presidida por el Ministro de Educación, Dr. Fernando Pires de Lima. Este centro hasta 1978, recibió el nombre de: “Liceo Nacional de Faro”, y en el año siguiente, en honra al gran poeta Algarvio, fue re-denominado “centro educativo de enseñanza secundaria João de Deus”.

Este establecimiento público de enseñanza secundaria está montado en una imponente construcción de 3 pisos, dispuestos en torno a dos patios interiores y un vasto espacio envolvente con áreas verdes, zonas libres y campos deportivos.

Está delimitado por un muro, lindando con una plaza pequeña, un puente, parte de la fachada principal, la iglesia de Santo Antonio (siglo XVII) al naciente y también la “Mata del Liceo” (pulmón urbano), la segunda zona verde mayor de la ciudad.

Engrandeciendo la óptima localización de este centro, se destaca su grandiosa fachada y en ésta, su componente central, precedida de una elevada escalera de acceso.

En este centro además de las clases normales, funcionan también una institución para niños en edad pre-escolar denominada “Arco Iris” y el centro de formación de profesores de los consejos de Faro y S. Brás de Alportel.

En la Tabla 21, se detallan las diferentes instalaciones que constituyen el centro y sus respectivas funciones.

Tabla 21. Funciones y tipos de instalaciones del centro educativo João de Deus.

FUNCIONES DE LAS INSTALACIONES	RECURSOS FÍSICOS / INSTALACIONES
• DIRECCIÓN / ADMINISTRACIÓN	• Salas de la dirección ejecutiva; secretaria y contabilidad; archivos; despacho del SASE (Servicio de Acción Social Escolar) y despacho de apoyo al adolescente.
• CARÁCTER GENERAL	• 22 salas de aula; 3 anfiteatros; una biblioteca; una sala denominada "Reitor Teixeira Guedes"; 1 centro de recursos; 1 centro de formación de profesores; 2 salas de convivencia de los alumnos; 2 salas de profesores (no fumadores y fumadores); 1 sala de personal auxiliar de acción educativa; 1 papelería; 1 sala de copias e instalaciones sanitarias.
• UTILIZACIÓN ESPECÍFICA	• 1sala de directores de clase; 1sala de Audio-Visuales (centro de producción de vídeo); 1sala de Diseño / Geometría Descriptiva; salas y gabinete de Informática; 1sala del curso tecnológico de Comunicación; salas de Expresión Dramática; sala de los servicios de Psicología y Orientación Vocacional; 1 sala de la Asociación de Padres; 1 sala de Música; 1 laboratorio de Física; 1 laboratorio de Química; salas de Biología, Ciencias de la Tierra y de la Vida y Geología; laboratorio de Biología; despacho de Lenguas; despacho de Historia; despacho de Geografía; despacho de los profesores de Educación Física; despacho de la Asociación de Estudiantes; instalaciones deportivas (gimnasio, instalaciones deportivas descubiertas - campos exteriores y balnearios) y Taller de Artes.
• SOCIALES	• Comedor / cocina; bufetes (sala de profesores y sala de alumnos); 1 despacho médico e instalaciones para niños en edad pre-escolar.

Fuente: Proyecto educativo del centro João de Deus, 2002: 5

La población escolar del centro João de Deus presenta solamente un nivel de enseñanza, el secundario, que es constituido por: alumnos, personal docente y personal no docente (funcionarios) dentro de un régimen diurno (8,30h / 18,15h).

Los alumnos, de acuerdo con los datos de 2002/2003 fueron distribuidos en diferentes clases como muestra la Tabla 22.

Tabla 22. Número de alumnos que frecuentaron el centro João de Deus en el año escolar de 2002/2003.

AÑO / CLASE	ENSEÑANZA DIURNA											Total	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K		L-M
10. ^o	26	28	28	28	27	27	31	20	15	22	29	42	323
11. ^o	18	26	23	20	24	12	16	10	11	20	16	31	227
12. ^o	25	29	23	26	21	24	10	24	18	13	15	32	286
Total													836

En el año lectivo 2003/2004 el número total de alumnos matriculados fue de 670, número aproximado al año lectivo 2004/2005 en el que se encontraban

matriculados 650 alumnos. Podemos decir que el número total de alumnos fue decreciendo a lo largo de los tres últimos años.

El centro presenta en el año escolar 2004/2005 un cuerpo docente estable, constituido por 85 profesores. De un total de 48 funcionarios, 11 ejercen funciones de secretaría y 37 son funcionarios auxiliares, que trabajan en servicios de limpieza, cocina, seguridad y demás áreas relacionadas con la funcionalidad material del centro.

De acuerdo con el proyecto del centro estaba previsto el desarrollo de algunos proyectos, en el ámbito de variados temas, en un intento de satisfacer las prioridades de las necesidades establecidas, por ejemplo, la animación de espacios de convivencia de los alumnos, la creación de un despacho del alumno, proyectos conectados con la ciencia y cultura denominados de “Comenos” y “Cambios sociales”, implementación de una mayor seguridad en el centro y juventud y cine.

6.1.2. Centro Educativo Poeta António Aleixo

El centro educativo Poeta Antonio Aleixo está situado en una zona de expansión urbanística de Portimão, caracterizada por el desarrollo de la actividad turística, y, en menor escala, la pesca.

Insertado dentro de una comunidad fuertemente marcada por la heterogeneidad cultural y el constante movimiento de la población inmigrante, y por otro lado el establecimiento de nuevas familias asociadas al comercio, negocios y turismo. La ciudad de Portimão registra actualmente 45.000 habitantes.

La diversidad de nacionalidades y culturas es uno de los rasgos más sobresalientes y caracterizadores de la población escolar y del propio contexto social.

Este centro fue construido en 1964. Se trata de un edificio en monobloque, con tres pisos. Tiene un área total de 23.000 m², con 4.420 m² de área cubierta con características propias del sistema educativo de su época.

Actualmente remodelado, cuenta con varios espacios para la introducción de equipamientos informáticos, acrecentando de esta manera la posibilidad de una mayor modernización del centro, con múltiples ventajas para el nivel educativo y administrativo.

En el año 2004/2005 el centro presenta 46 clases en régimen diurno y 8 en régimen nocturno. En el periodo diurno funcionan los siguientes cursos: 1.º, 2.º, 3.º y 4.º agrupamientos, y cursos tecnológicos de informática del 1.º agrupamiento, de diseño del 2.º agrupamiento, de comunicación y de animación social del 4.º agrupamiento.

En el régimen nocturno, funciona la enseñanza recurrente por unidades capitalizables en el 3.º ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria, curso general, los cursos técnicos de informática y animación social y curso de especialización tecnológica (gestión de animación turística).

El centro dispone además de: un servicio de psicología y orientación bajo la responsabilidad de una psicóloga; un centro de aprendizaje en el que colaboran varios profesores de distintas áreas de conocimiento y otras actividades escolares entre las cuales se destacan: deporte escolar, ciencias vivas, teatro, solidaridad y animación, astronomía y actividades orientadas al tema de la salud y la formación física.

Frecuentan este centro aproximadamente 1.040 alumnos, distribuidos en tres turnos y en diferentes cursos existentes en el ámbito del actual sistema educativo portugués. La mayor parte de los alumnos son oriundos de la ciudad de Portimão, los restantes provienen de zonas rurales y demás consejos.

El fracaso escolar es elevado, principalmente en el 10.º año de escolaridad. Siendo este un motivo de preocupación del centro, se trabajó en algunas iniciativas, haciendo hincapié en los valores y la promoción de proyectos de vida, con alumnos con dificultades de participación en las actividades

escolares y en alumnos que presentaron niveles bajos de satisfacción a nivel cognitivo, en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

En lo referente a problemas de disciplina, vandalismo y tóxico-dependencia el centro tomó medidas de prevención e instauró la figura del “profesor tutor”. Ésta, de fuerte connotación, tiene por función permanecer más cerca de los alumnos, escuchando a sus familias y buscando soluciones con un sentido amplio y flexible, con la intención de resolver problemas, dificultades y situaciones detectadas.

El equipo de profesores, mayoritariamente es estable y está constituido por 134 docentes. La situación profesional del personal no docente es también estable, beneficiándose de varios tipos de formación, registrándose en los últimos años aproximadamente 15 acciones de formación en áreas como: contabilidad; biblioteca; servicios administrativos; informática; educación en valores; ciudadanía y problemas de la adolescencia.

Existen también algunos proyectos y asociaciones que pasamos a referir: asociación de estudiantes; asociación de padres; centro de documentación; centro de informática; centro de recursos físicos; grupo de teatro, periódico escolar, fotografía, deporte escolar y club de solidaridad social.

6.1.3. Centro Educativo Pinheiro y Rosa

Es en la zona norte del ayuntamiento de Sé, en un área periférica, actualmente en crecimiento de Faro, donde se encuentra el centro educativo Pinheiro y Rosa. Los alumnos que frecuentan este centro son, en su mayoría, originarios de esta zona, y en menor medida, provenientes de otros ayuntamientos del consejo de Faro que lo prefieren por los más variados motivos y razones.

De acuerdo con datos del proyecto educativo del centro el porcentaje de jóvenes (14-19 años) de esta zona es muy bajo igualando en este sentido las dimensiones académicas y culturales de la población en general. Respecto a las

actividades laborales hay un predominio del sector terciario, o sea, comercio y servicios. Estos no se diferencian mucho de las demás zonas del consejo.

El centro dispone de un edificio con tres bloques interconectados, instalaciones deportivas, zonas verdes, campos de juegos y recreo. Existen también espacios de características específicas y de acuerdo con las múltiples funciones que se desarrollan en este centro tales como: laboratorios de biología, química y física; espacio de informática; talleres de carpintería y construcción civil; taller de diseño; espacios y recursos de apoyo (servicios de psicología, sala de reuniones, despachos para clubes, sala de recepción para los responsables de la educación de los alumnos y despachos de algunos departamentos curriculares); espacios de trabajo y convivencia para profesores; espacios para servicios, gestión y administración; espacios de convivencia y ocupación del tiempo libre para alumnos; asociación de estudiantes; biblioteca y un auditorio.

La intención de este centro educativo, de acuerdo con su proyecto, es dirigir la demanda de instrucción hacia cursos de áreas de ciencia, tecnologías, lenguas y literatura. Además el centro tiene cursos cuya finalidad principal es la inserción en el mercado laboral a través de las áreas tecnológicas orientadas a este fin.

Frecuentaron este centro en el año lectivo 2002/2003, 453 alumnos en régimen diurno y 20 alumnos en régimen nocturno.

El crecimiento del número de alumnos entre el año lectivo de 2001/2002 y 2004/2005, es notablemente alentador y positivo, pues se encuentran matriculados hasta la fecha (2004/2005) 677 alumnos. En el año escolar de 2003/2004 existían 570 alumnos.

La media de edades, en cada año de escolaridad, 10.º, 11.º, y 12.º, resultó conforme a los valores esperados. La mayoría de los alumnos frecuentaba el agrupamiento 1 (cursos generales y cursos tecnológicos).

Para el período 2004/2005 los alumnos se distribuyeron de la siguiente manera:

- 10.º año: curso científico - humanístico de ciencias y tecnologías; curso científico - humanístico de ciencias sociales y humanas; curso científico-humanístico de lenguas y literaturas; curso tecnológico de informática y curso tecnológico de deporte;
- 11.º año y 12.º año: agrupamiento 1 / científico y natural (1 de carácter general y 2 tecnológico de informática); agrupamiento 4 / humanidades (carácter general y cursos de educación) y formación profesional inicial de técnico operador en Informática tipo 3, 4 y 5.

Los alumnos matriculados en el año lectivo 2004/2005, están distribuidos de acuerdo con la Tabla 23.

Tabla 23. Número de alumnos matriculados en el año lectivo 2004/2005 en Pinheiro y Rosa.

ENSEÑANZA DIURNA													
AÑO / CLASE	A	B	B	D	E	F	G	H	I	J	L	M	Total
10.º	21	20	28	28	30	19	29	20	22	28	21	28	294
11.º	20	26	22	23	31	26	-	-	-	-	-	-	148
12.º	29	35	33	20	20	25	-	-	-	-	-	-	162
9.º+1	19	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38
10.º P				Con orientación profesional – operador de informática									21
11.º P				Con orientación profesional – operador de informática									14
Total	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	677
ENSEÑANZA NOCTURNA													
CURSO DE ESPECIALIZACIÓN TECNOLÓGICA DE CONDUCCIÓN DE OBRAS													33
CURSO DE ESPECIALIZACIÓN TECNOLÓGICA DE INFORMÁTICA													13
TOTAL													46
TOTAL (DIURNA + NOCTURNO)													723

En cuanto a la deserción migratoria escolar, los mayores índices se registran en el 10.º año con orientación tecnológica. Aunque la mayor deserción escolar propiamente dicha (abandono), se registra en el mismo curso, en el 12.º año de escolaridad como se puede observar en la Tabla 24.

Tabla 24. Tasas de fracaso y abandono escolar en el centro educativo Pinheiro y Rosa en 2001/2002 (%).

TASAS	10.º AÑO		11.º AÑO			12.º AÑO			
	Agrup.1		Agrup.4	Agrup.1		Agrup.4	Agrup.1		Agrup.4
	C.G.*	C.T.**	C.G.	C.G.	C.T.	C.G.	C.G.	C.T.	C.G.
TASA DE FRACASO	26.5	50	35.5	35.6	23.8	10.5	38.8	23.8	21.4
TASA DE ABANDONO	10.8	14	12.9	9.2	9.5	10.2	12.8	20.6	1.8

(*) Cursos Generales; (**) Cursos tecnológicos

Los profesores, a su vez, están agrupados en departamentos de acuerdo con las áreas de conocimiento, de la siguiente manera: matemáticas; construcción civil; física y química; lengua portuguesa y latín; lenguas extranjeras; historia, geografía y técnicas especiales; filosofía y psicología; biología y geología; informática y educación física. Esta distribución puede ser observada de forma un poco más clara en la Tabla 25.

Tabla 25. Personal docente del centro educativo Pinheiro y Rosa en 2004/2005.

GRUPOS DISCIPLINARES	SITUACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES		
	DEFINITIVOS	OTRAS SITUACIONES	TOTAL
Matemáticas	6	4	10
Construcción Civil	8	-	8
Físico / Química	6	3	9
Portugués /Latín	4	4	8
Francés / Portugués	3	1	4
Inglés / Alemán	6	2	8
Historia	2	1	3
Filosofía / Psicología / Sociología	4	2	6
Geografía	2	2	4
Biología / Geología	6	2	8
Religión y Moral	-	1	1
Educación Física	6	6	12
Informática	9	11	20
Formación Personal y Cívica	1	-	1
Total	63	39	102

De los 102 profesores existentes en este centro, 8 están ejerciendo funciones en otros centros de acuerdo con normativas creadas a tal efecto. Así y en términos reales solamente 94 profesores, en 2004/2005, ejercen funciones docentes en este centro educativo. Debe tenerse en cuenta que este centro educativo tiene un cuerpo docente estable; de los 102 profesores, 63 (61,8%) pertenecen al cuadro definitivo y la mayoría está trabajando desde hace más de 5 años, de forma consecutiva.

De acuerdo con el proyecto de centro, en el año lectivo 2001/2002 fue realizada una estadística interna, apelando a cuestionarios, con la intención de averiguar los niveles de satisfacción de la comunidad escolar relativos al ambiente escolar, con los siguientes resultados que pueden considerarse como positivos: ambiente acogedor; buenas relaciones entre los diversos miembros de la población escolar y educativa, reducido número de alumnos y una buena promoción de actividades y convivencia.

En cuanto a los aspectos físicos fueron referidos: las buenas condiciones de higiene y limpieza; seguridad, buenas condiciones de trabajo y buena calidad de los equipamientos.

En lo que respecta a la gestión y organización del centro, los inquiridos refirieron: buena organización del centro; liderazgo de las estructuras administrativas y pedagógicas asumido por sus responsables y procedimientos previstos y testados para situaciones de emergencia.

Por el contrario, los aspectos negativos, resaltados por la misma comunidad, están relacionados con la organización y gestión de algunos servicios del centro, concretados de la siguiente manera: prestación deficiente en algunos servicios (papelería y bufete); poca variedad de comida en el bufete; horario insuficiente del funcionamiento del servicio de psicología y orientación vocacional; deficiente equipamiento informático en la biblioteca a disposición de los alumnos y profesores; necesidades de remodelación de algunos espacios; alguna necesidad de aumentar la frecuencia de las acciones de formación de los funcionarios del centro y excesiva burocracia en el desempeño del cargo de dirección de clase.

En 2002/2003 existían en este centro los siguientes proyectos: PRODEP III que trata de aplicar montantes provenientes de los dineros comunitarios a través de proyectos educativos de variado orden; deporte escolar; “Pinheriadas” que se caracteriza por actividades variadas (deporte, cocina, literatura, poesía, teatro y música) en las que participan alumnos y profesores en régimen de competición. Hemos de decir que estas actividades movilizan a un número cada vez mayor de participantes. La biblioteca escolar; apoyo al estudio; laboratorio de

Matemáticas; astronomía en verano y el Programa “Nónio”, conectado a la ciencia, son los otros proyectos que este centro presenta.

Recientemente (2004/2005) y de acuerdo con la reforma curricular implementada a través del decreto-ley n.º 74/2004 el centro presentó la siguiente oferta curricular que puede ser observada en la Tabla 26.

Tabla 26. Oferta curricular del centro Pinheiro y Rosa en 2004/2005

ENSEÑANZA BÁSICA
Cursos de Educación y Formación
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de Operador de Informática • Para alumnos que frecuentan el 9.º año de escolaridad
ENSEÑANZA SECUNDARIA
Cursos Científico - Humanísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Ciencias y Tecnologías • Curso de Ciencias Sociales y Humanas • Curso de Lenguas y Literaturas
Cursos Tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Curso Tecnológico de Construcción Civil y Edificaciones • Curso Tecnológico de Informática • Curso Tecnológico de Deporte
Cursos Profesionales
<ul style="list-style-type: none"> • Curso Profesional de Química
ENSEÑANZA RECURRENTE DE NIVEL SECUNDARIO - RÉGIMEN NOCTURNO
Cursos Científico - Humanísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Ciencias y Tecnologías • Curso de Ciencias Sociales y Humanas • Curso de Lenguas y Literaturas
Cursos Tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Curso Tecnológico de Construcción Civil y Edificaciones
ENSEÑANZA POST SECUNDARIA - RÉGIMEN NOCTURNO
Cursos de Especialización Tecnológica
<ul style="list-style-type: none"> • De Conducción de Obra • De Instalación y Manutención de Redes y Sistemas Informáticos

Adaptado de: Centro Educativo de Pinheiro y Rosa - Folleto Informativo, 2004: 4

6.1.4. Centro Educativo Dr. Francisco Fernandes Lopes

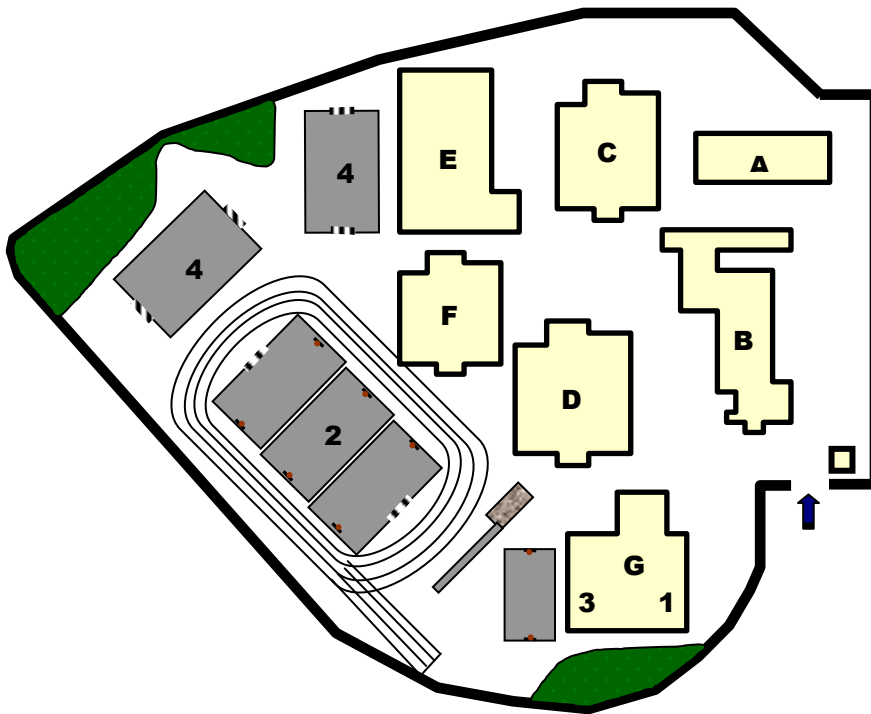
Este centro se sitúa en Olhão, sede de concejo, que cuenta con aproximadamente 40.000 habitantes, distribuidos en cinco ayuntamientos (Olhão, Quelfes, Moncarapacho, Pechão y Fuzeta), en un total de 126,8 Km².

En 1974 fueron inaugurados los edificios del actual centro educativo.

Con los años se introdujeron mejoras en los diferentes espacios (exteriores e interiores) y se adquirieron nuevos equipamientos de acuerdo con las necesidades del centro.

Este centro está constituido por 3 bloques (norte, sur y oeste), que se unen por un pasadizo cubierto, finalizando éste en un gran recinto que se denomina “sala del alumno”. Existe 1 bloque diferente, donde son dictadas las clases de Electrotecnia y Artes. Existe también un gimnasio, y dos espacios exteriores para prácticas de destrezas físicas. Son característicos de este centro los grandes jardines y espacios al aire libre, tal como se puede observar en la Figura 6.

Figura 6. Planta del centro educativo Dr. Francisco Fernandes Lopes (Olhão).



Leyenda: A - (en construcción); B - bloque multifuncional; C - bloque norte; D - bloque sur; E - bloque de talleres; F - bloque oeste; G - gimnasio; 1 - espacio 1 (pequeño Interior); 2 - espacio 2 (grande exterior); 3 - espacio 3 (grande Interior); 4 - espacio 4 (pequeño exterior)

Este centro tiene equipamientos semejantes a todos los centros ya referidos, o sea, salas de aula, biblioteca y espacios específicos de las distintas disciplinas de conocimiento.

Durante el primer año, fueron dictadas clases desde el 7.º año hasta el 12.º año de escolaridad. Actualmente, presenta solamente 10.º, 11.º y 12.º años de escolaridad. Tenía aproximadamente 688 alumnos diurnos y 310 alumnos nocturnos, repartidos en los diferentes cursos de enseñanza secundaria de componente general, 10.º año con orientación profesional y la enseñanza por unidades capitalizables (general, secretariado y contabilidad).

La población escolar del centro educativo Dr. Francisco Fernandes Lopes, pertenece únicamente a la enseñanza secundaria, tiene solamente un régimen diurno (8,30h / 18,15h) y nocturno (19:30 / 23:20), donde interrelacionan alumnos, profesores y personal no docente (funcionarios - administrativos, SASE, Auxiliares), los cuales se describen a continuación (Tabla 27).

Tabla 27. Número de alumnos que frecuentaron el centro Dr. Francisco Fernandes Lopes en el año escolar de 2003/2004.

ENSEÑANZA DIURNA													
AÑO / GRUPO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L-M	Total
10.º	27	23	28	28	23	13	15	16	19	2	16	34	244
11.º	18	26	22	22	21	17	25	20	21	21	13	34	260
12.º	29	26	29	27	19	19	21	26	14	15	7	—	232
Total													736

En el año lectivo 2004/2005 el número total de alumnos matriculados es de 990, número este aproximadamente igual al del año 2002/2003.

Los datos referentes al año escolar 2003/2004 presentan un total de 134 profesores, encuadrados de la siguiente manera: 102 profesores definitivos; 7 profesores semi-provisorios; 12 profesores provisorios; 3 profesores de orientación pedagógica; 6 profesores en orientación pedagógica y 2 profesores de educación especial. En 2004/2005 el número total de profesores fue de 120.

En cuanto al personal no docente (49) su distribución es la siguiente: 2 psicólogos escolares; 29 auxiliares de acción educativa; 13 personas de

servicios administrativos; 1 persona encargada de la seguridad y 4 personas del servicio de comedor.

Existe también en este centro una asociación de estudiantes.

Algunos de los proyectos existentes están concebidos dentro del ámbito europeo y de los cuales presentamos:

- medida 2, engloba el proyecto ENE (emprender en el centro), donde los alumnos interesados pueden crear sus propias empresas, en sociedad con varias entidades.
- medida 3, con un proyecto de financiación de prácticas en electricidad y cursos administrativos.
- medida 4, Acción 4.1., cuenta con una Psicóloga que orienta a los alumnos en el aspecto vocacional, de acuerdo al perfil psicológico, para decidir sobre una carrera o una profesión.

Existen también acuerdos con varias instituciones de formación (Universidad de Algarve, ayuntamiento de Olhão, empresas de contabilidad y cooperativas).

6.1.5. Centro Educativo Padre Antonio Martins

Lagoa está situada entre los concejos de Portimão y Silves, es una ciudad tranquila y sede de un concejo con 87,9 Km².

Cuenta con una población residente que ronda los 20.000 habitantes, distribuidos en seis ayuntamientos: Lagoa, Estombar, Carvoeiro, Ferragudo, Porches y Parchal.

Lagoa fue promovida a la categoría de concejo en 1773, haciéndose independiente del concejo de Silves.

En relación a la estructura profesional el concejo de Lagoa refleja el desarrollo del comercio y los servicios, fenómeno sustentado por el turismo que absorbe el 45% del empleo en la región. El tercer sector emplea al 65% de los sujetos activos (Algarve 64,4% y Portugal 53,5%), 27,9% el sector secundario (Algarve 22% y Portugal 34%) y 7,1% el sector primario (Algarve 13,5 y Portugal 12,5%). Los reducidos valores de los sectores primario y secundario son consecuencia del abandono de las actividades tradicionales, como la elaboración de frutos secos, cítricos, vitivinicultura, y de la dislocación de fábricas de conserva de pescado.

En relación a la estructura social, el concejo de Lagoa, refleja la mejoría de las condiciones de vida proporcionadas por el sector terciario de la economía. En relación a las tasas de mortalidad infantil, Lagoa presenta un porcentaje de 2,8 por mil (Algarve 6 por mil).

Otros indicadores socioeconómicos significativos son: 1,8 médicos por cada mil habitantes (Algarve 2,3 por mil) y el 98% de población cuenta con agua corriente y red de saneamiento (Algarve 89,9%).

Con respecto a la estructura escolar, existen centros educativos de 2.º y 3.º ciclo en Estombar, Parchal y Lagoa. La enseñanza secundaria se encuentra representada en la sede de concejo por este único centro educativo, inaugurado en 1989.

El centro educativo está constituido por cinco bloques (A, B, C, D y R), gimnasio y campo de juegos descubierto con instalaciones sanitarias.

Es en este centro donde funciona el centro de formación continua de personal docente y no docente que forma parte de la asociación de centros educativos del concejo de Lagoa.

El centro presenta un régimen diurno y recibe alumnos del 3.º ciclo de la enseñanza básica y de la enseñanza secundaria. La enseñanza nocturna ofrece a los trabajadores estudiantes los dos niveles de enseñanza (3.º ciclo y secundario) con objeto de permitir la adquisición de nuevos conocimientos a los que abandonaron los estudios por necesidades más inmediatas como es el

trabajo, y que posteriormente decidieron retomar, ya sea para la continuación de estudios superiores, o para ser promovidos en sus actuales empleos.

La población del concejo tiene un bajo nivel cultural con un alto grado de analfabetismo, pero por el hecho de ser el turismo la principal actividad del mismo, las personas necesitan poseer algún dominio de varias lenguas extranjeras, técnicas de gestión, marketing e informática, para ser favorecidos con una mayor y mejor rentabilidad.

Una de las características de este concejo y de Portugal en general es la migración de los habitantes hacia las grandes ciudades y el litoral. Este movimiento de la población es perjudicial para la ciudad de Lagoa, que se está convirtiendo en un lugar para pernoctar.

En virtud del crecimiento espontáneo de la inmigración en Portugal, el concejo de Lagoa es uno de los más afectado por tal fenómeno.

Recibiendo principalmente inmigrantes de países Africanos y de Europa del Este, surgen por este motivo, problemas relacionados con las diferencias raciales, culturales, religiosas, e ideológicas, trasladándose este problema a los centros educativos.

En el año escolar 2004/2005 este centro presentaba un total de 249 alumnos y 59 profesores distribuidos de acuerdo con la Tabla 28.

Tabla 28. Personal docente del centro educativo Padre Antonio Martins (Lagoa) en 2004 /2005.

GRUPOS DISCIPLINARES	SITUACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES		
	DEFINITIVOS	OTRAS SITUACIONES	TOTAL
Matemáticas	5	2	7
Educación Visual	6	2	8
Físico / Química	4	1	5
Portugués	4	1	5
Francés	1	2	3
Inglés / Alemán	5	1	6
Historia	2	1	3
Filosofía	1	2	3
Geografía	2	-	2
Biología	3	1	4
Educación Física	4	2	6
Educación Tecnológica y Secretariado	3	-	3
Informática	3	1	4
Total	43	16	59

De acuerdo con su proyecto educativo, este centro disponía de los siguientes proyectos: de contenido ambiental “acuario”; gabinete de salud; despacho de tiempos libres; programa de promoción y educación para la salud; club europeo y deporte escolar.

6.1.6. Centro Educativo de Vila Real de Santo António

V. Real de Santo Antonio es un gran consejo que tiene 59 Km², localizado en el extremo sudeste de Portugal.

La historia y la economía de este consejo están profundamente marcadas por su localización geográfica. La presencia del mar y la vecindad con España fundamentan y dinamizan todas las actividades existentes: pesca, industria, comercio y turismo.

El consejo está dividido en dos regiones: V. Real de Santo Antonio y Monte Gordo con 13 Km², y por otro lado V. Nova de Cancela con 46 Km². Entre estas dos regiones, se sitúa el ayuntamiento de Altura perteneciente al Consejo de Castro Marim.

Vila Real de Santo Antonio y Monte Gordo presentan una estructura económica asociada predominantemente al sector terciario (comercio y servicios). Los restantes núcleos presentan estructuras más inclinadas al sector primario (agricultura y pesca) y turismo, estando este último sumamente condicionado por la ausencia significativa de infraestructura suficiente para su desarrollo.

El centro educativo de V. Real de Santo Antonio recibe alumnos provenientes de los Consejos de V. Real de Santo Antonio, Castro Marim y Alcoutim.

Muchos alumnos, provenientes de Alcoutim, tienen que recorrer 150 Km. que hacen un total de 300 Km., para llegar al centro, con el agravante del mal estado de las carreteras y trayectos demasiado sinuosos en muy mal estado por zonas de sierra.

En cuanto al tema del transporte, estos alumnos se enfrentan con otro gran obstáculo, los horarios deficientes, pues no tienen en cuenta las necesidades de esta parte de la población.

A continuación se presentan en la Tabla 29, la distribución de espacios y sus funciones.

Tabla 29. Instalaciones y sus respectivas funciones, del centro educativo de V. Real de Santo Antonio.

FUNCIONES DE LAS INSTALACIONES	RECURSOS FÍSICOS / INSTALACIONES
• DIRECCIÓN / GESTIÓN / ADMINISTRACIÓN	• Sala de la dirección ejecutiva; secretaria y contabilidad; 1 archivo y despacho del SASE (Servicio de Acción Social Escolar).
• CARÁCTER GENERAL	• 30 salas de aulas normales; 1 biblioteca; 1 patio; 1 centro de formación de profesores; 1 sala de profesores; 1 papelería; 1 sala de copias y 8 instalaciones sanitarias (3 para alumnos, 3 para profesores y 2 para funcionarios); 1 sala de reuniones; 1 sala de ajedrez; 1 sala de clubes; 1 sala de funcionarios y 1 espacio de convivencia para alumnos.
• UTILIZACIÓN ESPECIFICA	• 1 sala de directores de clase; salas de talleres – Electrotécnica, talleres p/ Mecánica y despacho de Artes; 2 salas de audio-visuales (centro de producción de vídeo); 5 salas de Diseño / Educación Visual; 3 salas de Informática; 1 sala de Expresión Dramática; 1 sala para los servicios de Psicología y Orientación Vocacional; 1 sala de radio; 1 laboratorio de Física; 1 laboratorio de Ciencias Naturales; 1 laboratorio de Química; 1 carpintería; 1 despacho pedagógico; despacho de la asociación de estudiantes; instalaciones deportivas (2 gimnasios, 3 instalaciones deportivas descubiertas - campos exteriores y 2 vestuarios); 9 salas para los diferentes grupos disciplinares; 1 laboratorio de fotografía; 1 anfiteatro, 1 despacho de física y química; 1 centro de aprendizaje y centro de recursos de la enseñanza recurrente.
• SOCIALES	• Comedor / cocina y bufetes (sala de profesores y espacio de alumnos).

Fuente: Proyecto Educativo del Centro Educativo de V. Real de St.º António

En lo que respecta a la población escolar, en el año escolar de 2004/2005 está constituida por 750 alumnos, 120 profesores, funcionarios para tareas diversas y personal administrativo.

Los proyectos de este centro en el año escolar de 2004/2005 se pueden dividir en los de ámbito nacional y otros de ámbito internacional. Los nacionales están relacionados con las áreas de prácticas para alumnos de los cursos tecnológicos y de gestión y animación turística. Los internacionales, a su vez, tienen relaciones con proyectos existentes en otros países, por ejemplo, “Comenius”, “Sócrates”, así como otros que utilizan las cooperaciones escolares como forma de enriquecimiento de experiencias.

Además de estos proyectos existen clubes de fotografía, salud, cine, informática y un despacho de apoyo al alumno. Hemos de señalar que el deporte escolar presenta diferentes modalidades deportivas para que los alumnos puedan escoger entre voleibol, fútbol, vela y golf.

6.2. Consideraciones Finales

A pesar de los rasgos estructurales que tienen en común los diferentes centros educativos, es posible encontrar diferencias entre ellos, y esas diferencias no siempre se explican acudiendo a factores externos, como procedencia socioeconómica del alumnado o asignación de recursos. En otras palabras, parece que no todos los centros tienen el mismo grado de desajuste estructural y, lo que es más importante, si encontramos importantes diferencias entre centros pertenecientes a contextos similares, podemos pensar que es el centro el que hace las diferencias. Ésta es, al menos, la sospecha que ha inspirado numerosas investigaciones educativas en busca de las características que hacen a unos centros mejores o peores que otros y que también motivó nuestra curiosidad, teniendo en cuenta la calidad percibida por profesores y alumnos en los 6 centros que acabamos de revisar.

CAPÍTULO SIETE

7. EL INSTRUMENTO

En nuestro trabajo teníamos la necesidad de construir un instrumento de medida destinado a valorar las percepciones de alumnos y profesores sobre la calidad de los centros educativos. Como los instrumentos revisados por nosotros hacían referencia a características, atributos o indicadores de calidad obtenidos a través de la teoría o teorías más o menos consensuales en los medios educativos y escolares, no podíamos obtener un cuestionario a partir de criterios definidos por las propias personas, como era nuestra intención.

Nosotros estábamos interesados en crear un cuestionario en el que la calidad de los centros educativos tuviese indicadores elaborados por las propias personas del centro, sabiendo que calidad no es un término agotado, riguroso y sin dudas en los medios académicos, o sea, la calidad es polisemántica, multidimensional y también, hay que decirlo, polémica. En este sentido consideramos que los diferentes actores escolares tenían algo que decir sobre la calidad en los centros educativos, pues son ellos quienes viven más de cerca el centro y conocen sus aspectos más importantes y, por supuesto, los más negativos. En síntesis, intentamos hacer un cuestionario que valorase las opiniones de las personas y no solamente un instrumento que midiese sus opiniones.

Así, y en virtud de que este tipo de cuestionario tenía de incluir todos los aspectos de calidad de los centros educativos, descritos a partir de diversas perspectivas (alumnos, profesores y responsables de la educación de los alumnos) (SOUSA, F., 1999: 166), elegimos la metodología de KELLY que nos permitió desarrollar constructos en los tres elementos descritos “centros

educativos sin o con poca calidad”, “mi centro educativo” y “centros educativos con calidad”.

De esta forma se obtuvo un conjunto de descripciones de calidad de centros educativos. Fueron recogidas descripciones de veinte profesores de enseñanza secundaria de la región del Algarve, el trece de febrero de dos mil cuatro, y se solicitaba que anotasen, en pequeños papeles y de acuerdo con instrucciones precisas, nueve centros educativos que conocían (tres considerados de calidad, tres de poca o ninguna calidad, el actual centro educativo, el mejor centro educativo, el peor centro educativo y aún un décimo centro educativo titulado centro educativo ideal) (Anexo I).

Cada profesor describió, de media, diez pares de atributos opuestos, obteniéndose aproximadamente cuatrocientos constructos.

Idéntico procedimiento fue solicitado a treinta alumnos, pero con algunos cambios. Los alumnos en su mayoría conocen pocos centros educativos, pensamos que tres o cuatro es un número muy cerca de la realidad, así y atendiendo a esta particularidad, cambiamos nuestro discurso en la entrevistas con los alumnos y en vez de nombres de centros educativos sugerimos características de su centro educativo (Anexo I). Esta entrevista fue realizada el once de febrero de dos mil cuatro.

Los procedimientos generales y las combinaciones solicitadas, fueron similares a las entrevistas con los profesores. Así, seiscientos constructos más fueron añadidos.

Por último, los mismos procedimientos aplicados a los alumnos fueron también utilizados en las entrevistas con los responsables de la educación de los alumnos (por los mismos motivos), realizadas el dieciséis de febrero de dos mil cuatro.

Los procedimientos y las combinaciones solicitadas fueron similares a las entrevistas con los profesores. Así cien constructos más fueron añadidos (Anexo I), obteniéndose en total cerca de mil cien constructos.

7.1. Constructos Iniciales

Los citados constructos fueron después ordenados de acuerdo con cinco criterios generales e insertados en el bloque de los agentes referidos en el Modelo Europeo de Excelencia - Adaptación a los centros educativos (1. liderazgo, 2. personal, 3. política y estrategia, 4. colaboradores y recursos y 5. procesos).

Procedemos después a su eliminación de la siguiente forma: se eliminaron las similitudes, así como las descripciones pobres o adjetivos aislados; se agruparon adjetivos o frases sinónimas; seleccionamos frases o descripciones con elevada frecuencia; seleccionamos frases o descripciones con ideas diferentes y respetamos el lenguaje utilizado, en particular de los alumnos (VILLA, A., 1985: 87).

Posteriormente y mediante una consulta a un grupo de expertos en calidad de centros educativos se eliminaron algunos constructos más y se reformularon otros tantos, también verificamos si los constructos estaban encuadrados en la bibliografía de calidad de centros educativos, intentando cerciorarnos de que nadie se nos olvidara. Concretamente, se planteó la conveniencia de la ubicación de los ítems, alternativas a la misma, lenguaje, entre otros (TORRES, J., 1996: 218).

Así, resultaran cincuenta y un constructos opuestos, o sea, ciento y dos descripciones de calidad de centros educativos, que fueron de nuevo listados a través del Modelo Europeo de Excelencia (Tabla 30).

Tabla 30. Constructos y correspondientes criterios de calidad del Modelo Europeo de Excelencia.

CONSTRUCTOS	CRITERIOS
12 El centro educativo realiza la promoción de su imagen junto con la comunidad envolvente.	• Colaboradores y recursos
19 El contexto socio-económico del centro educativo favorece el aprendizaje de los alumnos	• Colaboradores y recursos
20 Los recursos materiales que existen en el centro educativo, son totalmente utilizados.	• Colaboradores y recursos
23 El centro educativo es reconocido de forma positiva por la comunidad.	• Colaboradores y recursos
24 En las clases se utilizan nuevas tecnologías.	• Colaboradores y recursos
27 La biblioteca esta bien organizada y tiene muchos libros.	• Colaboradores y recursos
32 Existencia de una gestión eficaz en el ámbito de recursos materiales.	• Colaboradores y recursos
36 Las informaciones, sobre la vida escolar, son conocidas por la mayoría de las personas.	• Colaboradores y recursos
47 El centro educativo posee buenas instalaciones y equipamientos escolares.	• Colaboradores y recursos
1 El equipo directivo tiene conocimientos en relación a la administración escolar.	• Liderazgo
3 Los alumnos inscritos en cursos profesionales tienen más facilidad en el mercado de trabajo.	• Liderazgo
7 La distribución profesor / alumnos permite que las clases sean dadas con calidad.	• Liderazgo
25 Hay una relación entre lo que se estudia y el mercado de trabajo.	• Liderazgo
29 El trabajo de los profesores es reconocido por los compañeros y por el centro educativo.	• Liderazgo
34 El liderazgo del equipo directivo es democrático.	• Liderazgo
42 El equipo directivo intenta resolver los problemas del centro educativo.	• Liderazgo
44 El equipo directivo distribuye las tareas escolares con justicia.	• Liderazgo
4 Hay profesores que desarrollan proyectos interesantes para los centros educativos.	• Personal del centro educativo
6 Muchos alumnos acaban el bachillerato y continúan estudios universitarios.	• Personal del centro educativo
11 Los alumnos tienen buenos resultados escolares.	• Personal del centro educativo
13 Los alumnos participan en las actividades escolares.	• Personal del centro educativo
15 Los conflictos con el alumnado son resueltos a través del diálogo.	• Personal del centro educativo
17 El centro educativo gestiona de una forma eficaz la disponibilidad de sus funcionarios.	• Personal del centro educativo
21 La tutoría es atribuida a los profesores con más experiencia.	• Personal del centro educativo
22 Los cargos pedagógicos son atribuidos a las personas más cualificadas.	• Personal del centro educativo
28 Fuera de las clases es normal que exista convivencia entre profesores / alumnos.	• Personal del centro educativo
33 Hay una positiva integración de los nuevos profesores / alumnos.	• Personal del centro educativo
35 Los profesores son organizados en su trabajo.	• Personal del centro educativo
39 Las peores clases son dadas a los profesores con más experiencia.	• Personal del centro educativo
40 El clima escolar es agradable y positivo.	• Personal del centro educativo
41 Las personas van bien vestidas y aseadas.	• Personal del centro educativo
43 Los profesores son comprensivos con los alumnos.	• Personal del centro educativo
45 Hay adecuados procesos de recuperación pedagógica de los alumnos.	• Personal del centro educativo
46 La formación continua de los profesores tiene en cuenta las necesidades de los c. educativos.	• Personal del centro educativo
48 En las reuniones de profesores se resuelven problemas importantes.	• Personal del centro educativo
49 Los alumnos con buenas clasificaciones tienen una enseñanza más exigente.	• Personal del centro educativo
51 Los profesores faltan pocas veces.	• Personal del centro educativo
2 La planificación de las actividades, tiene en cuenta la opinión de las diferentes personas.	• Planificación y estrategia
8 El centro educativo está bien organizado, todas las dudas son resueltas.	• Planificación y estrategia
9 Los horarios de los profesores son elaborados según criterios pedagógicos.	• Planificación y estrategia
14 El centro educativo tiene un proyecto educativo de acuerdo con la realidad escolar.	• Planificación y estrategia
18 El centro educativo tiene normas y reglas que son justas y asequibles.	• Planificación y estrategia
30 El centro educativo corrige sus errores según la evaluación de los hechos.	• Planificación y estrategia
38 El plano anual de actividades se concretiza teniendo en cuenta el proyecto educativo.	• Planificación y estrategia
5 Los tutores escolares se preocupan de hablar con los padres.	• Procesos
10 Los tutores de educación participan de forma regular en la vida escolar.	• Procesos
16 Los suspensos y la indisciplina son aspectos preocupantes para los centros educativos.	• Procesos
26 La secretaría funciona de forma correcta y las personas son tratadas con respeto.	• Procesos
31 Las salidas escolares son positivas ya que los alumnos conocen nuevas perspectivas.	• Procesos
37 El sistema de evaluación refleja con rigor el aprendizaje de los alumnos.	• Procesos
50 Los métodos de enseñanza son diferentes.	• Procesos

Fuente: MEC, 2001: 1-11

Como podremos constatar, los variados ítems fueron correspondidos a los variados criterios de la siguiente forma: en el criterio “colaboradores y recursos” los ítems establecidos fueron, 12, 19, 20, 23, 24, 27, 32, 36 y 47 en un total de nueve ítems; en el criterio “liderazgo” los ítems establecidos fueron, 1, 3, 7, 25, 29, 34, 42 y 44 en un total de ocho ítems; en el criterio “personal del centro educativo” los ítems establecidos fueron, 4, 6, 11, 13, 15, 17, 21, 22, 28, 33, 35, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 48, 49 y 51 en un total de veinte ítems; en el criterio “planificación y estrategia” los ítems establecidos fueron, 2, 8, 9, 14, 18, 30 y 38 en un total de siete ítems; por último y en el criterio “procesos” los ítems establecidos fueron, 5, 10, 16, 26, 31, 37 y 50 en un total de siete ítems.

Este Modelo presenta una estructuración en dos bloques: “resultados”; lo que el centro consigue para cada uno de sus actores y “agentes”; son las causas de los resultados. La diferencia sustancial es que, en los resultados, el centro no se compara con el modelo sino que debe medir sus propios resultados.

Así, y en este contexto elegimos solamente el bloque de “agentes” durante el repaso de las descripciones de calidad de centros educativos, lo que se justifica debido al hecho de que el bloque de resultados se reporta a mediciones, percepciones en variados niveles (personas, clientes y sociedad) y resultados clave lo que no se encuadraba en los constructos que eran de percepciones de alumnos, profesores y responsables de educación acerca de aspectos de calidad. Así solamente consideramos el bloque de los agentes.

Queremos también decir que en este aspecto profundizamos un poco más e intentamos hacer una correspondencia de constructos entre criterios, subcriterios y áreas de intervención (Tabla 31).

Tabla 31. Correspondencia de constructos con criterios, subcriterios y áreas de calidad del Modelo Europeo de Excelencia.

CONSTRUCTOS	CRITERIOS	SUBCRITERIOS	ÁREAS
12	Colaboradores y recursos	4a	Se identifican los colaboradores clave y las oportunidades de establecer relaciones de cooperación.
19	Colaboradores y recursos	4a	Se definen los indicadores adecuados para el seguimiento de una gestión eficaz de las colaboraciones externas.
20	Colaboradores y recursos	4c	Se utilizan los edificios, instalaciones y equipamientos de acuerdo con la planificación y la estrategia
23	Colaboradores y recursos	4a	Se definen los indicadores adecuados para el seguimiento de una gestión eficaz de las colaboraciones externas.
24	Colaboradores y recursos	4d	Se utilizan adecuadamente los medios tecnológicos existentes
27	Colaboradores y recursos	4e	Se mantiene la información actualizada para toda la comunidad educativa y se asegura su validez e integridad.
32	Colaboradores y recursos	4c	Se desarrollan usos alternativos, propios del centro educativo, de los edificios, instalaciones y equipamientos con el fin de que todos los sectores de la comunidad educativa los aprovechen mejor.
36	Colaboradores y recursos	4e	Se prepara adecuadamente la información para responder a las necesidades de las familias y de los alumnos.
47	Colaboradores y recursos	4c	Las instalaciones observan las condiciones de seguridad e higiene adecuadas para los alumnos y el personal.
1	Liderazgo	1b	Se implican activa y personalmente en actividades de mejora.
3	Liderazgo	1c	Establecen prioridades para satisfacer las expectativas de alumnos y padres.
7	Liderazgo	1b	Se implican activa y personalmente en actividades de mejora.
25	Liderazgo	1c	Establecen relaciones de colaboración con agentes externos.
29	Liderazgo	1d	Reconocen, oportuna y adecuadamente, los esfuerzos de individuos y equipos, de todos los niveles de la organización.
34	Liderazgo	1d	Son accesibles, escuchan activamente y responden a las personas.
42	Liderazgo	1a	Revisan y mejoran la efectividad de su propio liderazgo, tomando medidas en función de las necesidades que se planteen en asuntos de liderazgo.
44	Liderazgo	1a	Revisan y mejoran la efectividad de su propio liderazgo, tomando medidas en función de las necesidades que se planteen en asuntos de liderazgo.
4	Personal del centro educativo	3a	Se estimula el desempeño óptimo de las funciones y el compromiso de todo el personal.
6	Personal del centro educativo	3b	Se valora el funcionamiento y los resultados del personal del centro y se le ayuda a mejorar.
11	Personal del centro educativo	3b	Se valora el funcionamiento y los resultados del personal del centro y se le ayuda a mejorar.
13	Personal del centro educativo	3c	Se utilizan todas las actividades del centro educativo para fomentar la participación del personal en la mejora continua.
15	Personal del centro educativo	3e	Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.
17	Personal del centro educativo	3a	Se organiza al personal de acuerdo con la oferta educativa y la planificación del centro educativo.
21	Personal del centro educativo	3b	Se identifican y adecuan el conocimiento y la competencia de las personas a las necesidades del centro.
22	Personal del centro educativo	3b	Se identifican y adecuan el conocimiento y la competencia de las personas a las necesidades del centro.
28	Personal del centro educativo	3e	Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.
33	Personal del centro educativo	3e	Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.
35	Personal del centro educativo	3a	Se utilizan metodologías organizativas para mejorar la forma de trabajar.
39	Personal del centro educativo	3b	Se identifican y adecuan el conocimiento y la competencia de las personas a las necesidades del centro.
40	Personal del centro educativo	3e	Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.
41	Personal del centro educativo	3e	Se tiene en consideración la situación física, psíquica y familiar de cada persona en la organización del trabajo.
43	Personal del centro educativo	3e	Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.
45	Personal del centro educativo	3b	Se identifican y adecuan el conocimiento y la competencia de las personas a las necesidades del centro.

Tabla 31. (Continuación)

46	Personal del centro educativo	3b	Se revisa la efectividad de los planes de formación
48	Personal del centro educativo	3c	Se anima a las personas de la organización a trabajar en equipo.
49	Personal del centro educativo	3b	Se identifican y adecuan el conocimiento y la competencia de las personas a las necesidades del centro.
51	Personal del centro educativo	3c	Se utilizan todas las actividades del centro educativo para fomentar la participación del personal en la mejora continua
2	Planificación y estrategia	2a	Se comprenden y anticipan las necesidades y expectativas de los distintos sectores de la comunidad educativa.
8	Planificación y estrategia	2a	Se efectúan la recogida y el análisis de la información sobre las necesidades y las expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa
9	Planificación y estrategia	2b	Se analizan y tienen en cuenta las ideas y sugerencias de todos los sectores de la comunidad educativa.
14	Planificación y estrategia	2a	La elaboración de los proyectos institucionales del centro, y en particular del proyecto educativo, se ha efectuado tras el análisis de las características socio-culturales y económicas, del clima escolar y de las posibilidades del centro
18	Planificación y estrategia	2b	Se utiliza adecuadamente la información relativa a las directrices, normativa y legislación sobre educación.
30	Planificación y estrategia	2c	Se experimentan, evalúan, corrigen y aplican planes
38	Planificación y estrategia	2c	Se desarrollan planes de acción de acuerdo con los fines, objetivos y valores
5	Procesos	5e	Hay implicación proactiva con el usuario para debatir y abordar sus expectativas, necesidades y preocupaciones.
10	Procesos	5e	Se determinan y satisfacen las necesidades de los usuarios fruto del contacto habitual con ellos.
16	Procesos	5b	Hay un esfuerzo por mantener la creatividad y la innovación en las relaciones con padres y alumnos.
26	Procesos	5c	Se prevén e identifican mejoras en los servicios de acuerdo con las futuras necesidades y expectativas de los usuarios.
31	Procesos	5e	Se hace un seguimiento de las prestaciones de los distintos servicios del centro, de la atención prestada a los usuarios para determinar los niveles de satisfacción con los servicios.
37	Procesos	5e	Hay implicación proactiva con el usuario para debatir y abordar sus expectativas, necesidades y preocupaciones.
50	Procesos	5b	Se apoya la implantación de nuevos métodos de trabajo y el uso de las nuevas tecnologías para simplificar los procedimientos.

Fuente: MEC, 2001: 1-11

Destaquemos que en esta correspondencia consultamos a un grupo de expertos (siete) sobre la materia, con el criterio de su currículo y nivel académico relevante sobre calidad y evaluación de centros educativos. Estos expertos fueron elegidos en universidades de ciencias de educación (Faro y Loulé) y en centros educativos de enseñanza secundaria en donde ejercían funciones de gestión y administración escolar (Quarteira, Loulé y Albufeira), concretamente tres profesores universitarios y tres directores de centros educativos.

Fue a través de esta consulta que logramos llegar, después de algunas dudas y constantes cambios, a la correspondencia que presentamos en las Tablas 30 y 31.

Este trabajo tuvo alguna subjetividad en virtud de que no encontramos en los constructos un significado lineal entre criterios, subcriterios y áreas del

Modelo de Calidad, en este aspecto tenemos la conciencia de que posiblemente y en sentido riguroso algún o algunos de los constructos listados no lograron una correspondencia perfecta, pero también debemos decir que lo importante, para nosotros, fue intentar probar que de hecho los constructos estaban de acuerdo con la variada literatura de indicadores de calidad y en particular con los indicadores del Modelo Europeo de Excelencia.

7.2. El Cuestionario

Consideramos el cuestionario como un instrumento o técnica de recogida de datos que se limita a realizar preguntas y a identificar los elementos constituyentes de las respuestas. Existen, mientras, varias definiciones de cuestionario un poco más profundas y que pasamos a presentar.

Considerando a QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L., (1998: 188), podemos decir que el cuestionario consiste en hacer a un conjunto de sujetos, habitualmente representativo de una determinada población, una serie de preguntas referentes a su situación social, profesional o familiar, a sus opiniones, sus expectativas o sobre otro punto de interés para los investigadores. Ya acuerdo con AFONSO, N., (2005: 101) el cuestionario consiste en un conjunto de cuestiones escritas a las cuales se contesta igualmente por escrito. De acuerdo con el mismo autor el objetivo principal en la construcción del cuestionario es convertir la información obtenida a través de los respondientes en datos pre-formateados, facilitando de esta manera el acceso a un número elevado de sujetos y en contextos diferenciados. GHIGLIONE, R. y MATALON, B., (1997: 110), a su vez, refieren que el cuestionario es un instrumento estandarizado tanto en lo que respecta a las cuestiones como a su ordenación, o sea, con la finalidad de garantizar la comparación de las respuestas de todos los sujetos es indispensable que cada una de las cuestiones sea formulada a cada persona de la misma forma, sin adaptaciones o explicaciones suplementarias. MOREIRA, J., (2004: 115)

considera que el cuestionario es un conjunto de cuestiones o ítems que, debido a alguna razón, se decide presentar asociados en una misma hoja o cuaderno. Por último, referimos GIL, J. et al, (1996: 186) que considera que en el cuestionario, la recogida de información se caracteriza por una interacción impersonal entre el encuestado y el encuestador. FERREIRA, V., (2003: 167-167) señala que el cuestionario tiene un estatuto máximo de excelencia y autoridad científica en referencia a una lógica formal y burocrática-racional, más apropiada a la captación de fenómenos numerables.

Sobre las respuestas obtenidas por el cuestionario TUCKMAN, B., (1978: 200-210) identifica siete formas teniendo en cuenta la naturaleza de la información que se recoge y que presentamos a continuación: 1) respuesta no estructurada o abierta, cuando se pretende que el encuestado elabore una frase o un pequeño texto que será objeto de un posterior análisis de contenido; 2) respuesta corta, en la que se pretende solamente una frase muy sintética (Ejemplo: ¿qué año de escolaridad frecuentas?); 3) respuesta categórica, que implica solo dos opciones (Ejemplo: sexo); 4) respuesta en tabla, que es un poco semejante a la respuesta corta, pero con más pormenores (Ejemplo: registra en esta tabla tu horario semanal); 5) respuesta en escala, en la que existe una escala para que el encuestado sitúe su preferencia, por ejemplo de desacuerdo total a acuerdo absoluto; 6) respuesta por ordenación, en la que se sugiere al encuestado que ordene su respuesta de acuerdo con un criterio específico; por ejemplo, en las funciones de los profesores se puede solicitar que las mismas sean ordenadas por su grado de importancia; y 7) por listado, en la que se presenta una lista de afirmaciones y se solicita al encuestado que escoja, por ejemplo, la más importante.

En lo que respecta a las escalas de medida podemos señalar que pueden ser definidas de la siguiente forma:

“Un instrumento que incluye varias cuestiones o ítems y que se destina a medir una determinada característica o variable” (MOREIRA, J., 2004: 35).

De acuerdo con HILL, M. y HILL, A., (2002: 105-106) y PESTANA, M. y GAGEIRO, J., (2003: 41-42), existen dos tipos más frecuentes de escalas (nominal y ordinal) y dos escalas menos utilizadas (intervalo y de razón).

En una escala nominal los elementos son atributos o cualidades. Esta escala consiste en agrupar las observaciones de la variable en varias categorías cualitativas diferentes y mutuamente exclusivas, por ejemplo: sí, no; masculino, femenino y profesor, alumno, equipo directivo, sexo, raza, religión. Las categorías pueden ser nombres o aún números, pero los números no indican orden ni diferencias en magnitud (los valores medios son una estadística absurda cuando se utiliza una escala nominal para medir una variable). Los números sirven apenas para identificar los varios elementos, como es por ejemplo, el caso del número de las camisolas de los jugadores de fútbol.

La escala ordinal, a su vez, consiste en agrupar las observaciones de la variable en categorías que se pueden ordenar. Entonces, en estas escalas es posible hacer una ordenación numérica de sus categorías como puede ser observado a través del siguiente ejemplo: ¿en que medida está satisfecho con su centro educativo? Muy insatisfecho-1; Insatisfecho-2; Ni satisfecho, Ni insatisfecho-3; Satisfecho -4; Muy satisfecho-5.

En este ejemplo, la variable es “satisfacción” y el ítem a evaluar es el centro educativo. Dicho de otra forma, podemos afirmar que en las escalas ordinales solamente pueden ser diferenciados diferentes grados de un atributo o variable.

Las escalas de intervalos tienen la característica de una escala ordinal en la que el valor numérico más elevado indica la cantidad mayor de la variable medida. En la escala de intervalo existe una unidad de medida, pero el cero se fija en función del instrumento de medida, no significa ausencia de la característica estudiada. Por ejemplo el valor de 0.º C no indica que exista ningún calor presente porque es posible tener temperaturas negativas y en los grados centígrados pasados a grados “Fahrenheit” la temperatura de 0.º C es igual a la temperatura de 32 º F., lo que indica la presencia de algún grado de calor.

La escalas de razón cociente o proporción, son escalas de intervalo pero con un cero absoluto que no es arbitrario. En ciencias sociales, las variables normalmente medidas por medio de escalas de razón son, por ejemplo: Años, días, meses, horas, kilos, kilómetros, número de veces por semana que asiste una película, etcétera. Podemos comprender un poco mejor este tipo de escala con el siguiente ejemplo: la distancia entre la ciudad A y la ciudad B es 32 Km., y la distancia entre A y E es de 128 Km., por lo tanto parece que la ciudad E dista 4 veces más de la ciudad A que la ciudad B. Esto significa que la razón entre la distancia (A-E) y la distancia (A-B) es 4:1. En millas, la razón de estas distancias también es 4:1 [(A-E) = 80 millas y (A-B) = 20 millas]. Es evidente que la razón entre valores de una escala de razón es preservada después de una transformación lineal. Esto ocurre porque el valor cero de una escala de razón es absoluto y real. Este hecho debe ser evidente porque la ciudad A está necesariamente situada a cero kilómetros (y cero millas) de la misma ciudad A.

Las variables de escala nominal u ordinal pueden también ser clasificadas como cualitativas y las de escala de intervalo o razón como cuantitativas. Las variables cuantitativas aún pueden ser divididas en discretas y continuas, según si su dominio de variación es un conjunto de puntos o un valor cualquiera de un intervalo. Por ejemplo, el número de profesores, el número de alumnos, son variables discretas. La altura, el peso, el tiempo de reacción a un estímulo, la velocidad, son ejemplos de variables continuas.

Ya MOREIRA, J., (2004: 35-120) señala la existencia de 4 métodos de construcción de modelos de escalas en los cuestionarios: 1) El modelo ordinal, o escala de GUTTMAN, que trata de un método de construcción de escalas explícitamente de nivel ordinal; 2) El modelo de intervalos, o escala de THURSTONE, en la que el objetivo es obtener una escala que posibilite reivindicar propiedades de intervalo, o sea que los intervalos entre diferentes grados sean considerados iguales; 3) El modelo aditivo, o escala de LIKERT, donde el número de alternativas no tiene, en principio, límite y la información obtenida a través del ítem será tanto mayor cuanto mayor sea el número de alternativas. LIKERT utilizaba habitualmente ítems con cinco alternativas de

respuesta, y ese formato de ítem es muchas veces denominado de “escala de LIKERT” lo que, no siendo correcto, refleja la consagración del uso de esta opción (MOREIRA, J., 2004: 68-69). Por lo tanto podemos decir que el número de cinco alternativas es lo más común y habitual, en virtud de razones históricas, en concreto debido a que los modelos iniciales propuestos por LIKERT presentaban cinco puntos, aunque los pocos estudios realizados sobre este tema parecen levantar algunas dudas sobre este tipo de procedimiento. Por ejemplo, FODDY, W., (1996: 164-166) concluyó, a partir de estudios publicados, que cinco puntos constituye un número insuficiente, en virtud de que su aumento permite obtener ganancias relevantes en términos de las calidades métricas del instrumento; y 4) El modelo de rasgo latente, o teoría de la respuesta al ítem, que presenta como objetivo permitir determinar las posiciones de los sujetos y de los ítems sobre una misma dimensión, considerando solamente las respuestas obtenidas sin recurrir a muestras de referencia o de juicio. Así, este modelo presenta varios presupuestos de los cuales destacamos la independencia local que consiste en que la probabilidad de que una determinada persona conteste determinado ítem no es afectada por los demás ítems presentes en la misma escala. MOREIRA considera que este modelo (rasgo latente o teoría de la respuesta al ítem) surgió en los últimos años, aunque es un modelo de elevada complejidad y de utilización restringida. El lector podrá, si así lo considera, adentrarse más en la comprensión de este modelo en las paginas 97-115 de su libro denominado “Questionários: Teoria e Prática”.

En este apartado también consideramos oportuno saber las ventajas e inconvenientes de las respuestas alternativas (par o impar). Podemos decir que ante de un número impar de respuestas alternativas muchos de los inquiridos tienen tendencia a contestar de forma “conservadora” y responden en el medio de la escala (3) en una escala de 1 a 5.

Por otro lado un número de respuestas alternativas pares obliga a todos los encuestados a manifestar una respuesta positiva o negativa, o sea, no es posible dar una opinión neutra (HILL, M. y HILL, A., 2002: 126). En este ámbito consideramos que no existe una regla dorada para decidir qué es mejor (un

número par o uno impar de respuestas alternativas). Si el cuestionario fuere anónimo, y si no contiene preguntas “sencillas”, es mejor, en nuestra opinión, en términos generales, utilizar un número impar de respuestas alternativas.

En cuanto a las preguntas formuladas en el cuestionario, debemos tener en cuenta algunos aspectos referidos en la diferente bibliografía para que aumente la probabilidad de que los encuestados contesten adecuadamente las varias cuestiones, o sea para evitar cometer el mínimo de errores. De acuerdo con GHIGLIONE, R. y MATALON, B., (1997: 139-144) la redacción de las cuestiones deberá atender a los siguientes procedimientos: 1) Necesidad de controlar la estructura lógica de la cuestión, por lo que deben ser evitadas las negaciones, en particular en frases interrogativas y sobretudo las dobles negaciones. Como es sabido, una doble negación equivale a una afirmación, lo que hace que todas las frases de este tipo presenten tendencia a ser ambiguas, por otro lado, aun cuando una doble negativa parece indicar inequívocamente una afirmación, implica una estructura gramatical compleja, con posibilidades de causar engaños o dificultades de comprensión; 2) Es necesario evitar que una misma respuesta pueda ser dada por motivos muy diferentes. El investigador tiene la responsabilidad de formular las preguntas de forma clara y definida, o sea no es adecuado que los encuestados definan el significado de las cuestiones, en este aspecto destacamos la necesidad de formular cuestiones que sean entendidas por todos. Existen situaciones sencillas en las que los cuestionarios se destinan a ser administrados a poblaciones muy heterogéneas (Ejemplo: profesores y alumnos de un centro educativo) teniendo en cuenta su nivel intelectual y de vocabulario. En estas situaciones la regla es que el investigador debe redactar los ítems teniendo como referencia los sujetos con más bajo nivel de comprensión en la lectura y simultáneamente ser relevante en todos los niveles de edad, no centrándose solamente en contextos o actividades de los grupos más jóvenes (MOREIRA, J., 2004: 137); 3) No se debe, en ningún caso, incluir dos ideas en la misma cuestión. La contestación a este tipo de preguntas es potencialmente ambigua y por tanto pueden debilitar la calidad de la investigación. No se trata de una comprensión de ítem o ítems, pero sí de su

interpretación que tiende a llevar a los encuestados a situaciones de inseguridad y consecuentemente necesitan aclaraciones del investigador o no contestan el ítem, lo que implica dificultades añadidas en el análisis estadístico de los datos;

4) Ciertos términos cargados de afectividad, de juicio de valor y de connotaciones diversas cambian el sentido de la cuestión y, por lo tanto, de las respuestas, o sea las cuestiones que miden opiniones, actitudes o satisfacciones deben presentar una forma neutra, es decir, no deben presentar una forma que invite a una sola respuesta positiva o a una sola respuesta negativa. Podemos también admitir que cualquier cuestión puede presentar errores de formulación. En estos casos lo que importa es tener la conciencia de que a veces la falta de neutralidad resulta de la complejidad de la opinión, de sus contradicciones, del hecho de que en cada caso interactúan diferentes actitudes y no solamente de la incapacidad de redacción del investigador;

5) Cuando proponemos a los sujetos una elección entre varias respuestas, es indispensable garantizar anticipadamente que la lista cubra efectivamente todas las posiciones posibles, o sea las consecuencias de una omisión pueden cambiar significativamente el conjunto de las conclusiones sobre las respuestas a las cuestiones formuladas. Si conocemos suficientemente bien las diferentes posibilidades de elección y si el cuestionario se ubica en este aspecto, podemos decomponer el problema y plantear el número preciso de cuestiones.

En la preparación final del cuestionario es importante una pequeña introducción en el inicio de la primera página. De acuerdo con (HILL, M. y HILL, A., 2002: 161-162), es útil incluir los siguientes aspectos: una solicitud de cooperación en la contestación del cuestionario; los motivos de la aplicación del cuestionario; presentación corta de la naturaleza general del cuestionario; nombre de la institución (facultad, centro de investigación); una declaración formal de la confidencialidad de las respuestas; y una declaración formal anónima del cuestionario.

El cuestionario presenta también ventajas e inconvenientes. Las ventajas que presenta radican fundamentalmente en la variada y rica información de los aspectos que nos interesa estudiar, así como en posibilitar una multiplicidad de

datos cuantitativos y de proceder, por consiguiente, a numerosos análisis de correlación. Entre las limitaciones encontradas en su aplicación y administración está la mortandad o pérdida de cuestionarios en virtud de no existir un compromiso con los encuestados. Otra de las limitaciones es la superficialidad de las respuestas, que no permiten un análisis de determinados procesos (QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L., 1998: 189-190).

Es también de señalar que el cuestionario debe ser claro, atrayente y lo más corto posible, con vista a aumentar las probabilidades de obtener la cooperación de los encuestados.

Cuando el cuestionario ha sido terminado, es conveniente probarlo entre una muestra pequeña de por lo menos 50 personas (HILL, M. y HILL, A., 2002: 76) a través de un estudio piloto, con el objeto de testar los procedimientos y mejorar el instrumento, así como hacer posible un primer análisis de la distribución de los resultados. Cuando se ha terminado el estudio piloto, se contará con elementos que permitan incorporar los cambios pertinentes al cuestionario. Finalmente, se elaborará la versión definitiva del cuestionario que habrá de aplicarse en el estudio cuantitativo final.

7.3. Primera Versión del Cuestionario

En lo que respecta a la primera versión del cuestionario, ésta fue constituida por cincuenta y un constructos opuestos, o sea, ciento dos descripciones de calidad de centros educativos, que, a su vez, fueron insertadas en tres columnas, cada una representando los tres elementos y que sirvió para la construcción del mismo cuestionario en una versión para alumnos y otra para profesores.

La primera versión del cuestionario fue aplicada en un estudio piloto. En este estudio piloto intentamos hacer análisis estadístico (descriptivo y multivariado) con el objetivo de testar procedimientos y mejorar el instrumento, donde se

incluirán decisiones sobre la eliminación o no de algunos de los constructos y su posterior aplicación a nuestra población diana.

En esta primera versión, el mismo cuestionario fue aplicado a alumnos y profesores, pero con pequeñas diferencias: el cuestionario dirigido a los alumnos (Anexo II) tenía una variable independiente (año de escolaridad), mientras que el cuestionario aplicado a los profesores tenía una variable independiente distinta (tiempo de servicio). Todas las otras variables dependientes (51 ítems o 51 parejas de constructos) fueron iguales para alumnos y profesores.

Las variables independientes son las características en las que difieren los objetos de estudio (profesores, alumnos, años de escolaridad y tiempo de servicio). Las variables dependientes, a su vez, son aquellas cuyo comportamiento es explicado o pronosticado por una o más variables independientes (factores, ítems o constructos de calidad).

Como ya hemos referido, el instrumento estaba constituido por 51 ítems, o 51 parejas de constructos y por 3 elementos o columnas, donde se solicitaba a los encuestados sus representaciones entre dos polos de supuesto antagonismo sobre la calidad. Añadimos que cada alumno o profesor tenía que valorar 153 veces aspectos de calidad de diferentes tipos de centros educativos o elementos.

Así, la calidad de los centros educativos fue medida a través de varios indicadores referidos a diferentes aspectos de la misma con una escala de 1 (muy semejante al constructo A) a 5 (muy semejante al constructo B), donde cuanto más próximo al constructo B, más positiva serían las representaciones de calidad de los encuestados, mientras que lo contrario se traduciría en valorar la calidad de forma más negativa (ver Anexo II). Debemos resaltar que algunos ítems estaban concebidos por vía negativa, por lo cual existió la necesidad de realizar una recodificación. Los ítems recodificados fueron los números: 4, 6, 9, 12, 15, 19, 23, 27, 30, 32, 35, 37, 40, 43 y 48.

También hay que señalar el modo como la valorización de este instrumento se procesó: todos los ítems tienen una valorización idéntica a los valores de la escala (1=1; 2=2; 3=3; 4=4 y 5=5).

7.4. Segunda Versión del Cuestionario

Podemos decir que la segunda versión del instrumento (cuestionario) estaba constituida por 33 ítems y por 2 elementos o columnas: “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo” y que resultó del estudio piloto anteriormente realizado (ver Anexo III).

7.4.1. Primera Administración

A partir de la segunda versión del instrumento de estudio, hicimos una primera administración a algunos encuestados, que fueron seleccionados entre profesores y alumnos a través del criterio de su disponibilidad de ayuda en este proyecto y que constituían un total de 68 personas (47 alumnos y 21 profesores) pertenecientes a centros educativos de enseñanza secundaria y cuyo propósito era analizar su distribución, mejorar e indagar la fiabilidad del cuestionario y reducir, si es posible, algunos de los ítems (ver Anexo III).

7.4.1.1. La Fiabilidad

Citando a JOSÉ CARMONA MÁRQUEZ, podemos decir que entendemos por test / retest, un método o medida de fiabilidad de un instrumento, o sea, la capacidad del mismo para ofrecer análogos resultados, cuando se aplica en diversas ocasiones en condiciones semejantes (consistencia temporal) Por tanto un cuestionario es fiable, cuando mide con la misma precisión en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones similares (CARMONA, J., 2004: 7).

En este sentido realizamos tres aplicaciones citadas en la diversa bibliografía de test-retest: una primera aplicación el 10 de septiembre de 2004;

una segunda aplicación el 21 de septiembre de 2004 y una tercera aplicación el 28 de octubre de 2004.

En la Tabla 32 se presentan las correlaciones test / retest de los diferentes ítems que componen la encuesta dos, así como las correlaciones de la media de los mismos ítems.

Tabla 32. Correlaciones de PEARSON realizadas a las medias de los ítems en los elementos “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo” a través del test-retest, con tres aplicaciones diferentes (n = 68).

ÍTEMS y APLICACIONES	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD			MI CENTRO EDUCATIVO		
	APLICACIÓN UNA y DOS	APLICACIÓN DOS y TRES	APLICACIÓN UNA y TRES	APLICACIÓN UNA y DOS	APLICACIÓN DOS y TRES	APLICACIÓN UNA y TRES
1	,342**	,577**	,262*	,637**	,546**	,408**
2	,556**	,670**	,621**	,504**	,611**	,431**
3	,523**	,689**	,470**	,514**	,684**	,476**
4	,495**	,614**	,379**	,619**	,703**	,443**
5	,566**	,654**	,541**	,658**	,708**	,605**
6	,650**	,674**	,467**	,293*	,468**	,198
7	,435**	,680**	,320**	,652**	,510**	,484**
8	,492**	,674**	,497**	,676**	,548**	,361**
9	,690**	,694**	,511**	,682**	,636**	,391**
10	,325**	,585**	,385**	,480**	,601**	,256*
11	,489**	,734**	,383**	,717**	,682**	,498**
12	,762**	,771**	,752**	,769**	,574**	,489**
13	,479**	,708**	,554**	,800**	,779**	,597**
14	,402**	,473**	,083	,350**	,466**	,178
15	,408**	,660**	,353**	,735**	,602**	,549**
16	,682**	,655**	,453**	,538**	,599**	,177
17	,530**	,764**	,473**	,756**	,573**	,347**
18	,677**	,732**	,613**	,583**	,528**	,142
19	,507**	,718**	,488**	,465**	,728**	,319**
20	,627**	,630**	,426**	,665**	,495**	,259*
21	,568**	,770**	,645**	,515**	,643**	,614**
22	,543**	,703**	,524**	,530**	,567**	,358**
23	,564**	,741**	,294*	,488**	,710**	,337**
24	,473**	,606**	,365**	,618**	,694**	,438**
25	,625**	,646**	,526**	,607**	,676**	,406**
26	,623**	,719**	,465**	,737**	,818**	,700**
27	,547**	,658**	,483**	,797**	,524**	,469**
28	,535**	,784**	,479**	,750**	,616**	,552**
29	,673**	,769**	,518**	,455**	,608**	,336**
30	,643**	,582**	,350**	,441**	,450**	,193
31	,660**	,740**	,601**	,730**	,646**	,527**
32	378**	,751**	,435**	,480**	,596**	,374**
33	621**	,663**	,645**	,498**	,578**	,353**
Media	,764**	,839**	,726**	,853**	,797**	,678**

* Nivel de significación del 0,05. ** Nivel de significación del 0,01. Los ítems destacados con una cuadrícula no presentan un nivel de significación estadísticamente relevante en por lo menos una aplicación

Las correlaciones test-retest de los diferentes ítems, en términos generales, oscilan entre un 0,083 y un 0,818. Siendo un poco más específicos podemos también señalar lo siguiente respecto a las correlaciones encontradas:

En los ítems referentes a “centros educativos con calidad”, concretamente las aplicaciones una y dos, los puntos se sitúan entre un 0,325 y un 0,762; en las aplicaciones dos y tres, se encuentran entre un 0,473 y un 0,784 y en las aplicaciones una y tres, los puntos encontrados oscilan entre un 0,083 y un 0,752.

A su vez en los ítems referentes a “mi centro educativo”, encontramos en las aplicaciones una y dos, puntos que oscilan entre un 0,0293 y un 0,800; en las aplicaciones dos y tres, los puntos oscilan entre un 0,450 y un 0,818, esto es, son respectivamente los más bajos y los más altos en la Tabla 32; y en la aplicación uno y tres, encontramos entre un 0,142 y un 0,700, como límite inferior y superior encontramos todos los puntos restantes.

Haciendo la media de los ítems podemos decir que todos los puntos oscilan entre un 0,678 y un 0,853; lo que muestra un buen nivel de correlación del test-retest. Es de señalar que ningún valor rebasa el 0,90 punto de corte que, de ser rebasado, podía reflejar redundancia en los ítems (CARMONA, J. et al, 2003: 7).

Por último es importante decir que los ítems número: 6, 14, 16, 18 y 30 son aquellos que presentan valores de menor correlación (están rodeados con una cuadrícula en la Tabla 32), o sea, que los encuestados (profesores y alumnos) tuvieron oscilaciones de opinión durante las diversas aplicaciones del cuestionario en los dos elementos (uno u otro o los dos) que tenían que contestar. De esta forma, los mismos ítems presentan condiciones de eliminación al momento de establecer la versión tres del instrumento, que será aplicada en el análisis cuantitativo final.

7.4.1.2. Criterios de Reducción de Ítems

Con la tercera aplicación del test-retest, realizada el 28 de octubre de 2004, analizamos la distribución de las variables dependientes e independientes, (alumnos, profesores y elementos) así como sus diferencias y semejanzas.

De este modo y con el propósito de eliminar o mantener ítems, tomamos como criterios los siguientes:

- Criterio 1: Presentar una amplitud máxima y mínima entre los valores extremos de 1 a 5, con una desviación típica de cerca de 1 (entre un 0,850 y un 1,150) en el elemento “mi centro educativo”, revelando, de esta forma, una buena distribución;
- Criterio 2: Presentar una amplitud máxima y mínima entre los valores extremos de 1 a 5, con desviación típica cerca del 1 (entre un 0,850 y un 1,150) en el elemento “centros educativos con calidad”, revelan, de esta forma una buena distribución;
- Criterio 3: Presentar correlaciones significativas en el ámbito del test / retest (un 0,05 y un 0,01);
- Criterio 4: Presentar ítems que no difieren entre profesores y alumnos en el elemento “centros educativos con calidad”;
- Criterio 5: Presentar media de cada ítem superior en el elemento “centros educativos con calidad” comparativamente al elemento “mi centro educativo”.

Así y en lo que respecta a los criterios propuestos, consideramos motivo de eliminación de ítems cuando se verifica que 2 o menos criterios no están satisfechos en los respectivos ítems. Cuando 3 o más criterios están presentes, consideramos que los ítems reunían las condiciones de mantenimiento.

- Análisis del Criterio 4. Análisis de las Variables Dependientes e Independientes.

Con el propósito de aclarar al lector la forma cómo encontramos los ítems diferentes entre profesores y alumnos, presentamos, por ejemplo, los resultados encontrados entre las diferentes variables dependientes e independientes a través de la observación de la Tabla 33 y de la Tabla 34.

Optamos por mostrar las dos Tablas (33 y 34), porque, a nuestro juicio, proporcionan una visión más amplia y panorámica de todas las variables independientes cruzadas con el total de ítems en lo que respecta a lo que es diferente en términos estadísticos y también al revés, o sea, en lo que es semejante.

Siendo un poco más precisos en la Tabla 33 se muestran los ítems que presentan diferencias con las diferentes variables dependientes marcados con una (X). En la Tabla 34 están presentados los ítems que presentan diferencias con las variables dependientes y marcados también con una (X).

Tabla 33. Análisis de las variables independientes de acuerdo con diferencias entre los ítems: análisis del año de escolaridad de los alumnos a través de “ANOVA”; análisis del tiempo de servicio de los profesores a través de la regresión lineal simple y análisis de la diferencias entre alumnos y profesores a través del Test T, en los dos elementos (n = 68).

ÍTEM N.º	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD			MI CENTRO EDUCATIVO		
	AÑO DE ESCOLARIDAD	AÑOS DE SERVICIO	PROFESORES/ ALUMNOS	AÑO DE ESCOLARIDAD	AÑOS DE SERVICIO	PROFESORES / ALUMNOS
1	X			X		
2	X					X
3						X
4	X			X		X
5						
6				X		X
7	X			X		
8	X					
9	X			X		
10	X			X		
11	X			X		X
12				X		X
13	X			X		X
14						
15				X		
16						
17	X					
18	X					
19						
20	X					X
21	X		X			
22	X			X		
23				X		
24	X			X		X
25	X			X		X
26				X		
27	X					X
28	X					X
29	X			X		
30	X					
31	X			X		X
32				X		X
33	X					

Tabla 34. Análisis de las variables independientes con semejanzas entre los ítems: análisis del año de escolaridad de los alumnos a través de “ANOVA”; análisis del tiempo de servicio de los profesores a través de la regresión lineal simple y análisis entre alumnos y profesores a través del Test T, en los dos elementos (n = 68).

ÍTEM N.º	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD			MI CENTRO EDUCATIVO		
	AÑO DE ESCOLARIDAD	AÑOS DE SERVICIO	PROFESORES/ ALUMNOS	AÑO DE ESCOLARIDAD	AÑOS DE SERVICIO	PROFESORES / ALUMNOS
1		X	X		X	X
2		X	X	X	X	
3	X	X	X	X	X	
4		X	X		X	
5	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X		X	
7		X	X		X	X
8		X	X	X	X	X
9		X	X		X	X
10		X	X		X	X
11		X	X		X	
12	X	X	X		X	
13		X	X		X	
14	X	X	X	X	X	X
15	X	X	X		X	X
16	X	X	X	X	X	X
17		X	X	X	X	X
18		X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X
20		X	X	X	X	
21		X		X	X	X
22		X	X		X	X
23	X	X	X		X	X
24		X	X		X	
25		X	X		X	
26	X	X	X		X	X
27		X	X	X	X	
28		X	X	X	X	
29		X	X		X	X
30		X	X	X	X	X
31		X	X		X	
32	X	X	X		X	
33		X	X	X	X	X

En la Tabla 33 y sobre las diferencias entre ítems señalamos el hecho de que en el elemento “centros educativos con calidad” los profesores y alumnos presentan diferencias solo en el ítem número 21. En el mismo elemento señalamos que en lo que se refiere a los años de servicio de los profesores no existe ningún ítem que presente diferencia.

En cuanto al elemento “mi centro educativo” es de referir que el tiempo de servicio de los profesores no presenta tal como verificado en el elemento anterior (“centros educativos con calidad”), cualquier diferencia en ninguno de los ítems.

En términos globales, podemos concluir que existen muchas más diferencias que semejanzas.

Dado lo expuesto presentamos en la Tabla 35 la forma en cómo se tomaron decisiones al respecto de la eliminación o mantenimiento de los diferentes ítems, atendiendo, obviamente, a los criterios establecidos. Es de señalar que cuando existe una marca (X) en la cuadrícula referente al ítem y al respectivo criterio consideramos que se han superado los requisitos del criterio atribuido a cada ítem.

Tabla 35. Eliminación / mantenimiento de ítems o constructos a través de criterios establecidos (n = 68).

ÍTEM N.º	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3	CRITERIO 4	CRITERIO 5	DECISIÓN FINAL*
1	X	X	X	X	X	(5) MANTENER
2	X	X	X	X	X	(5) MANTENER
3	X		X	X	X	(4) MANTENER
4	X	X	X	X		(4) MANTENER
5			X	X	X	(3) MANTENER
6		X		X	X	(3) MANTENER
7	X		X	X	X	(4) MANTENER
8	X	X	X	X	X	(5) MANTENER
9	X		X	X	X	(4) MANTENER
10	X	X		X	X	(4) MANTENER
11	X	X	X	X	X	(5) MANTENER
12	X		X	X	X	(4) MANTENER
13	X		X	X	X	(4) MANTENER
14	X		X	X	X	(4) MANTENER
15			X	X	X	(3) MANTENER
16	X		X	X	X	(4) MANTENER
17	X		X	X	X	(4) MANTENER
18	X		X	X	X	(4) MANTENER
19	X		X	X	X	(4) MANTENER
20	X	X	X	X	X	(5) MANTENER
21	X	X	X			(3) MANTENER
22	X		X	X	X	(4) MANTENER
23	X		X	X	X	(4) MANTENER
24	X		X	X	X	(4) MANTENER
25	X	X		X	X	(4) MANTENER
26	X	X	X	X	X	(5) MANTENER
27	X		X	X	X	(4) MANTENER
28	X	X	X	X	X	(5) MANTENER
29	X		X	X	X	(4) MANTENER
30	X		X	X	X	(4) MANTENER
31	X		X	X	X	(4) MANTENER
32		X	X	X		(3) MANTENER
33	X		X	X	X	(4) MANTENER

(*) Numero de criterios atribuidos a cada ítem

De acuerdo con los citados criterios, consideramos que todos los ítems debían ser mantenidos, o sea, todos los ítems de este estudio serán considerados en el instrumento aplicado en el análisis cuantitativo final.

7.4.2. Segunda Administración

Como tuvimos oportunidad de constatar en el apartado anterior, la segunda versión del cuestionario no cambió, a través de la primera administración, en

número de ítems o en términos de contenido, o sea, se trata del mismo cuestionario.

Esto cuestionario, por último, fue distribuido por seis centros educativos del Algarve con el objetivo central de saber si los “rankings” presentaban o no presupuestos fundamentados en términos de calidad percibida de sus profesores y alumnos.

El instrumento fue aplicado a profesores y alumnos que formaban parte de seis centros educativos de enseñanza secundaria, elegidos, como ya se ha citado, a través del criterio de los “rankings” y que fueron los siguientes: João de Deus; Poeta Antonio Aleixo; Pinheiro y Rosa; Dr. Francisco Fernandes Lopes; Padre Antonio Martins y Vila Real de Santo António. Estos centros están presentados por orden decreciente en las tablas elaboradas en los “rankings”.

Este estudio tiene como objetivo principal la presentación de los resultados logrados.

En los resultados elegimos el análisis multivariante entendido como un conjunto de métodos estadísticos cuya finalidad es analizar simultáneamente datos multivariantes en el sentido de que hay varias variables medidas para cada individuo u objeto estudiado.

Su razón de ser radica en un mejor entendimiento del fenómeno objeto de estudio, obteniendo información que los métodos estadísticos univariantes y bivariantes son incapaces de lograr (PESTANA, M. y GAGEIRO, J., 2003: 42).

El conocimiento en profundidad de cada una de las variables es un paso previo necesario antes de la aplicación de cualquier análisis multivariante. Pensamos, que en este aspecto, intentamos respetar todos los trámites necesarios para que su aplicación se haga de la forma más adecuada y correcta posible.

Es de señalar también que dentro de los resultados, este estudio tuvo como finalidades más importantes saber: a) qué relaciones estadísticas se establecen entre las variables independientes y dependientes; b) saber si los centros educativos evaluados con el criterio de los “rankings” presentan semejanzas o diferencias con el criterio de las percepciones de calidad de sus

encuestados; c) cuál o cuáles son los centros educativos que presentan mayores diferencias en los factores emergentes de calidad; d) qué variables dependientes pueden explicar mejor las posibles diferencias o semejanzas entre los mismos centros educativos y e) intentar saber si existen percepciones diferentes entre profesores y alumnos en lo que respecta a los factores emergentes de la calidad.

CAPITULO OCHO

8. ESTUDIO PILOTO

Este estudio piloto fue realizado con la pretensión de testar los procedimientos y mejorar el instrumento (ver Anexo II), así como hacer posible un primer análisis de la distribución de los resultados.

El instrumento estaba constituido por 51 ítems ó 51 parejas de constructos y por 3 elementos o columnas: “centro educativo de calidad”, “centro educativo sin o con poca calidad” y “mi centro educativo”.

Los cuestionarios fueron aplicados a profesores y alumnos que formaban parte de cuatro centros educativos de enseñanza secundaria distintos: centro educativo de Pinheiro y Rosa en Faro; centro educativo Dra. Laura Ayres en Quarteira; centro educativo de Loulé en Loulé y centro educativo Dr. Francisco Fernandes Lopes en Olhão.

La presentación del método, de los resultados y del cuestionario final son los puntos principales de este capítulo.

8.1. Sujetos y Procedimiento

Como se puede comprobar, en la muestra (Tabla 36) la mayor parte de nuestros encuestados son alumnos (114) en comparación con los profesores (44). También podemos señalar que dieciocho profesores tenían entre ocho y quince años de servicio, siendo éste el parámetro más común. En cuanto a los alumnos destaca que el 11.º año de escolaridad cuenta con el mayor número de alumnos (50), seguido de 10.º año (46) y por ultimo 12.º año (18).

En la misma Tabla (36) podemos observar la distribución de las variables independientes de profesores y alumnos a lo largo de nuestra muestra.

Tabla 36. Análisis descriptivo de la muestra con las variables independientes en los dos cuestionarios de profesores / alumnos (n = 158).

PROFESORES / ALUMNOS	AÑOS DE SERVICIO	NÚMERO	AÑO DE ESCOLARIDAD	NÚMERO	TOTAL
PROFESORES	0-7	16			
	8-15	18			
	+ de 15	10			
ALUMNOS			10.º	46	
			11.º	50	
			12.º	18	
TOTAL		44		114	158

Los cuestionarios fueron dados por mí mismo a los alumnos que de forma voluntaria expresaron su disponibilidad para rellenar el instrumento de investigación, en clases normales, y después de un permiso obtenido como respuesta a una carta redactada para tal efecto (Anexo IV) y dirigida a los equipos directivos de los distintos centros educativos, elegidos por nosotros mediante un muestreo aleatorio. Es importante señalar que informamos a todos los alumnos sobre los aspectos del cuestionario, explicando los objetivos del mismo y garantizando simultáneamente su plena confidencialidad, solucionando, también, las dudas de los diferentes aspectos que pudieran surgir. Este cuestionario fue aplicado el cinco abril de dos mil cuatro y los alumnos tardaron aproximadamente cuarenta y cinco minutos en escribir la totalidad de las respuestas de la encuesta.

A los profesores, los cuestionarios les fueron entregados individualmente, explicando las condiciones de realización y nuestro objetivo, y se les informó de la investigación a través de la presentación de una carta. Dicha carta se redactó siguiendo la indicaciones de GOODE, W. y HATT, P., (1970: 216), en cuanto a la privacidad, la ética profesional y el compromiso de información de investigación, fundamentalmente (Anexo V). Después de responder a los cuestionarios, éstos podían ser depositados en un buzón a nuestro nombre. Este procedimiento, en

nuestra opinión, podría asegurar la confidencialidad en las respuestas del citado cuestionario. Es de destacar que los cuestionarios fueron entregados a los profesores el doce y trece de abril de dos mil cuatro y restituidos aproximadamente en junio del mismo año, con un porcentaje del 13,3% (ver Tabla 52, epígrafe 10.4.1).

8.2. Análisis Cualitativo

Con el objetivo de dar validez a los resultados obtenidos a través del cuestionario, hicimos cuatro entrevistas (dos a alumnos y dos a profesores), indagando en sus percepciones sobre los tres elementos. O sea, qué se les ocurría cuando imaginaban “centros educativos con calidad”, “centros educativos sin o con poca calidad” y por último “mi centro educativo”.

Los procedimientos utilizados, así como los resultados obtenidos por esta investigación, serán presentados y discutidos en el capítulo trece, denominado “Discusión y Resultados, punto 13.3” incluido en la Parte III.

8.3. Resultados

Una vez obtenidos los datos del cuestionario, los cálculos se han realizado con la ayuda de un paquete de programas estadísticos: el “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS 13.0) por considerarlo idóneo para este estudio.

Del análisis estadístico, obtenemos una serie de tablas de datos que nos van a permitir realizar la interpretación del cuestionario y del objeto de estudio, donde, en la primera de ellas, aparecen los datos descriptivos de los encuestados.

Optamos, en el tratamiento de los datos, por aplicar pruebas de carácter paramétrico en virtud de considerar satisfechos los requisitos necesarios para su utilización, tales como: poder del test, aplicabilidad y nivel de medición (SIEGEL, S., 1975: 34). Entendemos también, y a pesar de que el cuestionario posee variables de escala ordinal (51 ítems) cuyo número de categorías es superior a tres, que es posible realizar un tratamiento cuantitativo (mediremos nuestras variables en escalas de intervalos) (PESTANA, M. y GAGEIRO, J., 1998: 154).

El tratamiento de los datos del cuestionario, se efectúa a través de técnicas cuantitativas, que se refieren a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación, por ello han sido tratados a dos niveles: descriptivo (análisis de medias y desviación típica) y multivariable (análisis de la varianza - "ANOVA", modelo de regresión lineal simple, test T de STUDENT para diferencia de medias y análisis factorial exploratorio y confirmatorio).

Con los procedimientos realizados intentamos evaluar las características métricas del instrumento.

8.3.1. Análisis Descriptivo

En este apartado vamos a intentar comprender mejor la distribución de las variables dependientes (los ítems o constructos del cuestionario) de los tres elementos presentes en este estudio piloto.

Las variables presentes en este estudio fueron caracterizadas a través de la media y desviación típica de los tres elementos: "centros educativos sin o con poca calidad"; "mi centro educativo" y "centros educativos con calidad", tal como se puede comprobar en la Tabla 37.

Podemos verificar que las medias son más bajas en los "centros educativos sin o con poca calidad" (1,99) y más elevadas en los "centros educativos con calidad" (4,0). Esto es, los encuestados valoraron positivamente los "centros educativos con calidad" comparativamente con los "centros

educativos sin o con poca calidad”. A su vez, “mi centro educativo” fue valorado con una media intermedia (3,09), como supuestamente sería de esperar.

En cuanto a la desviación típica podemos señalar que la distribución es más dispersa en los “centros educativos con calidad” (0,625) que, por ejemplo, en “mi centro educativo” (0,342). El elemento “centros educativos sin o con poca calidad” presenta un nivel de dispersión intermedio (0,542).

En lo que respecta a la valoración de los ítems, registramos que en el elemento “centros educativos con calidad” se destaca que el ítem número 9 es el que presenta una mayor media (4,38), mientras que por el contrario, el ítem número 44 es el que presenta una menor media (3,32).

A su vez, en “mi centro educativo” el ítem número 38 es el que presenta una menor media (2,15) y el ítem número 5 es el que presenta una mayor media (3,62).

Por último, y en lo que respecta al elemento “centros educativos sin o con poca calidad”, el ítem que presenta peor media es el número 27 (1,41) y el mejor es el ítem número 43 (2,94). Destacamos que ambos ítems estaban concebidos por la negativa. En cuanto a la desviación típica es necesario señalar que los ítems números: 2, 7, 17, 20, 25, 27, 47, 49 y 50 presentan valores inferiores a uno, o sea, que existe una distribución poco dispersa, pues las personas (alumnos y profesores) valoraron los ítems de una manera que podríamos llamar “más convencida”.

En síntesis, hemos de señalar que los sujetos presentan menos dudas cuando valoran su propio centro educativo y más dudas cuando la misma valoración es realizada sobre “un centro educativo de calidad”. Por inherencia el “centro educativo sin o con poca calidad” es valorado con “dudas, pero pocas”.

Tabla 37. Análisis descriptivo de los resultados, con indicación de la media, desviación típica y media total, referente a los 158 encuestados.

ITEMS	INVERTIDO (I)	CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON POCA CALIDAD		MI CENTRO EDUCATIVO		CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
1		1,90	1,169	3,32	1,200	3,68	1,527
2		1,82	,981	3,53	1,045	4,14	1,159
3		1,81	1,060	3,15	1,237	3,76	1,549
4	I	2,27	1,407	3,25	1,349	4,04	1,377
5		1,81	1,035	3,62	1,319	4,11	1,267
6	I	2,05	1,193	3,01	1,350	4,05	1,276
7		1,57	,953	3,29	1,258	4,10	1,283
8		1,87	1,075	3,44	1,244	3,87	1,188
9	I	1,85	1,084	3,08	1,203	4,38	1,098
10		1,73	1,018	2,87	1,310	3,75	1,501
11		1,95	1,093	2,97	1,082	3,76	1,356
12	I	2,70	1,559	3,29	1,185	4,30	1,198
13		1,96	1,028	3,44	1,213	4,05	1,306
14		1,92	1,234	3,20	1,240	3,77	1,436
15	I	1,96	1,271	3,29	1,298	4,10	1,273
16		1,89	1,106	3,41	1,179	3,95	1,266
17		1,59	,889	3,11	1,151	3,71	1,473
18		1,94	1,240	3,04	1,220	3,43	1,617
19	I	2,42	1,341	3,28	1,204	3,56	1,487
20		1,67	,980	3,10	1,322	4,20	1,220
21		1,71	1,061	3,18	1,148	3,99	1,145
22		1,99	1,231	3,14	1,323	4,30	1,110
23	I	2,25	1,349	3,37	1,217	3,92	1,452
24		1,85	1,152	2,73	1,191	3,95	1,453
25		1,81	,998	3,03	1,257	3,87	1,404
26		1,82	1,170	3,08	1,324	4,19	1,297
27	I	1,41	,750	2,73	1,416	4,13	1,188
28		1,95	1,183	2,86	1,314	3,67	1,416
29		2,10	1,273	3,20	1,240	4,13	1,198
30	I	2,49	1,496	2,51	1,235	3,58	1,511
31		1,70	1,014	3,22	1,264	4,04	1,340
32	I	2,08	1,314	2,84	1,311	3,96	1,321
33		2,20	1,449	3,54	1,314	3,56	1,586
34		1,99	1,088	3,28	1,363	3,91	1,375
35	I	2,19	1,364	3,27	1,191	3,94	1,385
36		1,77	1,094	3,20	1,063	4,22	1,323
37	I	1,97	1,205	2,92	1,234	4,01	1,210
38		2,04	1,340	2,15	1,336	3,99	1,331
39		2,00	1,297	3,08	1,224	4,16	1,231
40	I	2,22	1,477	3,29	1,268	3,97	1,296
41		2,04	1,145	2,65	1,257	4,19	1,237
42		1,66	1,008	3,44	1,170	3,94	1,395
43	I	2,94	1,526	2,73	1,170	3,84	1,395
44		1,94	1,155	3,04	1,311	3,32	1,200
45		2,04	1,261	3,20	1,377	4,28	1,034
46		2,10	1,293	3,16	1,251	4,32	1,146
47		1,59	,896	3,28	1,256	4,10	1,293
48	I	2,67	1,503	2,59	1,272	4,15	1,206
49		1,68	,952	2,62	1,338	3,99	1,311
50		1,82	,981	2,70	1,250	3,70	1,290
51		2,22	1,379	2,99	1,156	4,08	1,426
Media total		1,98	,542	3,09	,342	4,00	,625

Hemos de señalar que los ítems concebidos por la negativa, parecen no presentar diferencias substanciales en relación a los ítems concebidos por la positiva. Tal vez este hecho se justifique debido a las llamadas de atención, tanto a alumnos como a profesores, sobre este aspecto. En todo caso, los

sujetos parecieron entender bien los objetivos perseguidos y las aclaraciones efectuadas sobre las distintas dudas presentadas, que fueran de igual forma una preciosa ayuda en este proceso.

Como última síntesis podemos decir, a través de una lectura atenta de la Tabla 37, que estamos ante una distribución equilibrada, donde las valoraciones de los diversos elementos está de acuerdo con sus características y donde existen distribuciones más dispersas y menos dispersas en algunos ítems considerados puntuales.

8.3.2. Criterios de Eliminación de Ítems

Con la pretensión de eliminar algunos ítems, y con el propósito de obtener una segunda versión del cuestionario sin perder información / contenidos significativos sobre la calidad de los centros educativos, teníamos la necesidad de reducir su número. Esto se logró tomando en cuenta ítem a ítem, considerando y estudiando no solamente las variables dependientes (ítems o constructos), sino también las variables independientes (centros educativos, tiempo de servicio de los profesores, años de escolaridad de los alumnos, profesores y alumnos).

Para que fuese posible esta eliminación o reducción necesitábamos crear criterios. Con este propósito planteamos los siguientes criterios de mantenimiento / eliminación de ítems o constructos que presentamos a continuación:

- Criterio 1: Presentar los mismos ítems o constructos en los tres elementos de una misma dimensión o factor de calidad, utilizando tres factores a través de componentes rodados VARIMAX;
- Criterio 2: Presentar ítems diferentes en los centros educativos en el elemento “mi centro educativo”;

- Criterio 3: Presentar los mismos ítems o constructos en dos elementos de una misma dimensión o factor de calidad, utilizando tres factores a través de componentes rodados VARIMAX;
- Criterio 4: Presentar una saturación por encima del 0,50, a través del análisis factorial exploratorio de componentes rodados VARIMAX, en el elemento “centros educativos con calidad” utilizando tres factores;
- Criterio 5: Presentar ítems que no difieren en profesores y alumnos en el elemento “centro educativo con calidad”;
- Criterio 6: Presentar ítems que no difieren en los centros educativos y el elemento “centro educativo sin o poca calidad”.

Con el objetivo de aclarar, un poco, la forma como procedemos en la comprobación de cada uno de los criterio planteados, presentamos a continuación las técnicas estadísticas utilizadas, solamente en dos criterios (2 y 5). Elegimos solamente dos criterios porque los restantes, o bien son trabajados con técnicas estadísticas similares o bien serán posteriormente abordados en el análisis factorial exploratorio.

- Comprobación del criterio 2: A través de “ANOVA” sobre las diferencias entre las variables independientes (centros educativos) y variables dependientes (los ítems en el elemento “mi centro educativo”).

La salida básica de un análisis de la varianza o “ANOVA” está conforme la Tabla 38: a través de los datos podemos saber si realmente existe una relación de dependencia entre las variables objeto de estudio o no, podemos saber si los distintos niveles de la variable nominal (tipos de centros educativos) determinan el valor de los ítems (valoración de las constructos de calidad en el elemento “mi centro educativo”).

En la Tabla 38 solamente presentamos los ítems que son valorados de forma diferente de centro educativo a centro educativo, o sea, que son ítems para retener porque en cuestiones de calidad, los encuestados manifiestan diferencias en el elemento “mi centro educativo”.

Tabla 38. “ANOVA” sobre las diferencias entre los ítems 3, 20, 36 y 46 señalando los centros educativos en el elemento “mi centro educativo”.

CENTROS EDUCATIVOS DE:	N	ÍTEM 3		ÍTEM 20		ÍTEM 36		ÍTEM 46	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICO	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICO	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICO	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICO
1. QUARTEIRA	45	3,29	1,20	3,40	1,07	3,38	,960	3,00	1,09
2. OLHÃO	24	2,88	1,26	3,00	1,38	3,13	1,26	2,46	1,32
3. FARO	62	2,95	1,21	2,71	1,46	2,92	,997	2,40	1,05
4. LOULÉ	27	3,70	1,30	3,59	1,01	3,63	1,04	3,30	1,30
TOTAL	158	3,16	1,25	3,10	1,32	3,20	1,063	2,73	1,19
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN			,034		,008		,016		,002

La salida del SPSS nos muestra el valor calculado del estadístico F y su nivel de significación.

El nivel de significación nos va a permitir afirmar la existencia o no de diferencias sin necesidad de tener que comparar el valor de la F con su valor real de las tablas estadísticas de una F de SNEDECOR.

De acuerdo con los valores presentados en los niveles de significación, concluimos que existe una relación de dependencia entre las variables y en este caso podemos decir que los distintos niveles del factor sí influyen sobre los valores de los ítems (3, 20, 36 y 46), o sea, que existen diferencias entre los ítems considerando los distintos centros educativos.

- Comprobación del criterio 5: A través del test T para medias, sobre las diferencias entre las variables independientes (alumnos y profesores) y la variable dependiente (ítems en los tres elementos).

Pretendíamos saber si las percepciones de los encuestados sobre calidad, en los diversos elementos, estaba de alguna forma relacionado con el hecho de tratarse de profesores o alumnos.

Como el test T para medias de dos muestras independientes se aplica solamente a dos grupos (PESTANA, M. y GAGEIRO, J., 1998: 147), están reunidas las condiciones para realizar el citado test, tal como se puede verificar en la Tabla 39.

Tabla 39. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre profesores y alumnos en los tres elementos.

PROFESORES / ALUMNOS	N	ELEMENTOS	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TEST T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
PROFESORES	44	CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON POCA CALIDAD	1,54	,320	-8,780	,000
ALUMNOS	114		2,14	,517		
PROFESORES	44	MI CENTRO EDUCATIVO	3,06	,282	-,724	,471
ALUMNOS	114		3,10	,363		
PROFESORES	44	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD	4,55	,294	11,265	,000
ALUMNOS	114		3,76	,580		

A través de la observación del test T (en la salida de SPSS se refiere a los valores de “equal variances not assumed”) y de sus niveles significativos, podemos decir que por el hecho de ser profesor o alumno, las percepciones de calidad de los centros educativos son diferentes en todos los elementos, exceptuando el elemento “mi centro educativo”, que presenta un nivel de significación del 0,471 y por tanto mayor que 0,05.

8.3.3. Análisis entre las Variables Independientes y las Medias de los Ítems en los Tres Elementos

Como ejemplo de la manera como encontramos diferencias, presentamos los procedimientos estadísticos utilizados entre las variables independientes (años de escolaridad de los alumnos, tiempo de servicio de los profesores), y dependientes (ítems o constructos en los diferentes elementos).

8.3.3.1. Análisis de la Varianza “ANOVA”

Intentamos indagar la relación entre los años de escolaridad de los alumnos y sus percepciones de calidad de centros educativos en los tres

elementos, a través del análisis de la varianza (“ANOVA”). Los resultados pueden ser consultados en la Tabla 40.

Tabla 40. “ANOVA” sobre las diferencias entre los años de escolaridad de los alumnos y las percepciones de calidad en los tres elementos (n = 114).

AÑOS DE ESCOLARIDAD	N	CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON POCA CALIDAD		MI CENTRO EDUCATIVO		CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
10 .º	46	2,13	,537	3,18	,423	3,72	,548
11 .º	50	2,06	,548	3,04	,340	3,96	,601
12 .º	18	2,43	,193	3,08	,213	3,36	,319
TOTAL	114	2,15	,517	3,10	,363	3,76	,579
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN		0,027		0,204		0,000	

Según los datos de la Tabla 40, podemos decir que no existen diferencias de percepción de calidad según los años de escolaridad de los alumnos en el elemento “mi centro educativo”. Pero en lo que respecta a la relación entre la percepción de calidad y los demás elementos “centros educativos sin o con poca calidad” y “centros educativos con calidad”, y de acuerdo con los mismos datos, constatamos diferencias (niveles de significación menores al 0,05 en ambos elementos).

Destacamos que se utiliza “ANOVA” cuando las variables independientes presentan más de dos categorías (existen 3 años de escolaridad) (PESTANA, M. y GAGEIRO, J., 2003: 255).

8.3.3.2. Modelo de Regresión Lineal Simple

Para comprobar si existían diferencias entre las variables independientes (tiempo de servicio de los profesores) y la variable dependiente (ítems o constructos en los tres elementos) aplicamos el “modelo de la regresión lineal simple”.

Cuando R es cercano a +1 o a -1 la correlación lineal es fuerte. Los cambios en la variable Y se explican en gran medida por los cambios de la variable X. Se pueden estimar valores de Y a partir de la X. Una medida de la fiabilidad de esta estimación es el coeficiente de determinación R².

El cuadro de r (R²) expresa así el coeficiente de determinación, el cual varía entre 0 y 1 y, una vez multiplicado por 100 se traduce al porcentaje de la varianza de uno de los parámetros explicado por la varianza del otro (SIEGEL, S., 1975: 376 - 377).

A continuación presentamos los resultados de la verificación, en la Tabla 41, del tiempo de servicio del profesorado y sus percepciones en los tres elementos.

Tabla 41. Modelo de regresión lineal simple (R de PEARSON) sobre las percepciones que los profesores poseen de la calidad en los tres elementos y su tiempo de servicio (n = 44).

ELEMENTOS	CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON POCA CALIDAD		MI CENTRO EDUCATIVO		CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD	
	CUADRADO DE R	BETA	CUADRADO DE R	BETA	CUADRADO DE R	BETA
TIEMPO DE SERVICIO	,013*	,006*	,007*	-,004*	,000*	,001*

(*) Valores sin nivel estadístico significativo.

El coeficiente de la recta “Beta” representa el declive de la recta, en donde cada aumento de una unidad disminuye el 0,006 en (“centros educativos sin o con poca calidad”). Así y como podemos observar a través de la Tabla 41 los valores de “Beta” son de -,004 en (“mi centro educativo”) y 0,01 en (“centros educativos con calidad”) en el tiempo de servicio de los profesores (PESTANA, M. y GAGEIRO, J., 2002: 582).

Los valores encontrados evidencian que la variable independiente “tiempo de servicio” es responsable del 1,3 % de la varianza explicada para el elemento “centros educativos sin o con poca calidad”, 0,7 % para el elemento “mi centro educativo” y 0 % para el elemento “centros educativos con calidad”.

De acuerdo con los resultados observados, podemos decir que el tiempo de servicio del profesorado, no tiene una relación estadística con sus

percepciones de calidad, en los tres elementos, ya que los valores encontrados no presentan niveles estadísticos significativos.

8.3.3.2. Diferencias y Semejanzas entre Variables Dependientes y Variables Independientes

Con procedimientos estadísticos similares hicimos el test ítem por ítem y donde resultaron los datos presentados en las Tablas 42 y 43.

En síntesis podemos comprobar los ítems que presentan diferencias y no diferencias confrontados con las diversas variables independientes (estas diferencias fueron encontradas a través de tests estadísticos hechos ítem por ítem confrontados con las diversas variables independientes).

Tal como se expuso en el capítulo siete (epígrafe 7.4.1.2), también optamos por mostrar las diferencias y no diferencias en dos tablas porque a nuestro modo de ver, proporciona una visión más amplia y panorámica de todas las variables independientes cruzadas con el total de ítems en lo que respecta a lo que es diferente en términos estadísticos y también al revés, o sea, de lo que no es diferente.

En la Tabla 42 es posible ver a través de una equis (x) cuál o cuáles son los ítems o constructos que presentan diferencias, comparativamente con las diferentes variables independientes. Los procedimientos estadísticos utilizados para este fin fueron los mismos que citamos anteriormente (análisis de la varianza - ANOVA - y modelo de regresión lineal simple). Además de estas técnicas estadísticas, también utilizamos el test T para medias, todas ellas de ámbito estadístico paramétrico. También es importante señalar que realizamos las citadas pruebas ítem a ítem.

Así, podemos señalar que la variable independiente (tiempo de servicio de los profesores) presenta pocas diferencias. Aisladamente el ítem número 2 presenta diferencias, pero solamente en el elemento “centros educativos con calidad”.

Tabla 42. Ítems que presentan diferencias (x) con las diferentes variables independientes en los tres elementos.

Ítem n.º	CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON Poca CALIDAD			MI CENTRO EDUCATIVO			CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD		
	Años de escolaridad	Tiempo de servicio	Alumnos / Profesores	Años de escolaridad	Tiempo de servicio	Alumnos / Profesores	Años de escolaridad	Tiempo de servicio	Alumnos / Profesores
1			X	X	X		X		X
2	X	X		X			X	X	X
3			X				X		X
4		X			X	X	X		X
5	X	X				X			X
6			X			X	X	X	X
7	X		X						X
8			X				X		X
9		X	X	X			X	X	X
10		X	X			X			X
11	X		X			X			X
12						X			X
13			X						X
14				X			X	X	X
15			X				X		
16	X		X		X	X	X	X	X
17						X			X
18								X	
19			X						X
20			X						X
21			X	X		X	X		X
22			X			X			X
23	X		X			X			X
24			X	X		X	X		X
25			X	X		X	X	X	X
26	X	X	X						X
27									X
28			X						X
29	X	X						X	X
30	X	X	X						X
31			X				X		X
32	X		X				X		X
33	X		X		X	X	X		
34			X			X	X		X
35	X		X	X	X		X	X	X
36							X		X
37		X	X		X				X
38			X				X	X	X
39	X		X					X	X
40			X				X		X
41			X		X		X		X
42			X	X		X	X		X
43	X		X		X	X			X
44			X	X			X	X	
45	X		X	X		X	X		X
46			X	X	X				X
47			X			X			X
48	X		X				X		X
49			X		X				X
50			X						X
51			X				X		

Al contrario, cuando se tiene en cuenta a los alumnos y profesores (variable independiente) los ítem presentan un número significativo de

diferencias (comparativamente con otras variables independientes) concretamente en los elementos “centros educativo sin o con poca calidad” y “centros educativos con calidad”. Esas diferencias son más elevadas en el último elemento citado.

Como constatamos en la Tabla 42, también en la Tabla 43 es posible verificar que el tiempo de servicio de los profesores presenta un número reducido de no diferencias.

En lo que respecta a la variable independiente (alumnos / profesores) se puede comprobar también, en la Tabla 43, que presentan el menor número de no diferencias comparativamente con las otras variables independientes.

Resalta que existen dos ítems que presentan solo una diferencia (18 y 27), que existen cuatro ítems que presentan seis diferencias (2, 9, 25 y 45) y que existen dos ítems que presentan siete diferencias (16 y 35).

Tabla 43. Ítems que presentan semejanzas (x) con las diferentes variables independientes en los tres elementos.

Ítem n.º	CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON Poca CALIDAD			MI CENTRO EDUCATIVO			CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD		
	Años de escolaridad	Tiempo de servicio	Alumnos / Profesores	Años de escolaridad	Tiempo de servicio	Alumnos / Profesores	Años de escolaridad	Tiempo de servicio	Alumnos / Profesores
1	X	X				X		X	
2			X		X	X			
3	X	X		X	X	X		X	
4	X		X	X				X	
5			X	X	X		X	X	
6	X	X		X	X				
7		X		X	X	X	X	X	
8	X	X		X	X	X		X	
9	X				X	X			
10	X			X	X		X	X	
11		X		X	X		X	X	
12	X	X	X	X	X		X	X	
13	X	X		X	X	X	X	X	
14	X	X	X		X	X			
15	X	X		X	X	X		X	X
16		X		X					
17	X	X	X	X	X		X	X	
18	X	X	X	X	X	X	X		X
19	X	X		X	X	X	X	X	
20	X	X		X	X	X	X	X	
21	X	X			X			X	
22	X	X		X	X		X	X	
23		X		X	X		X	X	
24	X	X			X			X	
25	X	X			X				
26				X	X	X	X	X	
27	X	X	X	X	X	X	X	X	
28	X	X		X	X	X	X	X	
29			X	X	X	X	X		
30				X	X	X	X	X	
31	X	X		X	X	X		X	
32		X		X	X	X		X	
33		X		X				X	X
34	X	X		X	X			X	
35		X				X			
36	X	X	X	X	X	X		X	
37	X			X	X	X	X	X	
38	X	X		X	X	X			
39		X		X	X	X	X		
40	X	X		X	X	X		X	
41	X	X		X		X		X	
42	X	X			X			X	
43		X		X			X	X	
44	X	X			X	X			X
45		X			X			X	
46	X	X				X	X	X	
47	X	X		X	X		X	X	
48		X		X	X	X		X	
49	X	X		X		X	X	X	
50	X	X		X	X	X	X	X	
51	X	X		X	X	X		X	X

Por último, es importante señalar que existe cierto equilibrio entre las diferencias y no diferencias. Aunque en este equilibrio aparente es posible destacar que el tiempo de servicio presenta más semejanzas que diferencias y, por el contrario, la variable independiente profesor / alumno presenta más diferencias que semejanzas, lo que puede fácilmente ser observado en las Tablas 42 y 43.

8.3.4. Estructura Factorial

De acuerdo con J. HAIR, el análisis factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que se correlacionan mucho entre sí y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros (HAIR, J., 1995: 368).

En este estudio, como recogemos un gran número de variables de forma simultánea, estábamos interesados en averiguar si las opiniones de los encuestados se agrupan de alguna forma característica. Aplicando un análisis factorial exploratorio a las respuestas de los sujetos, pretendemos encontrar grupos de variables con significado común y conseguir de esta manera reducir el número de ítems necesarios para explicar las respuestas de los sujetos.

Así y en primer lugar, realizamos el análisis factorial con los componentes principales (ACP), en los ítems referentes al elemento - “centros educativos con calidad” - con el objetivo de reducir la complejidad de los datos sin pérdida significativa de los contenidos. Es importante que esta decisión haya sido tomada porque es en este elemento que primeramente debemos intentar aclarar una estructura factorial (SOUSA, F., 1999: 190-191).

Su aplicación supuso transformar directamente un conjunto de variables correlacionadas con un conjunto de variables no correlacionadas (GARCÍA JIMÉNEZ, E. et al, 2000: 27).

Partiendo de la regla de conservar aquellos componentes cuyos valores son mayores que la unidad (HAIR, J.,1995: 394), obtuvimos un total de 23 factores, con una explicación total de la varianza del 88,371%. Sin embargo, a partir del factor tres el porcentaje de variancia explicada disminuye significativamente y los factores presentan valores poco consistentes.

Así, elegimos el análisis de los primeros tres factores que explican el 40,94% (40% es el valor mínimo considerado por WILLEN DOISE et al) de la varianza total, valor considerado adecuado en el campo de las ciencias sociales (DOISE, W. et al, 1992: 114).

El mismo proceso fue también repetido para los dos elementos restantes: “centros educativos sin o con poca calidad”, que permitió retener tres factores con el 37,45% de la varianza explicada, y “mi centro educativo”, con el 31,63% de la misma varianza.

8.3.4.1. Rotación de los Componentes y Factores Obtenidos

A partir de la rotación “VARIMAX”, intentamos hacer más sencilla la interpretación de los componentes, conociendo el contenido de cada factor y favoreciendo su interpretación (HAIR, J. et al, 1999: 98). Es preciso señalar que se ha escogido el método de rotación “VARIMAX”, porque de acuerdo con el mismo autor, maximiza la variabilidad de las cargas factoriales asociadas a cada factor. Aun de acuerdo con J. HAIR, se trata del método de rotación de más aceptación (HAIR, J. et al, 1998: 97-98).

Así, y como resultado de la rotación, hemos obtenido la matriz de los componentes rotados con tres factores en los tres elementos. En todos los casos fueron eliminados los factores cuya saturación se presentaba menor al 0,50. No obtuvimos sin embargo un buen modelo factorial que aclarase de forma satisfactoria las dimensiones o factores de calidad de los citados elementos. Habían pues de trazarse otros caminos para una razonable interpretación de los datos, o sea, teníamos que profundizar un poco más.

8.3.4.1. Nuevo Modelo Factorial

Con la intención de buscar una estructura factorial que aclarase las respuestas de los encuestados, procedemos de la siguiente manera:

- realizamos una nueva estructura factorial teniendo en cuenta solamente los factores mayores de 0,5 y resultantes de un análisis factorial exploratorio del elemento “centros educativos con calidad”;
- retuvimos 3 factores y creamos una matriz factorial a través de la rotación VARIMAX;
- intentamos que esa matriz tuviese adaptabilidad a los restantes elementos (“centros educativos sin o con poca calidad” y “mi centro educativo”) siempre con los mismos ítems.

Así y en esta fase presentamos la estructura factorial obtenida, cuyos resultados se encuentran en la Tabla 44.

Tabla 44. Saturación de los ítems en cada factor en los tres elementos; porcentaje de la varianza explicada e interpretación de los factores encontrados.

CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON POCA CALIDAD			MI CENTRO EDUCATIVO			CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD			
FACTORES (% DE LA VARIANZIA EXPLICADA)									
Ítem n.º	Gestión del centro y enseñanza /aprendizaje (7.04%)	Relación del centro con la comunidad (26.9%)	Profesores (6.7%)	Gestión del centro y enseñanza /aprendizaje (20.9%)	Relación del centro con la comunidad (8,7%)	Profesores (6,2%)	Gestión del centro y enseñanza /aprendizaje (27.9%)	Relación del centro con la comunidad (5.4%)	Profesores (7.5%)
1	,532*	,020	,260	,672	,129	,005	,582	,089	,228
2	,156	,620	,055	,670	,086	,007	,365	,076	,583
3	,129	,613	,061	,282	,576	,025	,127	,502	,095
5	,189	,562	,072	-	-	-	,227	,079	,754
7	-	-	-	,004	,158	,705	,213	,073	,789
8	,528	,097	,058	,508	,422	,050	,782	,186	,127
9	,404	,111	,609	-	-	-	,342	,193	,508
10	-	-	-	,076	,616	-,082	-,083	,511	,205
11	,630	,255	,272	-	-	-	,589	,248	,123
12	-	-	-	-	-	-	,095	,623	,048
13	-	-	-	,561	,135	,257	,564	,258	,154
14	,122	,583	,123	,197	,626	,013	,166	,564	,122
15	,537	,000	,042	-	-	-	,567	,333	,118
19	,431	,520	,246	,244	,556	,023	,011	,510	172
20	-	-	-	-	-	-	,525	,397	,001
23	,080	,519	,362	,507	,280	,184	-,005	,629	,149
24	,726	,136	016	,594	,047	,375	,584	,282	,050
25	,388	,631	,151	-	-	-	,808	,157	,078
26	-	-	-	-	-	-	,596	,445	,109
29	-	-	-	-	-	-	,260	,001	,601
31	,202	,680	,119	,435	,516	,004	,676	,410	,046
33	,106	,605	,067	,531	,398	,034	,303	,012	,591
34	-	-	-	-	-	-	,525	,278	,075
36	,412	,571	,226	-	-	-	,643	,076	,106
37	-	-	-	-	-	-	-,034	,194	,638
41	,387	,516	,200	,044	,054	,715	,749	,199	,005
42	-	-	-	,628	,006	,194	,553	,404	,135
45	,613	,133	,240	,666	,229	,060	,531	,304	,391
46	,205	,090	,689	,101	,200	,543	,153	,164	,672
47	-	-	-	-	-	-	,733	,052	,181
48	,181	,202	,724	-	-	-	,334	,058	,643
50	-	-	-	-	-	-	,279	,143	,753
51	,039	,152	,707	,053	,099	,652	,169	,079	,591

(*) Los factores en negrita son aquellos que presentan saturaciones superiores al 0,5

Así, se presentan los resultados del análisis factorial de la matriz rodada (VARIMAX) en los tres elementos y relativos a la medición de la calidad de los centros educativos. Señalamos que partimos en este proceso con los factores de puntuaciones mayores al 0,5 en el elemento “centros educativos con calidad” y que se pueden observar más fácilmente porque están sombreados.

Los ítems del cuestionario se reparten en 3 factores de calidad. El conjunto de los factores, en los “centros educativos sin o con poca calidad” explican el 40.6% de la varianza explicada; en “mi centro educativo” explican el 35.8% y en los “centros educativos con calidad” explican el 40.8%.

La estructura factorial del cuestionario no corresponde en absoluto, a pesar de poseer algunas semejanzas, al Modelo Europeo por Excelencia a partir del cual se ha elaborado nuestro primer listado de constructos. Según estos resultados parece haber una distinción nítida entre factores de calidad en los centros educativos, que son explicados de forma similar en los tres elementos y que titulamos “gestión del centro y enseñanza / aprendizaje”, “relación del centro con la comunidad” y “profesores” y que citamos a continuación:

- La “gestión del centro y enseñanza / aprendizaje” en los “centros sin o con poca calidad” agrupa seis ítems que presentan características de administración escolar y de enseñanza / aprendizaje (1, 8, 11, 15, 24, y 45), en “mi centro educativo” agrupa nueve ítems (1, 2, 8, 13, 23, 24, 33, 42 y 45) y en “centros con calidad” agrupa dieciséis ítems (1, 8, 11, 13, 15, 20, 24, 25, 26, 31, 34, 36, 41, 42, 45 y 47).
- En lo que respecta a la “relación del centro con la comunidad”, en los “centros sin o con poca calidad” agrupa once ítems que presentan características de conexión del centro con el entorno (2, 3, 5, 14, 19, 23, 25, 31, 33, 36 y 41), en “mi centro educativo” agrupa cinco ítems (3, 10, 14, 19 y 31) y en “centros educativos con calidad” agrupa seis ítems (3, 10, 12, 14, 19 y 23).
- Por último y en lo que se refiere a los “profesores”, en los “centros sin o con poca calidad” agrupa cuatro ítems que presentan características personales y profesionales de los docentes (9, 46, 48 y 51), en “mi centro educativo” agrupa también cuatro ítems (7, 41, 46 y 51) y en “centros

educativos con calidad” agrupa once ítems (2, 5, 7, 9, 29, 33, 37, 46, 48, 50 y 51).

Señalar también, que constatamos que nueve ítems, de un mismo factor, son comunes en los tres elementos (1, 3, 8, 14, 19, 24, 45, 46 y 51), que diez ítems son comunes en dos elementos (7, 9, 10, 11, 13, 15, 23, 31, 42 y 48) y que, por último, existen ocho ítems que solamente se presentan en un elemento (50, 47, 37, 34, 29, 26, 20 y 12).

Destacamos que los ítems números: 2, 5, 23, 25, 31, 33, 36 y 41 son constructos con respecto a más de un factor de calidad, o sea, que están integrados en más de un factor.

En la Tabla 45 podemos ver una perspectiva un poco más clara de nuestra estructura factorial, donde se pueden constatar: los diferentes factores de calidad; los ítems que forman parte de los mismos tres factores en los diferentes tipos de elementos e ítems que pertenecen a dos factores de calidad.

Tabla 45. Estructura factorial: relaciones de los diferentes ítems con los diferentes factores de calidad encontrados.

ÍTEMS	CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON Poca CALIDAD			MI CENTRO EDUCATIVO			CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD		
	Gestión y enseñanza	Relación con la comunidad	Profesores	Gestión y enseñanza	Relación con la comunidad	Profesores	Gestión y enseñanza	Relación con la comunidad	Profesores
13				,561	,135	,257	,564	,258	,154
1	,532	,020	,260	,672	,129	,005	,582	,089	,228
8	,528	,097	,058	,508	,422	,050	,782	,186	,127
24	,726	,136	,016	,594	,047	,375	,584	,282	,050
45	,613	,133	,240	,666	,229	,060	,531	,304	,391
11	,630	,255	,272				,589	,248	,123
15	,537	,000	,042				,567	,333	,118
42				,628	,006	,194	,553	,404	,135
23	,080	,519	,362				,005	,629	,149
31	,202	,680	,119	,435	,516	,004			
10				,076	,616	,082	,083	,511	,205
3	,129	,613	,061	,282	,576	,025	,127	,502	,095
14	,122	,583	,123	,197	,626	,013	,166	,564	,122
19	,431	,520	,246	,244	,556	,023	,011	,510	,172
7				,004	,158	,705	,213	,073	,789
51	,039	,152	,707	,053	,099	,652	,169	,079	,591
46	,205	,090	,689	,101	,200	,543	,153	,164	,672
9	,404	,111	,609				,342	,193	,508
48	,181	,202	,724				,334	,058	,643

Subtítulos:

- Ítems que pertenecen a los mismos tres factores de calidad, en los tres elementos
- Ítems que pertenecen a los mismos dos factores de calidad, en los dos elementos

En esta Tabla (45) podemos comprobar, por ejemplo, que el factor “gestión y enseñanza” en el elemento “centros sin o con poca calidad” presenta solo 6 ítems con saturaciones por encima del 0,5. Los demás factores y elementos están igualmente señalados. También es posible verificar, por ejemplo, que el color amarillo se refiere a los ítems que están incluidos en los tres factores con la misma designación y simultáneamente en los tres elementos. A su vez el color verde se refiere a los ítems incluidos en dos factores con la misma designación, pero solamente presentes en dos elementos.

Con esta Tabla (45) se revelan los ítems que presentan una importancia de mayor dimensión en la estructura factorial exploratoria, o sea, los ítems: 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 23, 24, 31, 42, 45, 46, 48 y 51.

8.3.4.2. Fiabilidad

La fiabilidad de los factores propuestos se contrasta mediante el coeficiente Alfa de CRONBACH, obteniéndose esta estadística para cada uno de los factores o dimensiones de calidad en los diversos elementos (Tabla 46). Los valores obtenidos para los factores de “gestión del centro y enseñanza / aprendizaje” en los diversos elementos (por encima del 0,70) indican un nivel de fiabilidad suficiente para las escalas propuestas. Por su parte, los valores obtenidos por los factores “relaciones del centro con la comunidad” resultaron bajos en los elementos “mi centro educativo” y “centros educativos con calidad” (0,676 y 0,652). También presentan valores bajos el factor de “los profesores” en el elemento “mi centro educativo” (0,515).

Tabla 46. Valores del coeficiente Alfa de CRONBACH en todos elementos y dimensiones o factores de calidad.

FACTORES / ELEMENTOS	CENTROS EDUCATIVOS SIN O CON POCA CALIDAD	MI CENTRO EDUCATIVO	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD
1. GESTIÓN DEL CENTRO Y ENSEÑANZA / APRENDIZAJE	,742	,823	,929
2. RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD	,844	,676	,652
3. LOS PROFESORES	,725	,515	,899

8.3.5. Decisión sobre el Mantenimiento / Eliminación de Ítems

En la Tabla 47 se presenta la forma como los diversos ítems son confrontados con los diferentes criterios y la consecuente decisión con respecto a su eliminación / mantenimiento.

Así, y en lo que respecta a los criterios propuestos, consideramos que manteníamos los ítems cuando se comprobaba que dos o más criterios estaban presentes. A su vez la eliminación fue hecha a través de la comprobación de que sólo se verificaba un criterio.

Tabla 47. Eliminación / mantenimiento de ítems o constructos a través de criterios establecidos (n =158).

ITEM N.º	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3	CRITERIO 4	CRITERIO 5	CRITERIO 6	DECISIÓN *
1	X			X		X	(3) MANTENER
2				X		X	(2) MANTENER
3	X	X		X		X	(4) MANTENER
4							(0) ELIMINAR
5				X		X	(2) MANTENER
6							(0) ELIMINAR
7			X	X			(2) MANTENER
8	X			X		X	(3) MANTENER
9			X	X		X	(3) MANTENER
10			X	X		X	(3) MANTENER
11			X	X			(2) MANTENER
12				X		X	(2) MANTENER
13			X	X		X	(3) MANTENER
14	X			X		X	(3) MANTENER
15			X	X	X	X	(4) MANTENER
16						X	(1) ELIMINAR
17							(0) ELIMINAR
18					X		(1) ELIMINAR
19	X			X		X	(3) MANTENER
20		X		X		X	(3) MANTENER
21						X	(1) ELIMINAR
22							(0) ELIMINAR
23			X	X		X	(3) MANTENER
24	X			X		X	(3) MANTENER
25				X		X	(2) MANTENER
26				X		X	(2) MANTENER
27							(0) ELIMINAR
28							(0) ELIMINAR
29				X		X	(2) MANTENER
30							(0) ELIMINAR
31			X	X		X	(3) MANTENER
32							(0) ELIMINAR
33				X	X		(2) MANTENER
34				X		X	(2) MANTENER
35						X	(1) ELIMINAR
36		X		X		X	(3) MANTENER
37				X		X	(2) MANTENER
38						X	(1) ELIMINAR
39							(0) ELIMINAR
40							(0) ELIMINAR
41				X			(1) MANTENER
42			X	X		X	(3) MANTENER
43							(0) ELIMINAR
44					X		(1) ELIMINAR
45	X			X		X	(3) MANTENER
46	X	X		X		X	(4) MANTENER
47				X		X	(2) MANTENER
48			X	X		X	(3) MANTENER
49							(0) ELIMINAR
50				X		X	(2) MANTENER
51	X			X	X		(3) MANTENER

(*) Estos números se refieren a la cantidad de criterios en los ítems

De acuerdo con los citados criterios, dieciocho ítems fueron eliminados (4, 6, 16, 17, 18, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 35, 38, 39, 40, 43, 44 y 49) y treinta y tres fueron mantenidos (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 50 y 51).

8.3.6. Decisión Final Sobre Los Ítems

Atendiendo a los resultados conseguidos a través de la comprobación de criterios de eliminación / mantenimiento de ítems, había que elegir definitivamente los ítems que serían incorporados en la segunda versión del cuestionario, teniendo en cuenta todos los análisis realizados y cuya toma de decisión presentamos de manera más clara en la Tabla 48.

Tabla 48. Decisión final sobre el mantenimiento / eliminación de ítems de acuerdo con el conjunto de los análisis realizados (n =158).

ÍTEM O CONSTRUCTO	DECISIÓN FINAL
1. El equipo directivo tiene conocimientos en relación a la administración escolar.	MANTENER
2. La planificación de las actividades, tiene en cuenta la opinión de las diferentes personas.	MANTENER
3. Los alumnos inscritos en cursos profesionales tienen más facilidad en el mercado de trabajo.	MANTENER
4. Hay profesores que desarrollan proyectos interesantes para los centros educativos	ELIMINAR
5. Los tutores escolares se preocupan en hablar con los padres.	MANTENER
6. Muchos alumnos acaban el bachillerato y continúan estudios universitarios.	ELIMINAR
7. La distribución profesor / alumnos permite que las clases sean dadas con calidad.	MANTENER
8. El centro educativo está bien organizado, todas las cosas son resueltas.	MANTENER
9. Los horarios de los profesores son elaborados según criterios pedagógicos.	MANTENER
10. Los tutores de educación participan de forma regular en la vida escolar.	MANTENER
11. Los alumnos tiene buenos resultados escolares.	MANTENER
12. No hay interés en que el centro educativo sea conocido por la comunidad.	MANTENER
13. Los alumnos participan en las actividades escolares.	MANTENER
14. El centro educativo tiene un proyecto educativo de acuerdo con la realidad escolar.	MANTENER
15. Los conflictos con el alumnado son resueltos a través del diálogo.	MANTENER
16. Los suspensos y la indisciplina son aspectos preocupantes para los centros educativos.	ELIMINAR
17. El centro educativo gestiona de una forma eficaz la disponibilidad de sus funcionarios.	ELIMINAR
18. El centro educativo tiene normas y reglas que son justas y asequibles.	ELIMINAR
19. El nivel desfavorecido de las familias de los alumnos dificulta el aprendizaje.	MANTENER
20. Los recursos materiales que existen en el centro educativo son totalmente utilizados.	MANTENER
21. La tutoría es atribuida a los profesores con más experiencia.	ELIMINAR
22. Los cargos pedagógicos son atribuidos a las personas más cualificadas.	ELIMINAR
23. El centro educativo es reconocido de forma positiva por la comunidad.	MANTENER
24. En las clases se utilizan nuevas tecnologías.	MANTENER
25. Hay una relación entre lo que se estudia y el mercado de trabajo.	MANTENER
26. La secretaría funciona de forma correcta y las personas son tratadas con respeto.	MANTENER
27. La biblioteca está bien organizada y tiene muchos libros	ELIMINAR
28. Fuera de las clases es normal que exista convivencia entre profesores / alumnos.	ELIMINAR
29. El trabajo de los profesores es reconocido por los compañeros y por el centro educativo.	MANTENER
30. El centro educativo corrige sus errores según la evaluación de los hechos.	ELIMINAR
31. Las salidas escolares son positivas ya que los alumnos conocen nuevas perspectivas.	MANTENER
32. Existencia de una gestión eficaz a nivel de recursos materiales.	ELIMINAR
33. Hay una positiva integración de los nuevos profesores / alumnos.	MANTENER
34. El liderazgo del equipo directivo es democrático.	MANTENER
35. Los profesores son organizados en su trabajo.	ELIMINAR
36. Las informaciones sobre la vida escolar son conocidas por la mayoría de las personas.	MANTENER
37. El sistema de evaluación refleja con rigor el aprendizaje de los alumnos.	MANTENER
38. El plan anual de actividades se concretiza teniendo en cuenta el proyecto educativo.	ELIMINAR
39. Las peores clases son dadas a los profesores con más experiencia.	ELIMINAR
40. El clima escolar es agradable y positivo.	ELIMINAR
41. Las personas van bien vestidas y aseadas.	MANTENER
42. El equipo directivo intenta resolver los problemas del centro educativo.	MANTENER
43. Los profesores son comprensivos con los alumnos.	ELIMINAR
44. El equipo directivo distribuye las tareas escolares con justicia.	ELIMINAR
45. Hay adecuados procesos de recuperación pedagógica de los alumnos.	MANTENER
46. La formación continua de los profesores tiene en cuenta las necesidades de los c. educativos.	MANTENER
47. El centro educativo posee buenas instalaciones y equipamientos escolares.	MANTENER
48. En las reuniones de profesores se resuelven problemas importantes.	MANTENER
49. Los alumnos con buenas calificaciones tiene una enseñanza más exigente.	ELIMINAR
50. Los métodos de enseñanza son diferentes.	MANTENER
51. Los profesores faltan pocas veces.	MANTENER

8.4. Consideraciones Finales

En este estudio piloto logramos obtener, a través del análisis factorial exploratorio, un modelo que se identificaba en los tres elementos del cuestionario. Fue posible reducir el número de ítems, ya sea atendiendo a la citada estructura factorial, ya sea a través de la consideración estadística de variables independientes y dependientes simultáneamente.

Es de señalar que en los datos descriptivos, pensamos que obtuvimos una buena distribución, o sea, los encuestados contestaron los diversos ítems de forma equilibrada, tanto en lo que se refiere a las medias como a la desviación típica donde los valores presentados no pudieron ser considerados como criterio de eliminación / mantenimiento de ítems (porque presentaban buenas distribuciones).

Encontramos en este estudio factores o dimensiones de calidad que denominamos “gestión del centro”, “relaciones del centro con el exterior” y, por último, “profesores”. Estos factores estaban de alguna manera presentes en varios modelos de calidad y evaluación de centros educativos, pero no conocemos ninguno que presente solamente estos factores precisos y tampoco exactamente con estos nombres, que nos parecieron los más apropiados y que también fueron considerados así por tres expertos en evaluación de centros educativos, concretamente, personas ligadas a la evaluación externa de los centros educativos y con formación superior en administración escolar.

Queremos señalar también que en el análisis factorial exploratorio constatamos muchas dificultades en aclarar un modelo que fuese válido en los tres elementos. La paciencia, persistencia y búsqueda de conocimiento junto a expertos en calidad y evaluación de centros educativos (para una mejor identificación de los factores de calidad), así como estadísticos, fueron de hecho fundamentales y de preciosa ayuda en este proceso.

Sobre la consistencia de los ítems, los datos obtenidos nos permiten concluir que existen algunas dimensiones de calidad o factores que no presentan una suficiente consistencia, es el caso del factor “los profesores” en el

elemento “mi centro educativo” (0,515), pero en los otros factores obtuvimos razonables valores del coeficiente Alfa de CRONBACH (arriba de 0,650).

En cuanto a las conclusiones de este estudio piloto y al nivel de las diferencias entre las variables independientes y variables dependientes, así como a través de los criterios planteados, podemos señalar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los centros educativos (Dra. Laura Ayres, Pinheiro y Rosa Secundaria de Loulé y Dr. Francisco Fernandes Lopes) y los ítems o constructos en el elemento “mi centro educativo”.

También constatamos diferencias entre los años de escolaridad de los alumnos y los ítems o constructos en el elemento “mi centro educativo”. Mientras que en los restantes elementos (“centros educativos con calidad” y “centros educativos sin o con poca calidad”), estadísticamente no se registraron diferencias significativas en lo que respecta a los años de escolaridad.

Aún en el contexto de las diferencias, los profesores y los alumnos tienen percepciones diferentes cuando se refieren a su propio centro educativo “mi centro educativo”. Mientras que en los restantes elementos (“centros educativos con calidad” y “centros educativos sin o con poca calidad”), estadísticamente no se registraron diferencias significativas entre los mismos profesores y alumnos.

A su vez, tampoco se registraron muchas diferencias significativas entre el tiempo de servicio de los profesores y los ítems o constructos referentes a los tres elementos.

Logramos, a pesar de las dificultades encontradas (trabajar con constructos de calidad a través del análisis factorial, cosa que se reveló una tarea muy difícil), obtener 33 ítems que serán incluidos en una segunda versión del instrumento, que posteriormente será aplicado en una población de estudiantes y profesores, con la intención de mejorar aún más el cuestionario, así como testar una vez más algunos procedimientos.

CAPÍTULO NUEVE

9. LA VALIDEZ Y LA FIABILIDAD DEL ESTUDIO

Después de la aplicación de las versiones iniciales del cuestionario, concretamente del estudio piloto y de la segunda versión del instrumento, realizamos un análisis factorial exploratorio y la prueba Alfa de CRONBAH utilizando la población diana del estudio (los seis centros educativos elegidos a través del criterio de los “rankings”).

De esta forma, la descripción de la validez (análisis factorial exploratorio) y de la fiabilidad (Alfa de CRONBAH) es el contenido de este capítulo.

9.1. Estructura Factorial

Uno de los objetivos del Análisis Factorial es representar las relaciones entre los conjuntos de variables de modo parsimonioso. Es decir, explicar las correlaciones observadas utilizando el menor número de factores posible. Por otro lado, sería conveniente que los factores fuesen significativos. Por consiguiente, una buena solución factorial se da tanto por su simplicidad como por su interpretabilidad (HAIR, J., 1995: 368).

Efectuamos por tanto un Análisis Factorial Exploratorio y lo estimamos mediante Mínimos Cuadrados Generalizados. Es decir, a las correlaciones que impliquen variables con alta especificidad, se les da menos peso que a las correlaciones con baja especificidad.

Para decidir cuántos factores necesitamos para representar los datos, fue de gran ayuda el porcentaje de varianza total explicado por cada uno de dichos factores. La matriz factorial obtenida en la fase de extracción ha indicado la

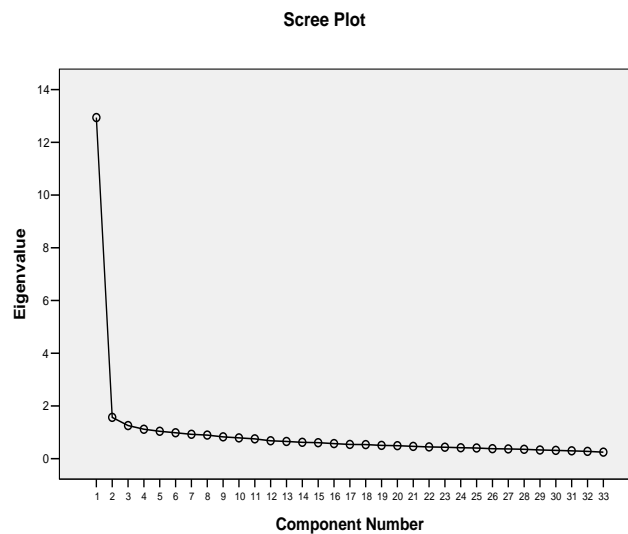
relación entre los factores y las variables individuales, a menudo ha sido difícil identificar factores significativos basados en esta matriz. Es decir, en ocasiones las variables y los factores significativos no aparecían correlacionados en un esquema interpretable teóricamente ya que la mayoría de los factores estaban correlacionados con muchas variables. Por tanto, ya que uno de los objetivos del análisis factorial es identificar factores que sean sustantivamente significativos, en el sentido de que resumen conjuntos de variables muy relacionados entre sí, la fase de rotación del análisis factorial “VARIMAX” ha tratado de transformar la matriz inicial en una que ha sido más fácil de interpretar.

El objetivo de la rotación “VARIMAX” ha sido alcanzar una estructura más sencilla. Esto ha significado que queríamos que cada factor presentase ponderaciones o saturaciones por encima del 0,50. Esto nos ha ayudado a interpretar los factores y ha permitido que los factores se diferenciases entre sí.

Tras la rotación ortogonal “VARIMAX” de los dos factores extraídos, observamos cómo la varianza explicada inicialmente por cada uno de los factores se reparte más homogéneamente entre los dos factores.

Así logramos una estructura factorial de dos factores sugerida por el Gráfico de sedimentación de CATTELL, en el elemento “centros educativos con calidad”, tal como se puede observar en la Figura 7.

Figura 7. Gráfico de sedimentación de CATTELL en el elemento “centros educativos con calidad” (n = 671).



Entonces comenzamos a trabajar una estructura factorial que presentase los mismos factores de calidad en los dos elementos y, para que eso sea posible, la varianza explicada y el coeficiente de Alfa de CRONBAH han sido indicadores imprescindibles en este esfuerzo.

A continuación presentamos la Tabla 49 con la estructura factorial encontrada y que en nuestra opinión mejor revela los factores de calidad que, de acuerdo con la opinión, percepción o representación de los encuestados (alumnos y profesores), son de hecho los factores que en esta investigación, hacen que un centro educativo tenga más o menos calidad comparativamente con los demás centros.

Tabla 49. Estructura factorial de 21 ítems a través de factores rotados - "VARIMAX" (n = 671).

ITEMS	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD		MI CENTRO EDUCATIVO	
	GESTIÓN	INTEGRACIÓN	GESTIÓN	INTEGRACIÓN
2. El liderazgo del equipo directivo es democrático.	,684	,062	,713	,072
8. El equipo directivo tiene buenos conocimientos de administración escolar.	,670	,300	,652	,221
13. El centro está bien organizado, todas las dudas son resueltas.	,689	,177	,673	,256
22. El centro tiene un proyecto educativo de acuerdo con la realidad escolar.	,610	,395	,641	,304
23. Los recursos materiales que existen en el centro son totalmente utilizados.	,586	,442	,589	,424
24. El equipo directivo intenta resolver los problemas del centro.	,634	,417	,703	,296
27. Los conflictos con el alumnado son resueltos a través del diálogo.	,655	,380	,434	,218
29. La secretaría funciona bien y las personas son tratadas con respeto.	,689	,364	,700	,105
30. Los horarios de los profesores son elaborados según criterios pedagógicos.	,630	,314	,437	,450
31. La planificación de las actividades tiene en cuenta las opiniones de todos.	,611	,398	,571	,390
33. La distribución profesor / alumnos permite que las clases tengan calidad.	,636	,286	,377	,485
5. El centro es reconocido de forma positiva por la comunidad.	,372	,525	,262	,490
7. El trabajo de los profesores es reconocido por el centro educativo.	,400	,536	,392	,469
12. En las reuniones de profesores se resuelven problemas importantes.	,358	,602	,302	,512
16. Los tutores escolares se preocupan de hablar con los padres.	,264	,643	,141	,611
17. Hay una positiva integración de los nuevos profesores / alumnos.	,415	,538	,189	,613
19. Los alumnos participan en las actividades escolares.	,225	,670	,145	,567
20. Los tutores de educación participan de forma regular en la vida escolar.	,238	,709	,110	,607
25. Los profesores faltan pocas veces.	,167	,592	,181	,526
26. Las personas van bien vestidas y aseadas.	,151	,622	,617	,271
28. La formación continúa de los profesores atiende las necesidades del centro.	,409	,599	,449	,414
% de la varianza	44,306	5,812	35,789	6,133

Consideramos como significativas aquellas ponderaciones cuyo valor sea superior al 0,50. La Tabla 49 no solo puede ser interpretada como las ponderaciones de cada variable en cada uno de los dos factores o dimensiones de calidad, sino como el grado de representatividad de cada una de las variables en cada factor.

La estructura factorial de este cuestionario es aparentemente un poco distinta de la que se presentaba en el estudio piloto, pareciendo atribuir otra disposición a los factores racionales originales, pero consideramos que en los factores encontrados en el estudio piloto ("gestión del centro y enseñanza / aprendizaje", "relación del centro con la comunidad" y "profesores") y comparando con los factores encontrados en este estudio ("gestión" e "integración"), no existen diferencias significativas. Es decir, podemos afirmar que el factor "integración" está incluido en el factor "relación del centro con la comunidad" del estudio piloto; el factor "gestión" está incluido en el factor "gestión del centro y enseñanza / aprendizaje" del estudio piloto; y el factor

“profesores”, en el estudio piloto, está distribuido entre los factores “gestión” e “integración”.

En cuanto a los factores del presente estudio podemos afirmar lo siguiente:

- El primer factor empírico tiene un poder explicativo de la varianza muy alto y parece evaluar de manera general aspectos relacionados con la administración y gestión de los centros educativos y que denominamos de la “gestión”. Este factor presenta una porcentaje de varianza del 44,306 en el elemento “centros educativos con calidad” y en el elemento “mi centro educativo” del 35,789.
- El segundo factor recoge otras categorías diferentes, se trata de aspectos relacionados con la conexión del centro con el exterior y de aspectos del reconocimiento general del centro. A este factor denominamos de la “integración”. Este factor tiene un peso explicativo de la varianza que es del 5,812 en el elemento “centros educativos con calidad” y del 6,133 en “mi centro educativo”.

9.1.1. Primer Factor: “Gestión”

En el primer factor (“gestión”) existen un total de 11 variables significativas (2, 8, 13, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 31 y 33) cuya mayor parte de ponderaciones o puntuaciones son mayores al 0,5. Solamente los ítems números 27 y 30 presentan puntuaciones inferiores (0,43 y 0,47), en el elemento “mi centro educativo”.

A nuestro modo de ver y también en la opinión de tres expertos en administración escolar y evaluación de centros educativos así como de un profesor universitario especialista en el tema de la Psicología Organizacional, no

sólo este factor presenta variables que corresponden a actividades o aspectos que podemos considerar “gestión”.

Por ejemplo, A. WEINERT plantea un conjunto de variables que nos pueden servir como punto de partida para comprender este factor o dimensión de calidad. Estas variables son las siguientes:

- Tipo de trabajo. Hace referencia a las diferentes tareas que se llevan a cabo en los centros para conseguir los objetivos, en concreto aquellas cuyo trabajo supone un alto nivel de creatividad, improvisación, ambigüedad, riesgo o tensión.
- Clima. Se considera la manera en que se desenvuelven, así como las imágenes de las mismas, las relaciones personales entre los miembros de la organización .
- Tipo de estructura y poder. Hacen referencia a las relaciones jerárquicas, al poder e influencia que se ejerce desde cada uno de los niveles del organigrama.
- Organigrama. Se refiere al nivel del organigrama en el que se sitúa la dirección del centro educativo, cuyas relaciones se establecen si es superior al subordinado.
- Sistema de recompensas. Los incentivos, la motivación, el sistema de control y penalizaciones, etc., definen los tipos de relación entre los responsables de la gestión y los subordinados.
- Dimensión del grupo. La interacción responsable de la gestión - grupo pequeño, mediano o grande- marca características diferenciales respecto al clima, las relaciones personales entre los miembros de los centros y las

capacidades y competencias de tipo psico-social que debe desarrollar cada estilo de gestión.

- Homogeneidad del grupo. Afinidad respecto al sexo, edad, cultura; estabilidad del centro e identificación con los objetivos. Se suelen asociar a formas de gestión estables que originan a su vez estilos definidos (WEINERT, A., 1985: 57 y ss).

Por “Gestión” y teniendo en cuenta otros autores y/o corrientes de pensamiento, encontramos otras perspectivas. Por ejemplo y considerando a TONY BUSH, la autonomía de los centros educativos plantea mayores exigencias a la “Gestión”, o sea, ella es responsable de la componente estratégica, financiera, de gestión del personal, del “marketing”, además de otros aspectos en el contexto de la enseñanza y aprendizaje (BUSH, T., 2003: 110).

Ya de acuerdo con BARROSO, J., (2002: 104) la “Gestión” puede ser entendida como un espacio mediador y de regulación de los distintos intereses y presenta tres grandes categorías de protagonistas e intervenciones que pasamos a presentar brevemente: a) El Estado y su administración (central y de poder local o de ayuntamientos) - que tiene como principal finalidad, garantizar la democracia, la igualdad, la equidad y la eficacia del servicio público de educación; b) Los alumnos, padres y sociedad local - que tienen como principal finalidad el ejercicio del control social sobre los centros educativos. Esta finalidad puede ser concretada a través de la creación de mecanismos de prestación de cuentas, y también a través de la responsabilidad y participación directa de los alumnos y de sus familias en debates, acuerdos, compromisos y toma de decisiones necesarias para el buen funcionamiento de los centros educativos; y c) Los profesores y otros profesionales de la educación - que tienen como principal finalidad, asegurar las actividades y tareas necesarias a la realización de la misión educativa de los centros educativos. Los contextos pedagógicos y las intervenciones de carácter social y cívica, con alumnos y comunidad local,

son las posibles formas, apuntadas por J. BARROSO, de concreción de esta finalidad.

Hemos de señalar que las referidas categorías solamente tienen sentido en el contexto de la autonomía de los centros educativos.

En TTEMMD se afirma que la “Gestión” es un aspecto esencial de cualquier servicio educativo, pero su objetivo central es la promoción de la enseñanza y de la aprendizaje en los centros educativos. Por lo tanto, la creación de condiciones para que los profesores y alumnos puedan realizar con éxito este proceso es también una dimensión de suma importancia y por ello mismo a tener en cuenta (TTEMMD,1996: 11).

También LUISA SANTOS reflexiona sobre el tema de la “Gestión” refiriendo que en Portugal, este tema, es promovido principalmente por el consejo ejecutivo. En este contexto, deben ser creadas formas o instrumentos paritarios de trabajo adecuados a cada realidad escolar, tal como en las siguientes áreas: cuestiones pedagógicas; metodologías y estrategias de trabajo; y gestión de tiempos y espacios dentro y fuera de las clases (SANTOS, L., 2005: 118-119).

Volviendo a BARROSO, J., (1999: 141) y a propósito de la “gestión”, el autor afirma que en Portugal es necesario desarrollar formas de liderazgo individuales e intermedias, sin las cuales no es posible emprender los difíciles y complejos procesos de cohesión y eficacia que la educación de jóvenes exige. J. BARROSO señala que entre las formas diversificadas de liderazgo destacan aquellas que son ejercidas por los órganos de gestión intermedios (dirección de clase, disciplina y departamentos) cuyo mal funcionamiento constituye uno de los mayores déficits de los centros educativos en Portugal.

Además de estas variables y referenciales, pueden mencionarse otras descritas desde el punto de vista de los diferentes modelos de gestión de los centros educativos y de su calidad, es decir, que las variables de “gestión” pueden constar de otros perfiles, dependiendo del enfoque dado.

Es importante señalar el papel que puede tener el consejo ejecutivo (equipo directivo) de los centros en este tema, como líder que fomenta el buen

funcionamiento de todos los sectores educativos. El equipo directivo ha de asumir el compromiso de estimular y garantizar que toda las cosas se hacen bien, evitando así actitudes de inhibición que se producen a veces en los distintos sectores de un centro educativo. En este punto adquiere suma importancia el papel de liderazgo que tiene el equipo directivo para dinamizar, principalmente, a profesores y alumnos.

9.1.2. Segundo Factor: “Integración”

El segundo factor (la “integración”) tiene un total de 10 variables, (5, 7, 12, 16, 17, 19, 20, 25, 26 y 28) cuya mayor parte de las puntuaciones son mayores al 0,5. Pero aunque señalamos que los ítems números 5, 7, 26 y 28 presentan puntuaciones inferiores al 0,5 en el elemento “mi centro educativo”, encontramos el ítem 26 cuya saturación es sólo del 0,271 en el mismo elemento.

En este sentido es importante observar que trabajamos con estructuras factoriales en dos elementos y no es fácil tener todos los ítems con saturaciones por encima del 0,5. Así consideramos que por el hecho de tener un ítem con una valoración baja no hay motivo para rechazar la estructura factorial presentada y que no invalida del todo los resultados de los datos de este análisis exploratorio.

Este factor, al igual de lo ocurrido en el primer factor, también fue reconocido por los mismos expertos, quienes indicaron que las variables que presentaba se relacionaban con aspectos de la “integración”.

La revisión de lo que se ha escrito sobre el tema ha permitido reconocer la existencia de varios contextos teóricos donde es utilizado el término integración escolar, como señala M. BARRAZA:

- Un primer contexto de uso se refiere al hecho de reconocer que la integración escolar es un proceso de inserción de menores con

discapacidad en la escuela normal; éste es el uso más extendido del término integración escolar.

- Un segundo contexto de uso del término integración escolar se refiere a considerar la integración escolar como un fenómeno pedagógico. La integración escolar comienza a configurarse como un modelo pedagógico del centro en la intervención didáctica con el joven; las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales son el pretexto idóneo para la búsqueda del perfeccionamiento docente y para la mejora sustancial de las instituciones.
- Un tercer contexto de uso del término integración escolar conduce al ámbito organizacional. En este contexto la integración escolar, como fenómeno organizacional, plantea la ingente necesidad de un reordenamiento institucional del sistema de educación especial en aras de su unificación con los centros de educación regular.
- Un cuarto contexto de uso del término integración escolar se encuentra en el campo ideológico. Esta perspectiva permite reconocer que la integración escolar es un principio ideológico que conduce a una valoración positiva de las diferencias humanas; en este sentido, la aceptación de la diversidad se convierte en una norma y la lucha contra cualquier forma discriminatoria o creadora de marginación en la sociedad se constituye como un valor.
- Un quinto contexto de uso se encuentra en el terreno político. La integración escolar como proceso político permite incrementar la participación democrática de los menores con necesidades educativas especiales y de sus padres en las instituciones escolares. El desarrollo de la participación democrática en ámbitos escolares forma al nuevo ciudadano del futuro, inmerso en un contexto de respeto ante la diferencia y a la vez lleno de un espíritu de solidaridad.

- Un sexto contexto de uso del término integración escolar implica su introducción en la discusión generada en torno al cambio social. La integración escolar como un proceso bidireccional implica la relación y el mutuo ajuste del joven integrado y de su ambiente integrador, lo que normalmente conducirá a una transformación progresiva de las estructuras sociales (BARRAZA, M., 2004: 3).

Como podemos comprobar, gran parte de los contextos hacen referencia a la integración de jóvenes que presentan retrasos en algún aspecto de su personalidad, aunque también se puede considerar la integración como una buena comunicación de todos los que forman parte de una institución u organización escolar en nuestro caso.

De este modo, la integración escolar se caracteriza también por una coordinación natural de la actividad del centro, a través de una buena comunicación interpersonal y un eficiente trabajo en equipo. Las decisiones se toman en equipo acatando individual y colectivamente tanto las responsabilidades generales como las que emanan del interior de cada unidad de trabajo.

Este aspecto lleva a una potenciación del poder global en el centro educativo y a una distribución de poder equilibrada entre los distintos niveles jerárquicos. En este contexto, la integración de nuevos miembros tiene una importancia excepcional como instrumento de potenciación de ese poder global.

Otra de las características de la integración es su capacidad para fundir de forma natural los aspectos formales e informales del centro. La integración produce, también, el flujo normal de información, la desaparición de cualquier disidencia y su introducción en el conjunto, en donde las personas perciben e identifican los problemas importantes existentes y se sienten comprometidos para conseguir una solución.

La integración, también se produce cuando se establecen relaciones del centro con el entorno basándose, entre otros factores, en la existencia de valores presentes en la sociedad que se infiltran dentro de los propios centros.

Dicho de otra forma, podemos afirmar que los centros educativos están incrementando sus relaciones con instituciones externas con el objetivo de dar respuestas más específicas a las necesidades educativas de su alumnado y a las demandas de interrelación de su entorno social.

En este sentido U. BRONFRENBRENNER considera que las relaciones de un subsistema con otro (exosistema) presentan las siguientes características:

“Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (BRONFRENBRENNER, U., 1987: 44).

La integración es entonces, de acuerdo con U. BRONFRENBRENNER, un factor de calidad que debe, en nuestra opinión, construirse de modo intencional y sistemático mediante las actuaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

CANARIO, R., (2005: 158) sobre la “integración” refiere que ésta implica pensar los centros educativos en términos de “territorios educativos”, y no en términos de “territorios escolares”. De acuerdo con el autor, esta forma de pensamiento constituye una condición necesaria a fin de crear una mayor legitimidad social, en relación a los contextos públicos que a su vez son singulares.

También J. BENTO reflexiona sobre este tema señalando que la Integración tiene presente la idea de manutención o reposición de ámbitos de vida y aprendizaje comunes a personas “normales” y “especiales”, con la preocupación de ampliar las posibilidades de desarrollo de todos. La “integración” rechaza, de esta forma, la idea de aislamiento y de separación, o sea, es un proceso de aceptación y adaptación recíproco entre los distintos implicados en la vida de los centros educativos (BENTO, J., 1997: 195).

Para FORMOSINHO, J., (1991: 122), en la concepción de los centros educativos como comunidades educativas, las fronteras (físicas y legales), son substituidas por una frontera social, más amplia y fluida. De esta forma, se

cumplen algunas de las indicaciones de la Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués, en concreto la integración y la interacción con la comunidad mediante los adecuados grados de participación de los profesores, de los alumnos, de las familias, de los ayuntamientos, de los representantes de las actividades económicas, sociales y culturales e incluso de instituciones de carácter científico.

SANTOS, L., (2005: 117), a su vez, señala que la “integración” escolar tiene hoy más sentido que en el pasado, es decir, es una consecuencia de la heterogeneidad socio-cultural de los contextos escolares, cuya interacción con el medio que le rodea ha sido un hecho dominante de las nuevas ideologías educativas en los últimos tiempos. Así, es necesario una apertura al mundo exterior a través de una mayor flexibilidad interna de los centros educativos en la participación activa de todos los actores escolares. Esta participación, de acuerdo con la autora, es una exigencia de las sociedades democráticas.

En virtud de las consideraciones antes referidas, podemos decir que aprender la integración es un objetivo exigible a los centros educativos en todas sus etapas. Por tanto, todos los sujetos de la comunidad educativa, entre ellos todos los profesores, alumnos, responsables de la gestión, responsables de la educación de los alumnos, tutores y orientadores, deben sentirse corresponsables en esta tarea. Se observa, frecuentemente, que cuando los profesores, alumnos, padres y madres, se proponen la realización de alguna acción en este tema de la integración, se produce de forma espontánea una mejora, aún sin comenzar la actuación concreta; por lo tanto, consideramos útil la realización de esfuerzos en la planificación de actividades en este ámbito, aunque sus propósitos no sean demasiado exigentes o ambiciosos.

Destaca, que para poder desarrollar una definición del término integración escolar, se ha de partir del reconocimiento explícito de que nos encontramos ante un objeto de estudio polisémico y con una multidimensionalidad constitutiva de origen.

Esta situación obliga a la búsqueda de una definición que cubra las necesidades básicas de carácter institucional, sin intentar realizar una definición exhaustiva o completa que aborde toda su complejidad.

A manera de conclusión se puede afirmar que el uso de esta definición, como toda definición, y las precisiones de significado realizadas en los términos que integran su sistema conceptual, permite de alguna manera, mejorar la comunicación entre los estudiosos del tema.

9.1.3. Fiabilidad

A fin de garantizar la confiabilidad de las escalas se llevó a cabo la prueba Alfa CRONBAH. Los coeficientes de las mismas, en los dos elementos y dos dimensiones de calidad, obtuvieron índices por encima del 0,70, o sea, han adoptado valores comprendidos entre el 0,792 y el 0,908 (Tabla 50). Los valores obtenidos para el factor “integración” presentan el 0,865 en el elemento “centros educativos con calidad” y el 0,792 en “mi centro educativo”, lo que indica un nivel de fiabilidad suficiente para las escalas propuestas.

Por su parte, los valores obtenidos para el factor “gestión” presentan el 0,908 en el elemento “centros educativos con calidad” y el 0,875 en “mi centro educativo”. Podemos considerar estos valores adecuados y los indicadores marcan una buena fiabilidad de nuestros dos factores.

De acuerdo con RODRÍGUEZ del BOSQUE, I. et al, (2002: 14) puede considerarse que una escala tiene fiabilidad cuando el coeficiente Alfa de CRONBACH es al menos de un 0,7 para la investigación preliminar y de un 0,8 para la investigación básica.

Tabla 50. Valores del coeficiente Alfa de CRONBAH en los dos elementos y dos factores (n = 671).

FACTORES	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD	MI CENTRO EDUCATIVO	TOTAL
1. INTEGRACIÓN	,865	,792	,822
2. GESTIÓN	,908	,875	,865

También realizamos la media total de los ítem en los dos elementos y logramos obtener coeficientes de Alfa de CRONBAH muy buenos: un 0,822 y un 0,865 en el factor de la “integración” y de la “gestión” respectivamente.

Acrece por último referir, por ejemplo, en ROBERTS, D. y BILDERBACK, E., (1980: 237) se señala que las altas estimaciones de la consistencia interna indican que “los ítems miden el mismo constructo”, a pesar de las advertencias que se pueden encontrar en la literatura psicométrica acerca de que las estimaciones de consistencia interna no son buenos índices de la dimensionalidad de una prueba (CROCKER, L. y ALGINA, J.,1986).

CAPÍTULO DIEZ

10. PROCEDIMIENTO

Según ONILZA BORGES MARTINS etimológicamente la hipótesis es una suposición, por lo tanto, es lo que se pretende demostrar y no lo que ya se ha demostrado como evidente. De acuerdo con la misma autora, en la investigación experimental la formulación de hipótesis es una etapa esencial, pues sobre ella reposan todos los procesos sucesivos de trabajo y la propia conclusión.

Como trabajamos en investigación en ciencias sociales y humanas, es decir, en el ámbito educativo, así, consideramos más adecuado la formulación de proposiciones que la formulación de hipótesis, pues se trata de trabajar con aspectos más humildes, sin el rigor reconocido de las ciencias experimentales, mientras procuramos también que la proposición planteada respetase los siguientes aspectos:

- enunciada con claridad;
- conceptualmente precisa y operacionalmente factible;
- objetivamente delimitada;
- fácilmente verificable, esto es, debe referirse a los fenómenos observados que sean controlables y medibles (MARTINS, O., 2003: 82-83).

En este nuestro estudio intentamos conocer esencialmente las diferencias entre los centros educativos de enseñanza secundaria del Algarve elegidos a través del criterio de los “rankings”, o sea, saber si los centros ordenados según los “rankings” presentaban o no fundamentos, teniendo en cuenta su propia calidad de acuerdo con las percepciones de sus profesores y alumnos.

Para lograr este objetivo, los procedimientos generales consistirán en obtener permisos de la administración de los centros estudiados, así como de alumnos y profesores, para la aplicación de los cuestionarios y de las entrevistas.

El propósito de este capítulo es aclarar cómo estos procedimientos fueron realizados, así como reflexionar sobre la composición y dimensión de la muestra.

10.1. Procedimiento General

Destinadas a todos los centros educativos, elegidos en este estudio, fueron redactadas cartas (ver Anexo IV) dirigidas a los equipos directivos, requiriendo permiso para la distribución y aplicación de los cuestionarios. A los cuestionarios, a su vez, se unieron cartas en las que se solicitaba a los sujetos su colaboración en nuestro trabajo (ver Anexo V).

A los profesores les explicamos los propósitos principales de la investigación que pretendíamos hacer, garantizando simultáneamente la plena confidencialidad de sus opiniones. Muchos de los profesores manifestaron el deseo de llevar el cuestionario a sus casas pues, de esta forma, tenían más tiempo para enterarse del contenido y contestarlo de una forma más correcta. Todos estos profesores, después de restituido el instrumento, podrían depositarlo en un buzón a nuestro nombre. Este procedimiento, en nuestra opinión, daría alguna seguridad en la confidencialidad de quien realizó el cuestionario señalado.

El instrumento o cuestionario utilizado presentó inicialmente 53 ítems o constructos y tres elementos: “centros educativos sin o poca calidad”, “mi centro educativo” y “centros educativos con calidad” (ver Anexo II). Todos los ítems debían ser valorados a través de una escala de 1 a 5, o sea, desde “muy semejante al constructo A” a “muy semejante al constructo B”. Este cuestionario

fue creado teniendo en cuenta los constructos emergentes de alumnos, profesores y responsables de la educación de los alumnos a través de la metodología de los constructos personales de KELLY.

Este cuestionario, a su vez, fue administrado en un estudio piloto en cuatro centros educativos del Algarve a profesores y alumnos con el objetivo principal de testar procedimientos.

Así, resultaron 33 ítems (ver versión dos del cuestionario en el Anexo III), que fueron también administrados a una población de 68 personas (47 alumnos y 21 profesores) de la enseñanza secundaria, intentando mejorar procedimientos e indagar una vez más su fiabilidad. El cuestionario presentaba una escala de 1 a 5, o sea, desde “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” y constituido por dos elementos “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”.

Al final de este estudio, resultaron los mismos 33 ítems, no registrándose, así, ningún cambio en el número de ítems. Con la misma versión del cuestionario (versión dos) realizamos un análisis cuantitativo, con el propósito principal de presentar los resultados cuantitativos finales.

Hay que señalar, una vez más, que alumnos y profesores recibieron una carta unida a sus cuestionarios (la misma presentada en el estudio piloto), lo que facilitó la introducción al tema y a los propósitos propuestos por nuestra parte en la investigación (ver Anexos IV y V).

En las entrevistas realizadas, es importante señalar que fueron, también, solicitados permisos a los consejos ejecutivos de los dos centros (Pinheiro y Rosa / Dr. Francisco Fernandes Lopes) para este tipo de trabajo, a lo que los mismos contestaron favorablemente (Anexo IV).

10.2. Administración de los Cuestionarios

A los profesores que prefieran restituir el cuestionario después de algún tiempo (de cuarenta y cinco minutos a una hora y quince minutos) y con nuestra presencia en el centro, les solicitamos que colocasen los cuestionarios en el mismo buzón.

Con los alumnos, y después de los permisos hechos y concedidos, los cuestionarios fueron aplicados en clases normales (por ejemplo, de Matemáticas, Portugués y otras asignaturas) y por supuesto, con el consentimiento de los respectivos profesores. Las aclaraciones hechas sobre el cuestionario fueron realizadas por mi, procurando explicar los objetivos, intentos y procedimientos en la realización del mismo. Algunas dudas fueron planteadas, concretamente sobre el significado de algunos de los ítems.

Ya que esta situación se produjo varias veces en varias ocasiones, tenemos la conciencia de que algunos ítems no estaban totalmente claros para algunos alumnos. Intentamos, pues, simplificar lo más posible el sentido de los ítems que suscitaron dudas, sin cambiar su objetivo. En esta tarea, creemos que a todos los alumnos se les aclararon los puntos de mayor duda.

Es de señalar que todos estos procedimientos fueron aplicados en el estudio piloto y en el análisis cuantitativo (ver capítulo once).

Con el propósito de adquirir datos concretos y particulares de cada centro educativo, solicitamos a la administración de los seis centros (sujetos al análisis cuantitativo) permitirnos consultar los proyectos educativos respectivos. Dado que el proyecto educativo es un documento con una validez de aproximadamente cuatro años y como todos los centros no iniciaron su elaboración al mismo tiempo, obtuvimos unos proyectos educativos más recientes y otros más antiguos.

El centro de Dr. Francisco Fernandes Lopes, por ejemplo, presentó un proyecto educativo que en realidad tenía más de dieciocho años. Con esto señalamos que algunos de los datos presentados en nuestro trabajo (sujetos) y

en lo que respecta principalmente a los edificios y equipamientos de algunos centros están desfasados, en este momento, unos más que otros seguramente.

Posteriormente el cuestionario fue administrado a la población diana con el objetivo de encontrar los factores de calidad emergentes y así, posibilitar las diferencias entre los centros educativos elegidos en esta investigación.

Los cuestionarios fueron aplicados a los alumnos el 12 de octubre de 2004 y restituidos en la misma fecha, tardando su cumplimentación aproximadamente veinte y cinco minutos. En cuanto a los profesores, la entrega de los cuestionarios se produjo el doce, trece, catorce y quince de octubre de 2004 y su devolución en diciembre del mismo año, o sea, aproximadamente dos meses más tarde.

Entre las dificultades encontradas en la administración del cuestionario nos encontramos con la mortandad o pérdida de cuestionarios, al no existir compromiso con los encuestados; otras limitaciones hacen referencia a la selección de los sujetos a contestar, la fatiga de los encuestados y la extensión de los objetivos (ORTIZ, A., 2000: 1) y que en realidad, también, acontecieron, significativamente, en los estudios cuantitativos que realizamos.

10.3. Administración de las Entrevistas

En lo que respecta a las entrevistas hechas, las mismas fueron realizadas solamente en dos centros educativos, concretamente en los dos centros que presentaban mayores diferencias en los factores de calidad, entre los seis centros estudiados en la población diana.

Así, y atendiendo a los resultados / análisis cuantitativo, había la necesidad de hacerlos válidos, esencialmente por motivos del diseño metodológico elegido. En esta tarea existían algunas dudas, en concreto: ¿a quién entrevistar?; ¿cuál debe ser el número de entrevistados por cada centro?; qué criterio se debe

adoptar en la elección de los entrevistados?; ¿qué tipo de entrevistas podríamos hacer? Y, por último, ¿qué preguntas o pregunta deberíamos formular?

En absoluto y por razones, una vez más, metodológicas, los entrevistados debían ser los mismos sujetos a quienes les fueron aplicados los cuestionarios, o sea, profesores y alumnos. Estábamos, también, seguros de que el número de entrevistados debería ser el mismo en cada centro. Entre las varias posibilidades existentes, el número de seis, en cada centro (tres profesores y tres alumnos), nos pareció adecuado, pues así obtendríamos alguna variedad de información sin, simultáneamente, ser demasiado extensa ni demasiado pequeña.

En cuanto al criterio de elección de los entrevistados, pensamos que tenían que ser personas que conociesen muy bien su centro educativo y simultáneamente no perteneciesen al consejo ejecutivo. Esto es debido a que al consejo ejecutivo compete, en términos prácticos, la gestión y administración del centro. De esta forma sus opiniones e informaciones podrían, de alguna manera, salir en defensa de sus propios centros e intereses ya que es de su responsabilidad el buen funcionamiento general del mismo.

Los alumnos y profesores entrevistados, además de conocer bien su centro, tenían que ser reconocidos, por sus parejas, como poseedores de tales características, tal como es señalado por BURGESS, R., (1997: 81) quien considera que en la investigación de campo los informantes deberán ser elegidos teniendo en cuenta su conocimiento en un contexto particular que puede complementar informaciones anteriormente obtenidas. De esta forma sería posible crear un criterio de selección de entrevistados. Con este presupuesto, únicamente faltaba designar a las personas a quienes podríamos preguntar sobre los buenos conocedores de cada centro educativo.

Para los alumnos, la tarea parecía fácil, pues la única estructura educativa que representa a los alumnos dentro y fuera del centro, es la asociación de estudiantes que, de forma democrática, es elegida solamente por alumnos, de acuerdo con las normativas legales (de tres en tres años).

A los miembros de la asociación de estudiantes y después de aclararles los fundamentos de nuestro trabajo, solicitamos que escribiesen tres nombres de

alumnos, que para ellos fuesen buenos conocedores del centro. En este proceso el anonimato de los miembros de la asociación, fue garantizado por nuestra parte.

Después de un listado de los alumnos nombrados en los papeles escritos por sus compañeros, tres nombres de los más votados fueron invitados de forma individual a realizar una entrevista. Todos los alumnos, de los dos centros, aceptaron esta invitación y las diversas entrevistas fueron hechas respetando los procedimientos éticos y metodológicos del método de la entrevista.

Los mismos procesos fueron llevados a cabo con los profesores. La única diferencia se encontraba en las personas que podrían elegir los profesores como buenos conocedores del centro. En este aspecto, y después de reflexionar sobre la estructura educativa que mejor representaría a los profesores, elegimos los departamentos curriculares, pues se trata de una estructura educativa con representatividad en el consejo pedagógico y que abarca a todos los profesores del centro. Así, solicitamos a los coordinadores de cada departamento que indicasen tres profesores, que a su juicio, fuesen buenos conocedores del centro. Los pasos siguientes fueron similares a los realizados con los alumnos. De esta forma, doce sujetos (tres profesores y tres alumnos, por cada centro) fueron elegidos e invitados a participar y todos ellos aceptaron y realizaron las entrevistas. Al respecto señalamos que este proceso fue realizado en el centro educativo de Dr. Francisco Fernandes Lopes el 4 de febrero de 2005 y obtuvimos los nombres de profesores y alumnos una semana más tarde.

En el centro educativo de Pinheiro y Rosa se hizo el 28 de febrero y los nombres se obtuvieron una semana más tarde también.

Había aún que resolver el tipo o tipos de preguntas que deberíamos formular a los entrevistados. Sabíamos, porque tenía sentido en términos de investigación y en términos metodológicos, que los resultados del análisis cuantitativo final deberían ser considerados en la pregunta o preguntas formulada(s). La pregunta elegida, en este contexto, fue una sola y que presentamos a continuación:

- El profesor / alumno fue indicado por sus compañeros como un buen conocedor de este centro educativo. ¿Cómo lo caracteriza y define en términos de calidad?

Con esta pregunta, consideramos que conseguimos recoger la información necesaria para distinguir los dos centros educativos y así complementar y hacer válidos los resultados del análisis cuantitativo.

En lo que respecta al tipo de entrevista utilizada, optamos por la entrevista individual, pues la entrevista de grupo, (un entrevistador y varios entrevistados) considerada alternativa, presentaba el problema de reunir simultáneamente los diferentes entrevistados según el horario y disponibilidad personal de cada uno. En cuanto a su estructura, clasificaríamos las entrevistas realizadas como no directivas (ver epígrafe 5.3).

Es de señalar que respetamos los principios éticos, técnicos y morales de la metodología de las entrevistas, además cada entrevistado fue tratado y abordado de manera diferente, pues a lo largo de la entrevista fue posible obtener datos importantes sobre su personalidad que no podrían ser olvidados, sino al contrario, considerados referencias esenciales a la hora de realizar parte o toda la entrevista. Queremos decir que existían entrevistados más reservados, con los que fue necesario una estimulación mayor por nuestra parte y con otros entrevistados, debido a la facilidad que tenían en conversar sobre todos los asuntos, incluso sobre aquellos que extrapolaban el ámbito de la entrevista, existió la necesidad de recordar al entrevistado la pregunta que había sido presentada y rogarle que intentase limitar sus opiniones a la misma.

También encontramos entrevistados con los que prácticamente no intervenimos, pues su discurso se presentaba claro y respondieron realmente a la pregunta formulada.

Las entrevistas fueron hechas en las siguientes fechas representadas en la Tabla 51:

Tabla 51. Número de entrevistados seleccionados, centros educativos, alumnos / profesores y fechas de realización de las entrevistas.

SUJETOS/ NÚMERO	CENTROS EDUCATIVOS	ALUMNOS /PROFESORES	FECHAS DE LAS ENTREVISTAS
1	PINHEIRO y ROSA	Profesor	14 de marzo de 2005
2		Profesor	14 de marzo de 2005
3		Profesor	1 de abril de 2005
4		Alumno	13 de abril de 2005
5		Alumno	3 de mayo de 2005
6		Alumno	7 de abril de 2005
7	DR. FRANCISCO FERNANDES LOPES	Profesor	10 de mayo de 2005
8		Profesor	12 de mayo de 2005
9		Profesor	13 de mayo de 2005
10		Alumno	24 de febrero de 2005
11		Alumno	6 de mayo de 2005
12		Alumno	5 de mayo de 2005
Total	2	12	

Por ultimo, destacamos que las diferentes entrevistas duraron entre 20 y 30 minutos, pero la media general fue aproximadamente de 20 minutos. Hay que señalar que la entrevista a una profesora del centro educativo de Dr. Francisco Fernandes Lopes fue la más demorada de todas las entrevistas que realizamos (40 minutos).

10.4. Descripción de la Muestra

Antes de describir y analizar la muestra, importa aclarar algunos términos, tales como son: población, muestra y muestreo.

Para esta tarea recurrimos a HILL, M. y HILL, A., (2002: 41-42). Así podemos afirmar que:

- Población o Universo: Conjunto definido, limitado y accesible de sujetos o variables que forma el referente para la elección de la muestra.
- Muestra: Conjunto de sujetos extraídos de una población a partir de algún procedimiento específico: Los valores que obtengamos del análisis estadístico de una muestra se denominan estadísticos.

De acuerdo con los mismos autores, para extraer una muestra de una población existen dos etapas: a) preparación - en esta etapa se define la población a partir de la que se extraerá la muestra; y b) muestreo - en esta etapa se decide la técnica de muestreo más apropiada según el problema establecido.

En esta parte intentaremos aclarar la composición y dimensión de las varias muestras en las diferentes aplicaciones del instrumento (cuestionario) así como de las entrevistas. Algunos procedimientos específicos y particulares hechos en cada muestra fueron, también, motivo de reflexión.

10.4.1. Estudio Piloto

En el estudio piloto, los objetivos centrales fueron testar procedimientos y mejorar el instrumento (cuestionario). Tal vez debido a la extensión del mismo y a pesar de distribuir más de setecientos cuestionarios en los cuatro centros, solamente fueron restituidos ciento cincuenta y ocho de ellos.

Se trataba de un cuestionario con tres columnas y cincuenta y un ítems, necesitando, así, de una significativa disponibilidad por parte de los encuestados para responder a todas las preguntas.

Como los objetivos de este estudio no eran deducir / sacar conclusiones de la población de los centros estudiados, aceptamos el número recogido de la muestra y comenzamos a trabajar sobre los datos que poseíamos.

Estos centros fueron elegidos de forma aleatoria y dos de ellos (Dra. Laura Ayres y Secundaria de Loulé) no formaban parte de la población diana, ya que en el momento (2003/2004) no conocíamos los centros que serían elegidos a través del criterio de los “rankings” (muestra de conveniencia).

Los números y porcentajes de la muestra y de la población, en los diversos centros educativos estudiados, pueden ser observados en la Tabla 52.

Tabla 52. Comparación de la muestra con la población de los 4 centros educativos en el año escolar de 2003/2004 (n = 158).

CENTROS EDUCATIVOS	MUESTRA		POBLACIÓN*		%MUESTRA / POBLACIÓN	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
DRA. LAURA AYRES EN QUARTEIRA	18	27	106	816	17	3.3
DR. FRANCISCO F. LOPES EN OLHÃO	1	23	139	940	1.39	2.4
PINHEIRO y ROSA EN FARO	22	40	65	409	33	9.8
SECUNDARIA DE LOULÉ EN LOULÉ	3	24	146	1127	2	2.13
TOTAL / MEDIAS	44	114	456	2992	13,3	4.4

(*) Datos facilitados por los equipos directivos de los cuatro centros educativos en el año 2004.

En este tema (relación muestra / población) señalamos la opinión de MOREIRA, J., (2004: 408) que refiere que el número de sujetos seleccionados para un estudio donde se utilice el análisis factorial no necesita ser astronómico, aunque la muestra demasiado pequeña tampoco es aconsejable. De acuerdo con el investigador existe una regla práctica (100 como número mínimo absoluto), aunque el número de 200, en circunstancias normales, sea preferible para lograr el objetivo mínimo para la dimensión de la muestra.

10.4.2. Versión Dos del Cuestionario

El 28 de octubre de 2004 realizamos la aplicación del cuestionario (versión dos) en dos centros educativos de enseñanza secundaria con el objetivo principal de indagar sobre la fiabilidad del mismo (test / retest). El criterio de selección de los sujetos fue hecho a través de su interés y disponibilidad en participar en esta investigación, o sea se recurrió a un muestreo de conveniencia (HILL, M. y HILL, A., 2002: 49).

La composición de la muestra y población puede ser observada en la Tabla 53.

Tabla 53. Comparación de la muestra con la población de dos centros educativos en 2004, con la aplicación de la versión dos del cuestionario (n = 68).

CENTROS EDUCATIVOS	MUESTRA		POBLACIÓN	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
João de Deus (Faro)	10	23	85	650
Pinheiro y Rosa (Faro)	11	24	94	677
TOTAL	21	47	179	1327

En la Tabla 53 es posible comprobar que la dimensión de la muestra es muy pequeña en comparación con la población de los dos centros. Interesa resaltar que los propósitos de este estudio fueron principalmente la indagación de la fiabilidad del cuestionario, por ese hecho no importaba una buena relación muestra / población.

También es importante destacar que tuvimos la preocupación de que estos sujetos no participasen en el análisis cuantitativo final dirigido, igualmente, a estos dos centros educativos (João de Deus y Pinheiro y Rosa). Esto se debe a que fueron sometidos a tres aplicaciones del cuestionario (versión dos) y entonces sus puntos de partida, en cuanto a la percepción y los conocimientos de los ítems, se presentaban totalmente diferentes de los restantes sujetos / centros comparativamente a los sujetos de estos dos centros.

10.4.3. Análisis Cuantitativo

Los mismos cuestionarios (versión dos), fueron aplicados a la población diana (los seis centros elegidos a través del criterio de los “rankings”) a finales del año 2004 (septiembre y octubre).

Los números y porcentajes de la muestra y de la población, en los seis centros educativos estudiados, pueden ser observados en la Tabla 54.

Tabla 54. Comparación de la muestra con la población de los 6 centros educativos, en 2004/2005 (n = 671).

CENTROS EDUCATIVOS	MUESTRA		POBLACIÓN *		%MUESTRA / POBLACIÓN	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
João de Deus (Faro)	25	73	85	650	29,5	11,2
Poeta A. Aleixo (Portimão)	39	98	134	1040	29,10	9,4
Pinheiro y Rosa (Faro)	24	103	94	677	25,5	15,21
Dr. Francisco F. Lopes (Olhão)	31	99	120	990	25,8	10
Padre A. Martins (Lagoa)	22	41	59	249	37,3	16,47
V. R. S. A.	33	83	120	750	27,5	11
TOTAL / MEDIAS	174	497	612	4356	29,11	12,21

(*) Datos facilitados por los equipos directivos de los cuatro centros educativos en el año 2005.

Como se puede comprobar, en la muestra, la mayor parte de nuestros encuestados son alumnos (497) sin embargo los profesores son muchos menos (174). En estos datos es importante considerar que inicialmente nos habíamos preocupado por que los cuestionarios restituidos representasen aproximadamente el 20 % de la población de profesores y el 15 % de la población de alumnos (GHIGLIONE, R. y MATALON, B., 1997: 56-57; HILL, M. y HILL, A., 2002: 46-47). Esto porque hemos partido del principio de que las representaciones de los profesores serían más creíbles que las de los alumnos. Así y porque obtuvimos más cuestionarios de los profesores, de los que en inicio teníamos previsto, (más del 20% en todos los centros) consideramos que no había necesidad de aplicar a los alumnos unos pocos cuestionarios más a fin de obtener el 15%.

En Tabla 54 podemos constatar que en cuanto a las medias obtuvimos que los profesores eran un 29,11%, y los alumnos eran un 12,21%, lo que constituye, a nuestra manera de ver, una buena relación entre muestra y población.

Los procedimientos utilizados en la administración de los cuestionarios, siguieron rigurosamente las mismas etapas y aspectos citados en el estudio piloto. Como ya hemos señalado, los citados cuestionarios fueron aplicados a los alumnos el doce de octubre de 2004 y restituidos en la misma fecha, tardando su finalización aproximadamente 25 minutos. En cuanto a los profesores, la entrega de los cuestionarios se produjo el doce, trece, catorce y

quince de octubre de 2004 y su devolución en diciembre del mismo año, o sea, aproximadamente dos meses más tarde.

En la distribución de las variables independientes (tiempo de servicio de los profesores y años de escolaridad de los alumnos) en el análisis cuantitativo, que presentamos a continuación, optamos por revelar dos Tablas distintas, o sea, en una (Tabla 55) se muestra la distribución de los tres mejores centros educativos y en otra (Tabla 56) la distribución de los tres centros peores, ambas de acuerdo con el criterio de los “rankings”.

Así, en la Tabla 55 podemos observar la distribución de las variables independientes (profesores y alumnos) a lo largo de la muestra de centros educativos mejor posicionados en los respectivos “rankings”.

Tabla 55. Análisis de la variables independientes (profesores y alumnos) en los tres centros educativos mejores en los “rankings” del Algarve (n = 362).

CENTROS EDUCATIVOS	PROFESORES / ALUMNOS	AÑOS DE SERVICIO	NÚMERO	AÑO DE ESCOLARIDAD	NÚMERO	TOTAL		
JOÃO DE DEUS (N = 98)	PROFESORES	0-7	4					
		8-15	5					
		+ de 15	15					
	ALUMNOS				10.º	19		
					11.º	26		
				12.º	38			
TOTAL					25	73	98	
POETA ANTÓNIO ALEIXO (N = 137)	PROFESORES	0-7	10					
		8-15	16					
		+ de 15	13					
	ALUMNOS				10.º	35		
					11.º	33		
				12.º	30			
TOTAL					39	98	137	
PINHEIRO y ROSA (N = 127)	PROFESORES	0-7	11					
		8-15	7					
		+ de 15	6					
	ALUMNOS				10.º	45		
					11.º	23		
				12.º	35			
TOTAL					24	103	127	
Total						88	274	362

Como se puede comprobar en la muestra, la mayor parte de nuestros encuestados son alumnos (274) en comparación con los profesores (88), siendo el total de 362. También podemos decir que el centro educativo Poeta Antonio Aleixo es el que presenta mayor número de encuestados (137) y el que presenta menor número es el centro João de Deus (98).

En la misma Tabla (55) se puede comprobar, también, que los alumnos del centro Pinheiro y Rosa presentan un número 103 que es el de mayor dimensión, al contrario del centro João de Deus cuyo número de alumnos presenta la menor dimensión (73). Podemos también decir que la distribución de alumnos por año de escolaridad muestra alguna uniformidad, con la excepción del 10.º año que en los centros educativos Pinheiro y Rosa y João de Deus tiene 45 y 19 encuestados respectivamente, que son números que se destacan por salir un poco de los restantes encuestados por año de escolaridad y en todos los centros.

En lo que respecta a los profesores, los datos indican que el centro Pinheiro y Rosa presenta en esta muestra, profesores con poco tiempo de servicio, comparativamente, por ejemplo, con el centro João de Deus, o sea, hay más profesores, supuestamente más jóvenes, en Pinheiro y Rosa, en cuanto a los encuestados.

A su vez y en la Tabla 56, podemos observar la distribución de las variables independientes (profesores y alumnos) a lo largo de la muestra de centros educativos peor posicionados en los “rankings”, la cual presentamos a continuación.

Tabla 56. Análisis de la variables independientes (profesores y alumnos) en los tres centros educativos peores en los “rankings” del Algarve (n = 309).

CENTROS EDUCATIVOS	PROFESORES/ ALUMNOS	AÑOS DE SERVICIO	NÚMERO	AÑO DE ESCOLARIDAD	NÚMERO	TOTAL	
DR. FRANCISCO F. LOPES (N = 130)	PROFESORES	0-7	1				
		8-15	3				
		+ de 15	27				
	ALUMNOS				10.º	27	
					11.º	11	
					12.º	61	
TOTAL					31	99	130
PADRE ANTÓNIO MARTINS (N = 63)	PROFESORES	0-7	5				
		8-15	7				
		+ de 15	10				
	ALUMNOS				10.º	30	
					11.º	5	
					12.º	6	
TOTAL					22	41	63
V. REAL DE STº. ANTONIO (N = 116)	PROFESORES	0-7	9				
		8-15	18				
		+ de 15	6				
	ALUMNOS				10.º	50	
					11.º	14	
					12.º	19	
TOTAL					33	83	116
TOTAL					86	223	309

Como se puede señalar, siguiendo procedimientos similares a los realizados con la Tabla 55, en la muestra la mayor parte de nuestros encuestados son alumnos (223). Los profesores 86 y el total de 309. También podemos afirmar que el centro educativo Padre Antonio Martins presenta los números de encuestados más bajos de los tres centros, con un total de 63 encuestados.

Señalamos también, que los números presentados tanto para profesores (años de servicio) como para alumnos (año de escolaridad) en esta Tabla (56) muestran una distribución no tan equitativa como la de la Tabla 55. Esto porque, por ejemplo, en V. R. S. A. en el 10.º año de escolaridad fueron encuestados 50 alumnos y en 11.º año y en 12.º año el número fue de 14 y 19 respectivamente. Este tipo de distribución heterogénea también se puede constatar en los

números referentes al tiempo de servicio de los profesores (9, 18 y 6 respectivamente).

Por último hay que decir que el centro Dr. Francisco Fernandes Lopes tiene los valores numéricos más altos de la muestra (130).

10.4.3.1. Consideraciones sobre la Dimensión de la Muestra

Establecer el tamaño muestral apropiado para una investigación es con frecuencia complicado y representa sólo una aproximación a la realidad. Sin embargo es muy necesario.

Los porcentajes antes citados fueron, de alguna forma, referencia para nosotros debido a los muchos trabajos de investigación que conocemos en las áreas de ciencia de educación, así como en libros y revista de la especialidad, que presentaron estos números, o sea, entre un 10 y un 20 por ciento de relación muestra / población.

Dicho de otra forma, existen formulas de cálculo del tamaño de la muestra, cuando se estiman medias o proporciones, así como tablas en las que se pueden observar la dimensión de la población, errores muestrales, niveles de confianza y adecuado tamaño de la muestra (GHIGLIONE, R. y MATALON, B., 1997: 56).

Con el objetivo de aclarar un poco más la temática sobre la muestra y en concreto su dimensión o tamaño, recurrimos a la bibliografía destacada en esta materia, donde se recogen algunas consideraciones de diversos autores.

A nuestro juicio es relevante que circulen algunas dimensiones concretas de muestras en la diversa bibliografía y compartidas por investigadores, de tal forma que, a veces, se acude a la experiencia de los investigadores, en el sentido de que parece ser que ésta es la que fundamenta suficientemente una decisión sobre el tamaño o dimensión de la muestra y que no requiere discusión o replanteamiento.

Así, encontramos afirmaciones según las cuales la mayoría de los estudios utilizan muestras de unas 600 unidades (PÉREZ, F., 1987: 37), o entre 1.000 y 5.000 (HEDGES, B.,1980: 61) o al menos, se asume que son de dimensiones invariablemente grandes (HYMAN, H.,1970: 45).

Algunos investigadores, por ejemplo, refieren que una dimensión muy grande de la muestra no es ninguna garantía para la validez de las conclusiones. En este sentido algunos investigadores ignoran la relación variable que existe entre la dimensioe de la muestra y la respectiva población. Así, y de acuerdo con E. NOELLE encontramos en este sentido la siguiente frase:

“Está firmemente arraigada la idea de que se debe consultar a un porcentaje determinado de la totalidad para llegar a resultados suficientemente fidedignos” (NOELLE, E.,1970: 173).

De acuerdo con algunas lecturas realizadas, juzgamos que no es inusual cierta falta de comprensión de los factores que justifican una dimensión de la muestra adecuada y concreta. Podemos considerar que hay, en términos generales, alguna permisividad en la comprensión de las consecuencias de la dimensión de la muestra en el proceso y resultados de la inferencia estadística, o sea, parece no existir consenso entre los distintos investigadores sobre el número concreto de la muestra considerando la respectiva población, tal como refiere R. TIMOTHY:

“La mayoría de la gente no parece darse cuenta de que un resultado extremo de una muestra estadística es más probable en una muestra pequeña” (TIMOTHY, R.,1989: 52).

Por ultimo y teniendo en cuenta QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L., (1998: 160) las numerosas ventajas de las técnicas de muestreo están distantes de constituir una panacea en investigación social. Es decir, después de que el investigador delimite su campo de análisis existen tres posibilidades: o recoge los datos y hace sus análisis sobre la totalidad de la población; o limita una muestra representativa de la población; o estudia solamente algunas componentes muy típicas y particulares, aunque no representativas de la población.

Esta decisión, en verdad, muy teórica, se realiza, en la mayor parte de los casos, en virtud de que una de las soluciones posibles sea consecuencia de los objetivos de la propia investigación.

Así, entendemos que la relación muestra / población no es un tema cerrado, por el contrario, parecen existir significativas contradicciones en la comprensión en este respecto.

10.4.3.2. El Muestreo

Podemos afirmar que el muestreo es el proceso seguido para extraer una muestra de una determinada población, con la finalidad de representar, es decir, que la muestra sea representativa de la población.

A este respecto, algunos investigadores manifiestan algunas divergencias, por ejemplo y de acuerdo con TEIXEIRA, M., (1993: 16), las diferentes técnicas de muestreo no siempre satisfacen las condiciones de representatividad de la población que queremos estudiar.

Sobre el muestreo, es preciso decir que consideramos que una temática desarrollada de las técnicas de muestreo no es dispensable en esta investigación, además de compleja y que puede con relativa facilidad ser consultada en distinta bibliografía. De esta forma no son, en este apartado, objeto de atención particular. Aunque, a nuestro juicio, es importante conocer los diferentes procedimientos básicos de muestreo y cómo debe desarrollarse para conseguir una muestra adecuada, es decir, ser consciente de la importancia del trabajo de campo y de su correcta ejecución.

En este contexto consideramos que el muestreo en el análisis cuantitativo fue “aleatorio estratificado”, es decir, los sujetos que se desean estudiar no se distribuyen de manera homogénea en la población por el existencia de estratos entre sí (HILL, M. y HILL, A., 2002: 47; CLEGG, F.,1995: 168). Dicho de otra manera, esta técnica consiste en dividir la población en grupos llamados

estratos. Los mejores resultados se dan cuando los elementos del interior de cada estrato son lo más similares posibles, y después se toma una muestra aleatoria simple dentro de cada estrato.

En este estudio y en la selección de las muestras de alumnos tuvimos en cuenta, considerando las respectivas poblaciones: a) el número de profesores y alumnos; b) el número de profesores; c) el número de alumnos y; d) el número de alumnos del 12.º año, 11.º año y 10.º año.

Respecto a los profesores, entregamos cuestionarios a todos los que formaban parte de los seis centros educativos. Al final, las porcentajes de los restituidos, fueran de hecho, las dimensiones de las muestras presentadas.

10.4.4. Análisis Cualitativo

En cuanto a las entrevistas, la dimensión de la muestra y la población de los dos centros educativos (Pinheiro y Rosa / Dr. Francisco Fernandes Lopes) puede ser observada en la Tabla 57.

Tabla 57. Comparación de la muestra con la población de los entrevistados de los dos centros educativos, en 2004/2005 (n = 12).

CENTROS EDUCATIVOS	MUESTRA		POBLACIÓN	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
Pinheiro y Rosa (Faro)	3	3	94	677
Dr. Francisco F. Lopes (Olhão)	3	3	120	990
Total	6	6	214	1667

De acuerdo con ALBARELLO, L. et al, (1997: 103) en los estudios cualitativos se interroga un número limitado de sujetos, por lo que la cuestión de la representatividad no se plantea, o sea, el criterio que determina el tamaño de la muestra tiene que ver con su adecuación a los objetivos de la investigación y presenta como principio básico, la diversidad de los sujetos interrogados y la garantía de que nadie importante fue olvidado.

A este respecto es también de señalar que, según QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L., (1998: 163) a través de la entrevista semi-estructurada el investigador no puede, en términos generales, entrevistar un gran número de personas. En estos casos, el criterio de la selección de los sujetos debe, generalmente, ser la diversidad de opinión de los entrevistados respecto al problema estudiado, lo que es un poco diferente de los procedimientos adoptados, tenidos en cuenta y descritos en el epígrafe 10.3.

Recordemos que existe un capítulo (capítulo cinco) en donde a las entrevistas se les da una atención particular y desarrollada.

“Como tantas veces sucede cuando miramos hacia atrás, lo que me apetecía era rebobinar la película y contar la historia de otra manera, no como aconteció, sino como debía haber pasado. Regresar a ese distante 1 de octubre de 1995, en que todo parecía comenzar de nuevo. Sin embargo lo que está hecho, está hecho: los años perdidos son irrecuperables” (TAVARES, M., 2001).

PARTE III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los análisis cualitativos iniciales, basados en los constructos personales de KELLY y de su rejilla, repartimos cuestionarios en seis centros, a profesores y a alumnos. Las entrevistas realizadas tuvieron como finalidad esencial complementar los datos cualitativos que poseíamos.

Esta parte incluye un Primer Capítulo (Capítulo Once) en que el análisis cuantitativo de los datos proviene de los cuestionarios distribuidos.

Como oportunamente se ha dicho, este estudio presentaba objetivos, y algunos de ellos son propuestas de esta parte de investigación (Parte III), o sea: a) indagar sobre la estabilidad del concepto de calidad; b) confirmar los factores emergentes de la calidad; c) realizar un análisis descriptivo de los datos recogidos; d) saber cómo es la calidad percibida en los centros extremos (los o el más valorado(s) de acuerdo con los factores de calidad y los o el menos valorado(s) de acuerdo con los mismos factores) y e) por último realizar una serie de análisis con el propósito esencial de comprobar la proposición formulada.

Este estudio tuvo como protagonistas seis centros educativos elegidos de acuerdo con el criterio de los “rankings” establecidos, o sea los tres mejor posicionados en las tablas de los respectivos “rankings” de los centros de enseñanza secundaria del Algarve y los tres peores en las mismas tablas. Los

sujetos de estos tres centros eran profesores y alumnos. Las variables independientes estudiadas y elegidas fueron: a) los seis centros; b) los alumnos y los profesores en conjunto; c) solo los alumnos; d) solo los profesores; e) años de escolaridad de los alumnos y f) el tiempo de servicio de los profesores.

El Segundo Capítulo (Capítulo Doce) pretende hacer válidos y complementar los resultados y datos obtenidos a través del análisis cuantitativo realizado y que, en una primera aproximación, presenta descripciones obtenidas a través de las entrevistas realizadas a 12 entrevistados (6 en cada centro extremo) que funciona como ilustración de cómo es un “centro educativo con calidad” y un “centro educativo sin o con poca calidad” a través de las palabras de alumnos y profesores que vivieron cerca de ejemplos de cómo podrían ser los dos tipos de centros.

Este capítulo incluye también los resultados del análisis de correspondencias, logrando de esta forma la elaboración de un mapa de percepciones sobre el discurso de los alumnos y de los profesores considerados conocedores de los dos centros extremos (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes) .

El Capítulo Trece está dedicado a la discusión y a los resultados del estudio de esta Tesis. Esta discusión comienza con la presentación de los objetivos inicialmente propuestos y con los resultados verdaderamente obtenidos, el proceso de discusión y los resultados. Las implicaciones, la creación del instrumento y recomendaciones en futuros estudios en estos temas serán igualmente señalados.

Mientras y no queriendo que este apartado sea solamente una enumeración de resultados, intentaremos también realizar algunas consideraciones críticas sobre el mismo. En este aspecto es oportuno registrar las palabras de J. GONZALEZ MONTEAGUDO:

“Mis reflexiones se refieren tanto a los resultados más importantes como al propio proceso metodológico y a las implicaciones, consecuencias y sugerencias que se pueden extraer de este trabajo. No plateo una mera enumeración de resultados, sino más bien una discusión crítica y reflexiva

sobre los contenidos y los procesos de la praxis investigadora vivida”
(GONZÁLEZ, J. M., 1996: 719)

Así y tal como el autor refiere procuraremos que la parte final de la presente investigación sea abierta, reflexionada y discutida tanto cuanto posible.

CAPÍTULO ONCE

11. ANALISIS CUANTITATIVO

El instrumento (cuestionario) estaba constituido por 33 ítems y por 2 elementos o columnas: “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo” (ver Anexo III).

El análisis de los datos del cuestionario se realizó a cinco niveles: 1) descriptivo (análisis de media y desviación típica); 2) el análisis confirmatorio, comprobándose si sus resultados indican, o no, que los datos de la muestra se ajustan bien al modelo propuesto de dos factores (“gestión” e “integración”); 3) aclarar la proposición formulada, en donde se intenta no confirmar, de acuerdo con las opiniones de los profesores y los alumnos, la ordenación de los centros educativos, que a su vez se fundamenta en el criterio de los “rankings”; 4) conocer la estabilidad del concepto o constructo de la “calidad”, de acuerdo con las percepciones de los profesores y los alumnos; y 5) aclarar de qué forma la calidad percibida es tratada en los centros educativos extremos (ordenados de acuerdo con el criterio de valoración en los factores de calidad).

Para la presentación de los resultados, se utilizó el análisis multivariante (análisis de la varianza - “ANOVA”, modelo de regresión lineal simple - R de PEARSON -, y el test T de STUDENT para diferencia de medias). Los cálculos, a semejanza del estudio piloto, se han realizado con la ayuda de un paquete de programas estadísticos: el “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS 13.0) y también con el “software” estadístico denominado “STATISTICA” (programa “SEPATH”).

11.1. Análisis Descriptivo

Una vez que se han recogido los valores que toman las variables de nuestro estudio (datos), procedimos al análisis descriptivo de los mismos.

Así, las variables presentadas en este estudio, se describen a través de la media (medida de tendencia central) y la desviación típica (medida de dispersión) en los dos elementos: “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”, tal como se puede comprobar en la Tabla 58.

Podemos afirmar que las medias son más bajas en “mi centro educativo” (un 3,4) y más elevadas en los “centros educativos con calidad” (un 4,3). Es decir, los encuestados valoraron más positivamente los “centros educativos con calidad” que “mi centro educativo”.

Es importante señalar que los ítems números: 4, 21 y 32 son los más valorados en el elemento “mi centro educativo” comparativamente con el “centro educativo con calidad”, es decir, que de alguna manera, las personas en estos ítems se equivocaron o los respectivos ítems suscitaron dudas en su cumplimentación y por lo tanto son ítems que presentan fuertes indicios de eliminación, dado que no fueron bien interpretados, por razones que no determinamos.

Tabla 58. Análisis descriptivo de las variables dependientes, con indicación de la media, de la desviación típica y de la media total referente a los 671 encuestados.

ÍTEMS	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD		MI CENTRO EDUCATIVO	
	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
1. Los alumnos de los cursos profesionales tienen más facilidad para trabajar.	4,36	,872	3,23	,900
2. El liderazgo del equipo directivo es democrático.	4,28	,873	3,32	,977
3. El sistema de evaluación refleja con rigor el aprendizaje de los alumnos.	4,40	,804	3,42	,935
4. Hay adecuados procesos de recuperación pedagógica de los alumnos.	3,19	1,086	3,28	,992
5. El centro es reconocido de forma positiva por la comunidad.	4,54	,729	3,54	1,195
6. El centro posee buenas instalaciones y equipamientos escolares.	4,09	,994	3,40	1,187
7. El trabajo de los profesores es reconocido por el centro educativo.	4,70	,665	3,35	,921
8. El equipo directivo tiene buenos conocimientos de la administración escolar.	4,37	,857	3,45	,903
9. Los alumnos tiene buenos resultados escolares.	4,40	,831	3,38	,988
10. El contexto socio-económico favorece el aprendizaje de los alumnos.	4,16	,939	3,19	,952
11. Hay una relación entre lo que se estudia y el mercado de trabajo.	4,25	,909	3,10	1,028
12. En las reuniones de profesores se resuelven problemas importantes.	4,48	,734	3,50	,989
13. El centro está bien organizado, todos los problemas son resueltos.	4,44	,795	3,19	1,086
14. En las salidas escolares los alumnos conocen otros enfoques de la vida.	4,54	,738	3,40	1,075
15. Los métodos de enseñanza son diferentes.	4,61	,714	3,20	,830
16. Los directores de clase se preocupan de hablar con los padres.	4,43	,833	3,73	1,011
17. Hay una positiva integración de los nuevos profesores / alumnos.	4,44	,802	3,59	,949
18. El centro realiza la promoción de su imagen en la comunidad.	4,40	,800	3,44	1,042
19. Los alumnos participan en las actividades escolares.	4,40	,777	3,54	,931
20. Los tutores participan de forma regular en la vida escolar.	4,20	,954	3,62	1,012
21. En las clases se utiliza material de nuevas tecnologías.	3,22	1,061	3,77	1,015
22. El centro tiene un proyecto educativo de acuerdo con la realidad escolar.	4,47	,785	3,33	,940
23. Los recursos materiales que existen en el centro, son totalmente utilizados.	4,35	,834	3,28	,950
24. El equipo directivo intenta resolver los problemas del centro.	4,48	,761	3,55	1,001
25. Los profesores faltan pocas veces.	4,21	1,043	2,88	1,075
26. Las personas van bien vestidas y aseadas.	4,36	,936	3,24	1,096
27. Los conflictos con el alumnado son resueltos a través del diálogo.	4,35	,837	3,29	1,054
28. La formación continua de los profesores atiende las necesidades del centro.	4,39	,929	3,35	,852
29. La secretaría funciona bien y las personas son tratadas con respeto.	4,45	,841	3,49	1,042
30. Los horarios de los profesores son elaborados con criterios pedagógicos.	4,41	,775	3,20	1,025
31. La planificación de las actividades tiene en cuenta las opiniones de todos.	4,50	,778	3,17	1,113
32. Las informaciones, sobre la vida escolar, son conocidas por la mayoría.	4,34	,867	4,47	,795
33. La distribución profesor / alumnos permite que las clases tengan calidad.	4,57	,719	3,48	,985
Media total	4,33	0,505	3,405	0,539

En cuanto a la desviación típica, podemos comprobar que la distribución es un poco más dispersa en “mi centro educativo” (un 0,539) que en el elemento “centros educativos con calidad” (un 0,505). Estos datos muestran que las personas tienen opiniones más dispersas cuando se trata de valorar su propio centro, lo que es perfectamente comprensible pues cada centro tiene su propia realidad y, por supuesto, las representaciones de calidad varían, en nuestra opinión, en mayor escala que los aspectos concretos y generales de calidad como es el caso del elemento “centros educativos con calidad”.

Es importante señalar que los ítems menos valorados en el elemento “centros educativos con calidad” son los números 4 y 21 que presentan medias de un 3,19 y un 3,22 respectivamente. Los más valorados son los números 7 y 15 con medias de un 4,70 y un 4,61 respectivamente. A su vez, en el elemento “mi centro educativo”, los ítems que presentan una mayor media son los números 32 y 21 con medias de un 4,47 y un 3,77 respectivamente.

Sobre la desviación típica podemos decir que en el elemento “centros educativos con calidad” existen doce ítems (5, 7, 12, 13, 14, 15, 19, 22, 24, 30, 31 y 33) que tienen valores inferiores a un 0,8, que se contempla en la distribución que es poco amplia, o sea, los profesores y alumnos valoraron casi inequívocamente y de forma concentrada los respectivos ítems. Es de resaltar que el ítem número siete presenta el valor de un 0,665, que es el menor de todos y por supuesto el más concentrado de todos.

Por último, tenemos que señalar que en el elemento “mi centro educativo”, la desviación típica presenta valores inferiores al 0,8 solamente en un ítem (el 32), en cambio, su mayor valor se encuentra en el ítem número cinco (un 1,195), por lo que podemos concluir que en este ítem la dispersión es amplia y muchos encuestados lo valoran de forma poco concentrada o heterogénea.

11.2. Análisis Factorial Confirmatorio

Para confirmar, con mayores garantías, que los ítems que habían superado la etapa exploratoria previa, deberían estar integrados en los dos factores de calidad de los centros educativos, se recurrió al Análisis Factorial Confirmatorio, utilizando el “software” estadístico denominado “STATISTICA” (programa “SEPATH”).

De acuerdo con esta metodología, la estructura propuesta puede considerarse un modelo de ecuaciones estructurales en el que se especifican las variables para cada factor latente (HAIR, J., 1995: 388-390).

Con carácter previo al análisis de fiabilidad y validez, se analiza la bondad de ajuste del modelo. Como afirman HAIR, J. et al, (1999: 643), el análisis factorial confirmatorio es particularmente útil en la validación de escalas de medida.

Según FRUTOS, B. et al, (1998: 353) el diagnóstico de la bondad de ajuste del modelo es importante para establecer la validez del cuestionario. En BATISTA-FOGUET, J. y COENDERS, G., (2000) puede encontrarse este desarrollo ampliado.

La lista de índices de bondad de ajuste es muy larga y queda fuera del alcance de este estudio. Destacamos: a) error de aproximación cuadrático medio, RMSEA; b) índice de bondad de ajuste, GFI; c) índice ajustado de bondad del ajuste, AGFI y d) medidas de bondad del ajuste basadas en el estadístico chi-cuadrado, reescalado de manera que tome valores entre un 0 y un 1.

HAIR, ANDERSON, TATHAM, BLACK, y LONG (citados por SOUSA, F., 1999: 194) indican que en un modelo de dos factores, los valores para una buena fiabilidad son: (GFI y AGFI arriba de un 0,90; RMSEA entre un 0,050 y un 0,080 y Pop. Gamma Index por abajo de un 0,95).

En la Tabla 59 podemos observar los valores encontrados en el análisis factorial realizado y del cual consideramos que la estimación del modelo teórico sugerido revela un valor significativo para el chi-cuadrado, si bien esto puede deberse a la alta sensibilidad de este indicador respecto al tamaño de la muestra (DEL BARRIO, S. y LUQUE, T., 2000: 36).

Tabla 59. Índices de ajuste de dos factores (“integración” y “gestión”), a través del análisis factorial confirmatorio, en los dos elementos.

ÍNDICES	CENTROS EDUCATIVOS CON CALIDAD	MI CENTRO EDUCATIVO
CHI-CUADRADO	669	648
DF	188	188
GFI	,91	,91
AGFI	,90	,90
STEIGER-LIND RMSEA	,06	,06
POP.GAMA INDEX	,93	,94

GFI = índice de bondad del ajuste; AGFI = índice ajustado de bondad del ajuste; RMSEA = error de aproximación cuadrático medio.

El valor del error de aproximación cuadrático medio (RMSE) es inferior al 0,08 lo que confirma el buen ajuste del modelo. En cuanto a los valores de AGFI y GFI (índice ajustado de bondad del ajuste e índice de bondad del ajuste) presentan valores de un 0,90 y un 0,91 respectivamente que indican un ajuste aceptable entre el modelo y los datos.

11.3. Proposición

De acuerdo con las variables independientes existentes (alumnos, profesores, tiempo de servicio, centros educativos, elementos y años de escolaridad) y dependientes (factores emergentes de calidad), así como los objetivos que pretendemos lograr, planteamos la siguiente proposición, como ya referimos en la Parte I:

- Los “rankings” no son confirmados a través de las percepciones de calidad de los profesores y los alumnos, en los seis centros educativos elegidos.

Con la formulación de esta proposición pretendemos saber si existen, o no, diferencias estadísticamente significativas entre los seis centros educativos en el elemento: “mi centro educativo”.

Utilizando los dos factores de calidad (“gestión” e “integración”) intentaremos probar que los presupuestos que fundamentan los “rankings” no encuentran correspondencia en términos de calidad percibida por parte de la población estudiada.

En este contexto realizaremos un doble análisis: a) análisis general de los seis centros y b) análisis de los mejores y peores centros.

En cada análisis realizado existen varios enfoques de estudio: 1) con el conjunto de profesores y alumnos; 2) solo con profesores; 3) solo con alumnos; 4) los tres mejores y los tres peores centros; y 5) los dos mejores y los dos peores centros.

A continuación presentamos todos estos procedimientos de investigación, hasta llegar a una conclusión sobre la proposición formulada.

11.3.1. Análisis General de los Seis Centros

Quisimos saber, en los seis centros elegidos de acuerdo con los “rankings”, cuál o cuáles son los centros más y menos valorados en los dos factores y si existían o no diferencias significativas entre ellos. Para este análisis, estudiamos los sujetos en conjunto y por separado, con el propósito de indagar si las opiniones de los profesores y los alumnos presentaban niveles similares.

Al final realizamos una síntesis intentando aglutinar los aspectos más importantes analizados en esta parte.

11.3.1.1. Alumnos y Profesores

En la Tabla 60 se presentan las respectivas medias y desviaciones típicas obtenidas en cada centro educativo y que permiten hacer una primera

comparación entre los diversos centros educativos, así como entre los dos factores, comprobándose si hay o no, diferencias estadísticas entre ellos. Podemos observar las medias de los dos factores, la desviación típica de las mismas medias, así como el nivel de significación de las diferencias de medias.

Utilizando la aplicación del procedimiento “One Way ANOVA”, con “Post Hoc Múltiple Comparación”, a través del test SCHEFFÉ, en las diferencias entre centros educativos de acuerdo con las medias de los factores de calidad, indagamos si existían, o no, diferencias estadísticamente significativas entre los respectivos centros educativos.

Podemos afirmar que estas salidas muestran los tests “Post-Hoc” del “ANOVA” de una vía (“ONEWAY”). Estos tests realizan comparaciones múltiples de la variable dependiente estudiada (factores de calidad) sobre los distintos centros educativos estudiados (variable independiente).

De este modo, en el test de SCHEFFÉ se compara cada uno de los centros educativos con los demás y podemos considerar que se trata de tests muy robustos (EMILIO, J., 2001: 7).

Un poco más abajo de la Tabla 60 están los resultados del test SCHEFFÉ, que nos indica las diferencias entre los seis centros educativos, considerando los dos factores de calidad.

Los centros educativos tienen un número de acuerdo con su posición en los “rankings” (ejemplo: los números 1, 2 y 3 son los primeros del “ranking” y los números 4, 5 y 6 son los últimos del mismo “ranking”).

Tabla 60. Diferencias de las medias de los factores de calidad en los seis centros a través de “ANOVA” en el elemento “mi centro educativo” con la utilización del test SCHEFFÉ (n = 671).

CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD			
		INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
1. SECUNDARIO JOÃO DE DEUS *	98	3,34	,636	3,23	,730
2. SECUNDARIO POETA ANTÓNIO ALEIXO**	137	3,40	,584	3,52	,589
3. SECUNDARIO PINHEIRO y ROSA***	127	3,78	,482	3,81	,446
4. SECUNDARIO DR. FRANCISCO F. LOPES****	130	3,22	,577	2,81	,647
5. SECUNDARIO PADRE ANT.º M. OLIVEIRA*****	63	3,48	,599	3,45	,740
6. SECUNDARIO V. R. S. A. *****	116	3,40	,546	3,24	,409
TOTAL	671	3,44	,594	3,34	,672
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN			,000		,000

Test de SCHEFFE:

(*) En el factor “integración”, el centro de João de Deus difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro Poeta António Aleixo con un nivel de significación < 0,05.

(**) En el factor “integración”, el centro Poeta António Aleixo difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere del centro Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < 0,01 y difiere de los centros Pinheiro y Rosa y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,05.

(***) En el factor “integración”, el centro de Pinheiro y Rosa difiere de los centros João de Deus, Poeta António Aleixo, Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro Padre Antonio Martins con un nivel de significación < 0,05; en el factor “gestión”, difiere de los centros João de Deus, Poeta António Aleixo, Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro Padre António Martins con un nivel de significación < 0,05.

(****) En el factor “integración”, el centro Dr. Francisco F. Lopes difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros João de Deus, Poeta Antonio Aleixo, Pinheiro y Rosa, Padre A.Martins y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01.

(*****) En el factor “integración”, el centro de Padre Antonio Martins Oliveira difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,05; en el factor “gestión”, difiere del centro Dr. Francisco F. Lopes, con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,05.

(*****) En el factor “integración”, el centro de V.R.S.A. difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,05; en el factor “gestión” difiere de los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes, con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro Poeta António Aleixo con un nivel de significación < 0,05.

Como se puede observar en la Tabla (60), existen diferencias entre los factores de calidad tal como es indicado por el nivel de significación (0 en los dos factores), o sea, estadísticamente existen diferencias entre los centros educativos en lo que respecta a las medias de los dos factores de calidad. Observamos, también, que el factor “integración” presenta mejores valoraciones (un 3,44) comparativamente con el factor “gestión” (un 3,34).

Es de señalar que los centros mejor posicionados en los “rankings”, en general, no presentan las mejores valoraciones de calidad en los diferentes

factores de calidad, como son los casos de João de Deus y Poeta António Aleixo.

Interesantes y curiosos son los resultados del centro educativo de João de Deus (“integración”: un 3,34 y “gestión”: un 3,23), que en los “rankings” ocupa el primer puesto, pero que en este estudio registra posiciones por debajo de la media obtenida por los diferentes centros educativos en los dos factores (media en “integración”: un 3,44 y media en “gestión”: un 3,23).

El centro que presenta menor número de diferencias, en los dos factores, es Padre Antonio Martins, que solamente difiere de los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes.

El centro de Pinheiro y Rosa (número tres en los “rankings”) es el que presenta mejores resultados en los dos factores (“integración”: un 3,78 y “gestión”: un 3,81), seguido por los centros de Padre António Martins (“integración”: un 3,48) y Poeta António Aleixo (“gestión”: un 3,52). Al contrario, el centro de Dr. Francisco F. Lopes (que tiene una cuarta posición en los “rankings”) presenta los resultados más bajos (“integración”: un 3,22 y “gestión”: un 2,81), seguido de João de Deus (“integración”: un 3,34 y “gestión”: un 3,23). Estos resultados pueden ser mejor observados en la Tabla 61.

A través del test SCHEFFÉ podemos también constatar que el centro Pinheiro y Rosa presenta diferencias estadísticamente significativas en los dos factores, con los restantes cinco centros. El mismo centro (Pinheiro y Rosa) es, junto con el centro Dr. Francisco F. Lopes, el que presenta diferenciaciones estadísticamente significativas con los cuatro centros en el factor “integración”.

En la Tabla 61 están representados y ordenados los seis centros educativos según el criterio de valoración de los dos factores de calidad, con el propósito de tener una perspectiva más sencilla de los mejores y peores centros en términos de calidad.

Tabla 61. Ordenación de medias en los dos factores, en los seis centros en el elemento “mi centro educativo” (n = 671).

CENTROS EDUCATIVOS	N	INTEGRACIÓN		CENTROS EDUCATIVOS	N	GESTIÓN	
		MEDIAS	N.R.*			MEDIAS	N.R.*
PINHEIRO y ROSA	127	3,78	3	PINHEIRO y ROSA	127	3,81	3
PADRE ANT.º M. OLIVEIRA	63	3,48	5	POETA ANTÓNIO ALEIXO	137	3,52	2
V. R. S. A.	116	3,40	6	PADRE ANT.º M. OLIVEIRA	63	3,45	5
POETA ANTÓNIO ALEIXO	137	3,40	2	V. R. S. A.	116	3,24	6
JOÃO DE DEUS	98	3,34	1	JOÃO DE DEUS	98	3,23	1
DR. FRANCISCO F. LOPES	130	3,22	4	DR. FRANCISCO F. LOPES	130	2,81	4
TOTAL	671	3,44		TOTAL	671	3,34	

(*) N. R.: (Número de “ranking”). Posición de los centros en los “rankings”

Es de señalar en esta Tabla (un 61) que los centros Pinheiro y Rosa, João de Deus y Dr. Francisco F. Lopes mantienen las mismas posiciones en los dos factores. Los restantes centros (Padre António M. Oliveira, V. R. S. A. y Poeta António Aleixo) cambian de posición de acuerdo con los factores tenidos en cuenta. Es también de registrar, que João de Deus ocupa la primera posición en los “rankings” establecidos, mientras en términos de calidad emergente se queda en la quinta posición. El centro de Vila Real de Santo António, a su vez, con la última posición (6) en los “rankings”, en la calidad estudiada presenta posiciones medianas (3 y 4).

11.3.1.2. Profesores

También pretendíamos saber si los seis centros educativos presentaban o no, diferencias en lo que respecta a las medias de los diferentes factores, pero solo con las valoraciones de los profesores. Para indagar sobre este presupuesto realizamos, a semejanza del análisis hecho con todos los sujetos (profesores y alumnos), el test de análisis de la varianza (“ANOVA”) así como el test de SCHEFFÉ. Los resultados de este análisis están representados en la Tabla 62.

Tabla 62. Diferencias de las medias de los factores de calidad en los seis centros a través de “ANOVA” en el elemento “mi centro educativo” con utilización del test SCHEFFÉ de acuerdo con los profesores (n = 174).

CENTROS EDUCATIVOS	FACTORES DE CALIDAD				
	N	INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
1. SECUNDARIO JOÃO DE DEUS *	25	3,56	,552	3,69	,702
2. SECUNDARIO POETA ANTÓNIO ALEIXO**	39	3,56	,587	3,88	,546
3. SECUNDARIO PINHEIRO y ROSA***	24	3,82	,415	3,94	,444
4. SECUNDARIO DR. FRANCISCO F. LOPES****	31	2,76	,557	2,67	,888
5. SECUNDARIO PADRE ANT.º M. OLIVEIRA*****	22	3,75	,489	3,87	,729
6. SECUNDARIO V. R. S. A. *****	33	2,96	,285	3,03	,263
TOTAL	174	3,36	,629	3,48	,788
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN			,000		,000

Test de SCHEFFE:

(*) En el factor “integración”, el centro João de Deus difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01.

(**) En el factor “integración”, el centro Poeta Antonio Aleixo difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01.

(***) En el factor “integración”, el centro de Pinheiro y Rosa difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01.

(****) En el factor “integración” el centro de Dr. Francisco F. Lopes difiere de los centros João de Deus, Poeta Antonio Aleixo, Pinheiro y Rosa y Padre Antonio Martins con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros João de Deus, Poeta Antonio Aleixo, Pinheiro y Rosa y Padre A. Martins con un nivel de significación < 0,01.

(*****) En el factor “integración”, el centro de Padre Antonio Martins difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01.

(*****) En el factor “integración”, el centro de V.R.S.A. difiere de los centros João de Deus, Poeta Antonio Aleixo, Pinheiro y Rosa y Padre Antonio Martins con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros João de Deus, Poeta Antonio Aleixo, Pinheiro y Rosa y Padre Antonio Martins con un nivel de significación < 0,01.

Como se puede observar en la Tabla (62) y de acuerdo con la opinión de los profesores, los factores de calidad presentan diferencias estadísticamente significativas (el nivel de significación es del 0 en los dos factores).

Los centros que ocupan las mejores posiciones son: a) en el factor de la “integración”, Pinheiro y Rosa (un 3,82) y Padre Antonio Martins de Oliveira (un 3,75); y b) en el factor de la “gestión”, Pinheiro y Rosa (un 3,94) y Poeta António Aleixo (un 3,88).

A su vez, los centros que ocupan las peores posiciones son: a) en el factor de la “integración”, V. R. S. A. (un 2,96) y Dr. Francisco F. Lopes (un 2,76); y b)

en el factor de la “gestión” V. R. S. A. (un 3,03) y Dr. Francisco F. Lopes (un 2,67).

El centro Pinheiro y Rosa es el que presenta mejores resultados en los dos factores, encontrándose en la posición tres de los “rankings”.

Por otro lado los centros menos valorados (Dr. Francisco F. Lopes y Vila Real de Santo Antonio) se encuentran posicionados respectivamente, en los números 4 y 6 de los “rankings”.

A través del test de SHEFFÉ, es posible observar que el centro Dr. Francisco F. Lopes presenta las mayores diferencias con los restantes cinco centros, en los dos factores de calidad. Este mismo centro, solamente con V. R. S. A. no presenta diferencias estadísticamente significativas. A su vez el centro de V. R. S. A., a pesar de presentar diferencias con los otros cinco centros, es con el centro Dr. Francisco F. Lopes, como sería de esperar, que no presenta las mismas diferencias.

Es importante mencionar también que el centro posicionado en el número uno de los “rankings” (João de Deus) presenta diferencias con los centros posicionados en cuarta y sexta posición (Dr. Francisco F. Lopes y V. R. S. A.).

En resumen, podemos afirmar que los centros que más se diferencian de los restantes, de acuerdo con los datos de la Tabla 62, son V. R. S. A. y Dr. Francisco F. Lopes. Pero son también los que más se asemejan el uno al otro, o sea, que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Comparando con los resultados obtenidos con el conjunto de sujetos (profesores y alumnos) apuntaríamos las siguientes semejanzas: a) los dos factores presentan diferencias estadísticamente significativas entre los seis centros; b) el centro Pinheiro y Rosa es el que presenta mejores resultados en los dos factores; c) los centros en segundo lugar, mejores, son Padre António Martins en la “integración” y Poeta António Aleixo en “gestión”; c) el centro de Dr. Francisco F. Lopes es el que presenta peores resultados en los dos factores.

A su vez las diferencias en relación al conjunto de los sujetos (profesores y alumnos) son las siguientes: a) el centro de V. R. S. A., es el segundo peor, contrariamente al estudio realizado con el conjunto de sujetos, en donde el

segundo peor fue João de Deus; b) los centros que presentan mayor número de diferencias no son Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes, según lo observado a través del test de SHEFFÉ en la Tabla 60, sino Dr. Francisco F. Lopes y V. Real de St.º António, de acuerdo con el mismo test de SHEFFÉ (Tabla 60).

11.3.1.3. Alumnos

También intentamos saber si los seis centros educativos presentaban diferencias, en lo que respecta a las medias de los dos factores de calidad emergentes, pero solo con las valoraciones de los alumnos. Para indagar sobre este asunto realizamos igualmente el test del análisis de la varianza (“ANOVA”), así como el test de SCHEFFÉ.

Los resultados de este análisis están en la Tabla 63, en donde podemos, a semejanza de los dos análisis hechos anteriormente, comprobar las medias de los dos factores, la desviación típica de las mismas medias, así como el nivel de significación de las diferencias de las medias.

Están también representados los mismos seis centros educativos y debajo de la Tabla 63 están los resultados del test SCHEFFÉ, que nos indica las diferencias entre los distintos centros educativos considerando los dos factores de calidad.

Tabla 63. Diferencias de las medias de los factores de calidad, en los seis centros a través de “ANOVA” en el elemento “mi centro educativo” utilizando el test SCHEFFÉ de acuerdo con los alumnos (n = 497).

CENTROS EDUCATIVOS	FACTORES DE CALIDAD				
	N	INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
1. SECUNDARIO JOÃO DE DEUS *	73	3,26	,648	3,08	,676
2. SECUNDARIO POETA ANTÓNIO ALEIXO**	98	3,34	,573	3,38	,548
3. SECUNDARIO PINHEIRO y ROSA***	103	3,77	,498	3,78	,443
4. SECUNDARIO DR. FRANCISCO F. LOPES****	99	3,36	,504	2,86	,549
5. SECUNDARIO PADRE ANT.º M. OLIVEIRA*****	41	3,33	,607	3,23	,650
6. SECUNDARIO V. R. S. A. *****	83	3,58	,526	3,32	,428
TOTAL	497	3,46	,580	3,29	,620
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN			,000		,000

Test de SCHEFFE:

(*) En el factor “integración”, el centro de João de Deus difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro de V.R.S.A. con un nivel de significación de < 0,05; en el factor “gestión”, difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro Poeta António Aleixo con un nivel de significación < 0,05.

(**) En el factor “integración”, el centro Poeta Antonio Aleixo difiere de los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro João de Deus con un nivel de significación < 0,05.

(***) En el factor “integración”, el centro de Pinheiro y Rosa difiere de los centros João de Deus, Poeta Antonio Aleixo, Dr. Francisco F. Lopes y P. Antonio Martins, con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros João de Deus, Poeta Antonio Aleixo, Dr. Francisco F. Lopes, Padre Antonio Martins y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01.

(****) En el factor “integración”, el centro Dr. Francisco F. Lopes difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros Poeta Antonio Aleixo, Pinheiro y Rosa y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro Padre A. Martins con un nivel de significación de < 0,05.

(*****) En el factor “integración”, el centro de Padre Antonio Martins difiere del centro Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere del centro Pinheiro y Rosa, con un nivel de significación < 0,01 y difiere del centro Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < 0,05.

(*****) En el factor “integración”, el centro V.R.S.A. difiere del centro João de Deus con un nivel de significación de < 0,05; en el factor “gestión”, difiere de los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes, con un nivel de significación < 0,01.

Como se puede observar en la Tabla (63) y de acuerdo con los alumnos, el centro mejor posicionado en el factor de la “integración”, de forma destacada, es el centro Pinheiro y Rosa (un 3,77). Los centros de V. R. S. A. (un 3,58) y Dr. Francisco F. Lopes (un 3,36) están en las posiciones siguientes. Los peores en el mismo factor (“integración”) son respectivamente João de Deus (un 3,26), Padre Antonio Martins Oliveira (un 3,33) y Poeta António Aleixo (un 3,34).

En cuanto al factor de la “gestión”, es de señalar que Pinheiro y Rosa continúa siendo el mejor (un 3,78), seguido de Poeta António Aleixo (un 3,38). Los peores son Dr. Francisco F. Lopes (un 2,86) y João de Deus (un 3,08).

A través del test de SCHEFFÉ, en el centro Pinheiro y Rosa es posible observar las mayores diferencias (es diferente de los cinco centros educativos y en todos los factores de calidad) seguido del centro Dr. Francisco F. Lopes (diferente de cuatro centros).

Sintéticamente podemos afirmar que los centros educativos que más se diferencian de los restantes, en este análisis, son Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes.

Comparativamente a los resultados obtenidos con el conjunto de sujetos (los profesores y los alumnos) y con procedimientos similares a los realizados con los profesores, apuntaríamos las siguientes semejanzas: a) los dos factores presentan diferencias estadísticamente significativas entre los seis centros; b) el centro Pinheiro y Rosa es el que presenta mejores resultados en los dos factores; b) el centro de Dr. Francisco F. Lopes, es el que presenta peores resultados en el factor de la “gestión”; c) los centros que presentan mayor número de diferencias son Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco Lopes, conforme lo observado a través del test de SHEFFÉ en la Tabla 63; d) el centro que presenta menor número de diferencias es Padre António Martins, que solamente se diferencia de los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes, tal como hemos observado en el conjunto de profesores y alumnos; y e) en el factor de la “gestión” el segundo mejor centro es Poeta António Aleixo.

A su vez, las diferencias en relación al conjunto de sujetos (profesores y alumnos) son las siguientes: a) en el factor de la “integración”, el segundo mejor centro es V. R. S. A. y no el del Padre António Martins Oliveira; b) en el factor de la “integración”, el peor centro es João de Deus seguido del Padre António Martins; y c) en el factor de la “gestión”, el segundo peor centro es João de Deus.

11.3.1.4. Síntesis

En la Tabla 64 podemos observar algunos de los criterios estudiados en los seis centros, así como las diferencias o semejanzas encontradas de acuerdo con los sujetos estudiados.

Tabla 64. Síntesis del análisis de las diferencias entre los seis centros.

CRITERIOS EN LOS CENTROS	ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS / SEMEJANZAS ENTRE LOS SEIS CENTROS EDUCATIVOS		
	CONJUNTO	PROFESORES	ALUMNOS
MÁS VALORADO			
Integración	Pinheiro y Rosa	Pinheiro y Rosa	Pinheiro y Rosa
Gestión	Pinheiro y Rosa	Pinheiro y Rosa	Pinheiro y Rosa
SEGUNDO MÁS VALORADO			
Integración	Padre António Martins	Padre António Martins	V.R.S.A.
Gestión	Poeta António Aleixo	Poeta António Aleixo	Poeta António Aleixo
TERCERO MÁS VALORADO			
Integración	V.R.S.A.	João de Deus	Dr. Francisco F. Lopes
Gestión	Padre António Martins	Padre António Martins	Poeta António Aleixo
PEOR VALORADO			
Integración	Dr. Francisco F. Lopes	Dr. Francisco F. Lopes	João de Deus
Gestión	Dr. Francisco F. Lopes	Dr. Francisco F. Lopes	Dr. Francisco F. Lopes
SEGUNDO PEOR VALORADO			
Integración	João de Deus	V.R.S.A.	Padre António Martins
Gestión	João de Deus	V.R.S.A.	João de Deus
TERCERO PEOR VALORADO			
Integración	Poeta António Aleixo	Poeta António Aleixo	Poeta António Aleixo
Gestión	V.R.S.A.	João de Deus	Padre António Martins
MÁS DIFERENCIAS	Pinheiro y Rosa	Dr. Francisco F. Lopes	Pinheiro y Rosa
	Dr. Francisco F. Lopes	V.R.S.A.	Dr. Francisco F. Lopes
MENOS DIFERENCIAS	Padre. António Martins	1, 2, 3 y 5*	V.R.S.A.

(*) Estos números se refieren a los puestos de los centros educativos en los “rankings”

Podemos decir sintéticamente que el centro más valorado, desde todos los puntos de vista, es Pinheiro y Rosa y el menos es Dr. Francisco F. Lopes, con excepción del factor “integración” y de acuerdo con la opinión de los alumnos.

Los menos valorados son Dr. Francisco F. Lopes en casi todas las variables estudiadas, solamente en los alumnos y en el factor de la “integración”, el centro João de Deus surge en primer lugar.

Los centros que presentan más diferencias son Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes, que únicamente es sustituido por V. R. S. A. cuando consideramos solo la opinión de los profesores.

11.3.2. Análisis de los Mejores y Peores Centros

En este análisis queríamos saber si las medias de los dos factores de calidad estaban de alguna forma relacionadas con el tipo de centros educativos cuyas posiciones se encontraban en los extremos de los “rankings” (los tres mejores y los tres peores) y (los dos mejores y los dos peores). Es decir, intentamos saber si las diferencias encontradas eran o no estadísticamente significativas con el hecho de tratarse de los mejores centros educativos y los peores (con el criterio de los “rankings”).

En la parte final de este tipo de análisis, realizaremos al igual que anteriormente, una síntesis de los aspectos que aglutinan las relevancias de estos estudios.

11.3.2.1. Análisis de los Tres Mejores y de los Tres Peores Centros

Los resultados de este análisis están presentados en la Tabla 65.

Tabla 65. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre dos tipos de centros educativos (los tres mejores y los tres peores según el criterio de los “rankings”) teniendo en cuenta los dos factores en el elemento “mi centro educativo”(n = 671).

	CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TESTE T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
MEJORES CENTROS	1. JOÃO DE DEUS	362	INTEGRACIÓN	3,52	,597	3,830	,000
	2. POETA ANTÓNIO ALEIXO						
	3. PINHEIRO y ROSA						
PEORES CENTROS	4. DR. FRANCISCO F. LOPES	309	GESTIÓN	3,34	,578	8,936	,000
	5. PADRE ANTÓNIO MARTINS						
	6. V. REAL ST. ° ANTÓNIO						
MEJORES CENTROS	1. JOÃO DE DEUS	362	INTEGRACIÓN	3,54	,628	3,830	,000
	2. POETA ANTÓNIO ALEIXO						
	3. PINHEIRO y ROSA						
PEORES CENTROS	4. DR. FRANCISCO F. LOPES	309	GESTIÓN	3,10	,645	8,936	,000
	5. PADRE ANTÓNIO MARTINS						
	6. V. REAL ST. ° ANTÓNIO						

Todos los valores del test T de STUDENT 3,821 y 8,954, pertenecen a la región crítica, llevando al rechazo de la igualdad de los diferentes tipos centros educativos. Esta constatación es confirmada a través de la observación de los niveles de significación (todos presentan niveles de significación del 0). De esta forma, podemos considerar que las medias de las muestras presentadas (“integración”: 3,52 - 3,34 y “gestión”: 3,54 - 3,10) difieren significativamente, o sea, las medias de los factores son influidas por el hecho de tratarse de diferentes centros educativos (los tres peores y los tres mejores).

Consideramos que las diferencias observadas son consecuencia de dos centros educativos que ya tuvimos la oportunidad de señalar en análisis anteriores, o sea, Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes son los centros que más diferencias registran y simultáneamente son los más y menos valorados en el conjunto de los seis centros estudiados.

En relación a Pinheiro y Rosa (en el análisis general de los seis centros con profesores y alumnos) se presenta una diferencia con el peor centro (dentro de los tres mejores) en el factor de la “integración” de un 0,44 y en el factor de la “gestión” de un 0,58. A su vez Dr. Francisco F. Lopes (dentro de los peores),

presenta una diferencia, en el factor de la “integración”, con el mejor de un 0,26 y en el factor de la “gestión” de un 0,64. (ver la Tabla 60). Dicho de otra forma, podemos afirmar que las diferencias señaladas entre los dos centros (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes) justifican, a su vez, las diferencias observadas entre los tres mejores y los tres peores centros.

Concluyendo el análisis de las diferencias entre los seis centros en lo que respecta a la valoración de los factores de calidad, consideramos que se justifica un nuevo análisis eliminando los centros extremos (Pinheiro y Rosa / Dr. Francisco F. Lopes) en virtud de que los mismos, supuestamente, son los responsables de las diferencias significativas encontradas.

Así se justifica su eliminación en los próximos trabajos de análisis y discusión, con el propósito de estudiar un poco más profundamente sus variables independientes al final.

11.3.2.2. Análisis de los Dos Mejores y de los Dos Peores Centros

El centro que presentó mejores medias en los dos factores fue Pinheiro y Rosa (“integración”: un 3,78 y “gestión”: un 3,81) considerando el conjunto de profesores y alumnos y el peor fue Dr. Francisco F. Lopes (“integración”: un 3,22 y “gestión”: un 2,81) considerando igualmente el conjunto de los profesores y los alumnos.

Con la finalidad de indagar si los restantes centros educativos eran o no estadísticamente diferentes, realizamos un análisis solo con 4 centros excluyendo los dos anteriormente señalados. En estos análisis fueron considerados los profesores y los alumnos en conjunto.

En la Tabla 66 presentamos los resultados de este estudio, referentes al conjunto de los profesores y los alumnos.

Tabla 66. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre dos tipos de centros educativos (los dos mejores y los dos peores, con el criterio de los “rankings”) teniendo en cuenta los dos factores en el elemento “mi centro educativo” (n = 414).

	CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TEST T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
MEJORES	1. JOÃO DE DEUS	235	INTEGRACIÓN	3,37	,606	- ,959	,338
	2. POETA ANTÓNIO ALEIXO						
PEORES	5. PADRE ANTÓNIO MARTINS	179		3,43	,565		
	6. V. REAL ST. ° ANTÓNIO						
MEJORES	1. JOÃO DE DEUS	235	GESTIÓN	3,40	,666	1,457	,146
	2. POETA ANTÓNIO ALEIXO						
PEORES	5. PADRE ANTÓNIO MARTINS	179		3,31	,556		
	6. V. REAL ST. ° ANTÓNIO						

Leyendo la Tabla 66 es interesante el hecho de que los mejores centros presentan medias peores en el factor “integración” (un 3,37) que los peores centros (un 3,43).

Como se puede constatar también en la Tabla 66, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos mejores centros educativos y las de los dos peores (“integración”: un 3,37 - un 3,43 y “gestión”: un 3,40 - un 3,31). Estas consideraciones tienen como indicador principal los niveles de significación, que son superiores a un 0,05 en los dos factores (“integración” con un 0,338 y “gestión” con un 0,146).

En virtud de los resultados presentados, consideramos que existen indicios estadísticos reveladores de que la ordenación de los centros educativos a través de los “rankings” no presenta una base sustentada en términos de factores de calidad, concretamente de la calidad percibida por sus protagonistas principales, que son los profesores y los alumnos, o sea, parece que de hecho existen dos centros sustancialmente diferentes (Pinheiro y Rosa / Dr. Francisco F. Lopes) y que los restantes no presentan las diferencias que los “rankings” les atribuyen considerando el conjunto de los profesores y los alumnos.

11.3.2.3. Síntesis

En la Tabla 67 podemos tener una perspectiva más sencilla sobre la diferencias registradas en los grupos de tres y dos centros educativos analizados (mejores y peores, de acuerdo con el criterio de los “rankings”).

Tabla 67. Síntesis de las diferencias, en los tres y dos grupos de centros estudiados.

TIPOS DE DIFERENCIAS / SUJETOS / VARIABLES			FACTORES DE CALIDAD	
TIPOS DE DIFERENCIAS	SUJETOS	VARIABLES INDEPENDIENTES	INTEGRACIÓN	GESTIÓN
ENTRE LOS TRES MEJORES y LOS TRES PEORES	PROFESORES y ALUMNOS	LOS DOS TIPOS DE CENTROS	X	X
ENTRE LOS DOS MEJORES y LOS DOS PEORES	PROFESORES y ALUMNOS	LOS DOS TIPOS DE CENTROS		

En la misma Tabla (67) es posible ver a través de una equis (x), cuál o cuáles son los factores que presentan diferencias en relación a las diferentes variables independientes estudiadas (solo existen diferencias entre los tres mejores y los tres peores) y que sintetizamos de la siguiente forma:

- entre los tres (3) mejores centros y los tres peores se registran dos diferencias en los dos factores;
- entre los dos mejores y los dos peores centros no se registra ninguna diferencia.

En esta síntesis, esencialmente, es importante señalar los siguientes aspectos: a) que los centros de Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes presentaron diferencias, que justificaron estadísticamente su eliminación en el estudio “entre los dos mejores y los dos peores centros”; y b) “entre los dos mejores y los dos peores centros” no se presentaron diferencias, (conjunto de sujetos) en donde se validó la exclusión de los dos centros referidos en el apartado anterior.

Así y de acuerdo con la proposición formulada:

- Los “rankings” no son confirmados a través de las percepciones de la calidad de los profesores y los alumnos en los seis centros educativos elegidos.

Concluimos que no existen datos estadísticos en los estudios realizados, que confirmen la ordenación de los centros educativos de enseñanza secundaria a través del criterio de los “rankings”, o sea, de acuerdo con la calidad percibida por profesores y alumnos, los centros educativos se basan en presupuestos diferentes de los “rankings” y consecuentemente con resultados igualmente diferentes.

11.4. Estabilidad de los Factores de la Calidad en la Población Estudiada

En este estudio necesitábamos saber si las opiniones con que son medidos los dos factores de calidad (“integración y “gestión”) se presentaban estables a la hora de compararlos con las diferentes variables independientes. De esta forma nos proponemos analizar los dos factores en los dos elementos simultáneamente (“centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”) y en el elemento “centros educativos con calidad” por separado. En este último elemento “centros educativos con calidad” vamos a considerar las siguientes variables independientes: a) los seis centros, considerando el conjunto de sujetos; b) profesores y alumnos; c) profesores en los seis centros; d) alumnos en los seis centros; e) año de escolaridad; y f) tiempo de servicio.

En la parte final realizaremos una síntesis de todas las variables estudiadas. Estos análisis tienen como propósito verificar si todos los sujetos (profesores y alumnos) interpretan el concepto de calidad de forma similar.

11.4.1. Los Dos Elementos

Quisimos estudiar si existían o no relaciones estadísticas entre los dos factores de calidad en los dos elementos (“centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”). Con este propósito, realizamos la correlación de PEARSON entre los dos factores y cuyos resultados presentamos en la Tabla 68.

Tabla 68. Correlaciones de PEARSON realizadas en los factores de calidad entre los elementos “centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”.

ELEMENTOS / SUJETOS / FACTORES DE CALIDAD						
CENTROS CON CALIDAD	MI CENTRO EDUCATIVO					
	PROFESORES y ALUMNOS		PROFESORES		ALUMNOS	
FACTORES	GESTIÓN	INTEGRACIÓN	GESTIÓN	INTEGRACIÓN	GESTIÓN	INTEGRACIÓN
GESTIÓN	,101**		,206**		,027	
INTEGRACIÓN		,165**		,234**		,178**

(*) Nivel de significación del 0,05.

(**) Nivel de significación del 0,01.

Los datos más revelantes e interesantes son el registro de correlaciones significativas, en los dos factores pertenecientes: a) a los profesores y a los alumnos (“gestión”: un 0,101 e “integración”: un 0,165) y b) solo con profesores (“gestión”: un 0,206 e “integración”: un 0,234).

En cuanto a los alumnos, hay que destacar que en el factor “integración”, se registra una correlación del 0,178 con un nivel de significación del 0,01, pero en el factor de la “gestión”, la correlación registrada (un 0,027) no es significativa.

A través de la observación y de la lectura de la Tabla 68, podemos concluir que existe una relación entre factores de calidad en los dos elementos estudiados, exceptuando en el factor de la “gestión”, cuando consideramos solo a los alumnos.

Esto hecho indica que la calidad percibida en los centros está próxima al concepto general de calidad, o sea, cuando menos valorada es la calidad en los centros educativos, menos valorado es el concepto de calidad y a la inversa es

igualmente válido, o sea, el término de calidad está ligado a la calidad percibida existente en los centros estudiados.

Dicho de otra forma y de acuerdo con los resultados verificados en la Tabla 68, pensamos que es legítimo considerar que la realidad dada y percibida en términos de calidad, en los centros estudiados, influencia la opinión de los profesores y de los alumnos acerca del concepto o término de calidad.

11.4.2. Los Seis Centros Educativos

A través de los datos revelados en la Tabla 69, podemos saber si la opinión de los profesores y de los alumnos sobre lo que es un “centro educativo con calidad” se mantiene estable en la población estudiada.

Tabla 69. Diferencias de las medias de los factores de la calidad, en los seis centros a través de “ANOVA” en el elemento “centros educativo con calidad” utilizando el test SCHEFFÉ (n = 671).

CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD			
		INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
SECUNDARIO JOÃO DE DEUS *	98	4,36	,485	4,51	,474
SECUNDARIO POETA ANTÓNIO ALEIXO**	137	4,24	,696	4,25	,662
SECUNDARIO PINHEIRO y ROSA	127	4,40	,547	4,41	,544
SECUNDARIO DR. FRANCISCO F. LOPES***	130	4,52	,370	4,56	,348
SECUNDARIO PADRE ANT.º M. OLIVEIRA****	63	4,34	,784	4,21	,940
SECUNDARIO V.R.S.A. *****	116	4,62	,459	4,54	,481
TOTAL	671	4,41	,570	4,42	,582
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN			,000		,000

Test de SCHEFFÉ:

(*) En el factor “integración”, el centro de João de Deus difiere del centro V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,05 y en el factor “gestión”, difiere del centro Poeta António Aleixo con un nivel de significación < 0,05.

(**) En el factor “integración”, el centro Poeta António Aleixo difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros João de Deus, Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,05.

(***) En el factor “integración”, el centro Dr. Francisco F. Lopes difiere de los centros Poeta Antonio Aleixo con un nivel de significación < 0,01 y de Padre A.Martins con un nivel de significación < 0,05; en el factor “gestión”, difiere del centro educativo Poeta António Aleixo con un nivel de significación < 0,05.

(****) En el factor “gestión”, el centro Padre A.Martins difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < 0,05.

(*****) En el factor “integración”, el centro de V.R.S.A. difiere del centro de João de Deus con un nivel de significación < 0,05 y de Poeta António Aleixo con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere de los centros, Poeta António Aleixo y Padre A.Martins con un nivel de significación < 0,05.

Los dos factores presentan niveles de significación menor de 0,05, es decir que todos ellos presentan diferencias cuando están relacionados con los seis centros educativos estudiados.

Es de resaltar que V. R. S. A. presenta la mejor media en el factor “integración” (un 4,62) y Dr. Francisco F. Lopes, la mejor media en el factor “gestión” (un 4,56). Las peores medias son registradas por Poeta António Aleixo (la “integración”: un 4,24) y por Padre A. M. Oliveira (la “gestión”: un 4,21).

Asimismo en este estudio, la comparación de los seis centros educativos ofrece algunos resultados que significan esencialmente la existencia de diferencias de media, en los dos factores de calidad, considerando los seis centros educativos, como se puede verificar a continuación de la Tabla 69 (test de SHEFFÉ).

De acuerdo con estos datos, en primer lugar tenemos que admitir que los seis centros estudiados presentan concepciones de calidad diferentes los unos de los otros, excepción de Pinheiro y Rosa que no presenta diferencias comparativamente con los demás centros. Esto podría querer reflejar el hecho de que cada centro es diferente a los demás centros, y por lo tanto las personas valoran la calidad de acuerdo con la realidad que encuentran todos los días en su trabajo. En otras palabras, los profesores y los alumnos tienen como referencia la calidad de sus centros y de alguna manera esa misma referencia condiciona, a nuestra manera de ver, sus percepciones acerca del concepto de calidad.

Es de señalar también que V. R. S. A. y Poeta António Aleixo son los centros que presentan mayor número de diferencias (difieren con tres centros). Estos resultados podrán ser justificados por las características específicas y opuestas de estos dos centros, tanto en el nivel de la gestión como en el nivel de la integración. Nos recuerda que Poeta António Aleixo está dentro de una comunidad fuertemente connotada por la heterogeneidad cultural y el constante movimiento de la población, mientras que V. R. S. A. está en núcleos que presentan estructuras más inclinadas al sector primario (agricultura y pesca) y turismo, estando este último, sumamente condicionado por la ausencia significativa de infraestructura necesaria para su desarrollo.

11.4.3. Profesores y Alumnos

Igualmente se pretendió saber si las percepciones de los encuestados sobre los factores de calidad (la “integración” y la “gestión”), en el elemento “centros educativos con calidad” estaban de alguna forma relacionadas con el hecho de tratarse de profesores o alumnos.

Los datos resultantes de este análisis están expuestos en la Tabla 70.

Tabla 70. Test T sobre las diferencias de medias entre profesores y alumnos considerando los factores de calidad en el elemento “centros educativos con calidad” (n = 671).

SUJETOS	FACTORES DE CALIDAD				
	N	INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
PROFESORES	174	4,66	,473	4,74	,404
ALUMNOS	497	4,33	,576	4,31	,595
TOTAL	671	4,42	,582	4,41	,570
TEST T		7,542		10,392	
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN		,000		,000	

Mediante la observación del test T y de sus niveles significativos, podemos decir que por el hecho de ser profesor o alumno, las percepciones sobre los dos factores de la calidad en el elemento “centros educativos con calidad” varían (el nivel de significación es 0 en los dos factores), o sea son diferentes.

Es importante citar que los profesores presentan mayores medias (un 4,66 y un 4,74) en los dos factores, que los alumnos (un 4,33 y un 4,31). Este hecho podrá significar que los profesores son más exigentes en la calidad de los centros educativos que los alumnos.

Los profesores poseen un conocimiento más profundo sobre los centros, como por ejemplo en las siguientes áreas: gestión, enseñanza, integración, clima, estrategias, resultados, programas, planificación, cooperación, aprendizaje, proyectos, fracaso escolar y otros.

De esta forma es aceptable que sus percepciones de calidad presenten valores más elevados que en los alumnos. En nuestra opinión, los alumnos tienen un conocimiento del centro desde una perspectiva menos profunda, esto es consecuencia de una percepción menos reflexiva y más inmediata. Por tanto es comprensible que las valoraciones de los alumnos sobre los dos factores de la calidad sean más bajas que las de los profesores, que parecen ser más exigentes a la hora de valorar el concepto de calidad.

11.4.4. Profesores en los Seis Centros

Como los profesores y los alumnos fueron considerados diferentes en la forma como entendían el concepto de calidad en los seis centros, entendemos que se justificaba un análisis por separado de estos dos protagonistas.

Así los profesores fueron considerados aisladamente con el objetivo de saber las diferencias entre los seis centros en los dos factores. Los resultados de los tests aplicados (“ANOVA” y SHEFFÉ) pueden ser observados en la Tabla 71 y a continuación de la misma Tabla (71).

Tabla 71. Diferencias de las medias de los factores de calidad en los seis centros, a través de “ANOVA” en el elemento de los “centros educativos con calidad” utilizando el test SCHEFFÉ, de acuerdo con los profesores (n = 174).

CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD			
		INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
SECUNDARIO JOÃO DE DEUS *	25	4,42	,482	4,62	,395
SECUNDARIO POETA ANTÓNIO ALEIXO**	39	4,46	,677	4,62	,552
SECUNDARIO PINHEIRO y ROSA***	24	4,84	,230	4,84	,274
SECUNDARIO DR. FRANCISCO F. LOPES****	31	4,51	,303	4,60	,190
SECUNDARIO PADRE ANT.º M. OLIVEIRA*****	22	4,84	,391	4,82	,540
SECUNDARIO V.R.S.A. *****	33	4,97	,088	4,97	,090
TOTAL	174	4,66	,473	4,74	4,74
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN			,000		,000

Test de SCHEFFÉ:

(*) En el factor “**integración**”, el centro João de Deus difiere de los centros Pinheiro y Rosa y Padre A.Martins con un nivel de significación < **0,05** y del centro V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,01**; en el factor “**gestión**”, difiere del centro de V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,05**.

(**) En el factor “**integración**”, el centro Poeta António Aleixo difiere del centro Pinheiro y Rosa con un nivel de significación < **0,05** y del centro V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,01**; en el factor “**gestión**”, difiere del centro de V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,05**.

(***) En el factor “**integración**”, el centro Pinheiro y Rosa difiere de los centros João de Deus y Poeta António Aleixo con un nivel de significación < **0,05**.

(****) En el factor “**integración**”, el centro Dr. Francisco F. Lopes difiere del centro V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,05**; en el factor “**gestión**”, difiere del centro V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,01**.

(*****) En el factor “**integración**”, el centro educativo de Padre A. Martins difiere del centro de João de Deus con un nivel de significación < **0,05**.

(*****) En el factor “**integración**”, el centro de V.R.S.A. difiere de los centros João de Deus, Poeta António Aleixo, y Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < **0,05**; en el factor “**gestión**”, difiere de los centros João de Deus, Poeta António Aleixo, y Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < **0,05**.

Comprobamos que existen diferencias entre los seis centros en los dos factores, pues el nivel de significación es del 0 en todos ellos.

Es importante mencionar que V. R. S. A. presenta la mejor media en el factor “integración” (un 4,97) y también en el factor “gestión” (un 4,97). El peor centro en el factor “integración” es João de Deus (un 4,42) y el peor en el factor “gestión” es Dr. Francisco F. Lopes (un 4,60).

A través del test de SHEFFÉ, podemos concluir que V. R. S. A. y João de Deus son los centros que presentan más diferencias (difieren con 3 centros). A su vez, Dr. Francisco F. Lopes es el centro que presenta menos diferencias, solo con V. R. S. A., en los dos factores.

Es de destacar que estos resultados se relevan algo semejantes a los obtenidos con el conjunto de profesores y de alumnos, en concreto V. R. S. A. continúa siendo el centro que presenta más diferencias.

Las consideraciones realizadas con el conjunto de los profesores y de los alumnos continúan teniendo sentido, pero en este punto es de señalar el caso de Dr. Francisco F. Lopes, que surge como centro peor en el factor “gestión”, tal como ocurre en los análisis realizados en el ámbito del elemento “mi centro educativo”.

11.4.5. Alumnos en los Seis Centros

Con los alumnos intentamos saber las mismas cosas con iguales procedimientos estadísticos. En la Tabla 72 están representados estos resultados.

Tabla 72. Diferencias de las medias de los factores de calidad en los seis centros, a través de “ANOVA” en el elemento de los “centros educativos con calidad” con utilización del test SCHEFFÉ de acuerdo con los alumnos (n = 497).

CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD			
		INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
SECUNDARIO JOÃO DE DEUS *	73	4,33	,487	4,47	,495
SECUNDARIO POETA ANTÓNIO ALEIXO**	98	4,15	,686	4,11	,650
SECUNDARIO PINHEIRO y ROSA***	103	4,30	,550	4,30	,540
SECUNDARIO DR. FRANCISCO F. LOPES****	99	4,52	,390	4,55	,385
SECUNDARIO PADRE ANT.º M .OLIVEIRA*****	41	4,07	,811	3,88	,948
SECUNDARIO V.R.S.A. *****	83	4,48	,473	4,37	,468
TOTAL	497	4,33	,576	4,31	,595
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN		,000		,000	

Test de SCHEFFE:

(*) En el factor “**gestión**”, el centro João de Deus difiere de los centros Poeta António Aleixo y Padre A.Martins con un nivel de significación < **0,01**.

(**) En el factor “**integración**”, el centro Poeta António Aleixo difiere de los centros Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,01**; en el factor “**gestión**”, difiere de los centros de João de Deus y de Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < **0,01**.

(***) En el factor “**gestión**”, el centro Pinheiro y Rosa difiere del centro Padre A. Martins con un nivel de significación < **0,01**.

(****) En el factor “**integración**”, el centro Dr. Francisco F. Lopes difiere de los centros de Poeta António Aleixo y Padre A. Martins con un nivel de significación < **0,01**; en el factor “**gestión**”, difiere de los centros Poeta António Aleixo y Padre A. Martins con un nivel de significación < **0,01**.

(*****) En el factor “**integración**”, el centro de Padre A. Martins difiere del centro Dr. Francisco F. Lopes con un nivel de significación < **0,01** y del centro de V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,05**; en el factor “**gestión**” difiere de los centros de João de Deus, Pinheiro y Rosa, Dr. Francisco F. Lopes y V.R.S.A. con un nivel de significación < **0,01**.

(*****) En el factor “**integración**”, el centro de V.R.S.A. difiere del centro Poeta António Aleixo, con un nivel de significación < **0,01** y Padre A. Martins con un nivel de significación < **0,05**; en el factor “**gestión**” difiere del centro Padre A. Martins con un nivel de significación < **0,01**.

Según los resultados presentados en la Tabla 72, podemos concluir que existen diferencias estadísticas entre los seis centros en los dos factores estudiados, pues el nivel de significación encontrado es de 0 en ambos.

Es relevante que en el factor “integración”, Dr. Francisco F. Lopes presenta la mejor media (un 4,52) y Padre A. Martins la peor (un 4,07). En el factor “gestión”, la mejor media continúa perteneciendo a Dr. Francisco F. Lopes (un 4,55) y la peor a Padre A. Martins (un 3,88). Es de señalar que la desviación típica en el centro de Dr. Francisco F. Lopes es baja en los dos factores (“integración”: un 0,390 y “gestión”: un 0,385), lo que significa que las opiniones de los alumnos son muy poco dispersas, o sea, casi todos entienden el concepto de calidad de la misma forma.

En cuanto al test de SHEFFÉ, los centros Padre A. Martins (difiere de cuatro centros) y Poeta António Aleixo (difiere de tres centros) son los que más difieren de los restantes centros y el centro de Pinheiro y Rosa es el que difiere menos, pues solamente difiere de Padre A. Martins en el factor “gestión”.

Podemos concluir que los alumnos valoran el concepto de calidad de forma un poco diferente a los resultados obtenidos solo con los profesores, concretamente en lo que respecta al centro Dr. Francisco F. Lopes. Este hecho revela por una parte, que los alumnos y los profesores tienen opiniones diferentes sobre el concepto de calidad, tal como puede ser observado en la Tabla 70, y por otra parte que los alumnos de Dr. Francisco F. Lopes presentan particularidades específicas dentro de un centro también específico, o sea, es probable que la proveniencia de estos alumnos ya sea desde un punto de vista económico como desde un punto de vista social, justifique, de alguna manera, sus percepciones de calidad.

En cuanto al centro propiamente dicho, es de destacar que los análisis realizados en el elemento “mi centro educativo” revelaron que este centro es uno de los dos centros más diferentes del resto, es decir, existen indicadores estadísticos que indican que Dr. Francisco F. Lopes necesita de enfoques más profundos de forma que se comprendan mejor estos resultados.

11.4.6. El Año de Escolaridad

Indagamos, también, si existían diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes años de escolaridad de los alumnos en los dos factores, considerando el elemento “centros educativos con calidad”.

De esta manera, con procedimientos estadísticos similares a los utilizados en las diferencias entre los seis centros, intentamos saber la relación entre los años de escolaridad de los alumnos (variable independiente con tres categorías) y sus percepciones o representaciones de calidad de los centros educativos (dos factores). Los resultados de este estudio pueden ser consultados en la Tabla 73.

Tabla 73. “ANOVA” sobre las diferencias entre alumnos del 10.º, 11.º y 12.º años en los dos factores emergentes de calidad considerando el elemento de los “centros educativos con calidad” (n = 497).

AÑOS DE ESCOLARIDAD	FACTORES DE CALIDAD				
	N	INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
10.º Año *	206	4,25	,555	4,20	,603
11.º Año **	112	4,25	,645	4,30	,611
12.º Año ***	179	4,46	,533	4,46	,549
TOTAL	497	4,33	,576	4,31	,595
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN		,001		,000	

Test de SCHEFFE:

(*) En el factor “**gestión**”, el 10.º año difiere del 12.º año con un nivel de significación < 0,01 y en el factor “**integración**”, difiere del 12.º año con un nivel de significación < 0,01 .

(**) En el factor “**integración**”, el 11.º año difiere del 12.º año con un nivel de significación < 0,05.

(***) En el factor “**gestión**”, el 12.º año difiere del 10.º año con un nivel de significación < 0,01; en el factor “**integración**”, difiere del 10.º año con un nivel de significación < 0,01 y del 11.º año con un nivel de significación < 0,05.

Podemos afirmar según los datos observados en la Tabla 73, que existen diferencias de percepción de la calidad, entre los dos factores y los años de escolaridad de los alumnos, pues los niveles de significación son de un 0,001 y un 0 respectivamente en los factores de la “integración” y de la “gestión”.

Según el test de SHEEFÉ podemos constatar que en los dos factores, el 12.º año es el que presenta las mayores diferencias (es diferente de todos los demás años) y que los 10.º y 11.º años no presentan diferencias entre ellos.

Es de destacar también que las mejores medias, en los dos factores, pertenecen al 12.º año (un 4,46 y un 4,46) y las peores medias a 10.º año (un 4,25 y un 4,20), lo que puede indicar que cuanto más tiempo están los alumnos en el centro, más exigentes son en relación a la calidad de los mismos. Al revés y atendiendo a las medias de los factores de calidad en los 10.º años, podemos considerar que los alumnos nuevos en el centro son aquellos con menos expectativas sobre la calidad de los centros educativos.

Sintetizando, concluimos que las mayores diferencias registradas son aquellas que se producen entre 12.º año y 10.º año, pues los primeros parecen tener percepciones más elaboradas de la calidad y consecuentemente poseen un conocimiento mayor y mejor de la calidad de su centro, a su vez como

consecuencia de un mayor tiempo de permanencia en el mismo. En cambio, los alumnos de 10.º año están supuestamente por primera vez en los centros, por lo que sus percepciones de la calidad no presentan los niveles de desarrollo que sus compañeros de 12.º año.

11.4.7. El Tiempo de Servicio

Intentamos también averiguar si existían diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo de servicio de los profesores y las medias de los dos factores de calidad en el elemento de los “centros educativos con calidad”. Para esa comprobación aplicamos el “modelo de regresión lineal simple”, como puede ser observado en la Tabla 74.

Tabla 74. Modelo de regresión lineal simple sobre las percepciones que los profesores poseen de la calidad en el elemento “centros educativos con calidad” y su tiempo de servicio (n = 174).

FACTORES	INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
	CUADRADO DE R	BETA	CUADRADO DE R	BETA
TIEMPO DE SERVICIO	,028*	- 0,17*	,026*	-0,16*

(*) Nivel de significación < 0,05

Así y de acuerdo con los valores del nivel de significación registrados de Beta y cuadrado de r (R^2), podemos decir que el tiempo de servicio del profesorado presenta una relación estadística con sus percepciones de la calidad en los dos factores, o sea, el tiempo de servicio es responsable por 2,8% de la varianza explicada para el factor “integración” y por 2,6% para el factor “gestión”.

A través de los valores de Beta podemos aun concluir que el tiempo de servicio es inversamente proporcional a los patrones de la calidad, en los dos factores.

11.4.8. Síntesis

Las correlaciones realizadas revelan que existen relaciones entre los dos elementos en los dos factores, con excepción del estudio hecho solo con alumnos en el factor de la “gestión”.

De los análisis realizados sobre la estabilidad de la calidad percibida por profesores y alumnos, en los seis centros educativos, concluimos que existen diferencias entre los dos factores en todas las variables independientes estudiadas, conforme se puede observar en la Tabla 75. En esta Tabla (75), es posible ver mediante una equis (x) cuál o cuáles son las variables y factores que presentan diferencias, o sea todas las variables presentan diferencias en los dos factores.

Tabla 75. Síntesis de las diferencias entre variables independientes y los dos factores de calidad en el elemento de los “centros educativos con calidad”.

VARIABLES INDEPENDIENTES	FACTORES DE CALIDAD	
	INTEGRACIÓN	GESTIÓN
LOS SEIS CENTROS EDUCATIVOS	X	X
PROFESORES / ALUMNOS	X	X
PROFESORES EN LOS SEIS CENTROS	X	X
ALUMNOS EN LOS SEIS CENTROS	X	X
AÑOS DE ESCOLARIDAD	X	X
TIEMPO DE SERVICIO	X	X

Así, concluimos que no existe estabilidad en el concepto de calidad percibida en ninguna de las variables estudiadas, pues se registraron diferencias de opinión.

Podemos considerar que las diferencias encontradas se deben, probablemente, a los siguientes aspectos: a) todos los centros son diferentes y las percepciones de la calidad, por los sujetos, varían de acuerdo con las referencias de la calidad que los mismos centros presentan; b) los profesores son más exigentes, en términos de constructos de calidad, que los alumnos, porque, probablemente, conocen mejor las cosas y pueden plantear valores de calidad mayores que los estudiantes; c) los alumnos más antiguos (12.º año) también son más exigentes cuando valoran el concepto de calidad, que sus compañeros de 10.º y 11.º años, pues posiblemente son influidos por la realidad de su propio centro, que es el que conocen mejor. De esta forma pueden desear más y mejores cosas que los alumnos más jóvenes (10.º y 11.º años), que conocen menos los mismos centros y por tanto tienen menores expectativas en lo que respecta a la calidad; y d) el tiempo de servicio de los profesores influencia inversamente sus percepciones sobre el concepto de la calidad, o sea, no existe una estabilidad del concepto de la calidad percibida en la variable del “tiempo de servicio”. Este hecho, probablemente, puede estar asociado a un desgaste o cansancio de los profesores con los años de servicio.

11.5. Análisis de Dos Centros: Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes

Como ya he señalado anteriormente, existen dos centros que se presentan estadísticamente diferentes, considerando tanto los estudios realizados con seis centros como con cuatro centros, teniendo en cuenta a los profesores y a los alumnos en los factores de calidad. Los centros educativos que aludimos son Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes.

Tal como ocurrió con estos dos centros, los demás no presentaron igualmente las diferencias que los “rankings” les atribuyen, o sea no logramos mediante los análisis hechos hasta el momento, encontrar justificaciones

estadísticas para las posiciones de los seis centros en las tablas de los “rankings”.

Por ello y a continuación, nos proponemos profundizar en las diferencias entre estos dos centros en particular, así como analizar aisladamente cada uno de ellos señalando sus diferentes variables dependientes e independientes.

Con este propósito pretendemos saber, de acuerdo con las opiniones de los profesores y los alumnos, cómo es entendida la calidad en el mejor centro (Pinheiro y Rosa) y en el peor (Dr. Francisco F. Lopes) y de esta forma aclarar la posición del concepto calidad en los dos centros extremos en este estudio.

Para mejor sistematizar la metodología del análisis, tal como ocurrió en los análisis realizados anteriormente, optamos por considerar a los profesores y a los alumnos de forma aislada y en conjunto así como las variables independientes, tiempo de servicio y año de escolaridad.

En esta parte analizaremos los siguientes aspectos: a) Pinheiro y Rosa con los profesores y los alumnos; b) Pinheiro y Rosa con los años de escolaridad; c) Dr. Francisco F. Lopes con los profesores y los alumnos; d) Dr. Francisco F. Lopes con los años de escolaridad; e) los dos centros con los profesores y los alumnos; f) los dos centros con los años de escolaridad; g) los dos centros con el tiempo de servicio; y h) los dos centros y las diferencias entre los dos elementos.

También en esta parte (al final), realizaremos una síntesis intentando destacar los aspectos más importantes.

11.5.1. Pinheiro y Rosa con los Profesores y los Alumnos

Intentamos indagar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los profesores y los alumnos, en los dos factores referentes al centro educativo Pinheiro y Rosa en el elemento “mi centro educativo”.

Los datos referentes a este análisis están representados en la Tabla 76.

Tabla 76. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre los profesores y los alumnos, teniendo en cuenta los dos factores de la calidad de Pinheiro y Rosa en el elemento “mi centro educativo” (n = 127).

PROFESORES / ALUMNOS	N	FACTORES DE CALIDAD	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TEST T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
PROFESORES	24	INTEGRACIÓN	3,81	,587	,498	,621
ALUMNOS	103		3,76	,573		
PROFESORES	24	GESTIÓN	3,94	,546	1,654	,107
ALUMNOS	103		3,77	,548		

A través de los datos referentes a la Tabla 76, concluimos que no existen diferencias estadísticas significativas entre los profesores y los alumnos en lo que respecta a los dos factores de calidad. Esta conclusión resulta esencialmente de la constatación de que todos los niveles de significación presentan valores superiores al 0,05.

Es de señalar que los profesores presentan mayores medias en los dos factores (“integración”: un 3,81 y “gestión”: un 3,94) que los alumnos (“integración”: un 3,76 y “gestión”: un 3,77).

11.5.2. Pinheiro y Rosa con los Años de Escolaridad

Intentamos también saber si existían o no diferencias entre los años de escolaridad de los alumnos en el centro Pinheiro y Rosa considerando los dos factores. Los datos de este estudio están representados en la Tabla 77.

Tabla 77. “ANOVA” sobre las diferencias entre alumnos del 10.º, 11.º y 12.º años en el centro educativo Pinheiro y Rosa en los factores emergentes de la calidad considerando el elemento “mi centro educativo” (n =103).

AÑOS DE ESCOLARIDAD	N	FACTORES DE CALIDAD			
		INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
10.º Año *	45	3,72	,546	3,68	,443
11.º Año	23	3,70	,494	3,69	,380
12.º Año **	35	3,90	,425	3,96	,435
TOTAL	103	3,77	,498	3,78	,443
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN		,277		,010	

Test de SCHEFFE:

(*) En el factor “gestión”, el 10.º año difiere del 12.º año con un nivel de significación < 0,05 .

(**) En el factor “gestión”, el 12.º año difiere del 10.º año con un nivel de significación < 0,05.

En base a la Tabla 77, podemos afirmar que solo existen diferencias en el factor “gestión” (nivel de significación del 0,01). Mediante el test de SCHEFFÉ, podemos también señalar la existencia de diferencias concretas entre algunos años de escolaridad en lo que respecta también a algunos factores de la calidad, tal como se puede verificar debajo de la misma Tabla (77). Es decir, que 12.º año y 10.º año difieren el uno del otro en el factor de la “gestión”, pero 11.º año no registra ninguna diferencia con cualquier otro año de escolaridad.

También es de señalar que 12.º año presenta las mejores medias (“integración”: un 3,90 y “gestión”: un 3,96), al contrario 10.º año presenta la peor media en la “gestión” (un 3,68) y 11.º año la peor en la “integración” (un 3,70).

11.5.3. Dr. Francisco F. Lopes con los Profesores y los Alumnos

Intentamos aclarar los mismos puntos a través de análisis idénticos a los realizados en Pinheiro y Rosa.

Así intentamos saber también si existían diferencias o no estadísticamente significativas entre los profesores y los alumnos en los dos factores,

considerando solo el centro Dr. Francisco F. Lopes en el elemento “mi centro educativo”.

Los datos referentes a este centro están representados en la Tabla 78.

Tabla 78. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre los profesores y los alumnos, teniendo en cuenta los dos factores de calidad del centro Dr. Francisco F. Lopes en el elemento “mi centro educativo” (n = 130).

PROFESORES / ALUMNOS	N	FACTORES DE CALIDAD	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TEST T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
PROFESORES	31	INTEGRACIÓN	2,75	,557	-5,407	,000
ALUMNOS	99		3,36	,504		
PROFESORES	31	GESTIÓN	2,66	,888	-1,125	,268
ALUMNOS	99		2,85	,549		

En el centro Dr. Francisco F. Lopes podemos afirmar que existen diferencias en el factor “integración”. En cuanto al factor de la “gestión”, no se encontró ninguna diferencia estadística significativa. Es de señalar también que la desviación típica en los profesores en lo que respecta al factor “gestión” es la más dispersa de todas (un 0,888) y al contrario, la desviación típica de los alumnos en el factor “integración” es la más baja, o sea la que presenta una distribución menos dispersa (un 0,504).

Es de señalar también que los profesores valoran menos los dos factores (la “integración” un 2,75 y la “gestión” un 2,66) comparativamente con los alumnos (la “integración”: un 3,36 y la “gestión”: un 2,85). Esta constatación es inversa a los resultados encontrados en Pinheiro y Rosa, o sea, los profesores valoran en este último centro la calidad con medias superiores a los alumnos.

11.5.4. Dr. Francisco F. Lopes con los Años de Escolaridad

Por último, en este centro consideramos y analizamos los años de escolaridad. Sus resultados están descritos en la Tabla 79. Dicho de otra forma,

intentamos saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre los años de escolaridad de los alumnos en este centro, considerando los dos factores.

Tabla 79. “ANOVA” sobre las diferencias entre alumnos de 10.º, 11.º y 12.º años de escolaridad en el centro educativo Dr. Francisco F. Lopes de acuerdo con los factores emergentes de calidad en el elemento “mi centro educativo” (n = 99).

AÑOS DE ESCOLARIDAD	FACTORES DE CALIDAD				
	N	INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
10.º AÑO *	27	3,69	,487	3,25	,379
11.º AÑO **	11	3,58	,366	3,02	,299
12.º AÑO ***	61	3,18	,450	2,65	,545
TOTAL	99	3,36	,504	2,85	,549
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN		,000		,000	

Test de SCHEFFÉ:

(*) En el factor “integración”, el 10.º año difiere del 12.º año con un nivel de significación < 0,01; en el factor “gestión”, difiere del 12.º año con un nivel de significación < 0,01.

(**) En el factor “integración”, el 11.º año difiere del 12.º año con un nivel de significación < 0,05.

(***) En el factor “integración”, el 12.º año difiere del 10.º año con un nivel de significación < 0,01 y del 11.º año con un nivel de significación < 0,05; en el factor “gestión”, difiere del 10.º año con un nivel de significación < 0,01.

De la Tabla 79 destacamos que existen diferencias en todos los factores de la calidad (niveles de significación iguales a 0) y, concretamente a través del test de SCHEFFÉ, esas mismas diferencias pueden ser más profundas, como se puede comprobar después de dicha Tabla (79).

Es importante destacar que, al contrario de lo que sucedió con Pinheiro y Rosa, son los alumnos de 10.º año los que más valoran su centro (la “integración” un 3,69 y la “gestión” un 3,25) y 12.º año es el que menos medias presenta en los dos factores (la “integración” un 3,18 y la “gestión” un 2,65). Estos valores también son diferentes e inversos a los encontrados en Pinheiro y Rosa, en donde los alumnos de 12.º año presentaron las mejores medias y 10.º año las peores.

Las diferencias encontradas, son predominantemente entre 10.º año y 12.º año. El 11.º año solamente difiere del 12.º año en el factor de la “integración”.

11.5.5. Los Dos Centros con los Profesores y los Alumnos

También pretendíamos saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre los profesores y los alumnos en los dos factores de calidad, referentes a los dos centros educativos, en el elemento “mi centro educativo”.

Para esto realizamos el test T, cuyos resultados presentamos en la Tabla 80.

Tabla 80. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias, teniendo en cuenta los factores de calidad en alumnos y profesores de los centros educativos Pinheiro y Rosa / Dr. Francisco F. Lopes, en el elemento “mi centro educativo” (n = 257).

PROFESORES / ALUMNOS	N	FACTORES DE CALIDAD	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TEST T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
PROFESORES	55	INTEGRACIÓN	3,22	,726	-3,338	,001
ALUMNOS	202		3,57	,539		
PROFESORES	55	GESTIÓN	3,22	,964	-,736	,464
ALUMNOS	202		3,32	,677		

De acuerdo con la observación de los datos de la Tabla 80, podemos afirmar que solamente existen diferencias entre alumnos y profesores en el factor “integración” ya que en el factor “gestión” el nivel de significación no se presenta menor que 0,05, sino que es de 0,464.

Comprobamos también las diferencias entre los dos centros, considerando el conjunto de los profesores y de los alumnos. Los resultados de esta investigación pueden observarse en la Tabla 81.

Tabla 81. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre los dos centros considerando los factores de calidad, en el elemento “mi centro educativo” (n = 257).

CENTROS EDUCATIVOS	FACTORES DE CALIDAD				
	N	INTEGRACIÓN		GESTIÓN	
		MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
3. SECUNDARIO PINHEIRO y ROSA	127	3,78	,482	3,81	,446
4. SECUNDARIO DR. FRANCISCO F. LOPES	130	3,22	,577	2,81	,647
TOTAL	257	3,50	,600	3,30	,747
TEST T		8,409		14,375	
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN		,000		,000	

Las medias en el factor “integración” (un 3,78) y en el factor “gestión” (un 3,81) de Pinheiro y Rosa, comparativamente al centro Dr. Francisco F. Lopes (3,22 - 2,81) fueron las variables dependientes consideradas.

En verdad, considerando la estadística, los dos centros (variables independientes) son muy diferentes, tal como se puede observar en los resultados de la Tabla 81, a través de los niveles de significación (un 0 y un 0).

Es decir, cuando tenemos en cuenta el conjunto de los profesores y de los alumnos de los dos centros, llegamos a la conclusión de que existen diferencias entre los dos centros, en los dos factores de calidad. En este análisis, las variables independientes consideradas fueron los dos centros.

11.5.6. Los Dos Centros con los Años de Escolaridad

También había la necesidad de saber si de acuerdo con un determinado año de escolaridad (10.º, 11.º, y 12.º años) existían o no diferencias entre los dos centros educativos. En este sentido realizamos el test T sobre la comparación de las medias, con el objetivo de indagar en las posibles diferencias existentes y cuyos resultados exponemos en las Tablas 82, 83 y 84.

En la Tabla 82 están representados los datos referentes a 10.º año de escolaridad, o sea, intentamos saber si existían diferencias, considerando a los

alumnos de 10.º años, entre los centros educativos Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes.

Tabla 82. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre los alumnos de 10.º año en los dos de centros, considerando los factores de calidad, en el elemento “mi centro educativo” (n = 72).

CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TEST T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
PINHEIRO y ROSA	45	INTEGRACIÓN	3,72	,546	,281	,780
DR. FRANCISCO F. LOPES	27		3,69	,487		
PINHEIRO y ROSA	45	GESTIÓN	3,68	,443	4,350	,000
DR. FRANCISCO F. LOPES	27		3,25	,379		

Según esta Tabla (82) podemos afirmar que en 10.º año de escolaridad existen diferencias en el factor de la “gestión”, mientras que en el factor de la “integración” estas diferencias no se producen. Estas consideraciones fueron hechas observando el nivel de significación que es, por ejemplo, del 0,780 en el factor “integración”.

Es importante señalar también que los alumnos de 10.º año del centro Pinheiro y Rosa presentan medias, en los dos factores, superiores (“integración” un 3,72 y “gestión” un 3,68) a los alumnos de 10.º año de Dr. Francisco F. Lopes (“integración” un 3,69 y “gestión” un 3,25).

También intentamos conocer las diferencias entre los alumnos de 11.º año en los dos centros educativos, considerando los dos factores de calidad.

En la Tabla 83 si presentan dichos datos.

Tabla 83. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre alumnos de 11.º año en los dos centros, teniendo en cuenta los dos factores de calidad, en el elemento “mi centro educativo” (n = 34).

CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TEST T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
PINHEIRO y ROSA	23	INTEGRACIÓN	3,70	,494	,755	,457
DR. FRANCISCO F. LOPES	11		3,58	,366		
PINHEIRO y ROSA	23	GESTIÓN	3,69	,379	5,526	,000
DR. FRANCISCO F. LOPES	11		3,02	,299		

De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 83, el 11.º año de escolaridad es semejante al 10.º año, también se presentan semejanzas entre los dos centros en el factor de la “integración”. Las diferencias existentes se refieren al factor de la “gestión”, tal como se puede comprobar a través del nivel de significación (un 0).

Los alumnos de Pinheiro y Rosa continúan presentando las medias más elevadas, pero ahora con los 11.º años (la “integración” un 3,70 y la “gestión” un 3,69), comparativamente a los 11.º años de Dr. Francisco F. Lopes (la “integración” un 3,58 y la “gestión” un 3,02).

Por último, intentamos saber si existían diferencias entre los alumnos de 12.º año en los dos centros educativos considerando los mismos factores.

En la Tabla 84 están representados los datos referentes a estas diferencias.

Tabla 84. Medias, desviación típica, test T y nivel de significación de las diferencias entre alumnos de 12.º año en los dos centros, teniendo en cuenta los dos factores de calidad, en el elemento “mi centro educativo” (n = 96).

CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	TEST T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
PINHEIRO y ROSA	35	INTEGRACIÓN	3,88	,425	7,532	,000
DR. FRANCISCO F. LOPES	61		3,18	,450		
PINHEIRO y ROSA	35	GESTIÓN	3,96	,435	12,863	,000
DR. FRANCISCO F. LOPES	61		2,65	,545		

En cuanto al 12.º año y según los resultados de la Tabla 84, constatamos que existen diferencias en los dos factores de calidad, pues presentan los dos factores un nivel de significación de 0.

Una vez más, los alumnos de Pinheiro y Rosa continúan presentando las medias más elevadas, pero en este caso con 12.º año (la “integración” es de un 3,88 y la “gestión” es de un 3,96), comparativamente a los de 12.º años de Dr. Francisco F. Lopes (la “integración” es de un 3,18 y la “gestión” es de un 2,65).

Es importante señalar que cuando consideramos los diversos años de escolaridad, (10.º, 11.º y 12.º) en este estudio, las variables independientes analizadas fueron los dos centros educativos.

11.5.7. Los Dos Centros con el Tiempo de Servicio

También quisimos saber si existían diferencias entre los dos centros educativos de acuerdo con el tiempo de servicio de los profesores.

Para este análisis recurrimos al modelo de regresión lineal simple. Estos resultados se presentan en la Tabla 85.

Concretando un poco más podemos decir que la intención de esta pregunta era saber si el tiempo de servicio de los profesores influía en sus percepciones emergentes de la calidad en los dos centros, en el elemento “mi centro educativo”.

Tabla 85. Modelo de regresión lineal simple sobre las diferencias en las percepciones que los profesores tienen según su tiempo de servicio y los dos factores, en los dos centros, en el elemento “mi centro educativo” (n = 55).

CENTROS EDUCATIVOS	N	FACTORES DE CALIDAD	CUADRADO DE R	BETA
PINHEIRO y ROSA	24	INTEGRACIÓN	,020*	,143*
		GESTIÓN	,003*	,059*
DR. FRANCISCO F. LOPES	31	INTEGRACIÓN	,000*	,015*
		GESTIÓN	,004*	-,065*
Total	55			

(*) Niveles no significantes

De acuerdo con los resultados (Tabla 85) podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de calidad de los profesores y el tiempo de servicio de los mismos, pues los valores (R^2 y Beta) del modelo de regresión lineal simple, no son significativos.

11.5.8. Los Dos Centros y Diferencias entre los Dos Elementos

Con la finalidad de conocer si los dos elementos presentes en este estudio (“centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”) presentaban o no diferencias, realizamos el test T conocido como “Paired Samples Test”, que permite relacionar dos variables dependientes y saber si existen o no diferencias estadísticas significativas entre ellas (PESTANA, M. y GAGEIRO, J., 2003: 241), tal como se puede observar en la Tabla 86.

Tabla 86. Test T “Paired differences” aplicado a los dos centros y sobre los dos factores de calidad.

CENTROS EDUCATIVOS / SUJETOS	N	ELEMENTOS / FACTORES DE CALIDAD / MEDIAS/ NIVEL DE SIGNIFICACIÓN					
		CENTROS CON CALIDAD			CENTROS CON CALIDAD		
		MI CENTRO	INTEGRACIÓN	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	MI CENTRO	GESTIÓN	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
		INTEGRACIÓN	MEDIAS		GESTIÓN	MEDIAS	
<u>PINHEIRO Y ROSA</u>							
ALUMNOS	103	3,77	4,30	,000	3,78	4,30	,000
PROFESORES	24	3,82	4,84	,000	3,94	4,84	,000
TOTAL	127	3,78	4,40	,000	3,81	4,41	,000
<u>DR. FRANCISCO F. LOPES</u>							
ALUMNOS	99	3,36	4,52	,000	2,86	4,55	,000
PROFESORES	31	2,76	4,51	,000	2,67	4,60	,000
TOTAL	130	3,22	4,52	,000	2,82	4,56	,000

Con este análisis podemos concluir que en los dos centros estudiados, sus sujetos (los profesores y los alumnos) y factores (la “integración” y la “gestión”) presentan diferencias cuando se comparan las medias del elemento de los “centros educativos con calidad” con el elemento “mi centro educativo”, pues

todos los niveles de significación encontrados son sustancialmente inferiores al 0,05 (0).

11.5.9. Síntesis

En la Tabla 87 podemos tener una perspectiva más sencilla sobre las diferencias registradas en los dos centros estudiados: Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes.

Tabla 87. Diferencias en y entre los centros educativos Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes.

CENTROS EDUCATIVOS	PINHEIRO y ROSA		PINHEIRO y ROSA / DR. FRANCISCO F. LOPES		DR. FRANCISCO F. LOPES	
	INTEGRACIÓN	GESTIÓN	INTEGRACIÓN	GESTIÓN	INTEGRACIÓN	GESTIÓN
FACTORES/ VARIABLES INDEPENDIENTES		X			X	X
AÑO DE ESCOLARIEDAD			X		X	
PROFESORES / ALUMNOS			X	X		
LOS DOS CENTROS			X	X		
TIEMPO DE SERVICIO						
10.º AÑO				X		
11.º AÑO				X		
12.º AÑO			X	X		
DOS ELEMENTOS	X	X			X	X

Subtítulos:

	Variables estudiadas
	Variables no estudiadas

Es posible, a través de la misma Tabla (87), saber lo que es diferente en el centro de Pinheiro y Rosa, lo que es diferente en el centro Dr. Francisco F. Lopes y lo que es diferente comparando los dos centros educativos, con una equis (x) en el espacio correspondiente. También mediante los subtítulos creados, es posible saber qué variables fueron o no consideradas en los dos centros de forma aislada o en conjunto.

Se debe considerar que las diferencias en el centro educativo Dr. Francisco F. Lopes son más numerosas (5) que las registradas en Pinheiro y Rosa (3).

También es de señalar lo siguiente:

- Entre y en los dos centros:
 - Los profesores de Pinheiro y Rosa valoran la calidad con medias superiores a los alumnos, pero estos dos sujetos no presentan diferencias de opinión en los factores estudiados.
 - En Pinheiro y Rosa, los alumnos de 12.º año presentan las mejores medias en ambos factores. Es importante señalar que los años de escolaridad difieren entre sí en el factor de la “integración”, pero en el factor de la “gestión” no se registraron diferencias.
 - En el centro Dr. Francisco F. Lopes, los alumnos valoran la calidad con medias superiores a los profesores. En el factor “integración” existen diferencias entre los profesores y los alumnos, pero en el factor de la “gestión” no se registraron diferencias estadísticamente significativas.
 - En el centro Dr. Francisco F. Lopes los 10.º años valoran la “integración” con medias más elevadas que los otros años de escolaridad, pero en el factor de la “gestión” es 12.º año el que presenta las medias más elevadas. Es de señalar también que existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes años de escolaridad en los dos factores.
 - En 10.º año de escolaridad, Pinheiro y Rosa presenta las medias más elevadas. En el factor de la “gestión” existen diferencias, pero en el factor “integración” no se produjeron diferencias estadísticas significativas.
 - En 11.º año y una vez más, en Pinheiro y Rosa se presentaron las mejores medias en los dos factores. Las diferencias encontradas en el factor “gestión” no se repitieron en el factor “integración”.

- En 12.º año de escolaridad las mejores medias continúan perteneciendo a Pinheiro y Rosa considerando los dos factores de calidad emergentes, en donde se registran diferencias en ambos centros.
- En el tiempo de servicio de los profesores en los dos centros, no se registró ninguna diferencia estadística significativa.
- Los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes presentan diferencias en casi todos los aspectos, excluyendo la variable independiente, el tiempo de servicio.
- El factor de la “gestión” es el que presenta mayor número de diferencias, cuando consideramos aisladamente Pinheiro y Rosa o en conjunto con Dr. Francisco F. Lopes. Aisladamente, Dr. Francisco F. Lopes presenta mayores diferencias en el factor de la “integración”.
- También podemos concluir que todos los centros estudiados así como todos los sujetos (los profesores y los alumnos) y los dos factores, presentan diferencias cuando se comparan las medias de los elementos “centros educativos con calidad” y “mi centro”.

Para terminar, el centro con calidad (Pinheiro y Rosa) se caracteriza por: a) los profesores no se diferencian de los alumnos; b) los profesores valoraron más la calidad que los alumnos; y c) 12.º año valora más la calidad que los restantes años de escolaridad.

El centro que presenta menos calidad según los resultados y los análisis realizados en este capítulo, Dr. Francisco F. Lopes, se caracteriza a su vez por que: a) los profesores solamente no se diferencian de los alumnos en el factor de la “gestión”; b) los alumnos valoran más la calidad que los profesores; c) 12.º año valora menos la calidad que los restantes años de escolaridad; y d) en todos

los años de escolaridad, Dr. Francisco F. Lopes presenta medias menores que Pinheiro y Rosa.

Por último, considerando los años de escolaridad, en términos generales, podemos afirmar que es el factor de la “gestión” que registra las mayores diferencias entre los dos centros.

11.6. Comentarios Finales

- Sobre la proposición formulada:
 - Los seis centros son diferentes cuando son valorados por los profesores y los alumnos, ya sea en términos del conjunto de los sujetos (los profesores y los alumnos), ya sea también en términos aislados (solo los profesores o solo los alumnos).
 - Entre los tres mejores y los tres peores centros educativos, de acuerdo con su posición en los “rankings” escolares, el conjunto de los sujetos (los profesores y los alumnos) revelan diferencias estadísticas significativas, considerando las medias de los dos factores de calidad (la “gestión” y la “integración”).
 - Existen dos centros (Pinheiro y Rosa / Dr. Francisco F. Lopes), que revelan indicadores estadísticos, que son los más diferentes, considerando ya sea la generalidad de los seis centros elegidos en este estudio (con los profesores y los alumnos), ya sea en el estudio de “los tres mejores y los tres peores centros” de acuerdo con el criterio de los “rankings”.
 - De esta manera y en virtud de las diferencias presentadas en los dos centros, decidimos eliminar su presencia de los análisis posteriores, con un

triple objetivo: a) probar que las diferencias entre los seis centros se deben esencialmente a la presencia de Pinheiro y Rosa y de Dr. Francisco F. Lopes; b) probar la proposición formulada y c) analizar más atentamente los referidos dos centros con el objetivo de comprender mejor lo que es un centro con calidad y un centro sin o poca calidad, de acuerdo con la opinión de los profesores y los alumnos.

- Entre los dos mejores y los dos peores centros, de acuerdo con su posición en los “rankings”, concluimos que en los profesores y en los alumnos en conjunto, atendiendo a sus valoraciones en los factores de calidad, no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los dos tipos de centros. Desde nuestro punto de vista, esta constatación hace válida la eliminación de Pinheiro y Rosa y también la proposición formulada, de que los “rankings” no son confirmados a través de la opinión de los profesores y los alumnos.

➤ Sobre la estabilidad del concepto de calidad:

- De los análisis realizados sobre la estabilidad del concepto de calidad percibida por los profesores y los alumnos, en los seis centros educativos, concluimos que existen diferencias entre los factores en todas las variables independientes estudiadas, pero consideramos que las diferencias encontradas se deben, posiblemente, al hecho de que las percepciones de centro con calidad son influidas por las características particulares de los centros donde los sujetos estudiados (profesores y alumnos) trabajan. Concluimos también que cuanto más calidad existe en los centros educativos, más los alumnos y los profesores valoran el concepto de calidad. También es importante observar que los profesores son más exigentes con el concepto de calidad, así como 12.º año de escolaridad. Por último, comprobamos que la variable independiente “tiempo de

servicio” de los profesores influye inversamente en la visión que tienen sobre el constructo de calidad, lo que puede ser justificado por el desgaste profesional.

➤ Sobre los dos centros: Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes

Según el análisis cuantitativo realizado fue posible llevar a cabo un perfil de un centro con calidad y un perfil de un centro sin o con poca calidad que pasamos a mostrar:

- Un centro de calidad esencialmente se caracteriza por presentar opiniones similares de calidad en profesores y alumnos, por que en el curso de 12.º año se valora más la calidad que en los otros años de escolaridad, por que la gestión del centro se percibe de forma diferente por los diversos años de escolaridad y la integración de forma semejante, por que los profesores valoraran más la calidad que los alumnos.
- Un centro sin o con poca calidad se caracteriza, a su vez, por que la opinión de los profesores y los alumnos es diferente en el factor “integración” y semejante en el factor “gestión”, por que 10.º año valora más la calidad que otros años de escolaridad, por que la calidad del centro es vista de forma diferente por los diferentes años de escolaridad y por que los alumnos valoran más la calidad que los profesores.

CAPÍTULO DOCE

12. ANÁLISIS CUALITATIVO

En este capítulo se describen las respuestas de los profesores y alumnos encuestados, de dos centros educativos (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco Fernandes Lopes) elegidos teniendo en cuenta el criterio de sus conocimientos sobre los respectivos centros. También intentamos aclarar cómo sus discursos fueron transformados en diseño perceptivo de las relaciones entre categorías.

Al final, las conclusiones de estas dos secciones serán integradas con el propósito de una mejor comprensión.

12.1. Los Datos de los Entrevistados

Fueron realizadas 6 entrevistas a cada centro educativo (3 a profesores y 3 a alumnos) en un total de 12 entrevistas. Como consideramos importante la elección de los encuestados a través del principio de “quien opina acerca de su centro debe ser un buen conocedor del mismo”, creamos dos criterios para la selección de los sujetos, ya señalados en el capítulo denominado “Procedimiento” y que fueron los siguientes:

- Como la asociación de estudiantes se presentaba como un órgano representativo de todos los alumnos de un determinado centro, solicitamos por escrito y de manera anónima a todos sus miembros, el nombre de tres alumnos que conociesen bien su centro. Logramos obtener tres nombres

destacados con este proceso y posteriormente los invitamos a las entrevistas, a lo cual accedieron.

- En cuanto a la selección de los profesores, los procedimientos realizados fueron un tanto similares pero con pequeñas modificaciones. En este caso solicitamos también por escrito y de manera anónima a los diferentes coordinadores del departamento curricular, el nombre de tres profesores que conociesen bien su centro. Así logramos obtener tres profesores que después invitamos a realizar las encuestas.

Es importante señalar que recusamos a los profesores pertenecientes al consejo ejecutivo, porque se trataba de un órgano parcial, o sea, sus elementos eran responsables máximos de la gestión y de la organización del centro y podrían más fácilmente elaborar un discurso favorable que crítico, de su propio centro educativo.

Todas las entrevistas presentaron la siguiente pregunta:

- El profesor / alumno fue señalado, por sus compañeros, como un buen conocedor de este centro educativo. ¿Cómo lo caracteriza y define en términos de calidad?

Los 12 entrevistados se describen en la Tabla 88.

Tabla 88. Datos biográficos de los entrevistados (centro, área de enseñanza, años de experiencia en el centro, grado académico, alumnos / profesores, sexo) así como el número de encuestados seleccionados.

Sujetos número	Centros Educativos	Alumnos /Profesores	Área de enseñanza	Años de experiencia en el centro	Sexo	Grado académico
1	Pinheiro y Rosa	Profesora	Física / Química	10	Femenino	Licenciado
2		Profesora	Portugués	10	Femenino	Licenciado
3		Profesor	Matemáticas	10	Masculino	Licenciado
4		Alumno	-	3	Masculino	12.º *
5		Alumno	-	3	Masculino	12.º
6		Alumno	-	4	Masculino	12.º
7	Dr. Francisco F. Lopes	Profesor	Educación Física	26	Masculino	Licenciado
8		Profesor	Electrotecnia	10	Masculino	Licenciado
9		Profesora	Física / Química	16	Femenino	Máster
10		Alumno	-	4	Masculino	12.º
11		Alumno	-	4	Masculino	12.º
12		Alumna	-	4	Femenino	12.º
Total	2	12			4 F / 8 M	

(*) De señalar que los (as) alumnos (as) frecuentan el 12.º año.

12.2. Centro Educativo Pinheiro y Rosa

Recordemos, tal como puede ser observado en la Tabla 51 (ver epígrafe 10.3), que las entrevistas a los profesores y a los alumnos de Pinheiro y Rosa fueron realizadas entre el 14 de marzo y el 3 de mayo de 2005. Presentamos a continuación una descripción sumaria, tanto de los entrevistados (profesores y alumnos) como de sus respectivos discursos.

12.2.1. Profesores

La entrevista número uno fue realizada a una mujer, casada, con dos hijos y que trabaja en el centro desde su creación, o sea, aproximadamente desde hace diez años. Es profesora de Física y Química.

En su entrevista es posible concluir que le gusta este centro, que se relaciona, en términos generales, de forma positiva con el consejo ejecutivo. Admira la forma cómo este centro se organiza y cómo se preocupa por el bienestar de los alumnos. Para ella es un desafío trabajar con los alumnos, logrando su éxito escolar y educativo. Asimismo encontró este sentir en el equipo directivo, lo que la anima bastante. El hecho de realizar actividades con los alumnos es una forma de obtener contrapartidas, o sea, los alumnos sienten que a los profesores no les importa solamente ganar su sueldo en sus clases y volver a sus casas, sino que también están disponibles para intentar resolver los diversos problemas que los atormentan, en concreto a nivel personal y académico. En esta entrevista se siente que los alumnos establecen buenas relaciones con los profesores.

En general a través de esta entrevista se puede decir que este centro funciona bien, que los nuevos profesores y alumnos son bien recibidos, que el equipo directivo ha hecho un gran esfuerzo para que los responsables de la educación de los alumnos participen en la vida del centro. Por último es de destacar que en este centro, las diferentes tareas son discutidas y reflexionadas por distintos equipos de trabajo y solamente después son presentadas en términos definitivos, en particular a los servicios centrales del Ministerio de Educación.

La entrevista número dos fue realizada a un profesor de Matemáticas, casado, con una hija y que trabaja, también, en este centro desde su creación. Es de señalar que este profesor ya desempeñó funciones de gestión en este centro, así como en otros centros donde ya trabajó en el pasado. Actualmente, además de impartir clases de Matemáticas, también ejerce funciones de coordinador de departamento.

De acuerdo con este profesor, el liderazgo del consejo ejecutivo, el dinamismo del profesorado y el hecho de que este centro sea reciente son factores positivos y de calidad destacable.

Las prácticas pedagógicas son una de las razones que justifica el dinamismo del centro y que en consecuencia estimularon y estimulan la creación

de actividades en otros niveles, o sea, en órganos de gestión intermedia, como por ejemplo, departamentos y grupos disciplinarios.

El aumento del número de alumnos actualmente registrado, cambió negativamente la estabilidad del profesorado, así como la organización general del centro, es decir, en el pasado el centro estaba acostumbrado a un número más reducido de alumnos y profesores y las cosas funcionaban mejor, los profesores se conocían muy bien, había equipos de trabajo que desarrollaban proyectos interesantes y buenos para toda la comunidad. Hoy existen muchos profesores nuevos y también alumnos, lo que es un desafío para este centro en el sentido de mantener la calidad de otros años porque el aumento de la comunidad escolar tiene consecuencias negativas de calidad que necesitan ser resueltas. Por lo tanto, es posible que en los próximos años este centro presente un nivel más bajo en las tablas de clasificación de los “rankings” nacionales.

En cuanto a la participación de los responsables de la educación de los alumnos en la vida del centro, este profesor afirma que al inicio se registraban buenas iniciativas y que actualmente se ha asistido a un descenso de esa misma participación. La forma de vida actual, o sea, el trabajo de los padres y las madres son las principales razones apuntadas para que se produzca una participación poco numerosa de los padres y de las madres en la vida escolar de sus hijos.

La entrevista número tres fue realizada a una profesora de Portugués y simultáneamente coordinadora de los tutores de las clases. Está casada y tiene dos hijos. Trabaja en este centro desde su creación.

Esta profesora señala que en este centro se tiene gran preocupación por los alumnos, procurando resolver sus problemas escolares y educativos.

De acuerdo con esta profesora, este centro está organizado fundamentalmente en torno a las necesidades de los alumnos tanto en el plano material, como en el plano pedagógico. Este hecho le agrada bastante y se ve.

También según esta profesora, el consejo ejecutivo tiene mucha responsabilidad en la forma como el centro está organizado, pues el mismo

revela sensibilidad y liderazgo ante las dificultades y aspiraciones de los alumnos.

Por otro lado, esta profesora apunta como factores negativos de este centro, el hecho de que muchos profesores empeñados en su trabajo no son reconocidos por sus compañeros y el consejo ejecutivo.

Los comportamientos y valores practicados por muchos alumnos son también otros factores apuntados como negativos y de poca calidad en este centro, pero la misma profesora cree que esta situación va a mejorar en el futuro.

Es de señalar que esta profesora afirma que a los responsables de la educación de los alumnos les gusta venir a este centro pues sienten que son escuchados, comprendidos e informados debidamente sobre sus educandos.

12.2.2. Alumnos

El entrevistado número cuatro es un alumno de 12.º año y simultáneamente pertenece a la asociación de estudiantes.

De acuerdo con este alumno, el centro tiene calidad y buenas condiciones para estudiar. Está matriculado en el agrupamiento 1 del curso tecnológico de Informática y su preferencia por este centro está relacionada con el hecho de que todas las informaciones que tenía indicaban que el centro Pinheiro y Rosa era el mejor de Faro.

También se señala que la calidad de este centro está relacionada con el clima favorable entre profesores / alumnos y alumnos / alumnos. La existencia de muchas actividades y proyectos interesantes son otros hechos de calidad apuntados por este alumno.

Este alumno también señala que el consejo ejecutivo ha manifestado sensibilidad por el confort material de los alumnos. Por ejemplo, este año fueron puestas nuevas sillas y mesas en diversos locales del centro para el bienestar de los alumnos.

Este centro presenta una buena gestión y ha realizado muchos esfuerzos para que los responsables de la educación de los alumnos participen y acompañen la vida escolar de los alumnos, pero en la realidad este aspecto nunca se consiguió totalmente.

Este centro también presenta algunas cosas de menor calidad, o sea, con el aumento reciente del número de alumnos resultaron menos recursos materiales para cada uno de los alumnos, existen más dificultades en utilizar los diferentes servicios disponibles, por ejemplo, existen colas de alumnos en el comedor, en los servicios de fotocopias, en la secretaria y en el “buffet”.

El entrevistado número cinco tuvo como protagonista al presidente de la asociación de estudiantes y alumno de 12.º año del agrupamiento 4 - Humanidades. Este entrevistado valora el hecho de que este centro se preocupa por los alumnos como personas y no solamente como un depósito de aprendizaje. El clima escolar es otro de los factores señalado de gran calidad existente en este centro, así como los proyectos y actividades que desarrolla.

Este alumno, a semejanza de los otros entrevistados, está de acuerdo con que en Pinheiro y Rosa todo está bien organizado y la gestión es la mejor ante las aspiraciones de alumnos y profesores.

De acuerdo con este alumno, la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos es mucho mayor que en otros centro que conoce bien.

Los aspectos que presentan una menor calidad son algunos espacios del centro que no están bien aprovechados, como es el caso de los terrenos que rodean al gimnasio y al pabellón deportivo, por ejemplo.

La última entrevista realizada en el centro educativo Pinheiro y Rosa, por los alumnos, entrevista número seis, se refiere a un alumno matriculado en 12.º año en el agrupamiento 1 con formación técnica en Deporte.

Se observa que el centro presenta buenas instalaciones, particularmente en los campos de Educación Física y Deporte, pero debería haber más variedad de actividades relacionadas con su área de estudios (Educación Física y Deporte).

En términos generales el centro está bien organizado, la gestión también es eficaz y se preocupa por la vida diaria de los alumnos. Por ejemplo este año se realizaron algunas inversiones en beneficio de los alumnos, como es el caso de la adquisición de nuevas sillas, máquinas de productos alimentarios y tarjetas personalizadas e informatizadas que se destinan a su utilización en los diferentes servicios del centro.

Este centro realiza muchas actividades y algunas permiten conocer otros centros y como consecuencia otros alumnos, lo que abre nuevas perspectivas de amistades e intercambio de información.

El hecho de no poder fumar dentro del centro, fue una medida muy positiva para este encuestado, pues anteriormente todos los alumnos y profesores fumaban sin que les importase aquellos que no les gustaba el humo.

Según este alumno existen algunos aspectos que carecen de calidad, por ejemplo, en los comedores la comida no es buena, es difícil seguir algunas clases en concreto las de Matemáticas y la de Física y Química, pues los profesores tienen que terminar los programas y lo que pasa es que muchos alumnos tienen bastantes dificultades en seguir la materia. Los alumnos que tienen becas en otros sitios están en significativa ventaja con relación a los demás y eso no es correcto.

Por último, este alumno opina que en la enseñanza secundaria todos son casi adultos, de manera que no existe la necesidad de un acompañamiento regular de los responsables en la educación de los alumnos. Estos intentan resolver sus problemas con los propios profesores. Los padres y las madres no son necesarios.

12.3. Centro Educativo Dr. Francisco Fernandes Lopes

Al respecto del centro Dr. Francisco F. Lopes, señalamos que las entrevistas realizadas a sus profesores y a sus alumnos tuvieron lugar entre el

24 de febrero y el 13 de mayo de 2005 (ver Tabla 51 en el epígrafe 10.3). La descripción sintética de los entrevistados así como del contenido de sus entrevistas son presentadas a continuación.

12.3.1. Profesores

El entrevistado número siete es un profesor de Educación Física y tiene treinta y dos años de servicio, casado y con tres hijos. Este profesor hace aproximadamente veintiséis años desempeñó funciones en el equipo directivo de este centro durante tres años.

De acuerdo con la entrevista realizada, podemos saber que el centro Dr. Francisco Fernandes Lopes, en su inicio estaba bien equipado, siendo uno de los tres mejores centros a nivel nacional según el criterio de instalaciones y materiales necesarios para la enseñanza /aprendizaje.

Desde el principio, este centro estaba destinado a la enseñanza profesional, o sea, se pretendía que los alumnos adquiriesen conocimientos y competencias para el mundo del trabajo, por lo que este centro presentaba unos equipos fabulosos y de lo mejor que existía en Portugal.

Después de la revolución del 25 de abril de 1974, los equipos se fueron gradualmente perdiendo debido a la existencia de otros tipos de enseñanza y actualmente la enseñanza profesional casi no existe.

Según este profesor, el centro Dr. Francisco F. Lopes está hoy un poco por debajo de la media de los centros de enseñanza secundaria del Algarve en términos de rendimiento escolar de los alumnos. Este hecho tal vez se deba al medio social de la ciudad de Olhão, que es muy pobre y que cuenta esencialmente con profesiones ligadas a las actividades pesqueras.

Los profesores están estables, o sea, la mayor parte trabaja en este centro desde hace muchos años. En el pasado había situaciones de alumnos consumidores de estupefacientes y piensa que aún hoy ese problema existe.

Es importante resaltar que este entrevistado afirma que en el pasado las prácticas pedagógicas promovieron y dinamizaron muchas actividades en el centro, pero no sabe por qué no han sido permitidas por el consejo ejecutivo este año. Ello conllevaría que en el centro se ha reflexionado y están más apáticos y presentan poco dinamismo.

En términos generales se puede decir que el centro no está bien administrado, sin embargo tampoco hay otras alternativas, los profesores no quieren ni desean ese tipo de tareas, pues es necesario mucha disponibilidad y aparentemente es posible.

La entrevistada número ocho es de una profesora de Física y Química con formación en Farmacia y con un Máster en Ciencias de la Educación adquirido a través de la Universidad Católica en Lisboa. Es viuda, sin hijos y trabaja en este centro desde hace dieciséis años.

Según su opinión, este centro se caracteriza por la dimisión de varios actores: profesores, alumnos, administración, funcionarios y responsables de la educación de los alumnos.

Este centro no presenta una planificación de sus actividades, no tiene un proyecto educativo (el que tiene es el mismo de hace dieciocho años), el centro está degradado materialmente, hay una gran ausencia de comunicación entre los diferentes órganos del centro y también dentro de los propios órganos.

Sintéticamente todo el trabajo realizado se lleva a cabo de forma aislada, sin ningún tipo de articulación y sin ningún tipo de entendimiento con los demás.

Así se detecta poca participación de todos los miembros, ninguno conoce bien lo que pasa en este centro. La información no circula, no sabemos qué decisiones y qué errores se cometieron por parte del consejo ejecutivo. No se conoce a nadie.

No había ninguna asociación de responsables de educación de los alumnos, así como la asociación de alumnos en el pasado, pero con mi ayuda hoy se puede decir que esas asociaciones existen, pero con poco dinamismo. Es necesario mejorar la participación de las personas (alumnos y padres) de esas asociaciones.

Afortunadamente, este año van a celebrarse elecciones en los diferentes órganos administrativos del centro y hay un gran deseo de cambio y de que las cosas sean mejores.

El entrevistado número nueve es un profesor de Electrotecnia, miembro actual de la asamblea del centro y que trabaja en este centro hace diez años, casado y tiene un hijo.

Afirma que este centro está muy mal ordenado en las tablas de clasificación de los “rankings” nacionales. Este hecho está relacionado con varios factores:

- La degradación de las instalaciones, de lo que los alumnos son muy responsables;
- La adaptación de las personas en su profesión, de acuerdo con este entrevistado, se trata de uno de los principales factores que han producido que sea este centro de poca calidad;
- Los profesores y alumnos se limitan a vivir el día a día sin ambiciones, sin proyectos, sin alegría. Las cosas se gestionan por sí mismas, sin ninguna intervención de mejora;
- La mala gestión de este centro, en lo que respecta a las inversiones realizadas.

Para mejorar todo esto y de acuerdo con este profesor, es necesario motivar a las personas y esa tarea tendrá que partir, en primer lugar del consejo ejecutivo, o sea, tendrá que partir de quien tiene la mayor responsabilidad en el centro. “Estoy seguro de mis opiniones” son las últimas palabras de este entrevistado.

12.3.2. Alumnos

En lo que respecta a los alumnos del centro Dr. Francisco F. Lopes, el encuestado número diez era un adolescente de 12.º año en el agrupamiento 1 con formación técnica en Educación Física y Deporte. Está en este centro desde hace cuatro años.

Este alumno cita los siguientes aspectos:

- La existencia de drogas en este centro, que perjudican la vida escolar de los alumnos así como las tareas de los profesores y de la administración escolar.
- Las instalaciones han mejorado un poco, pero muy lentamente.
- Los profesores no tienen liderazgo suficiente para dirigir correctamente las clases en lo que respecta a la asignatura y las calificaciones.
- Existe mucha desmotivación en los alumnos y profesores en general.
- El centro es un reflejo del bajo nivel social que hay en la ciudad de Olhão.
- Existe mucha falta de información de todo lo que pasa en el centro.
- Las relaciones entre alumnos, funcionarios y profesores nuevos son buenas.
- Existen muchos alumnos que abandonan el centro o con bastante fracaso escolar.

- Existe poca participación por parte de los responsables por la educación de los alumnos en la vida diaria del centro.
- El consejo ejecutivo cambia casi todos los años, lo que evidencia que nadie quiere asumir permanentemente el futuro de este centro.
- Las prácticas pedagógicas han incentivado mucho la diversidad de actividades que existen en nuestro centro, pero este año parece que estas prácticas no existen por motivos que considero desconocidos.

Estos son los aspectos principales referidos por este alumno.

La entrevistada número once es de una alumna de 12.º año del agrupamiento 4 - Humanidades que consideró que este centro hoy está un poco mejor que, por ejemplo, hace cuatros años cuando por primera vez llegó aquí.

Esta alumna dice también que existe una buena biblioteca, muy completa. El orientador vocacional o psicólogo ejerce su profesión de forma eficiente y proporciona a casi todos los alumnos de 12.º año la información necesaria para un posible ingreso en la universidad. El consejo ejecutivo trabaja de la manera que puede, pero no existe mucha aproximación entre estos y los alumnos en general.

El centro está un poco degradado y sucio, en particular los aseos, donde no existe papel higiénico y en donde hay falta de funcionarios. Esta alumna considera también que no existen alternativas educativas y escolares para las clases. Básicamente solo existen clases y nada más. Cuando no existen clases, los alumnos no tienen nada que hacer.

La última entrevista, número doce, fue hecha a un alumno matriculado en 12.º año y simultáneamente perteneciente a la asociación de estudiantes.

Para este alumno, este centro es malo y de los peores que existen en el Algarve. Esto es cierto en el proceso de enseñanza / aprendizaje, así como en el ámbito de los profesores, y en otras áreas relevantes de la calidad del centro.

Desgraciadamente este centro tiene muchos problemas. Existe droga aquí, no hay comunicación entre la administración escolar y los alumnos, no existen apoyos pedagógicos para alumnos con dificultades de aprendizaje o si existen, sinceramente no se conocen.

Hace poco tiempo se realizaron algunas obras, pero solamente beneficiaron a los profesores y demás personal. Los alumnos simplemente fueron olvidados.

Este centro no está bien, no funciona bien y estoy seguro de que quien detenta el poder olvida por completo las necesidades y ambiciones de los alumnos, estos alumnos necesitan del apoyo del centro, pues existe mucha miseria y pobreza en la ciudad de Olhão.

12.4. Síntesis de las Entrevistas

Podemos considerar que los encuestados de Pinheiro y Rosa describen su centro como un centro bien organizado, bien gestionado, nuevo, con varias actividades interesantes para alumnos y profesores, con grandes posibilidades para los alumnos, bien equipado, que presenta poca participación por parte de los padres en la vida escolar de sus hijos; y por último, un centro que invierte en el futuro.

En el centro de Dr. Francisco F. Lopes, los entrevistados consideraron esencialmente el medio social que le rodea pobre, la ausencia de un trabajo cooperativo entre profesores, la gran apatía de todo el personal, un buen clima escolar entre alumnos y funcionarios, y entre alumnos y profesores nuevos, la degradación material de las instalaciones, la ausencia de información y los bajos rendimientos escolares de los alumnos.

12.5. El Concepto de Centros Educativos Con Calidad

De las entrevistas realizadas y a través de la única pregunta formulada sobre su centro, que era: “¿Cómo lo caracteriza y define en términos de calidad?” fue posible extraer algunas características, en los dos centros estudiados, de acuerdo con los profesores y alumnos que presentamos a continuación.

Respecto a los alumnos: “buenas condiciones materiales”; “intenta mejorar”; “buen clima escolar”; “presenta proyectos y actividades interesantes”; “los nuevos miembros son bien recibidos”; “buena gestión”; “la proximidad entre profesores y alumnos”; “el centro invierte”; “los alumnos son importantes”; “buena organización”; “se hacen visitas de estudio”; “motivación del personal docente y alumnos”; “éxito escolar”; “el medio económico y cultural, el entorno del centro, es favorable al interés por las actividades escolares y educativas”; “la existencia de prácticas pedagógicas incentiva la realización de actividades interesantes”; “la biblioteca consta de muchos libros”; “liderazgo fuerte”; “participación de los tutores de los alumnos en la vida del centro”; “existen apoyos educativos destinados a los alumnos con más dificultades” y “la información es abundante y conocida por todos”.

En cuanto a los profesores, las características de centros con calidad más frecuentes son las siguientes:

“existen causas con las que nos sentimos identificados”; “buenas relaciones sociales”; “consejo ejecutivo con liderazgo definido”; “trabajo en equipo con objetivos claros”; “el trabajo es reconocido por el Ministerio de Educación”; “disponibilidad de los profesores en la relación con los alumnos fuera de las clases”; “liderazgo dialogante”; “la información importante se da a conocer a los alumnos”; “la integración de nuevos elementos es una preocupación del centro”; “la gestión funciona y es reconocida por todos”; “los padres participan en la vida escolar de sus hijos”; “las cosas se llevan a cabo

con mucha entrega y gusto”; “dinamismo de los profesores”; “el consejo ejecutivo tiene liderazgo”; “las prácticas pedagógicas crean dinamismo en la comunidad escolar”; “existe un grupo de profesores cohesionado, muy participativos en los proyectos del centro”; “presentan un proyecto educativo que es punto de referencia del trabajo de todos”; “oferta educativa amplia”; “reconocimiento del trabajo de los profesores”; “evaluación procesual del trabajo realizado”; “los alumnos son la primera preocupación”; “buenas relaciones con los responsables de la educación de los alumnos”; “los profesores tratan a los alumnos como seres humanos”; “implicación de la comunidad exterior en la vida del centro”; “buena posición en los “rankings”; “buena gestión del dinero”; “estabilidad del personal docente”; “alumnos bien preparados para la enseñanza secundaria”; “existe comunicación entre los diversos sectores del centro”; “buen funcionamiento en y entre los diferentes órganos de la administración”; “reglas aceptadas por todos”; “enseñanza / aprendizaje exigente”; “los alumnos terminan sus estudios e ingresan en la Universidad o en el mercado del trabajo”; “los alumnos presentan buenas notas”; “creación de estrategias, con el objetivo de atraer a los padres a la vida escolar de sus hijos” y “existen iniciativas creíbles”.

Tal como se puede observar a través de las opiniones de profesores y alumnos, las características de un centro de calidad son bastante diversas y amplias en cuanto a conceptos y factores. Muchas de estas características forman parte de algunos modelos de evaluación de calidad de los centros educativos de enseñanza secundaria que citamos en el capítulo dos de la Parte I de este estudio.

El equipo directivo, de acuerdo con los entrevistados, presenta como punto de mira la mejora de las condiciones en las que se imparte la enseñanza y procurar que las decisiones que se tomen en relación con la distribución de recursos, la adscripción del profesorado y la formación de equipos tengan en cuenta los fines educativos. Los centros de calidad tienen una estructura pedagógica fuerte, a cuyo servicio se encuentra la estructura de gestión.

Algunos de los encuestados describen la calidad con un poco de más pormenor, de acuerdo con las siguientes definiciones:

“Calidad de un centro es, por ejemplo, los alumnos de 12.º año que tengo. Cuando llegan a las clases están muy motivados para la asignatura, porque forma parte de un proyecto de vida futura y normalmente no se observan problemas de comportamiento, en lo que respecta a la motivación e interés. Los alumnos están motivados e interesados en los contenidos y por supuesto es fácil enseñar en el nivel de 12.º año”.

“La calidad de un centro no es un concepto abstracto, pero presenta tres vertientes distintas: a) dinamismo del centro; b) reconocimiento del centro por los propios miembros y demás centros; y c) evaluación del trabajo hecho con el propósito de mejora”.

“Sentir que formamos parte de algo importante y útil, o sea, vamos a coger a los alumnos y ayudarlos a superar las dificultades. Vamos a intentar que no sean suspendidos, que no se pierdan, que sean ciudadanos útiles y como consecuencia sirvan a la sociedad”.

“Ser humanos y calurosos en el trato con los padres y los alumnos”.

“Centro bien organizado, en donde los profesores estimulen la creación de actividades y la participación de los alumnos en ellas”.

“Un centro que presente buenas instalaciones y equipamientos, que intente evolucionar, que intente dar a conocer a los alumnos las nuevas tecnologías”.

“Las relaciones entre alumnos; entre alumnos y profesores; entre alumnos y personal no docente, son buenas y agradables”.

12.6. El Concepto de Centros Sin o Con Poca Calidad

De la misma manera que los entrevistados señalaron aspectos de calidad de los centros en las encuestas; las características con menos calidad también fueron mencionadas y de las cuales, pasamos a enunciar algunas de ellas:

“dificultades en las relaciones establecidas”; “el trabajo en equipo no funciona”; “los apoyos pedagógicos no resultan”; “centro sin organización”; “liderazgo débil”; “la comunicación entre personas es deficiente”; “nadie sabe de

nadie, la información se pierde”; “apatía y conformismo de alumnos y profesores”; “no existen prácticas pedagógicas”; “inestabilidad profesional de los profesores”; “existencia de colas en los diversos servicios del centro”; “el trabajo de los profesores no es reconocido”; “los alumnos presentan fracaso escolar”; “el mal comportamiento de los alumnos”; “los profesores tienen que cumplir programas, y las clases se imparten con mucha prisa”; “centros sin condiciones materiales”; “los programas son extensos y exigentes”; “la comida de los comedores no es buena”; “los padres no se interesan por la vida de los centros”; “no existen actividades interesantes, ni proyecto educativo”; “cada profesor desarrolla su trabajo aisladamente”; “la puntualidad de los profesores y los alumnos no existe”; “el centro presenta una gestión deficiente”; “no se motiva a las personas en las tareas escolares, la apatía está instalada”; “el medio cultural y económico, el entorno del centro, es pobre”; “no existen desafíos y ambiciones”; “el medio exterior no conoce el centro, ni se interesa por ello”; “el centro tiene pocos profesores nuevos”; “los alumnos no tienen tiempo para aprender bien las Matemáticas y Física, solo los alumnos con clases particulares fuera del centro lo consiguen” y “existencia de drogas”.

Algunos de los entrevistados, a semejanza de lo que ocurrió con el concepto de calidad en los centros educativos, describe la falta de calidad más pormenorizadamente, como se puede observar en las siguientes definiciones:

“Un centro que no se implique en proyectos, ni presente iniciativas, no tiene forma de volverse interesante para alumnos y profesores, o sea, no presenta calidad”.

“La ausencia de prácticas pedagógicas hace que un centro no presente dinamismo, ya sea al nivel general, ya sea en los departamentos y en otras estructuras educativas”

“La falta de calidad puede presentar dos aspectos: visible, cuando existen pocas condiciones materiales, poca limpieza y poco cuidado en su preservación y otro menos visible, que se refiere al trabajo hecho sin atender a un proyecto educativo, al inmovilismo de actitudes y la dimisión de las personas (profesores, alumnos, administración, funcionarios, padres y la comunidad exterior)”.

“No hay muchas posibilidades de trabajar en equipo, normalmente no se trabaja conjuntamente, cada uno sigue la línea que le parece y procura no inmiscuirse en el trabajo de los demás. Si hubiese un interés común sería más fácil y más enriquecedor para todos”

De este modo y después de las teorías implícitas de calidad y los modelos de evaluación de los centros educativos (Parte I, Capítulo Dos), estas descripciones de los alumnos y los profesores sobre la calidad de los centros educativos, pueden ser muy interesantes para una mejor comprensión y soporte de los resultados presentados más adelante.

12.7. Análisis de Correspondencias

De acuerdo con SOUSA, F., (1999: 315) el análisis de correspondencias es una técnica interdependiente que facilita la lectura de los mapas preceptuales de las características o atributos específicos de determinado estudio y basado en la asociación entre variables. A fin de lograr este objetivo recurrimos, como ya referimos en el capítulo cinco, al “DTM”.

El paquete estadístico “DTM - Data and Text Mining de L. LEBART (CNRS, ENST, Paris, France)” es una herramienta destinada al análisis exploratorio de datos multidimensionales. Está orientado al análisis estadístico descriptivo de grandes tablas de datos obtenidos a partir de entrevistas.

Se basa en las técnicas factoriales que tienen como fundamento el álgebra lineal, descomponiendo la matriz de datos mediante sus valores propios. La idea subyacente de esta metodología es que se puede calcular las distancias entre las líneas y las columnas de una tabla rectangular utilizando distintos tipos de medidas (correlaciones, coeficientes de contingencia, etc.).

Además, desarrolla técnicas de clasificación de los elementos de la tabla (filas o columnas) a partir de los vectores propios, obteniendo caracterizaciones estadísticas automáticas de las distintas clases.

A continuación presentamos los resultados obtenidos, así como algunos procedimientos sobre las entrevistas, con el propósito de diferenciar los dos centros educativos, sus profesores y alumnos.

12.7.1. Categorías, Subcategorías y Unidades de Registro

Utilizando el DTM, las entrevistas fueron primeramente, sometidas a un cómputo de unidades de registro con frecuencias retenidas por encima de 4. Es de señalar que entendemos por unidades de registro el segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial, o en palabras de P. NAVARRO y C. DÍAZ:

“Las unidades de registro tendrán unas características y una amplitud (palabra, oración, etc.) que será mayor o menor según los objetivos de la investigación y el método específico de tratamiento de las mismas que se pretenda utilizar” (NAVARRO, P. y DÍAZ, C., 1994:192).

Según WEBER 1985, existen seis posibilidades generales ampliamente utilizadas que consisten en seleccionar como unidad de registro: a) palabras sueltas; b) significados de palabras; c) frases; d) temas; párrafos y e) el texto completo, por ejemplo si los textos son cortos como en el caso de letras al editor (citado por HUBERT, G., 2003: 98).

De esta manera y después de algunas simplificaciones, fue posible llegar a un grupo de 110 palabras diferentes (unidades de registro). El paso siguiente fue la categorización, o sea, clasificar las unidades de registro. Una vez definidas, las categorías pueden relacionarse entre sí, constituyendo diferentes estructuras o esquemas categoriales, posibilitando definir varios niveles de categorías, de manera que determinadas categorías de orden inferior, resulten agrupadas como subespecificaciones de ciertas categorías de orden superior.

“Las categorías son los elementos claves del código de un analista” (VALA, J., 2003: 110).

En este estudio teníamos como objetivo diferenciar los dos centros educativos extremos en términos de calidad (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes, con el doble propósito: a) hacer válidos los datos encontrados en el análisis cuantitativo y b) saber cómo se diferenciaban cualitativamente los dos centros en términos de calidad (opuesta).

Así y desde esta perspectiva, fue fundamental además de la creación de categorías, la creación también de subcategorías, pues solamente de esta forma era posible diferenciar los centros educativos citados. Es decir, existen categorías como “proyectos”, que en un centro los proyectos funcionan bien, pero en el otro el funcionamiento no es positivo, por lo cual, y para distinguirlos, creamos dos subcategorías “una positiva y otra negativa”. De esta forma fue mejorado el proceso de diferenciación de estos dos centros. Asimismo es importante que la cooperación y el clima son las únicas categorías que no presentan dos subcategorías (una positiva y otra negativa), en virtud de que a través del análisis de las entrevistas, no encontramos motivos de diferenciación.

Después de algunas reestructuraciones y cambios en las “unidades de registro”, “subcategorías” y “categorías” llegamos al diccionario final de las entrevistas, así como a su registro de frecuencias, que presentamos en la Tabla 89.

Tabla 89. Diccionario de las categorías y subcategorías en las respectivas unidades de registro y respectivas frecuencias.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	N	UNIDADES DE REGISTRO	N		
GESTIÓN (N = 174)	GESTIÓN POSITIVA	99	Centro bien gestionado	24		
			Liderazgo del ejecutivo	21		
			Trabajo estimulado	12		
			Profesores estimulados	10		
			Hechos analizados	9		
			Filosofía correcta	6		
			Más disponibilidad	5		
			Menos burocracia	4		
			Diversificación	4		
			Alumnos estimulados	4		
			Mala gestión	22		
			Ejecutivo con liderazgo débil	14		
			Funcionarios débiles	7		
			Ministerio de Educación con mala gestión	6		
GESTIÓN NEGATIVA	75	Nadie quiere pertenecer al ejecutivo	6			
		Ejecutivo con mala gestión	6			
		No hay estrategias	5			
		Indisponibilidad para ejercer funciones de gestión	5			
		Centro olvida los alumnos	4			
		Alumnos integrados	22			
		Profesores integrados	13			
		Profesores estables	10			
		Integración de alumnos fácil	10			
		Asociación de padres	8			
INTEGRACIÓN (N = 149)	INTEGRACIÓN POSITIVA	79	Centro con interés	7		
			Padres invitados	7		
			Asociación de alumnos buena	6		
			Centro conocido	6		
			Padres participan poco	31		
			Medio social bajo	11		
			Integración difícil	10		
			Al inicio no había asociación de padres	7		
			No había asociación de estudiantes	6		
			Ausencia de reconocimiento	5		
MEJORA (N = 95)	MEJORA POSITIVA	70	Trabajar para la mejora	20		
			Centro de calidad	20		
			Mejor futuro	10		
			Cambios	6		
			Año de elecciones	6		
			Centro evoluciona	6		
			Esperanza en futuro	4		
			Ausencia de inversiones	14		
			Centro sin mejoras	11		
			PROYECTOS (N = 102)	PROYECTOS POSITIVOS	67	Proyectos
Prácticas pedagógicas dinamizan proyectos	12					
Buenos proyectos	7					
Centro de proyectos	4					
Proyecto educativo	4					
Ausencia de proyectos	17					
PROYECTOS NEGATIVOS	35	No hay proyecto educativo				10
		No hay prácticas pedagógicas				8

Tabla 89. (Continuación)

PARTICIPACIÓN (N = 102)	PARTICIPACIÓN POSITIVA	40	Alumnos de 12.º año interesados	10		
			Profesores dinámicos	10		
			Centro dinámico	8		
			Alumnos participan	8		
			Alumnos interesados	4		
PARTICIPACIÓN NEGATIVA	62	Centro apático	30			
		Alumnos apáticos	13			
		Profesores apáticos	12			
		Profesores solo con clases	7			
VALORES (N = 84)	VALORES POSITIVOS	59	Alumnos valorados	20		
			Alumnos como personas	19		
			Alumnos sensibles	13		
			Alumno como ciudadano	6		
			Droga	9		
VALORES NEGATIVOS	25	Alumnos destrozan el material	4			
		Mal comportamiento de alumnos	4			
		Ausencia de valores en los alumnos	4			
		Alumnos destruyen centro	4			
RENDIMIENTO (N = 76)	RENDIMIENTO POSITIVO	38	Alumnos con éxito escolar	11		
			Resolver problemas	9		
			Tutores de clase son buenos	8		
			"Rankings"	6		
			Profesores nuevos buenos	4		
RENDIMIENTO NEGATIVO	42	Alumnos con fracaso escolar	9			
		Abandono de alumnos	9			
		Poca ambición	8			
		Centro con niveles bajos	7			
		Profesores viejos son peores	4			
CONDICIONES (N = 68)	CONDICIONES POSITIVAS	45	Hay Condiciones	28		
			Centro con condiciones al inicio	9		
			Deporte está bien	5		
			Profesores con condiciones	4		
CONDICIONES NEGATIVAS	29	Centro degradado	12			
		Centro sucio	9			
		Centro viejo	4			
		Comida no es buena	4			
CLIMA (N = 38)	CLIMA POSITIVO	38	Clima entre alumnos y profesores es bueno	18		
			Clima entre alumnos	9		
			Clima entre alumnos y profesores nuevos es bueno	6		
			Clima entre alumnos y funcionarios es bueno	5		
ENSEÑANZA (N = 30)	ENSEÑANZA POSITIVA	4	Alumnos tienen facilidades	5		
			Alumnos con clases particulares	4		
			Falta de tiempo para estudiar	9		
			Hay ausencia de bases científicas	9		
			Cumplir programas	8		
COMUNICACIÓN (N = 35)	COMUNICACIÓN POSITIVA	16	Centro aclara	7		
			Centro informa	4		
			Psicólogo informa	4		
			Hay Comunicación	4		
			Departamentos comunican	4		
COMUNICACIÓN NEGATIVA	19	Desconocimiento	19			
CANTIDAD (N = 23)	CANTIDAD POSITIVA	16	Aumento de alumnos	16		
			Colas	4		
			Poco personal no docente	4		
REGLAS (N = 17)	REGLAS POSITIVAS	5	La regla de no fumar es buena	5		
			REGLAS NEGATIVAS	12	Reglas violadas	8
			Está permitido fumar		4	
COOPERACIÓN (N = 14)	COOPERACIÓN NEGATIVA	14	Trabajo aislado	8		
			No hay cooperación	6		

Es de señalar, de acuerdo con la Tabla 89, que las categorías “gestión” e “integración” son las que presentan mayor frecuencia, respectivamente 174 y 169 veces. Al contrario las categorías que presentan menor número de veces son las “reglas” y la “cooperación” con 17 y 14 respectivamente.

12.7.2. Análisis de los Dos Centros

En este estudio el plano factorial determinado por los ejes 1 (41,2%) y 2 (14,2%), explican el 55,4% de la información y permiten reconstruir el sentido latente y global del sistema de significados elementales, ordenando las subcategorías y permitiendo fácilmente su interpretación. De esta forma los centros (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes) asociados a las subcategorías, permiten establecer los significados de los ejes y reconstruir los polos semánticos de la calidad percibida en estos dos centros (AMARAL, V., 2004: 99).

La interpretación de cada uno de ellos (factores) se ha realizado a través de las contribuciones absolutas y relativas de cada palabra en cada uno de los factores. Las variables independientes, o en palabras de L. LEBART y A. SALEM también denominadas de variables activas por determinar los planos factoriales (LEBART, L. y SALEM, A.,1994: 94), son los dos centros educativos (Dr. Francisco F. Lopes y Pinheiro y Rosa).

A continuación presentamos la Tabla 90 con las coordenadas, contribuciones absolutas y relativas de las subcategorías.

Las coordenadas indican, por ejemplo, que en el eje 1 se ponen frente a frente la subcategoría de “valores (n)” y la subcategoría “integración (p)”. A su vez en el eje 2 también se pone frente a frente la subcategoría “gestión (n)” y la subcategoría “participación (n)” (LEBART, L. y SALEM, A. ,1994: 92).

En lo que respecta a las contribuciones absolutas, estas indican de forma porcentual la importancia de cada subcategoría en la definición de cada eje (1 y

2), o sea miden la importancia de cada una de las modalidades de las variables analizadas en la construcción de los ejes factoriales construidos por el análisis de correspondencias (SALVADOR FIGUERAS, M., 2003: 16).

Por último, las contribuciones relativas nos dan una medida del porcentaje en que cada eje define a las subcategorías, nos corrobora lo anterior, o dicho de otra forma, miden la importancia de cada factor para explicar la posición, en el diagrama cartesiano, de cada una de las modalidades de las variables analizadas, representando la parte de la distancia al origen de coordenadas, explicada por dicho factor (cfr. LEBART, L. y SALEM, A., 1994: 91-92 y SALVADOR FIGUERAS, M., 2003: 16).

Tabla 90. Coordenadas, contribuciones absolutas y relativas de las subcategorías referentes a los dos centros (variables independientes).

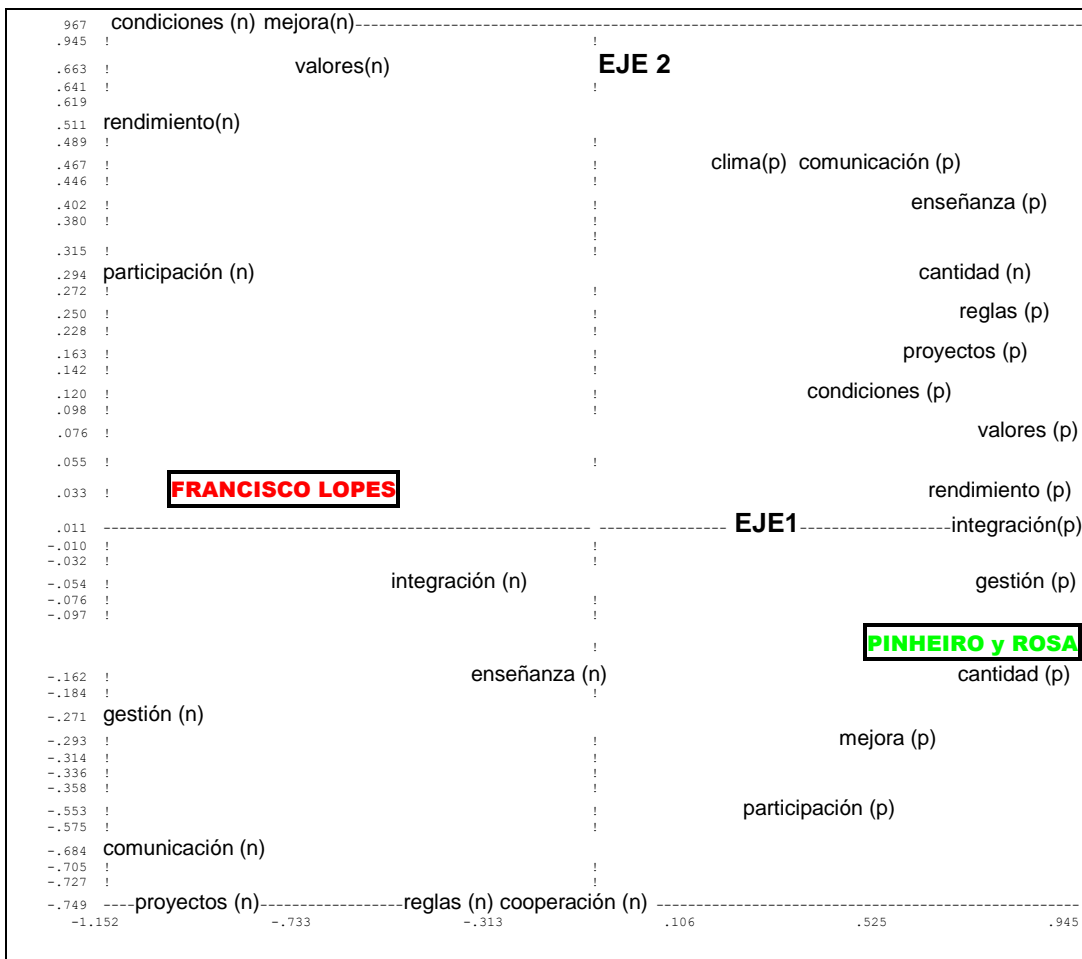
SUBCATEGORÍAS	COORDENADAS		CONTRIBUCIONES ABSOLUTAS		CONTRIBUCIONES RELATIVAS	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
CANTIDAD (P)	,89	-,16	1.9	,2	,23	,01
CLIMA (P)	,24	,45	,3	3.3	,04	,15
COMUNICACIÓN (P)	,41	,46	,6	2.3	,08	,10
COMUNICACIÓN (N)	1.15	-,70	3.7	4.0	,38	,14
CONDICIONES (P)	,45	,11	1.4	,2	,14	,01
CONDICIONES (N)	-1.00	,97	4.2	11.6	,35	,33
COOPERACIÓN (N)	1.10	-1,80	2.5	19.5	,21	,56
CANTIDAD (N)	,84	,27	,9	,3	,13	,01
ENSEÑANZA (P)	,76	,40	,3	,3	,06	,02
ENSEÑANZA (N)	-,16	-,18	,1	,4	,02	,02
GESTIÓN (P)	,94	-,06	13.1	,1	,76	,00
GESTIÓN (N)	1.07	-,28	12.6	2.4	,69	,05
INTEGRACIÓN (P)	,65	-,01	4.9	,0	,65	,00
INTEGRACIÓN (N)	-,46	-,05	2.2	,1	,59	,01
MEJORA (P)	,49	-,29	2.7	2.8	,40	,14
MEJORA (N)	-1.08	1,19	4.3	15.2	,36	,44
PARTICIPACIÓN (P)	,34	-,56	,7	5.3	,07	,19
PARTICIPACIÓN (N)	-1.09	,28	10.8	2.1	,87	,06
PROYECTOS (P)	,64	,15	4.1	,6	,44	,02
PROYECTOS (N)	-1.04	-,75	5.6	8.4	,53	,28
REGLAS (P)	,82	,25	,6	,2	,18	,02
REGLAS (N)	-1.06	-1,50	2.0	11.6	,23	,46
RENDIMIENTO (P)	,71	,02	2.8	,0	,56	,00
RENDIMIENTO (N)	-1.15	,50	8.2	4.5	,66	,13
VALORES (P)	,94	,07	7.8	,1	,55	,00
VALORES (N)	-,65	,64	1.6	4.4	,27	,26

Considerando las contribuciones absolutas representadas en la Tabla 90, podemos apreciar que “gestión (p)” define mayoritariamente el eje 1 con un 13.1 %. Sin embargo, la definición del eje 2 la da la subcategoría “cooperación (n)” con un 19.5%.

Las restantes subcategorías que tienen una mayor contribución en la definición del eje 1, son: “gestión (n)” con un 12.6%, “participación (n)” con un 10.8% y “rendimiento (n)” con un 8.2%. Las que principalmente definen el eje 2 son: “mejora (n)” con un 15.2%, “reglas (n)” con un 11.6 % y “condiciones (n)” con un 11.6%.

A continuación pasamos a interpretar la Figura 8 resultante, y correspondiente a los planos factoriales definidos por los ejes 1 y 2, y a obtener conclusiones que pueden complementar las expuestas anteriormente.

Figura 8. Análisis de correspondencias, en dos ejes factoriales, de las proximidades entre subcategorías y entre los dos centros.



La Figura 8 presenta un análisis de correspondencias simple que permite observar la forma como las subcategorías se relacionan entre ellas y con los dos

centros educativos, o sea las variables independientes (DUARTE, H. y JESUÍNO, J., 2004: 154).

Así y en términos de la muestra, podemos verificar que la “gestión”, “integración”, “cantidad”, “mejora” y “participación” como subcategorías positivas son las que están más próximas al centro Pinheiro y Rosa.

Estos datos parecen indicar que en este centro existen más personas (cantidad positiva), o sea más alumnos y profesores que en otros años, probablemente debido a la promoción que este centro tuvo en la comunidad cercana, en virtud del posicionamiento en los “rankings” en los últimos años y por la diversidad de la oferta curricular que actualmente es observada en este centro. A su vez la “gestión positiva” parece ser una subcategoría muy presente en Pinheiro y Rosa, en donde la organización y la administración son referencia importantes. Aún en esta subcategoría no podemos olvidar el desempeño del consejo ejecutivo como dinamizador en todo este proceso a través de su liderazgo. En cuanto a la “mejora” y de acuerdo con los datos disponibles, es de señalar que en este centro parece que el trabajo realizado presenta una perspectiva de futuro, de cambio, donde cada año que pasa, se intenta aprender y mejorar aun más los distintos aspectos de la vida en este centro. En lo que respecta a la “participación”, señalamos el dinamismo de los profesores y de los alumnos en la realización de las distintas tareas escolares, esto es, parece que los profesores y los alumnos revelan interés por la vida del centro. Por último, en la “integración”, podemos afirmar que los nuevos profesores y alumnos son bien recibidos, que existe en Pinheiro y Rosa estabilidad de profesores, que los alumnos y sus responsables de educación están representados y que existe un esfuerzo en relación a los contactos con la comunidad que le rodea.

En el centro Dr. Francisco F. Rosa, las subcategorías más próximas son, respectivamente, “integración”, “enseñanza”, “participación” y “gestión”. Es de señalar que estas subcategorías, al contrario de las presentadas en Pinheiro y Rosa, son de índole negativa.

En la “integración” podemos señalar que los responsables de la educación de los alumnos interfieren poco en la vida escolar de sus educandos y que la

existencia de representantes de alumnos y de los responsables de educación fue un proceso difícil y poco promovido. Dr. Francisco Fernandes Rosa tampoco ha logrado su reconocimiento en el medio social, económico y cultural más cercano. La subcategoría “enseñanza” no fue señalada en el centro Pinheiro y Rosa, mientras que en Dr. Francisco Fernandes Rosa, esta subcategoría tiene que ver con la débil preparación de los alumnos y con la ausencia de bases científicas reveladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la “participación”, es de señalar la apatía registrada y generalizada en alumnos y profesores. Además de las clases normales, casi nada se hace, no existen ocupaciones interesantes y que puedan motivar a los profesores y a los alumnos durante su tiempo libre. Por último, la “gestión” se caracteriza por un liderazgo débil para el que no ha existido alternativas, hasta al momento, por indisponibilidad de los profesores para asumir tareas de dirección y administración escolar. El centro también ha revelado ausencia de estrategias, en concreto ante las ambiciones y preocupaciones más importantes de los alumnos.

Pasamos, a continuación, a interpretar la Figura 8 resultante y correspondiente a los planos factoriales definidos por los ejes 1 y 2, y a obtener conclusiones que pueden complementar las expuestas anteriormente.

En el primer eje factorial nos encontramos, por un lado, con el centro de Pinheiro y Rosa rodeado por una “nube” de subcategorías como: “integración (p)”, “gestión (p)”, “cantidad (p)”, “mejora (p)” y “participación (p)”. Todas estas subcategorías, como se puede observar son de carácter o índole positivo. En el cuadrante opuesto o izquierdo, podemos registrar 7 subcategorías de índole negativa, pero dispersas a lo largo del mismo cuadrante. Estas subcategorías son respectivamente: “integración (n)”, “enseñanza (n)”, “gestión (n)”, “comunicación (n)”, “reglas (n)”, “proyectos (n)” y “cooperación (n)”.

En un primer análisis de estos datos, podemos considerar que Pinheiro y Rosa es un centro caracterizado y definido esencialmente por aspectos positivos relacionados con su gestión, reconocimiento e implicación de sus actores

internos y externos. Las subcategorías conectadas a aspectos negativos son observadas fuera de las zonas de proximidad de este centro.

Estos datos, de alguna forma, corroboran las características y definiciones de calidad encontradas en las entrevistas descritas anteriormente, es decir, en Pinheiro y Rosa las cosas están bien organizadas, es un centro bien gestionado, con actividades interesantes para alumnos y profesores y un centro que invierte en el futuro.

Por otro lado encontramos Dr. Francisco F. Lopes, que aparece conectado a 5 subcategorías de forma más próxima: “participación (n)”, “rendimientos (n)”, “valores (n)”, “condiciones (n)” y “mejora (n)”. En el cuadrante opuesto o derecho, a su vez, son observadas 8 subcategorías en forma de “nube” pero distantes de Dr. Francisco F. Lopes. Estas subcategorías son: “clima (p)”, “comunicación (p)”, “enseñanza (p)”, “cantidad (n)”, “reglas (p)”, “proyectos (p)”, “condiciones (p)”, “valores (p)” y “rendimientos (p)”.

En síntesis y volviendo a Dr. Francisco F. Lopes, podemos considerar que este centro está envuelto en subcategorías de índole negativo, caracterizadas esencialmente por la poca participación de sus miembros así como por los bajos rendimientos que presenta.

El segundo eje factorial opone igualmente Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes. Si examinamos más detenidamente la Figura 8, advertimos que ese mismo eje opone los planos derecho e izquierdo, motivos relacionados con el carácter o índole positiva y negativa de las diversas subcategorías estudiadas, o sea Pinheiro y Rosa presenta todas las subcategorías positivas, excepto en la “cantidad”, que registra un carácter negativo, que puede ser justificado por el aumento reciente de profesores y alumnos. Al contrario Dr. Francisco F. Lopes presenta todas las subcategorías de índole negativa.

12.7.3. Análisis de los Profesores y Alumnos en los dos Centros

A semejanza de los procedimientos realizados cuando consideramos las variables independientes de los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes, podemos afirmar que el plano factorial determinado por los ejes 1 (41,2%) y 2 (14,2%), explican el 55,4%, cuando consideramos las variables independientes de los profesores y alumnos de los citados centros. Con respecto a ello podemos afirmar que el primer y el segundo eje explican el mayor porcentaje de las varianzas.

Apreciamos que el porcentaje mayor descansa en el primer eje, explicando este eje una alta puntuación de la varianza o inercia. Por tanto, este alto porcentaje nos justifica que es válido hacer un análisis de correspondencia para conseguir el objetivo planteado.

A continuación presentamos la Tabla 91 con las coordenadas, contribuciones absolutas y relativas de las subcategorías referentes a profesores y alumnos en los centros Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes.

Tabla 91. Coordinadas, contribuciones absolutas y relativas de las subcategorías referentes a los diferentes sujetos (variables independientes).

SUBCATEGORÍAS	COORDENADAS		CONTRIBUCIONES ABSOLUTAS		CONTRIBUCIONES RELATIVAS	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
CANTIDAD (P)	,91	-,14	2.0	,2	,97	,02
CLIMA (P)	,21	-,87	,2	19.4	,05	,81
COMUNICACIÓN (P)	,37	-,10	,5	,2	,39	,03
COMUNICACIÓN (N)	-1.08	-,02	3.3	,0	,93	,00
CONDICIONES (P)	,44	-,48	1.3	6.9	,35	,42
CONDICIONES (N)	-,89	-,10	3.4	,2	,99	,01
COOPERACIÓN (N)	-1.12	,37	2.6	1.3	,43	,05
CANTIDAD (N)	,84	-1.45	1.0	12.7	,24	,71
ENSEÑANZA (P)	,84	-1.45	,4	5.6	,24	,71
ENSEÑANZA (N)	-,19	-,67	,1	7.8	,08	,92
GESTIÓN (P)	,94	,46	13.1	14.1	,80	,19
GESTIÓN (N)	-1.09	,09	13.4	,4	,98	,01
INTEGRACIÓN (P)	,65	,20	4.9	2.0	,92	,08
INTEGRACIÓN (N)	-,45	,13	2.1	,8	,75	,07
MEJORA (P)	,48	,29	2.6	4.1	,68	,25
MEJORA (N)	-1.07	-,19	4.2	,6	,54	,02
PARTICIPACIÓN (P)	,36	,00	,8	,0	,72	,00
PARTICIPACIÓN (N)	-1.09	,04	10.9	,1	,99	,00
PROYECTOS (P)	,66	-,45	4.3	9.2	,66	,32
PROYECTOS (N)	-1.10	,18	6.3	,7	,82	,02
REGLAS (P)	,84	-1.45	,6	8.5	,24	,71
REGLAS (N)	-1.11	,24	2.2	,5	,67	,03
RENDIMIENTO (P)	,73	,32	3.0	2.7	,76	,15
RENDIMIENTO (N)	-1.08	,00	7.4	,0	,96	,00
VALORES (P)	,93	,20	7.6	1.6	,96	,04
VALORES (N)	-,68	,13	1.7	,3	,89	,03

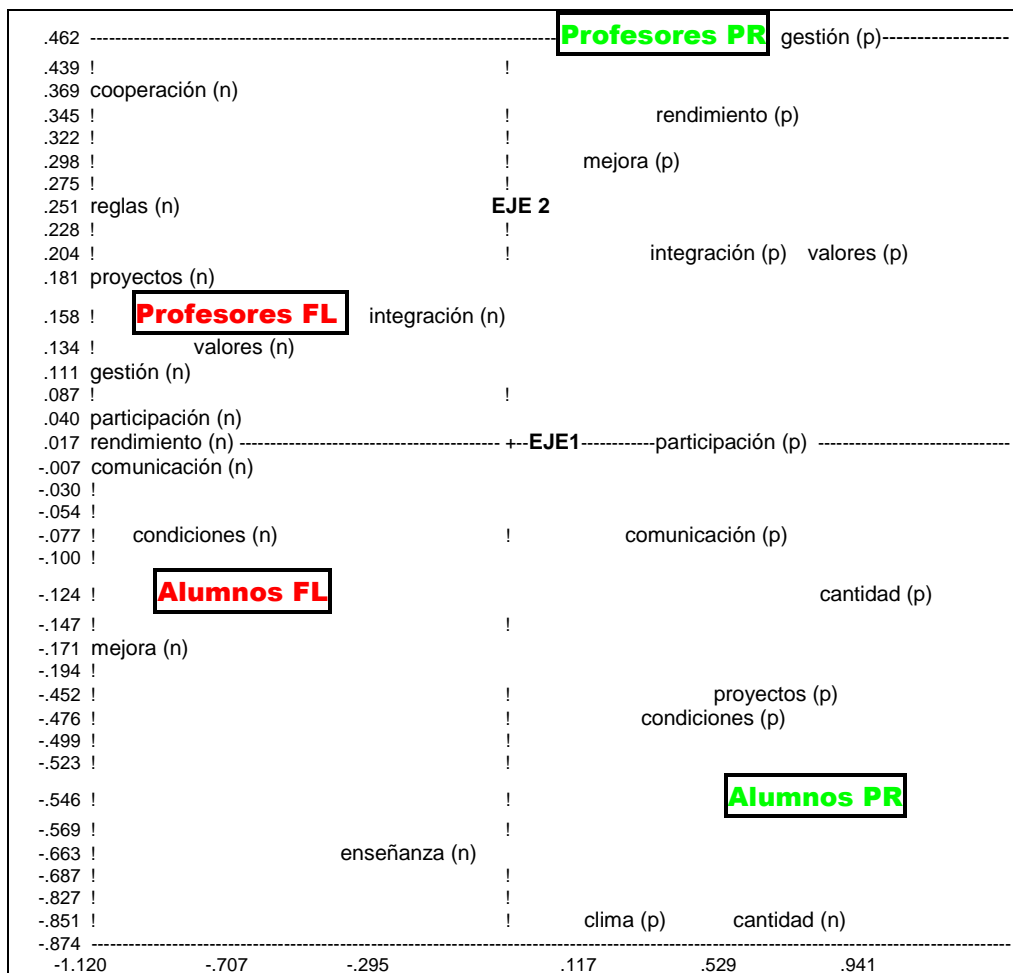
Observando los resultados de la Tabla 91 podemos afirmar que la subcategoría “gestión (n)” define mayoritariamente el eje 1, con un 13.4 %. En cuanto al eje 2 es de registrar la dimensión mayoritaria de la subcategoría “clima (p)”, con un 19.4%.

Las restantes subcategorías que tienen una mayor contribución en la definición del eje 1, son: “gestión (p)” con un 13.1%, “participación (n)” con un 10.9% y “valores (p)” con un 7.6%. Las que principalmente definen el eje 2 son a su vez: “gestión (p)” con un 14.1%, “cantidad (n)” con un 12.7 % y “proyectos (p)” con un 9.2%.

Tal como ocurrió cuando analizamos las variables independientes (los dos centros), pasamos a continuación a interpretar la Figura 9 resultante y correspondiente a los planos factoriales definidos por los ejes 1 y 2, y teniendo en cuenta las variables independientes (profesores y alumnos de los dos centros), o en palabras de L. LEBART y A. SALEM, de variables ilustrativas, o

sea, variables proyectadas posteriormente sobre los planos factoriales (LEBART, L. y SALEM, A. ,1994: 94).

Figura 9. Análisis de correspondencias, en dos ejes factoriales, de las proximidades entre subcategorías y entre los profesores y alumnos en los dos centros.



De acuerdo con la Figura 9 y considerando a los alumnos de Pinheiro y Rosa, podemos decir que las subcategorías más cercanas están situadas en el cuadrante inferior derecho, formando una “nube” que está constituida por: “condiciones (p)”, “proyectos (p)”, “cantidad (n)”, “clima (p)”, “cantidad (p)”, “comunicación (p)” y “participación (p)”. Se considera que los alumnos en este centro (Pinheiro y Rosa) señalan aspectos positivos del mismo. Solamente la subcategoría “cantidad” no presenta una carga positiva, lo que puede ser

justificado, como ya se citó anteriormente, por un aumento reciente de profesores y alumnos que hace que se formen colas en varios servicios existentes en el centro. De acuerdo con los alumnos de Pinheiro y Rosa, podemos afirmar que éstos citan principalmente las condiciones favorables existentes en el centro, los proyectos interesantes que despiertan la participación de los alumnos y la cantidad de población que actualmente frecuenta Pinheiro y Rosa.

A su vez, los profesores de Pinheiro y Rosa también están envueltos en subcategorías de carácter positivo, tal como se puede observar en el cuadrante superior derecho. Estas subcategorías son las siguientes: “gestión (p)”, “rendimiento (p)”, “mejora (p)”, “integración (p)” y “valores (p)”. Con estos datos concluimos que los profesores de Pinheiro y Rosa señalan que su centro se caracteriza y define esencialmente por una buena gestión y administración escolar, así como por presentar buenos rendimientos de sus alumnos en particular y del centro en general.

En cuanto a los sujetos de Dr. Francisco F. Lopes observamos que, por ejemplo, los alumnos están rodeados, en términos de mayor proximidad, por las siguientes subcategorías: “condiciones (n)”, “mejora (n)” y “comunicación (n)”. A través de los datos podemos afirmar que los alumnos de Dr. Francisco F. Lopes citan esencialmente las malas condiciones materiales, así como la poca información disponible y la ausencia de inversiones, como características de su centro.

En lo que respecta a los profesores de este centro, las subcategorías más cercanas son: “valores (n)”, “integración (n)”, “proyectos (n)” y “gestión (n)”. Estas proximidades indican que los profesores de Dr. Francisco F. Lopes valoran esencialmente la calidad de su centro a través de los valores negativos presentados por los alumnos, por la ausencia de relaciones y reconocimiento de Dr. Francisco F. Lopes en el medio exterior, por la ausencia de proyectos de actividades escolares, incluyendo el proyecto educativo, y por último, la mala gestión que este centro presenta en diferentes niveles, o sea, centrales e intermedios.

Según los planos factoriales definidos por los ejes 1 y 2, podemos concluir lo siguiente:

En el primer eje factorial nos encontramos, por un lado, con los profesores de Pinheiro y Rosa y de Dr. Francisco F. Lopes situados en los dos cuadrantes superiores, mientras que es de señalar que las subcategorías que rodean a estos centros se distinguen por su índole positiva o negativa, es decir, los profesores de Pinheiro y Rosa están rodeados por subcategorías positivas y los profesores de Dr. Francisco F. Lopes por subcategorías negativas.

En los dos cuadrantes inferiores, a su vez, encontramos alumnos de Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes. Tal como fue antes observado en los profesores de estos dos centros, las subcategorías se distinguen también por su índole positiva y negativa. Es de señalar que en este eje (1) los alumnos de Pinheiro y Rosa están frente a frente a los profesores de Pinheiro y Rosa y los alumnos de Dr. Francisco F. Rosa están frente a frente con los profesores del mismo centro.

En cuanto al segundo eje factorial, verificamos que opone alumnos y profesores de Pinheiro y Rosa a alumnos y profesores de Dr. Francisco F. Lopes y que lo más revelante en esta oposición es el hecho de que toda las subcategorías, tanto de alumnos como de profesores, en Pinheiro y Rosa son positivas, excepto la “cantidad” que ya fue explicada anteriormente, al contrario que los sujetos (profesores y alumnos) de Dr. Francisco F. Lopes, que presentan todas las subcategorías de niveles negativos.

Queremos también diferenciar profesores y alumnos en los dos centros. Podemos afirmar que los alumnos se diferencian de los profesores en el centro Pinheiro y Rosa, porque valoran más los proyectos, las condiciones materiales y el clima, mientras que los profesores valoran más la gestión, el rendimiento, la mejora, integración y valores. O sea, parece que los profesores están más próximos, en términos de discurso de calidad, de factores de gestión y organización del centro. Por el contrario, los alumnos están más próximos a factores referentes a las condiciones materiales del centro y a las actividades

fuera del contexto de aula, que les parecen interesantes y para las cuales están bastante motivados en participar.

En cuanto al Dr. Francisco F. Lopes, constatamos a través de la misma Figura (8), que los alumnos señalan también las condiciones materiales de su centro, tal como los alumnos de Pinheiro y Rosa y también la comunicación y mejora, pero en términos negativos. Los profesores, a su vez, están más próximos a las subcategorías de los proyectos, los valores, la integración y la gestión, que son factores que identifican el discurso de los profesores, pero en sentido negativo. Es decir, parece que la forma de organización, de gestión del centro y las relaciones establecidas con el exterior son factores típicos de calidad enunciados y que los distingue del discurso de los alumnos.

12.8. Consideraciones Finales

Primeramente, es de señalar que en este estudio logramos obtener diferentes categorías, subcategorías y unidades de registro emergentes (14 categorías, 26 subcategorías y 110 unidades de registro) de acuerdo con el análisis de contenido realizado sobre el discurso de los diferentes sujetos. Dicho de otra forma, fue posible catalogar las opiniones de los diferentes entrevistados sobre la calidad de sus propios centros educativos.

Así, en este análisis cualitativo y a través del estudio de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos de Pinheiro y Rosa y de Dr. Francisco F. Lopes, podemos extraer algunas conclusiones que pueden ser presentadas en dos niveles, teniendo en cuenta las características y definiciones de calidad en los mismos centros: a) al nivel de las diferencias entre los dos centros estudiados y b) al nivel de las diferencias entre los dos sujetos de cada centro (profesores y alumnos).

Así y con este enfoque de análisis, sistematizaríamos este apartado de la misma forma y que pasamos a presentar a continuación:

- Diferencias entre los dos centros

A través de la lectura de la Figura 9 conseguimos una mayor y más clara distinción entre los dos centros, considerando el eje 2 (vertical), pues la lectura del eje 1 (horizontal) no es tan clara. De esta forma optamos por hacer consideraciones entre Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes atendiendo a este factor de conveniencia.

Registramos que estos dos centros presentan discursos substancialmente diferentes, pues las subcategorías emergentes más cercanas y distantes de cada centro, confirman esas diferencias.

Básicamente, los dos centros se diferencian en lo que respecta al carácter positivo o negativo de las distintas subcategorías o factores de calidad estudiados. Observamos que Pinheiro y Rosa se caracteriza y define por factores de calidad positivos, o sea, es un centro en el que esencialmente se valora la “gestión” muy favorablemente, como consecuencia de algunas variables que registramos: liderazgo asumido por parte del consejo ejecutivo; trabajo estimulado; los hechos son analizados y hay una diversificación de ofertas curriculares y programáticas para los alumnos. La “cantidad” también es valorada de forma muy positiva y que se justifica, en parte, por el prestigio que Pinheiro y Rosa logró en los últimos años a través de sus posiciones en los “rankings”, en concreto en el año de 2003/2004, con la primera posición (ver Tabla 8, epígrafe 1.5). Por ello, muchos alumnos procuraron matricularse en Pinheiro y Rosa y consecuentemente la cantidad de los alumnos y el número de profesores ha aumentado. La “integración” y la “mejora” son los demás subfactores de calidad situados próximos de Pinheiro y Rosa. Con estos dos subfactores o subcategorías de calidad podemos considerar que profesores y alumnos se integran sin problemas, que existen esfuerzos para que el centro se abra al mundo exterior, es una dinámica para que el centro logre gran calidad, para que se produzca una evolución y desarrollo, en síntesis.

En cuanto a Dr. Francisco F. Lopes y de acuerdo con los datos obtenidos observamos, como ya se ha visto, que las subcategorías de índole negativo

caracterizan y definen este centro. La “integración”, la “enseñanza”, la “gestión” y la “participación” son las categorías que se encuentran más próximas, o sea, podemos considerar, por ejemplo, que existe una integración difícil, en concreto, de los alumnos que llegan por primera vez a Dr. Francisco F. Lopes, que las estructuras representativas de los alumnos y de los responsables de la educación de los mismos tuvieron dificultades, primero en existir y después en funcionar adecuadamente, que en términos generales no existe interés por parte de los profesores en ejercer funciones de administración y gestión escolar, y que la actual gestión no funciona bien; que los alumnos que llegan a este centro presentan dificultades científicas de base y que la apatía y la ausencia de dinamismo está bien presente e instalada en Dr. Francisco F. Lopes. Para terminar estas consideraciones, diríamos que los profesores, cuando terminan las clases, terminan su trabajo y no existe una implicación por parte de los profesores y por parte de los alumnos fuera del contexto del aula.

- Diferencias entre profesores y alumnos

Al contrario del análisis realizado en los centros, en cuanto la distinción entre alumnos y profesores, se encuentra en el eje 1 (horizontal) un referencial más claro y de lectura más adecuada, en concreto, a través de la comparación de los cuadrantes superiores con los inferiores y de los izquierdos con los izquierdos y de los derechos con los derechos.

De esta forma, consideramos que los profesores y alumnos de Pinheiro y Rosa difieren esencialmente en los siguientes dos puntos:

- Los profesores opinan que la “gestión”, el “rendimiento”, la “mejora”, la “integración”, los “valores” y la “participación” caracterizan y definen mejor su centro. Esto es: la buena organización y administración, el hecho de que los alumnos presenten buenos resultados escolares, el hecho de intentar resolver los problemas existentes, de intentar siempre la mejora y la evolución, de intentar abrir el centro al mundo exterior de múltiples formas,

de valorar a los alumnos como personas y como estudiantes, y por último la dinámica insertada en profesores y alumnos que se destaca por la participación en diversas actividades y proyectos.

- Los alumnos, a su vez, opinan que las “condiciones”, los “proyectos”, el “clima”, la “cantidad” de índole positivo y negativo, y la “comunicación” son los factores de calidad que mejor caracterizan y definen su centro. Dicho de otra forma, los alumnos señalan las condiciones materiales; las actividades realizadas, (que presentan características que les gustan, tal como se puede verificar en un extracto de la entrevista: “este centro es bueno, es decir tiene buenas instalaciones” (entrevista número seis) y “Las actividades son bien divulgadas y planificadas. Son concebidas con la preocupación de interesar a alumnos y profesores a participar” (entrevista número cinco); las relaciones que establecen con los profesores y compañeros, que son de su agrado; el aumento de alumnos y profesores, que dificultó el funcionamiento de los diferentes servicios (comedores, “buffet”, servicio de fotocopias entre otros); y, por último, la comunicación eficiente, informando a los alumnos de los acontecimientos más importantes de la vida diaria del centro.

Considerando a los profesores y a los alumnos de Dr. Francisco F. Lopes, estos difieren, a su vez esencialmente en los siguientes dos puntos:

- De acuerdo con las opiniones de los profesores, la “integración”, los “proyectos”, los “valores”, la “gestión”, la “participación”, el “rendimiento”, las “reglas” y la “cooperación” son los factores más próximos de Dr. Francisco F. Lopes. Todas estas categorías son de índole negativa y traslucen las características y definiciones de su centro educativo. Podemos considerar que este centro presenta malas relaciones con la comunidad a la que pertenece, que no existe un proyecto educativo actualizado, que el centro ha rechazado recientemente las prácticas

pedagógicas que a su vez son reconocidas como polos de dinamización de cualquier centro, que existe droga en este centro y los alumnos presentan un mal comportamiento y a veces destrozan los equipos existentes, que no hay una estrategia de resolución de los problemas, que las cosas que ocurren se gestionan por sí mismas, los órganos de gestión no consiguen imponerse ante los desafíos diarios, en su mayor parte, de todos los sujetos, que existe apatía generalizada y no existen alternativas creíbles para el horario escolar, fuera del contexto de clases, que los resultados escolares de los alumnos son bajos, existen muchos abandonos de los estudios y fracasos escolares, que los alumnos manifiestan poca ambición en su vida académica, que las reglas establecidas son frecuentemente olvidadas por todos, y, por último podemos decir, que el trabajo realizado es hecho de forma aislada, sin articulación y sin un proyecto común.

- Los alumnos, a su vez, afirman que los factores de calidad que mejor describen y definen su centro son las “condiciones”, la “mejora”, la “comunicación” y la “enseñanza”. Desarrollando estas observaciones, afirmaríamos que las condiciones materiales del centro merecen ser destacadas, que el marasmo y la poca inversión que observa son otros factores de calidad a tener en cuenta, que la poca información disponible también forma parte de las características de este centro, y que existe falta de tiempo para estudiar todo lo que se enseña. De acuerdo con algunas de las entrevistas realizadas a los alumnos, fue posible saber que esta falta de tiempo para estudiar se debe en parte, a las condiciones degradadas de muchas familias de Olhão, tal como la siguiente descripción muestra:

“Los alumnos no tienen tiempo para estudiar, porque cuando llegan a casa está el padre en guerra con la madre, que son pobres y no existen condiciones para estudiar, estas cosas son así, nada se puede hacer”
(entrevista número doce).

CAPÍTULO TRECE

13. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo presentó como tema - “rankings” y calidad educativa en los centros de enseñanza secundaria del Algarve. El problema de estudio se situaba entonces, entre dos aspectos, o sea, se consideraba como objeto de investigación la relación entre la calidad percibida en los centros educativos y los “rankings” escolares en los centros públicos de enseñanza secundaria del Algarve (para comprender mejor esta investigación, ver sus fases en Anexo VII).

Este problema fue cambiado posteriormente por una proposición y acompañado de algunos objetivos que oportunamente fueron presentados (ver epígrafe, 4.2).

Hemos de señalar que en este capítulo, concluimos sobre la proposición planteada, presentamos resultados adicionales obtenidos en el análisis de la proposición y logramos resolver los objetivos previamente formulados.

Así y en este contexto, en este capítulo exponemos los resultados nucleares de la proposición formulada, los resultados periféricos al rededor de dicha proposición, una discusión de los objetivos logrados, y apuntamos además posibles caminos futuros que esta tesis podría abrir. Por último, presentamos algunas sugerencias o recomendaciones al nivel de futuras investigaciones relacionadas con este tema.

13.1. Proposición

Cuando revisamos la calidad, organización y evaluación de los centros educativos (Parte I, capítulo dos), intentamos aclarar algunos conceptos. Se han

visto, por ejemplo, los centros educativos como disposición y relación de y entre sujetos o actores educativos teniendo como referencia el proyecto educativo, tal como oportunamente señala GAIRÍN, J., (1987: 527) cuando refiere que la organización escolar es la disciplina que intenta analizar la interrelación más adecuada entre los elementos presentes en una realidad escolar con vistas a la concretización de un proyecto educativo.

Concluimos también, que el término calidad presenta diferentes interpretaciones y que las mismas son producto de numerosas variables, tales como: perspectivas de los analistas, enfoques elegidos o marcos temporales, entre otros. Podemos decir que en esta problemática no siempre existe claridad suficiente sobre el significado de la calidad y sobre su adecuada aplicación en los centros educativos.

En lo que respecta a la evaluación de centros educativos registramos la existencia de varios modelos y normativas legales, explicitando áreas e indicadores a tener en cuenta y que pretenden, en nuestra opinión, lograr una mejor y mayor calidad en los diferentes centros educativos, de acuerdo con diferentes teorías establecidas.

Los “rankings” surgen, en este contexto, como una forma de evaluar centros educativos, aunque reductoras y simplistas, es decir, tienen significativamente en consideración el criterio de los exámenes nacionales del 12.º año de escolaridad. Pero en verdad, esta evaluación de centros educativos es entendida a los “ojos” de la sociedad portuguesa como equivalente o contrario a la calidad. Esta doble perspectiva es motivada en función de la posición de los centros en las tablas de clasificación de los “rankings”, o sea, existe la percepción de que unos centros funcionan mejor o peor que otros y por tanto, los alumnos, los responsables de su educación y las respectivas familias buscan los centros mejor posicionados en las tablas de clasificación de los citados “rankings”, convencidos de que el mejor centro es de hecho el primero del “ranking”.

Así, la evaluación de centros educativos, considerando los resultados obtenidos por los alumnos (centro a centro y por asignatura) en los exámenes

nacionales, a pesar de constituir un “aumento” de la información disponible en la comunidad y en especial entre los padres y responsables de la educación de los alumnos, omite, por otro lado, datos significativos e importantes para la consideración del “desempeño” de los centros en su multidimensionalidad (FORMOSINHO, J. y MACHADO, J., 2004: 20-21).

Creemos que la calidad de los centros educativos no está resuelta con los “rankings”, ni tampoco con los diferentes modelos de evaluación de centros educativos. Dicho de otra forma, no recusamos que la calidad puede ser medida y analizada a través de diferentes áreas, dimensiones, criterios e indicadores establecidos por diferentes teorías o modelos de calidad y evaluación de centros educativos establecidos. No es esta cuestión la que rechazamos. Lo que creemos es que las propias personas que forman parte de los centros, son las portadoras del conocimiento de la calidad de los mismos y que, por este motivo, no deben ser olvidadas. Son ellas, en nuestra opinión, quienes conocen lo mejor y lo peor de un centro, son ellas quienes saben sobre su funcionamiento, sus dificultades, sus virtudes, sus ambiciones, su dinámica, sus limitaciones, su historia, su futuro, su realidad, es decir, sobre su calidad.

Los estudios recientes de las representaciones sociales, indican que es posible aprovechar este conocimiento y, consecuentemente, hacer investigación sobre las realidades educativas con el rigor y la credibilidad de cualquier estudio científico (ver epígrafe 3.3.6). En este aspecto, destacamos las contribuciones de las teorías y métodos de KELLY, en concreto de su rejilla, como forma de analizar y valorar la calidad emergente de los centros educativos.

Para una mejor comprensión de los presupuestos de la proposición formulada, volvemos al tema de la calidad establecida de los centros educativos, en concreto a los “rankings” (desarrollados en el capítulo uno). Así, en este contexto, destacamos la siguiente opción.

En el marco temporal de 2001/2005 (historia de los “rankings” portugueses) intentamos delimitar aspectos comunes de administración escolar y de la organización curricular de la enseñanza secundaria. De esta forma y teniendo en cuenta dicho marco temporal, podemos considerar que los alumnos se

encontraban en circunstancias semejantes, tanto en términos de programas (cursos de carácter general y cursos de carácter tecnológico), como en términos de gestión y administración escolar. Hemos de señalar que teniendo en cuenta solamente los “rankings” del Algarve (2001/2004), elegimos seis centros (los tres mejor posicionados y los tres peor posicionados).

Fue con este escenario que formulamos la proposición oportunamente referenciada (ver epígrafe, 4.3) por la que pretendíamos rechazar los “rankings” como criterio de calidad de los centros educativos de enseñanza secundaria, teniendo como alternativa los factores de calidad emergentes encontrados en el análisis factorial exploratorio y confirmados a través del análisis factorial confirmatorio.

Aclarando un poco mejor estos procedimientos, indagamos junto con los profesores y los alumnos sobre la calidad de sus centros educativos y logramos obtener dos factores de calidad (“integración” y “gestión”) que se revelaron estables después de la aplicación de diferentes pruebas estadísticas. Posteriormente, estos factores fueron valorados, según opiniones de los citados sujetos, a través de la utilización de un cuestionario creado para el efecto.

Los análisis realizados en los seis centros revelaron la existencia de diferencias estadísticas en todos ellos, considerando los dos factores de calidad (“integración” y “gestión”) y los diferentes sujetos (alumnos y profesores en conjunto y de forma aislada). Hasta este punto no teníamos presupuestos o fundamentos estadísticos que recusasen los “rankings” como medida de calidad de los centros educativos.

Fue con la retirada del mejor centro y del peor centro que realizamos nuevos análisis estadísticos (ahora solo con 4 centros) en los que probamos que entre los dos mejores y los dos peores no existían diferencias estadísticas significativas, considerando el conjunto de sujetos (profesores y alumnos). De señalar, que con este procedimiento creamos la perspectiva de que habían dos centros sustancialmente diferentes (el mejor y el peor) y que en los demás centros, no existían motivos estadísticos que justificasen diferencias semejantes.

De esta forma y atendiendo a la proposición formulada:

- Los “rankings” no son confirmados a través de las percepciones de calidad de los profesores y de los alumnos, en los seis centros educativos elegidos.

Concluimos que no existen indicadores estadísticos, en los análisis cuantitativos realizados, que confirmen la ordenación de los centros educativos a través del criterio de los “rankings”, o sea, de acuerdo con la calidad percibida de los profesores y de los alumnos, los centros se basan en presupuestos diferentes de los “rankings” y, consecuentemente, con resultados igualmente diferentes. Dicho de otra forma, consideramos la aceptación de la proposición formulada.

Así, y considerando los estudios cuantitativos sobre la proposición planteada, podemos afirmar que los sujetos valoraron sus propios centros y que consecuentemente fue posible elaborar un “ranking” de los seis centros en términos de “calidad percibida” o “calidad emergente”. Comparando, en términos generales, los dos “rankings” (declarado y emergente) llegamos a la conclusión, de que los dos son estadísticamente diferentes (ver Introducción, Figura 1 - Modelo de análisis y epígrafe 11.3.2.3).

13.2. Resultados Añadidos

Con los análisis cuantitativos realizados con la finalidad de comprobar la proposición formulada, logramos obtener otros resultados añadidos que merecen igualmente ser destacados en este capítulo y que son: a) valoración de los factores de calidad en los seis centros; b) relación entre variables independientes y factores de calidad en los seis centros; c) estabilidad de los ítems; d) valoración de los factores de calidad en los centros extremos, a través de un análisis cuantitativo; y e) valoración de los factores de calidad en los centros extremos, a través de un análisis cualitativo.

a) Valoración de los factores de calidad.

En lo que respecta a este tema y como oportunamente fue citado en los capítulos uno y diez, seleccionamos seis centros educativos con el propósito de profundizar en la valoración de los dos factores de calidad (“gestión” e “integración”).

De esta forma, podemos afirmar que obtuvimos tres valoraciones distintas, pues teníamos por un lado a los profesores, por otro lado a los alumnos y por último al conjunto de los dos (ver Tabla 64, epígrafe 11.3.1.4).

Es de señalar que Pinheiro y Rosa fue el centro más valorado en los dos factores, independientemente de los sujetos considerados. Que Dr. Francisco F. Lopes fue el centro peor valorado por casi todos los sujetos, pues solamente los alumnos opinaron que João de Deus, en el factor “integración”, era el peor centro. Los demás centros variaban de acuerdo con el factor considerado y de acuerdo con los respondientes, o sea, no existían centros consensualmente posicionados en determinado puesto de clasificación.

En esta valoración de los factores de calidad, podemos considerar que los sujetos son unánimes sobre las buenas prestaciones de Pinheiro y Rosa, es decir, que sienten que su centro educativo presenta algunas características que funcionan bien y que las personas, de alguna forma, manifiestan satisfacción al respecto de la calidad estudiada. En cuanto al centro Dr. Francisco F. Lopes, además de observarse casi las mismas consideraciones, pero a la inversa, (análisis hechos en un contexto de 6 centros), es de registrar que los alumnos, en la “integración”, manifiestan una opinión diferente de los profesores y del conjunto de los sujetos, posicionando Dr. Francisco F. Lopes en tercer puesto. Es decir, los alumnos, en la “integración”, no son tan pesimistas como los demás sujetos y tal vez vean su centro con otras perspectivas. Posiblemente la “integración”, para ellos, presente aspectos más positivos en su centro, que lo sitúa dentro de parámetros medios. En síntesis, podemos concluir que las sensibilidades de los alumnos al respecto de la “integración” en su centro educativo, son diferentes y más favorables comparativamente a los profesores.

b) Relación entre variables independientes y factores de calidad

En cuanto al apartado b), los análisis realizados tuvieron solo en cuenta el elemento “mi centro educativo” del cuestionario (ver Anexo III). Así podemos comprobar (ver las Tablas 60, 62 y 63 en los epígrafes 11.3.1.1, 11.3.1.2 y 11.3.1.3, respectivamente) que los seis centros estudiados se presentaban diferentes cuando consideramos los diferentes sujetos de estudio (alumnos, profesores y el conjunto de los dos) en los dos factores de calidad (“integración” y “gestión”).

Entonces, consideramos que unos sujetos evalúan su propio centro educativo de forma distinta a otros, pertenecientes, a su vez, a sus propios centros. Explicando un poco mejor, señalamos que a través de la calidad emergente fue posible hacer una ordenación de los centros educativos, pero fue también posible concluir que, en la referida ordenación, no encontramos proximidades o semejanzas estadísticas en la forma de entender la misma calidad, teniendo en cuenta las distintas variables independientes estudiadas (centros educativos, alumnos y profesores).

c) Estabilidad de los ítems.

En el análisis de ítem a ítem pretendíamos encontrar motivos o circunstancias que señalen la estabilidad de los ítems, los cuales eran en el inicio 51, en la primera versión del cuestionario (ver Anexo II). Así y con la finalidad de satisfacer este objetivo, recorrimos un camino en el que aplicamos distintas técnicas estadísticas complementarias, tales como: “ANOVA”; test T para diferencia de medias; modelo de regresión lineal simple; análisis factorial; análisis descriptivo y correlaciones de PEARSON. Dicho de otra forma, recurrimos al análisis multivariante para la toma de decisiones sobre el destino final de los citados ítems.

En este contexto y en una primera fase, realizamos un estudio piloto en el que fue posible eliminar 18 ítems de los 51 inicialmente existentes (ver capítulo

ocho). En una segunda fase, o sea en la segunda administración del cuestionario, en concreto en la tercera aplicación del test-retest y con una muestra de 68 alumnos y profesores, no logramos eliminar ningún ítem teniendo en cuenta los cinco criterios establecidos para el efecto (ver epígrafe 7.4.1.2). De esta forma fueron mantenidos los mismos 33 ítems.

Por último y en una tercera fase, con una muestra de 671 alumnos y profesores (población diana), obtuvimos dos factores de calidad a través del análisis factorial exploratorio utilizando apenas 21 ítems, o sea eliminamos 12 ítems más. En síntesis, de los 51 ítems iniciales solamente quedaron 21 de ellos en el estudio cuantitativo final (ver Tabla 49 en el epígrafe 9.1).

Es de referir que los citados 21 ítems fueron posteriormente estudiados en un análisis factorial confirmatorio (ver epígrafe 11.2) y que se presentaron estables al final de todo este proceso, sirviendo de base de los dos factores de calidad citados y, consecuentemente, aptos para su utilización en el análisis cuantitativo final.

- d) Valoración de la calidad percibida en los centros extremos a través de un análisis cuantitativo.

Teniendo ahora en cuenta el apartado d), señalamos que en el análisis cuantitativo (Parte III, capítulo once) encontramos dos centros opuestos (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco F. Lopes) en términos de calidad emergente (“integración” y “gestión”). O lo que es lo mismo, de acuerdo con las opiniones de profesores y alumnos, estábamos ante un centro (Pinheiro y Rosa) en el que la calidad se presentaba con niveles superiores a los demás centros estudiados (los seis centros) y ante un centro en el que dicha calidad presentaba niveles inferiores comparativamente a los citados seis centros (ver epígrafes: 11.3.2.1 y 11.3.2.2).

De esta forma, analizamos un poco mejor los centros opuestos o extremos en lo que respecta a sus propias concepciones de calidad percibida, con el intento de elaborar un perfil del centro con calidad emergente (Pinheiro y Rosa)

y otro con poca o menos calidad emergente (Dr. Francisco F. Lopes) considerando, como ha sido dicho anteriormente, un enfoque cuantitativo.

Al final y estudiando y analizando las diferentes variables independientes y dependientes presentes (ver Tabla 87 en el epígrafe 11.5.9), llegamos a las siguientes conclusiones en lo que respecta a un “centro educativo con calidad” y a un “centro educativo sin o con poca calidad”.

Presentamos a continuación el perfil de un “centro educativo con calidad”:

➤ **Un centro educativo con calidad.**

- Los profesores no son estadísticamente diferentes de los alumnos cuando se trata de valorar la calidad emergente.

O sea, y como ya hemos señalado anteriormente (valoración de los factores de calidad), existe una proximidad entre los profesores y los alumnos sobre el concepto de calidad de su centro, en el que las percepciones de ambos están más o menos de acuerdo en los temas de la “integración” y de la “gestión” en su propio centro educativo.

De referir aún, que este entendimiento puede ser un indicador de reconocimiento compartido de los aspectos estudiados y analizados en Pinheiro y Rosa conectados con la calidad percibida.

Señalamos también, que los profesores valoran la calidad de su centro de forma superior comparativamente a los alumnos. Es decir, a pesar de no existir diferencias estadísticas entre los alumnos y los profesores, los últimos valoran la calidad emergente con medias superiores a las medias presentadas por los alumnos (ver Tabla 76 en el epígrafe 11.5.1).

Este fenómeno puede ser interpretado, en parte, porque, a nuestro juicio, los profesores conocen mejor su centro que los alumnos o al menos están más conectados, por ejemplo, a los asuntos pedagógicos, organizacionales y administrativos que ellos (alumnos), basta afirmar que son los profesores los que proporcionan y aclaran este tipo de información a los alumnos. Dicho de otra

forma, los profesores pueden estar más próximos a la realidad amplia de su centro que los alumnos. Por otra parte, es posible que los alumnos detecten con más facilidad algunos de los puntos más críticos, o sea, son ellos quienes pasan más tiempo en las colas de los comedores y en las colas de los distintos servicios existentes en el centro y son ellos quienes detectan más fácilmente las imperfecciones de las dinámicas internas de un centro (actividades extra y de complemento curricular en las que participan los alumnos, visitas de estudio, etcétera).

En síntesis, los profesores son los que conocen mejor su centro en términos generales, mientras que los alumnos, como principales usuarios, son los que presentan un conocimiento más adecuado respecto a algunos pormenores.

- Los alumnos de 12.º año atribuyen más calidad a su centro que los otros años de escolaridad.

Esta constatación estadística (ver Tabla 77 en el epígrafe 11.5.2) puede ser explicada de acuerdo con varios enfoques, pero lo que parece ser lo más aceptable es que los alumnos del 12.º, de una forma general, son los que han estado más tiempo en sus centros (el 12.º año es el último año de la enseñanza secundaria) y por lo tanto sus experiencias sentidas y vividas son más ricas y más coherentes con las experiencias reales que ocurren en su centro educativo que en el caso de los alumnos de años de escolaridad inferiores. Dicho de otra forma, consideramos que cuanto más tiempo han pasado los alumnos en su centro, más cerca están de un conocimiento real del mismo, lo que en este caso quiere decir que Pinheiro y Rosa presenta más calidad emergente de la que es valorada, por ejemplo, por el 10.º y 11.º años de escolaridad.

De señalar que el 10.º año presenta una pequeña superioridad de medias en la “integración” que el 11.º año. Este hecho de excepción, en nuestra opinión, puede ser explicado por la posible existencia de alguna mejora en este factor de

calidad, en concreto en el año de entrada de los alumnos de 10.º año en el centro educativo de Pinheiro y Rosa.

- El factor “gestión” es percibido de forma diferente por los diferentes años de escolaridad.

El hecho de que los distintos años de escolaridad presenten diferentes indicadores estadísticos en lo que respecta a la “gestión” de su centro educativo, puede ser entendido de la siguiente forma: la “gestión” es un factor de calidad con el que los alumnos no se sienten tan identificados como con el factor “integración”, entonces y por este hecho, necesitan de un poco más de tiempo a fin de entender mejor la “gestión” en su centro, que es realizada de una forma poco simple, por lo que los alumnos solamente la conocen de verdad pasados unos años. Las diferencias encontradas, a través del test de SHEFFÉ, entre el 10.º año y el 12.º año de alguna forma validan esta observación. Es importante también señalar que partimos del principio de que las cosas que los alumnos conocen menos son también aquellas que son menos valoradas por ellos.

- El factor “integración” es percibido de forma semejante por los diferentes años de escolaridad.

En el factor “gestión” afirmamos que las diferencias entre los años de escolaridad (10.º y 12.º) se debían a la necesidad de los alumnos de disponer de tiempo para enterarse mejor de ella. Pero en el factor “integración” consideramos que los alumnos se enteran más rápidamente y conocen mejor este tipo de calidad, no registrándose en consecuencia, diferencias significativas entre los diferentes años de escolaridad, o sea, se trata de un factor en el que los alumnos, desde el momento de su entrada en el centro educativo, se encuentran con aspectos más entendibles que los indicadores referentes a la “gestión” (menos entendibles y por lo tanto que requieren un mejor conocimiento).

A continuación presentamos, a su vez, un perfil de un “centro sin o con poca calidad”.

➤ **Un centro educativo sin o con poca calidad.**

- El factor “integración” es valorado de forma diferente por profesores y alumnos.

Las diferencias entre los profesores y los alumnos, en este factor de calidad, tal vez se puedan explicar por las diferentes formas de percibir la “integración” en Dr. Francisco F. Lopes. En esta línea y por supuesto, para los alumnos el centro presenta un tipo de “integración” que no es la misma para los profesores. Mientras, volvemos a afirmar que, a nuestro juicio, son los profesores quienes mejor conocen su centro y por lo tanto, esta constatación (diferencias entre alumnos y profesores) puede querer decir que los alumnos, bien por su sensibilidad particular o por un trayecto académico favorable / desfavorable en términos de integración, presentan, consecuentemente, opiniones diferentes a los profesores.

- El factor “gestión” es valorado de forma semejante, en términos estadísticos, por profesores y alumnos.

Tal como podemos observar a través de la Tabla 78 (ver epígrafe 11.5.3), los alumnos y los profesores no presentan diferencias significativas de opinión cuando valoran su centro educativo en la calidad emergente denominada de “gestión”. La explicación para esta constatación puede ser encontrada, posiblemente, en las idénticas implicaciones que la “gestión” de este centro tiene en los profesores y en los alumnos. Puede ser que de igual forma, la “gestión” sea perfectamente comprendida, tanto por los profesores como por los alumnos, es decir, es posible que las características de administración o de gestión de Dr.

Francisco F. Lopes sean fáciles de percibir y no haya lugar a muchos equívocos o dudas por parte de los dos tipos de sujetos estudiados.

- Los alumnos valoran la calidad de su centro de forma superior a los profesores.

En este centro, es interesante registrar lo inverso de lo sucedido con Pinheiro y Rosa, o sea, aquí son los alumnos los que valoran la calidad más que los profesores. Así y en la misma línea de las consideraciones realizadas en Pinheiro y Rosa, señalamos que los profesores, posiblemente, están más cerca de su realidad escolar y que los alumnos, posiblemente, son menos críticos y exigentes en relación a la calidad de su propio centro educativo.

- Los alumnos de 12.º año valoran menos la calidad que los otros años de escolaridad.

Este perfil puede ser constatado a través de la observación de la Tabla 79 (ver epígrafe 11.5.4). Así y teniendo en cuenta los presupuestos antes referidos (cuanto más tiempo los alumnos conocen su centro más cerca están de un conocimiento real del mismo), podemos de igual forma referir que, en este centro educativo, cuanto más y mejor los alumnos conocen su propio centro, más sus opiniones corresponden a la realidad escolar que efectivamente existe. En este contexto, no es de admirar, que lo contrario de lo que ocurre con un “centro educativo con calidad” sea el escenario más adecuado para un “centro sin o con poca calidad”.

- Los alumnos de 10.º año valoran más la calidad que los otros años de escolaridad.

Las observaciones realizadas antes sobre el 12.º año también son validas para el 10.º año. Los nuevos alumnos (recientemente llegados al centro), no

conociendo bien su nuevo centro, tienen la tendencia a valorarlo un poco por encima de los valores atribuidos por sus compañeros. Se trata de alumnos cuyas experiencias, trayectos y vivencias escolares en Dr. Francisco F. Lopes son muy cortas y por lo tanto con más posibilidades de desvíos de percepción en relación a la realidad de su centro educativo.

- La calidad es valorada de forma diferente por los alumnos, considerando sus años de escolaridad.

Por lo tanto y en esta observación, concluimos que cada año de escolaridad evalúa su centro educativo con sensibilidades totalmente diferentes. Una vez más referimos que cada año posiblemente es portador de experiencias acumuladas singulares y consecuentemente responsables de las diferencias apuntadas en la Tabla 79 (epígrafe 11.5.4).

- e) Valoración de los factores de calidad en los centros extremos, a través de un análisis cualitativo.

Considerando aun los dos centros extremos, realizamos también un análisis cualitativo que presentaba una doble finalidad: validar los resultados encontrados en el análisis cuantitativo y profundizar un poco más en la “calidad emergente” de los dos centros educativos extremos, a través del análisis del discurso de sus sujetos.

En este contexto comenzamos por caracterizar y definir la calidad emergente de los dos referidos centros a través de la descripción de los entrevistados (alumnos y profesores) y concluimos esencialmente lo siguiente. Sobre Pinheiro y Rosa: es un centro bien organizado; que presenta unas buenas condiciones materiales; que tiene proyectos de interés para alumnos y profesores; que hace un esfuerzo por ser diversificado en las ofertas curriculares que presenta; que busca la mejora, la calidad y procura evolucionar; en el que los responsables de educación de los alumnos participan poco en la vida del

centro a pesar de los esfuerzos realizados en el sentido de promover su implicación en tareas escolares; es un centro que presenta un liderazgo fuerte y; en donde los alumnos, en términos generales, tienen buenas clasificaciones.

Sobre Dr. Francisco F. Lopes las descripciones son un poco diferentes como presentamos a continuación: es un centro insertado en un medio social pobre; donde, aparentemente, la apatía, el desinterés y la inercia de las personas es una característica frecuente; es un centro que presenta una degradación acentuada de las instalaciones; que presenta bajos rendimientos escolares de los alumnos; que revela poca cooperación entre profesores y entre profesores y alumnos; que presenta un clima escolar genéricamente favorable y positivo; en el que la organización de las personas y de las cosas es muy deficiente; que presenta un liderazgo débil; inexistencia casi total de actividades extracurriculares de interés para los alumnos y; en donde los responsables de la educación de los alumnos no participan en la vida del centro.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos considerar que los dos centros, además de diferentes, son de alguna forma opuestos en términos de calidad percibida o emergente, de acuerdo con las representaciones de sus profesores y de sus alumnos.

Realizando un análisis de correspondencias, concluimos igualmente que los dos centros se diferencian, en concreto, en el carácter positivo o negativo de las distintas subcategorías o subfactores. De referir que estas subcategorías fueron encontradas a través de un análisis de contenido, que posibilitó, a su vez, la creación de un “diccionario” en el que fueron también incluidas las unidades de registro y categorías (ver Tabla 89, en el epígrafe 12.7.1).

Con el objetivo de aclarar mejor las diferencias encontradas, pasamos a presentar el mapa perceptivo de cada uno de los dos centros así como de sus alumnos y profesores distintamente (ver Figuras 8 y 9 en epígrafes 12.7.2 y 12.7.3 respectivamente).

- Pinheiro y Rosa

Podemos decir que este centro educativo se caracteriza esencialmente por presentar una buena “gestión” en la que los órganos de administración presentan responsabilidades significativas, en concreto el consejo ejecutivo. La “cantidad” es otra de sus características, pues el crecimiento anual del número de alumnos que se matriculan en los diferentes cursos ofrecidos por este centro, puede ser entendido como un indicador de prestigio y de reconocimiento, en especial cuanto en los demás centros educativos el número de inscripciones está disminuyendo. La “integración” también es apuntada como positiva, y los esfuerzos que el centro hace por mantener relaciones con la comunidad exterior y por recibir bien a los nuevos miembros, es de igual forma reconocido. El inconformismo del centro ante los desafíos futuros, es otra de las subcategorías emergidas del discurso de los entrevistados y que denominamos de “mejora”. Por último, señalamos el “rendimiento” de los alumnos y las prestaciones positivas del centro en general, como otra de las subcategorías que contribuyó en la configuración del perfil de calidad emergente de Pinheiro y Rosa.

- Dr. Francisco F. Lopes

En cuanto al centro Dr. Francisco F. Lopes, son algunas subcategorías de índole negativa las que diseñan el perfil discursivo teniendo en cuenta tanto los profesores como los alumnos. Así, los aspectos referentes a la “integración”, tales como el débil funcionamiento de la asociación de estudiantes y de la asociación de padres, así como el medio social pobre donde este centro se inserta, deben, de entre otros, ser considerados en el ámbito de su perfil de calidad. La “enseñaza” ocupa, de igual forma, un lugar destacado en los discursos de los sujetos, donde la ausencia de conocimientos básicos y la poca dedicación o empeño en las tareas escolares, por parte de los alumnos, son las componentes más señaladas. Por último, registramos que el factor denominado “gestión negativa” se presenta, de igual forma, muy próximo de un “núcleo representativo” de Dr. Francisco F. Lopes, en que el consejo ejecutivo parece no corresponder (dentro de sus competencias) con total éxito a las exigencias y

tareas diarias del centro y donde las aspiraciones e intereses de los alumnos parecen ser olvidados.

- Profesores de Pinheiro y Rosa

En los profesores de Pinheiro y Rosa encontramos algunas subcategorías que caracterizan fuertemente sus discursos. La “gestión” es sin duda aquella que se presenta más próxima a las representaciones de los profesores. Un centro bien organizado, con un liderazgo definido y fuerte, donde las personas son estimuladas en su trabajo y en sus problemas más personales, son algunos ejemplos. El “rendimiento” es la segunda subcategoría más cerca de los profesores, en el que el éxito escolar de los alumnos y las buenas prestaciones de los alumnos del 12.º año en los “rankings”, son aspectos que no deben quedar sin responsabilidades. La tercera subcategoría es la “mejora”, o sea parece de forma casi unánime que este centro educativo procura evolucionar y de esta forma, procura dar una respuesta adecuada a los cambios futuros, no conformándose con el momento ni con la rutina, intentando no cristalizarse en el tiempo.

- Profesores de Dr. Francisco F. Lopes

Los profesores de este centro educativo entienden que son 4 las subcategorías que mejor definen la poca calidad de Dr. Francisco F. Lopes (ver Figura 9). Así, tenemos los “valores” relacionados con las actitudes de indisciplina y de mal comportamiento de los alumnos; los “proyectos” que tiene que ver con la ausencia de los mismos, en concreto del proyecto educativo y de las practicas pedagógicas; la “integración” en la que la débil participación de los padres, el poco prestigio de este centro o su ausencia, en el medio social circundante, así como el deficiente funcionamiento de las asociaciones relacionadas con la comunidad exterior (asociación de padres y de estudiantes), son algunos de los aspectos a considerar en la “integración”. Como cuarta

subcategoría tenemos la “gestión”, donde la ausencia de estrategias y la ausencia de una administración escolar eficiente (hay indisponibilidad de los profesores para pertenecer al consejo ejecutivo), son también, de entre otras, indicadores de la mala “gestión” existente.

- Alumnos de Pinheiro y Rosa

Las “condiciones” es una las subcategorías referenciadas por los alumnos de este centro. Las instalaciones, los equipamientos, además de otras condiciones de trabajo, de estudio y de tiempos libres, son para los alumnos aspectos positivos a tener en cuenta. Los “proyectos” es otra categoría registrada, en la que la existencia de actividades motivadoras e interesantes para los alumnos, como es caso de las “Pinheiradas” y del Deporte Escolar, son referidas dentro de la calidad de Pinheiro y Rosa. La “cantidad negativa” también es señalada, o sea, debido al numero creciente de alumnos que anualmente este centro recibe, es perfectamente natural que existan algunos problemas relacionados con la dificultad que, los diversos servicios escolares (comedores, fotocopias, papelería, etcétera) presentan en la realización de sus funciones en tiempos aceptables y cortos. Por ultimo, señalamos el “clima”, o sea, parecen existir buenas relaciones entre alumnos, entre alumnos y profesores y entre alumnos y funcionarios que hacen que el clima escolar sea favorable y positivo.

- Alumnos de Dr. Francisco F. Lopes

Los alumnos de Dr. Francisco F. Lopes señalan las subcategorías: “condiciones”, “mejora” y “comunicación”, como las que caracterizan mejor la calidad de su centro educativo. En las “condiciones”, la degradación y poca manutención de las instalaciones y de los equipamientos, son las áreas más apuntadas y referenciadas por los alumnos. La ausencia de inversiones, la pasividad del centro y el poco desarrollo de Dr. Francisco F. Lopes, son las componentes de la “mejora” que el centro debe tener en cuenta en su futuro y

que en el presente no se dan. Para finalizar, tenemos la subcategoría “comunicación” en la que el desconocimiento de casi todo lo que ocurre en el centro, es un acontecimiento negativo digno de registro. En esta subcategoría también están incluidas las informaciones escritas y orales, la poca dinámica existente en el centro, el poco entusiasmo por realizar eventos o actividades, tanto en el ámbito de la enseñanza / aprendizaje, como en el ámbito de actividades de ocio, o sea, no existe comunicación porque posiblemente tampoco existen muchos acontecimientos para promover y para divulgar.

- **Síntesis**

Podemos concluir que a través de un análisis cualitativo (capítulo doce) fue posible validar los factores emergentes de calidad estudiados en el análisis cuantitativo (capítulo once) y que igualmente fue posible profundizar y saber un poco más sobre los dos centros extremos y sobre sus sujetos en lo que respecta a la calidad emergente.

Es de señalar, también, que los dos centros educativos analizados presentan subfactores de calidad emergentes opuestos. Podemos también afirmar que los factores (“integración” y “gestión”), estudiados en el análisis cuantitativo (ver capítulo once), hacen, a su vez, parte de demás categorías y subcategorías de la referida calidad emergente.

13.3. Aclarando Objetivos

Algunos objetivos de esta investigación estaban directamente relacionados con los “rankings”, otros con la calidad, otros con la percepción, otros con la metodología empleada y otros aun con una mezcla de las cuatro temáticas. Algunos de los objetivos solamente fueron resueltos en la Parte III, en concreto en los capítulos once y doce de esta tesis, mientras que otros fueron aclarados

en otros capítulos, como por ejemplo, el capítulo uno, donde se resolvió la temática de la selección de los centros educativos.

Independientemente de todas estas particularidades, pretendemos presentar la discusión y conclusiones de cada uno de los objetivos formulados con el propósito de su aclaración y resolución. Estos objetivos son: 1. aclarar los criterios de ordenación de centros educativos realizados por los “rankings”; 2. seleccionar los centros educativos, considerando los “rankings”; 3. emerger constructos de calidad percibida; 4. crear un instrumento de investigación; 5. emerger factores de calidad percibida y; 6. indagar sobre el concepto de calidad percibida.

Así, en este contexto pasamos a presentar a continuación la aclaración de los citados objetivos.

1. Aclarar los criterios de ordenación de centros educativos realizados por los “rankings”.

Considerando que los criterios de ordenación de centros educativos en Portugal y en concreto del Algarve (los “rankings”) se presentaban como un problema que importaba resolver, ya que sus criterios cambiaban de año en año, surgió la necesidad de aclarar los presupuestos inherentes a la clasificación de los centros educativos.

Entonces, podemos observar que la respuesta a la pregunta - ¿Cuáles son los criterios de elaboración de los “rankings? - se encuentra esencialmente en la diversidad de periódicos que trataban la información dada por el Ministerio de Educación, en donde la excepción fue el año de 2001/2002 con la Universidad Nueva de Lisboa que intentaba contextualizar los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes nacionales.

Esta constatación solamente fue posible después de un trabajo de lectura de los diferentes periódicos que eligieron los “rankings” como tema de trabajo y de divulgación al público, en todos los meses de septiembre comprendidos entre 2001 y 2005. El número de periódicos que trataba este asunto, también variaba

de acuerdo con el año considerado, siendo a veces de cinco y otras veces de cuatro.

Así, podemos concluir que la ordenación de los centros educativos fue realizada a través de los medios de comunicación social, pero con datos disponibles por parte del Ministerio de Educación. Los criterios de tratamiento de los respectivos datos tenían que ver esencialmente con los siguientes aspectos: a) medias obtenidas en los exámenes por alumnos internos; b) clasificación de los alumnos en los exámenes nacionales realizados en la 1.^a fase; c) asignaturas de mayor representatividad y; d) más de 100 exámenes realizados (ver epígrafes 1.4.3 y 1.4.4).

De señalar que de acuerdo con la distinta prensa los criterios variaban, pero en la mayor parte de ellos los aspectos citados anteriormente eran mantenidos. De referir también, que en esta investigación adoptamos los criterios de ordenación del periódico denominado “Expresso” que consideró, además de los criterios antes referidos, la diferencia entre calificación interna de frecuencia o final (CIF) atribuida a los alumnos por los respectivos centros y los exámenes (E) elaborados a nivel nacional.

2. Seleccionar los centros educativos, considerando los “rankings”.

En cuanto a la selección de centros educativos considerando los “rankings” necesitábamos elegir algunos centros para realizar el trabajo de campo resolviendo una triple cuestión: ¿Cuántos centros?; ¿De qué forma o cómo? y ¿Qué centros?

En relación a la realización de algunas lecturas exploratorias sobre este tema, registramos la opinión de PURKEY y SMITH, 1983 (citado por DAVIS, G. y THOMAS, M., 1999: 65) a este respecto cuando afirman, que sería más adecuado comparar tanto los mejores centros educativos como los peores con los centros de tipo medio.

Entonces y sabiendo nosotros que en el Algarve existían 16 centros educativos de enseñanza secundaria públicos (ver Tabla 8, epígrafe 1.5), sabiendo también que no era posible estudiar todos ellos (situación ideal) en virtud de variados factores, como por ejemplo, los costes implicados, el tiempo disponible, etcétera, y sabiendo aún que cuanto más centros fuesen elegidos mejor sería la calidad de la investigación, entonces, decíamos, había que tomar algunas decisiones.

En este contexto, sentimos el imperativo de reflexionar un poco sobre todos estos dilemas con el objetivo de encontrar las soluciones menos onerosas y, al mismo tiempo, que no disminuyeran la credibilidad de la metodología de investigación empleada.

Así, al principio solo estábamos seguros de que necesitábamos centros bien posicionados y mal posicionados en los “rankings”. El número de seis centros educativos (los tres mejores y los tres peores), fue una hipótesis inicial y que posteriormente aceptamos en virtud de las posibilidades ofrecidas por algunas técnicas estadísticas, en concreto el test “ANOVA” (análisis de la varianza) y el test T (diferencias de medias), dado que ambas podrían ser adecuadamente utilizadas en el análisis de un rechazo o aceptación de los “rankings” establecidos.

Cuando la primera cuestión fue resuelta (¿Cuántos centros?) solamente faltaba resolver el problema de “¿Cómo?” y “¿Qué centros?”. Estas cuestiones fueran solucionadas teniendo en cuenta solamente los criterios presentados por el periódico “Expresso” a lo largo de los 4 años de existencia de “rankings”, logrando obtener las respectivas medias finales (ver Tabla 8, epígrafe 1.5).

Así, el procedimiento elegido parecía garantizar una mayor estabilidad en la ordenación de los centros educativos a través de un análisis longitudinal de los “rankings” en un periodo de 4 años. De esta forma, los seis centros fueron encontrados y seleccionados con el objetivo de un estudio de campo, o sea, de un análisis cuantitativo final.

3. Emerger constructos de calidad percibida.

Otro de los objetivos que queríamos resolver era encontrar constructos de calidad percibida. O en otras palabras, queríamos que la calidad en los centros educativos tuviese en cuenta las representaciones de sus miembros más destacados, pues estábamos convencidos de que esta fuente de información era tan importante como las demás fuentes, o sea, que son las personas que trabajan y viven gran parte de su tiempo en los centros educativos quienes pueden, también, saber de la calidad de los mismos.

A partir de este punto de partida encontramos algunas dificultades, pues estábamos entrando en el campo de la calidad representada y todo lo que conocíamos sobre calidad de centros educativos estaba relacionado con teorías, modelos y normas legislativas establecidas.

Fue con los constructos personales de KELLY y adentrándonos en su teoría, que comprendemos que la creación de constructos sobre calidad representada tenía que pasar por entrevistas estructuradas hechas a los principales protagonistas de los centros educativos, o sea profesores, alumnos y responsables de la educación de alumnos (ver Anexo I). De señalar que estas entrevistas sirvieron esencialmente para la elicitación de constructos y fueron inspiradas en el método de las tarjetas en contexto mínimo o método triádico de KELLY (ver epígrafe 5.2.5.4 y Anexo I).

Después de la realización de las citadas entrevistas a alumnos, profesores y responsables de la educación de los alumnos, en una primera fase logramos obtener cerca de mil cien constructos de calidad. Seguidamente los constructos fueron confrontados con criterios de eliminación y ordenados de acuerdo con el Modelo Europeo de Excelencia (ver epígrafe 7.1) con la finalidad de que los constructos emergentes abarcaran todas las áreas de la calidad de centros educativos. Dicho de otra forma, estos procedimientos tenían como función principal garantizar que nada se nos olvidaba.

Resultaron al final ciento dos descripciones de calidad de centros educativos opuestas, que servirán de base para la elaboración de la primera

versión del cuestionario que presentaba 51 ítems negativos más 51 ítems de carácter positivo.

Es importante señalar que los ciento dos constructos emergentes resultaron también de sugerencias realizadas por un grupo de expertos en calidad de centros educativos, así como de consultas a referencias bibliográficas de temas relacionados con la calidad en los centros educativos.

4. Crear un instrumento de investigación.

Habitualmente el instrumento de investigación no forma parte de los objetivos de un estudio, en virtud de las características de sus ítems. O sea, habitualmente el cuestionario es concebido teniendo en cuenta las teorías o los modelos declarados de una determinada temática que pretendemos investigar. Entonces, es perfectamente natural que la creación de un cuestionario no sea considerado un objetivo de estudio, sino que es considerado portador de un objetivo, que es “medir” “algo” referente al interés de la investigación planteada.

En este estudio, la creación de un instrumento fue de hecho un objetivo, pues estábamos trabajando con teorías emergentes y había que reflexionar sobre la mejor forma de insertar los constructos elicitados y seleccionados en un cuestionario que midiese la calidad emergente de los centros educativos.

Optamos inicialmente por elegir las representaciones de diferentes actores educativos (alumnos, profesores y responsables de la educación de los alumnos) con la finalidad de indagar sobre la calidad emergente existente en cada uno de los centros elegidos en este estudio.

A través de la elicitación y selección de constructos fue posible obtener 102 ítems o constructos, que fueron a su vez insertados en un cuestionario y aplicados a alumnos y profesores de 4 centros elegidos por la disponibilidad revelada para cooperar en este trabajo.

Es de referir que en la primera versión del cuestionario existían tres columnas o elementos referentes a: “centros educativos sin o con poca calidad”, “mi centro educativo” y “centros educativos con calidad”. Además existían

también 51 ítems con otros 51 ítems opuestos, posicionados en las filas del cuestionario. Pretendíamos que, en las intersecciones entre elementos / constructos, los sujetos comparasen cada elemento con cada constructo, otorgando un número comprendido entre 1 y 5 según el elemento en cuestión se aproxime más o menos a un polo del constructo (ver Anexo II). El objetivo de este cuestionario era intentar “medir” cómo los sujetos entienden la calidad en los tres diferentes centros educativos antes señalados.

Después de un proceso de eliminación o mantenimiento de ítems, a través de diferentes aplicaciones en las que también analizamos la validez y fiabilidad del instrumento, logramos llegar a la versión final del cuestionario (ver Anexo III), que a su vez fue administrada en la población diana (los seis centros elegidos) con el objetivo de un análisis cuantitativo final.

El aspecto formal de este cuestionario fue más simple y su lectura y comprensión más accesible. Estaba constituido por 33 ítems y dos columnas, o sea, comparativamente a la primera versión, eliminamos una columna (centro educativo sin o con poca calidad), posicionamos las dos columnas en los extremos laterales del cuestionario y eliminamos los ítems opuestos.

Sobre la escala de valoración, mantuvimos los 5 puntos con la siguiente escala: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. Parcialmente en desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. Parcialmente de acuerdo; y 5. Totalmente de acuerdo.

Con este cuestionario pretendíamos “medir” tanto la calidad emergente de los seis centros educativos como el concepto de calidad, independientemente de los centros considerados.

Así y con esta forma sintética de presentar los cambios en la creación del instrumento final, consideramos que el cuestionario fue progresivamente siendo más: simple, fácil de manejar, eficaz en “medir” los factores de la calidad, comprensible tanto para los profesores como para los alumnos y también más fácil de analizar.

5. Emerger factores de calidad percibida.

Sobre los factores de calidad percibida, primeramente consideramos importante señalar que entendemos que un factor es una asociación de constructos o ítems que tienen sentido no solo de acuerdo con las técnicas estadísticas utilizadas para al efecto, sino también de acuerdo con criterios inherentes al propio investigador, o sea de cariz personal.

Así, este estudio tenía también la pretensión de saber cuál o cuáles eran los factores de calidad percibida o factores emergentes de calidad más presentes en los centros educativos de enseñanza secundaria.

Esta tarea fue iniciada con un estudio piloto realizado en 4 centros educativos, en donde fue posible encontrar, a través de la estadística multivariante y en especial con el análisis factorial exploratorio, tres factores de calidad: gestión y enseñanza, relación con la comunidad y profesores.

Estos factores, a su vez, fueron validados a través de entrevistas realizadas a dos alumnos y a dos profesores, en las que los tres factores volvieron a estar presentes pero ahora en el análisis de sus discursos, es decir, en el análisis de carácter cualitativo. Es de señalar que los entrevistados fueron seleccionados de acuerdo con su disponibilidad para cooperar en este trabajo (ver epígrafe 8.2).

De referir que los mismos factores no presentaron valores favorables cuando aplicamos el análisis factorial confirmatoria, dicho de otra forma, no logramos confirmar, a través de las técnicas estadísticas, los tres factores emergentes, aunque consideramos que fueron importantes como inicio de una búsqueda que finalmente se consolidó en el análisis cuantitativo final realizado (capítulo once). Dicho de otra forma, fue solamente con la población diana que logramos confirmar (utilizando el análisis factorial confirmatorio) dos factores emergentes de calidad (“gestión” e “integración”), encontrados a través del análisis factorial exploratorio en la referida muestra.

Es preciso señalar que la denominación de los factores de calidad encontrados, fue realizada de acuerdo con nuestra propia sensibilidad sobre el funcionamiento de los centros educativos y teniendo en cuenta, también, algunas lecturas exploratorias que efectuamos sobre diferentes temas conectados con los centros educativos y con las organizaciones escolares.

De esta forma, en el factor “gestión” consideramos esencialmente constructos interligados con la administración y la gestión escolar, y en el factor “integración”, constructos relacionados esencialmente con aspectos del entorno, de la estabilidad de las personas del centro y de las relaciones establecidas entre el centro educativo y la comunidad circundante.

También es de referir que tanto los tres factores iniciales como los dos factores posteriores, fueron confrontados a pruebas de fiabilidad (Alfa de CRONBACH) con éxito (ver epígrafes 8.3.4.2 y 9.1.3). Aclaramos que el coeficiente Alfa de CRONBACH es una medida de la consistencia interna de cada uno de los factores que componen el cuestionario, o sea fue comprobado que los factores emergentes presentaban valores de consistencia satisfactorios.

Haciendo una síntesis de lo dicho hasta al momento, podemos afirmar que los dos factores de calidad percibida tuvieron origen en los tres factores inicialmente encontrados, esto es, a través del análisis cuantitativo final solamente logramos aclarar y delimitar un poco más los referidos factores reduciendo su número de tres a dos, como ya señalamos anteriormente. Los factores fueran aún validados por el empleo de medidas de consistencia interna. Los tres factores emergidos del estudio piloto, además de con la prueba de fiabilidad, fueron igualmente confirmados válidos a través de la realización de un análisis cualitativo.

Por último y en lo que respecta a los dos factores (“integración” y “gestión”), realizamos un análisis cualitativo donde los mismos factores fueron validados, pero acompañados de otros factores (ver Tabla 89, epígrafe 12.7.1).

En este análisis cualitativo confirmamos que la “integración” y la “gestión” son factores emergentes relevantes a tener en cuenta cuando indagamos sobre la calidad de centros educativos de enseñanza secundaria, aunque no podemos

olvidar la existencia de otros factores que emergieron de los discursos de los profesores y de los alumnos de los dos centros, que merecieron un enfoque particular (Pinheiro y Rosa y Dr. Francisco Lopes) y oportunamente justificado (ver epígrafe 11.3.2.2).

6. Indagar sobre el concepto de calidad percibida.

La problemática del concepto de calidad de percibida fue también abordada y resuelta (ver epígrafe 11.4). En verdad, los resultados obtenidos en este análisis fueron recibidos de forma un poco inesperada por nuestra parte, pues estábamos convencidos de que el término calidad iba a ser entendido de manera casi idéntica independientemente de si se trataba de alumnos, profesores o centro educativo, o sea, independientemente de la variable considerada, pues según nuestra perspectiva el concepto de calidad de centros educativos debería significar lo mismo para todos.

Como es posible extraer de esta primera reflexión, el concepto de calidad de centros educativos fue diferente según las variables independientes estudiadas.

Comenzando por el principio, diríamos que este estudio consideró la versión dos del cuestionario (Anexo III), pero solamente la primera columna o elemento denominado “centros educativos con calidad” así como los dos factores de calidad (“gestión” e “integración”).

Entonces y considerando la población analizada (los seis centros) y las variables independientes presentes (profesores, alumnos, años de escolaridad, tiempo de servicio y centros educativos), concluimos que todas las variables presentaban diferencias, o sea, que las opiniones variaban de acuerdo con las variables consideradas en los dos factores de calidad (ver Tabla 75, epígrafe 11.4.8).

Esta constatación fue justificada esencialmente porque el concepto de “calidad de centros educativos” es un término polisémico y porque las experiencias vividas y sentidas de cada uno son diferentes de los demás, dicho

de otra manera, diríamos que las respectivas experiencias condicionan (enriqueciendo o empobreciendo) la concepción de calidad, lo que hace que la calidad sea valorada diferentemente por los diferentes sujetos y variables independientes estudiadas, o sea profesores, alumnos, centros educativos, años de escolaridad de los alumnos y tiempo de servicio de los profesores.

También es de señalar, en términos generales, que los dos elementos (“centros educativos con calidad” y “mi centro educativo”) se revelaron correlacionados en los dos factores (“gestión” e “integración”) de forma positiva, es decir, que cuando uno de los elementos es más valorado, el otro también presenta tendencia a ser más valorado. Lo inverso es igualmente válido, o sea los dos elementos están relacionados directamente el uno con el otro. Esta observación es interesante, porque indica que los sujetos de un determinado centro educativo, cuando valoran la calidad de su propio centro, de alguna forma están valorando el concepto de calidad relacionado. No sabemos exactamente el porqué de esta relación, pero estamos inclinados a considerar que la gran referencia del concepto de “calidad de centros educativos” es la calidad existente en los propios centros de los sujetos, es decir, las personas valoran “calidad” en función de la calidad que conocen.

Hemos de señalar que en las instrucciones del cuestionario (ver Anexo III) existe una pequeña llamada de atención para que los respondientes cumplimentasen, en primer lugar, la columna referente a “mi centro educativo”. Este procedimiento tenía como objetivo evitar que los encuestados comparasen los diferentes ítems con las dos columnas; de esta forma había más posibilidades de valoraciones independientes.

Por último, es también de señalar la existencia de algunas conclusiones que denominamos “emergentes”¹.

13.4. Implicaciones y Recomendaciones

A partir de la línea directriz que ha seguido la presente investigación, concebimos la calidad percibida primeramente como dos factores (análisis cuantitativo) y después con catorce factores y veintiséis subfactores respectivamente (análisis cualitativo), donde los alumnos, profesores y centro educativo en general interactúan entre sí, y éstos a su vez con el contexto exterior.

En este contexto, algunas implicaciones y recomendaciones pueden ser presentadas.

- Implicaciones

Consideramos que esta investigación puede proporcionar algunas referencias metodológicas y teóricas que pueden ayudar a los centros educativos, si así lo consideran, en su proceso de autoevaluación o en el proceso de evaluación externa. De referir a propósito, que pretendemos proporcionar una copia de esta Tesis a cada uno de los centros estudiados para que la conozcan. De esta forma es posible que los seis centros estudiados tengan a su disposición un trabajo que, de alguna manera, les pueda ser útil.

Tenemos que a continuación que mencionar la contribución de las teorías de KELLY y su metodología de elicitación de constructos de calidad representada o percibida, así como su rejilla, en la parte metodológica de la presente Tesis. Con esto queremos decir que de los centros educativos y de todo lo que forma parte de ellos, casi seguro que es posible hacer un excelente análisis y estudio a través de las Teorías de KELLY. Esta metodología puede, en nuestra opinión, ser utilizada en trabajos posteriores que elijan temas o temáticas conectadas a los centros, a la enseñanza, al aprendizaje u otros aspectos dentro del ámbito organizacional, educativo y pedagógico. Estamos profundamente convencidos de este aspecto.

Este trabajo ofrece también una perspectiva de investigación apoyada sobre los conocimientos, percepciones y representaciones de los sujetos que trabajan en los diferentes centros educativos. Así, a nuestro juicio, este trabajo es una prueba de que la evaluación de centros educativos y la evaluación de su calidad, es posible a través de las opiniones de sus propios sujetos (profesores, alumnos o otros). Dicho con otras palabras, no es necesariamente determinante o condicionante el recurso a modelos de evaluación establecidos para hacer una buena evaluación de la calidad de los centros.

Mientras, somos conscientes de que una rigurosa evaluación de centros educativos y de su calidad debe ser buscada a través de la cooperación de diferentes técnicas, métodos, metodologías y enfoques. Somos defensores de que las personas comunes son importantes como fuente de información sobre la calidad de los centros, pero tampoco rechazamos en absoluto los modelos establecidos de evaluación de centros educativos. Lo importante es la mejora de los centros y de las escuelas, que debe ser consecuencia de un análisis y reflexión sobre ellos teniendo en cuenta metodologías de investigación creíbles. Creemos en ello.

Gran parte de este estudio fue desarrollado alrededor del tema de los “rankings”. Consideramos que ofrecemos una contribución para que los mismos fuesen colocados en un contexto de resultados de los alumnos y no en términos de calidad de centros educativos. Consideramos muy importante esta implicación, pues los “rankings” en Portugal son para muchos alumnos, padres, profesores, centros educativos, políticos, comunidades circundantes y para la sociedad en general, indicadores de inequívocas buenas prácticas educativas y de una buena organización escolar. Es de referir que esta visión de centros educativos es característica de las políticas neoliberales que entienden que las instituciones escolares deben ser reguladas a través de las leyes del mercado tal como ocurre en el mundo empresarial (ver epígrafe 1.6.1).

En este ámbito, ofrecemos al lector la perspectiva de que el impacto inmediato que los “rankings” presentan ante de la sociedad portuguesa no quiere

decir mejor calidad, mejor enseñanza / aprendizaje o mejores practicas educativas.

Este trabajo también, a nuestro juicio, puede implicar nuevos replanteamientos sobre el concepto de “calidad en los centros educativos”. De hecho se habla mucho de calidad en general y de calidad de centros educativos en particular. En este estudio concluimos que el término de la “calidad de centros” es polisémico y varía de acuerdo con los centros estudiados, los profesores y los alumnos, o sea no es algo resuelto, ni en las diferentes teorías que la estudian, ni en la “cabeza” de las personas. Lo que sabemos es que el concepto de calidad, para los sujetos, está relacionado positivamente con el concepto de calidad de su propio centro educativo.

Además de las sugerencias antes referidas, pensamos que la calidad de los centros educativos merece ser abordada en los propios centros, o sea todos hablan de más y mejor calidad, pero en verdad no se sabe exactamente de qué se trata, entonces y como recomendación, sugerimos la existencia de debates, sesiones de esclarecimiento u otras actividades, con la finalidad de presentar algunas perspectivas sobre la situación de la calidad de los centros educativos. Consideramos estas actividades de suma importancia tanto para los profesores, los alumnos y los órganos de gestión, como para los otros actores educativos, porque, a nuestro juicio, existe la necesidad de saber el significado o significados de la calidad de los centros educativos para que todos hablemos en una lengua común sin equívocos y desentendimientos conceptuales.

En este punto y por ultimo, señalamos las implicaciones que esta investigación tuvo a nivel personal y profesional de mí mismo, en las nuevas perspectivas de visionar los “rankings establecidos, nuevas comprensiones sobre los centros educativos y su calidad, mejor manejo de las temáticas de la percepción y de la representación social, así como el refuerzo de las competencias reflexivas y empíricas que permitieron hacer esta investigación. Fueran éstos los aspectos que seguramente logramos obtener.

- Recomendaciones

Podemos afirmar que este estudio, más que el fin de algo, es el inicio para abordar una línea de investigación a partir de la cual se pueden derivar diversas propuestas, que posibiliten continuar futuros trabajos de investigación que permitan profundizar y comprender mejor la problemática de la calidad percibida o representada aquí tratada.

Sabemos que esta investigación presentó seguramente algunas limitaciones cuya resolución podría aumentar significativamente su credibilidad y minimizar de igual forma las posibles desviaciones de rigor metodológico. Estas limitaciones no fueron posiblemente superadas, a nuestro juicio, en virtud de varios factores entre los cuales señalamos, por ejemplo, el tipo de metodología empleada, la dimensión de la muestra y la dimensión de la población seleccionada.

En este contexto, queremos aclarar que el presente apartado pretende ser no sólo una exposición de algunas dificultades o limitaciones encontradas, sino también la presentación de sugerencias con la finalidad de proporcionar al lector perspectivas de minimización de los obstáculos observados.

Así podemos, en primer lugar, considerar que en la evaluación de centros educativos, inclusive de su calidad, cabe tener en cuenta varios aspectos, realidades y enfoques de estudio, como son la evaluación interna, la evaluación externa, los modelos establecidos de evaluación, etcétera. En esta investigación solamente tuvimos en cuenta, en el estudio de campo, la calidad percibida y representada de los centros educativos. Por lo tanto y como recomendación, parécenos adecuado sugerir que en futuros estudios de centros educativos la calidad establecida y la calidad emergente sean analizadas y comparadas.

Señalamos también que realizamos investigación de campo utilizando tanto los cuestionarios como las entrevistas. Podríamos haber recurrido a otras técnicas o instrumentos, tales como la observación, y de esta forma realizar una triangulación de datos. Pero, observar la calidad fue algo que, a pesar de ser considerado, en verdad no sabíamos cómo hacerlo ni tampoco encontramos

nada a este respecto en las lecturas exploratorias realizadas. Así y por lo tanto, decidimos estudiar la calidad sólo con los dos instrumentos ya señalados, (cuestionarios y entrevistas) mientras que, y como recomendación en futuros estudios, sugeríamos la aplicación de otras técnicas o instrumentos de investigación, como por ejemplo el análisis documental y la observación, a pesar de las dificultades encontradas, ya referidas, en este último tema (observación).

Otro aspecto que señalamos es el carácter transversal de los datos obtenidos a través de los cuestionarios y de las entrevistas realizadas a los alumnos y a los profesores, o sea sacamos datos en un determinado contexto temporal y no volvemos a indagar más sobre la proposición planteada o sobre los objetivos formulados. Entonces no sabemos, en verdad, si las referidas informaciones o datos recogidos fueron cambiando o si se presentaron estables durante un tiempo aceptable. Recomendamos que en la realización de investigaciones futuras, fuera de gran interés que se llevasen a cabo estudios longitudinales que contemplasen las posibles variaciones a lo largo del tiempo en las percepciones de profesores y alumnos.

De referir de igual forma, que en el proceso de la selección de los centros educativos del Algarve para el estudio de campo, considerando el criterio de los “rankings” establecidos, (ver Tabla 8, epígrafe 1.5) existía un total de 19 centros (con los centros privados). Aunque seleccionamos solamente algunos de ellos (seis). Parécenos evidente que el principio de que - cuantos más centros educativos sean considerados en una investigación, mejor será la calidad y la credibilidad de la misma, así como de sus resultados - es aceptable e indiscutible. Así y en este contexto, es evidente que una investigación con todos los centros o con un mayor número de ellos sería, de hecho, más favorable para un conocimiento mejor y más profundo de la calidad percibida en los centros de enseñanza secundaria del Algarve. Por ello y como recomendación para investigaciones futuras, sugeríamos que la dimensión de la muestra (número de centros estudiados) fuese en la medida de lo posible lo más cercana a la dimensión de la población estudiada.

En este estudio indagamos sobre la calidad percibida y representada de los profesores y de los alumnos, pero los otros actores de los centros educativos podrían tener algo importante que decir. Así e igualmente como recomendación para futuros análisis sobre la calidad percibida, consideraríamos, por ejemplo, a los responsables de la educación de los alumnos (estos solamente tuvieron una participación en este estudio en la elicitación de constructos - ver Anexo I y epígrafe 7), personal no docente (funcionarios) y personas conectadas al medio económico y cultural que rodea los centros educativos estudiados. Todas estas personas, seguramente enriquecerían la presente investigación. Aunque tenemos que referir que indagar con alumnos y con profesores es más fácil, pues están más disponibles y son de más fácil acceso. Al contrario, los demás sujetos son de más difícil abordaje, en especial para un trabajo de investigación de este tipo (utilización de cuestionarios y entrevistas), y además son significativamente menos numerosos, dificultando de esta forma una selección de ellos comparativamente a los profesores y a los alumnos.

Sobre la fiabilidad del instrumento (cuestionario) consideramos que podríamos utilizar otros métodos además de los utilizados, o sea el método de las mitades y el método de las formas equivalentes, intentando así tener otras perspectivas de la estabilidad de su medición y compararlas con las pruebas que hemos realizado (Alfa de CRONBAH). También en la validez del cuestionario, sentimos la necesidad de comparar nuestros resultados con resultados de otros estudios, pero en verdad no logramos encontrar estudios o investigaciones similares en el ámbito de la problemática y enfoque metodológico elegidos (solamente existe referencia a una evaluación externa realizada en Pinheiro y Rosa - ver epígrafe 13.4). Este hecho limitó, de alguna forma, la validez del instrumento utilizado, o sea desconocemos los resultados de otros estudios y de esta forma no conocemos la valoración de factores de calidad percibida en otros centros educativos, de manera que no fue posible situar los datos de esta investigación en otros contextos. De esta forma recomendaríamos que, en estudios posteriores, otras formas de validez y de fiabilidad fuesen aplicadas.

También es de destacar la dimensión de las muestras en los diferentes estudios realizados (ver: emergencia de descripciones de calidad percibida, epígrafe 7; estudio piloto, epígrafe 10.4.1; test-retest, epígrafe 10.4.2; análisis cuantitativo, epígrafe 10.4.3 y análisis cualitativo, epígrafe 10.4.4). En este aspecto, fue de fundamental importancia la toma de decisiones sobre el siguiente principio: cuanto mayores fueran las muestras mayor el nivel de complejidad del trabajo y por lo tanto, también, más tiempo tenemos que ocuparnos de ello. Así y en virtud de las dimensiones de las muestras en los diferentes estudios realizados, consideramos como recomendación que estos números podrían ser mayores, lo que posibilitaría seguramente, una mayor validez de las diferentes técnicas utilizadas, así como una mayor representatividad de las respectivas muestras en relación a las poblaciones estudiadas.

Tenemos, de igual forma que considerar en este estudio la siguiente situación relacionada con el investigador. Soy un profesor de enseñanza secundaria, a pesar de trabajar también en la enseñanza superior, o sea, soy un profesor de Educación Física de Pinheiro y Rosa. Entonces es posible que este hecho, de alguna forma, no haya permitido las condiciones más favorables de investigación, en concreto en lo que respecta a este centro educativo. Aunque cuando iniciamos nuestro trabajo de campo (estudio piloto), estábamos en licencia sabática (2003-2004), y por lo tanto, de alguna manera, distantes de la realidad educativa y escolar de Pinheiro y Rosa. Subrayemos que Pinheiro y Rosa fue un centro seleccionado a través del criterio de los “rankings” establecidos.

Solamente cuando administramos los cuestionarios (análisis cuantitativo) y conducimos las entrevistas (análisis cualitativo), en esos momentos, estábamos de hecho en ejercicio de funciones en Pinheiro y Rosa. Mientras, consideramos que realizamos todos los esfuerzos para mantener las distancias (investigador / investigados), no olvidando en ningún momento nuestras funciones de investigador, inclusive la imparcialidad, tanto frente a los sujetos como frente al objeto de estudio. Así, y teniendo en cuenta estas constataciones, apuntaríamos

como recomendación que estudios similares intenten evitar hacer investigación de campo en lugares en que el investigador ejerza funciones profesionales, o ante la imposibilidad de cumplir esta regla, que al menos exista el distanciamiento necesario que garantice una investigación imparcial en relación al objeto de estudio.

Consideramos que el término de “la calidad en los centros educativos” es polisémico y variable de acuerdo con innumerables factores. Así, y como recomendación, sugerimos otros estudios con el objetivo, también, de indagar más profundamente sobre este tema.

Por último es de referir que en esta investigación solamente es posible extraer conclusiones al nivel de los centros educativos de enseñanza secundaria de la población estudiada (los seis centros) y que no las podemos generalizar a otros centros del Algarve o de Portugal en los que, seguramente, las realidades son significativamente diferentes. Además de esta consideración, también importa señalar que la muestra y el proceso de muestreo solamente implican conclusiones en los citados centros educativos. Entonces y para posibilitar conclusiones sobre otros centros educativos, recomendaríamos la realización de estudios similares en otras zonas de Portugal y también (¿por qué no?) en otras zonas de otros países. También sería de gran interés indagar las variaciones entre los profesores y las profesoras, los alumnos y las alumnas, o sea, si el sexo (masculino o femenino) influye en los resultados sobre la calidad emergente.

Para terminar señalamos que también consideramos relevante comparar no solo la calidad percibida en centros portugueses sino también entre los centros de otros países y los centros portugueses. Sería muy interesante conocer las diferencias o semejanzas encontradas.

13.5. Aprendizajes del Investigador con y a través de la Investigación

Como ya señalamos antes (epígrafe 13.4), la presente investigación, además de otras implicaciones, también fue considerada como un campo de aprendizajes para con el investigador. Nos explicaremos un poco mejor.

Este capítulo, tal como es designado, está dedicado esencialmente a las conclusiones y discusión de los resultados obtenidos a lo largo de esta Tesis Doctoral. Consideramos que este estudio sería menos rico y completo si sus dobles implicaciones para el investigador fuesen olvidadas. Es decir, creemos que debido al desconocimiento de distintos aspectos que necesitábamos conocer, que debido a las dificultades encontradas en diferentes momentos de este trabajo y debido, por último, a la consecuente movilización interior de la curiosidad y del descubrimiento de problemas, encontramos los caminos que permitieron la superación de algunas tareas metodológicas y el sentimiento de mejora de las competencias personales y profesionales, concretamente en la forma de hacer investigación.

Este punto es un espacio de reflexión personal, no sólo sobre algunas de las dificultades encontradas, sino también de las respectivas soluciones planteadas, o sea y en síntesis, sobre los aprendizajes logrados por el investigador. De referir que en este tema solamente describiremos algunos de los hechos considerados de mayor relevancia, de los que elegimos dos (primer análisis factorial exploratorio y emergencia de los constructos de calidad de los centros educativos).

En este contexto señalamos primeramente que, en el proceso referente a los resultados añadidos / estabilidad de ítems (ver epígrafe 13.2, apartado c) consideramos, que todo ello, fue bastante difícil de resolver, y que pasamos muchos meses junto al ordenador mirándolo continuamente, reflexionando y analizando sus “output” y “salidas”, en concreto en el tema del análisis factorial exploratorio del estudio piloto. Trabajar con tres columnas (elementos) y con 51 ítems (constructos) fue de hecho una tarea muy dura, en particular hacer un

esfuerzo para que los tres factores (“Gestión y enseñanza”, “relación con la comunidad” y “profesores”) fuesen aceptes en los tres elementos (ver las Tablas 43 y 44 en el epígrafe 8.3.4.1). Fue, tal vez, la parte de la Tesis más dolorosa. Además, los análisis individuales de los ítems a través de las técnicas estadísticas multivariantes fueron, de igual forma, muy trabajosos, pero no tanto como las dificultades que mencionamos en el estudio piloto. Con estas tareas aprendimos a analizar mejor los datos referentes a los análisis factoriales y análisis multivariantes que fueron no solo adquiridos a través de varias lecturas exploratorias de la especialidad, sino esencialmente con la práctica realizada intensamente delante de los programas estadísticos creados al efecto.

Sobre las tareas referentes a la emergencia de los constructos de calidad percibida, también queremos señalar que las mismas fueron muy trabajosas, en particular intentar realizar una correspondencia de constructos emergentes con las áreas, criterios y subcriterios del Modelo Europeo de Excelencia. Muchas dudas surgieron en la realización de estas correspondencias, pues siempre existía un constructo que, a nuestro juicio, era tal vez más adecuado en el criterio “x” que en el criterio “y”. Casi siempre este tipo de dudas surgía. La reflexión, la persistencia, la osadía personal y el apoyo de expertos en el tema de la calidad de centros educativos, fueron determinantes para el éxito de esta tarea.

Es necesario señalar que elegimos el Modelo Europeo de Excelencia en las citadas correspondencias, porque cuando estábamos revisando alguna literatura sobre la evaluación de centros educativos encontramos algunas referencias sobre ello en “Internet” que no conocíamos antes. Entonces, nos quedamos con mucho interés y curiosidad queriendo saber lo más posible sobre este modelo.

Revisando alguna literatura más, nos enteramos de sus orígenes, aplicaciones y prestigio internacional. Como en Portugal no era muy conocido, a pesar de haber sido aplicado en algunos centros privados, consideramos elegirlo, en esta parte de la investigación, más por desafío personal que por entender que era el mejor.

Estos son los hechos que queríamos registrar, dentro de toda la investigación realizada y que ahora llega a su final.

13.6. Apuntes Finales

Al inicio de este trabajo observamos una preliminar simpatía y agrado por las teorías y diseños metodológicos creados y desarrollados por KELLY, pues sus procedimientos imbricaban con la convicción que sentíamos sobre la importancia de la opinión de las personas en temas que habitualmente sólo los teóricos y los modelos establecidos presentaban caminos creíbles y soluciones.

Consideramos que los constructos personales de KELLY así como su rejilla se revelaron bastante eficaces a la hora de encontrar indicadores de calidad emergentes.

El análisis estadístico multivariante, el análisis factorial exploratoria y confirmatoria se revelaron igualmente técnicas de investigación que podemos afirmar de gran amplitud y útiles para la búsqueda y resolución de muchos de los objetivos planteados así como la proposición formulada.

Sintetizando todo el camino / proceso de esta tesis, afirmaríamos que la calidad de los centros educativos es un término rodeado de múltiples interpretaciones, aunque los distintos modelos establecidos de evaluación de centros intenten aclarar, resolver y lograr, recorriendo, por veces, a la simplicidad conceptual de “calidad”.

En este estudio, por calidad percibida se entiende esencialmente dos factores, o sea, la “integración” y la “gestión”, que completamos posteriormente con otros factores emergentes a través de las entrevistas realizadas.

Probamos que los criterios inherentes a los “rankings” de los centros educativos de la enseñanza secundaria del Algarve no son válidos, a través de la calidad percibida de los alumnos y de los profesores de los citados centros y

elaboramos perfiles de centros con mejor calidad y perfiles de centros con peor calidad.

Por ultimo, decir que yo concluyo aquí mi trabajo con la convicción humilde de que el mismo puede proporcionar pistas y perspectivas sobre la calidad y los “rankings” de centros educativos. El lector, si así lo desea, puede articular su visión y su juicio sobre esta investigación que a partir de este punto no pertenece en exclusiva ni al autor ni a los participantes.

¹ En este tema intentaremos comparar nuestras propias conclusiones con las conclusiones de una investigación reciente (2006) realizada en Pinheiro y Rosa en el ámbito de una evaluación externa de la responsabilidad del ministerio de la educación. Es oportuno afirmar que no encontramos otras investigaciones o estudios sobre los demás centros educativos analizados en esta Tesis.

Así y a pesar de que las metodologías utilizadas en los dos estudios son diferentes, no queríamos que esta oportunidad fuese olvidada, por eso denominamos este apartado de “conclusiones emergentes”, o sea conclusiones que solamente en la parte final de la Tesis fue posible realizar y por lo tanto no estaban inicialmente previstas. La investigación referida puede ser consultada en más detalle en los capítulos dos, (ver epígrafe 2.5.9) y cuatro, (epígrafe 4.1.1).

Recordemos que en Pinheiro y Rosa, los factores “gestión” y “integración” fueron valorados, dentro de los seis centros educativos estudiados, de forma muy positiva y de forma superior al contexto de los demás centros.

En la evaluación externa, las entrevistas, el análisis documental y la observación fueron los procedimientos más utilizados. En cuanto a los dominios analizados fueron los siguientes: a) resultados; b) prestación de servicios educativos; c) organización y gestión escolar; d) liderazgo; y capacidad de autoevaluación y de progreso en el centro educativo. De señalar que esta investigación fue realizada por tres inspectores en dos días del mes de mayo de 2006.

Sobre los resultados presentados por este equipo de evaluadores podemos sintetizar los siguientes aspectos positivos: a) el consejo ejecutivo es dinámico, experimenta y dispone de una amplia base de apoyo; b) empeño y movilización de la comunidad escolar; c) un buen grupo de coordinadores de departamento curricular creativos, dinamizadores de sus grupos disciplinares, empeñados en desarrollar una educación y una experiencia escolar rica y diversificada, atentos a las exigencias del currículo nacional; d) atención a la integración de los profesores y de los alumnos y cuidado en mejorar las condiciones de trabajo tanto en los recursos e infraestructuras, como en términos relacionales y afectivos y; e) estrategia de reconocimiento del merito y del valor, a toda la comunidad.

Señalamos también que la gestión escolar fue clasificada con “Bueno” (existía Muy Bueno; Bueno; Suficiente y Insuficiente”), en que fue considerado que el centro presentaba un liderazgo fuerte ejercido por el consejo ejecutivo que, a su vez, tiene una visión clara de lo que pretende. Los inspectores referirán, de igual forma, que existe la capacidad de innovar y de dar una respuesta pronta a las diferentes solicitudes internas y externas, particularmente en proyectos que presenten beneficios para este centro (CLÍMACO, M. et. al., 2006: 16).

Entonces y si comparamos los resultados de los dos estudios podemos constatar algunas semejanzas, en concreto, en la gestión y en la integración de profesores y alumnos, por lo que concluimos que las dos investigaciones presentan muchas similitudes de resultados a pesar de las diferentes metodologías y enfoques utilizados.

Otra de las conclusiones emergentes, fue que todos los estudios realizados en el ámbito de los “rankings” establecidos en Portugal, de los que tuvimos conocimiento (ver epígrafe 4.1.3) apuntaban a su carácter reductor y simplista, tal como fue comprobado por la presente investigación.

En las conclusiones de los citados estudios, es de señalar que los “rankings” no tuvieron en consideración otras variables importantes, en concreto variables referentes a los factores económicos y sociales en que los centros educativos están insertados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M., (2002), "Contributo para a construção da qualidade na escola", en CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Eds.), **Qualidade e Avaliação da Educação**, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 199-213.
- ABRIC, J. C., (1994), "Pratiques sociales, représentations sociales", en J. C. ABRIC (Coord.), **Pratiques sociales y représentations**, París, Ed. PUF.
- ACTAS DE LAS VII JORNADAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR, (2002), **La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor**, 24 y 25 de mayo de 2002, Forum de Cataluña, documento policopiado.
- AFONSO, N., (2002), "Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola", en J. COSTA et al, (Eds.), **Avaliação de Organizações Educativas**, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 51-68.
- AFONSO, N., (2004), "A Globalização, o Estado e a Escola Pública", en REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 4, pp.32-42.
- AFONSO, N., (2005), **Investigação Naturalista em Educação**, Porto, Edições ASA.
- AGUILAR, M., (1997), "El clima social en los centros", en R. GUIL BOZAL (Coord.), **Psicología Social de las Organizaciones Educativas**, Sevilla, Kronos, pp. 177-197.
- ALAIZ, V. et al, (2003), **Auto-Avaliação de Escolas - Pensar e praticar**, Porto, Asa.
- ALBARELLO, L. et al, (1997), **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva.

- ALLPORT, F., (1974), **El problema de la percepción**, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ALMEIDA, J. y PINTO, J., (1975), **A Investigação nas Ciências Sociais**, Lisboa, Editorial Presença.
- ÁLVAREZ, M., (1988), **El equipo Directivo, Recursos Técnicos de Gestión**, Madrid, Ed. Popular.
- ÁLVAREZ, M., (1999), **Evaluación Europea de la Educación: diversidad y Confluencia. Un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la Unión Europea**, Bilbao, Universidad de Deusto.
- ALVES, J., (1999), **Organização, gestão e projecto educativo das escolas**, Porto, Edições ASA.
- ALVES-PINTO, C., (1995), **A Sociologia da Escola**, Lisboa, McGraw-Hill.
- ALVES-PINTO, C., (2002), "Comentários", en CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Eds.), **Qualidade e Avaliação da Educação**, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 237-239.
- ALVIK, T., (1996), **Self-evaluation: a Whole School Approach**, Dundee, Uk: CIDREE.
- AMARAL, V. et al, (2004), "Perspectivas desenvolvimentistas e de género acerca das representações da inteligência", en J. VALA, (Coord.), **Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional**, Lisboa, Edições Colibri, vol. 1, pp. 91-108.
- AMBRÓSIO, T. y RAMOS, C., (1999), "Tendências e tensões na construção da política da administração educativa e a emergência da regulação social", en **Educação e Política**, Lisboa, AFIRSE, vol. I, pp. 137-148.

- APPLE, M., (1998), "Freire, Neoliberalismo e Educação", en M. APPLE y A. NÓVOA (Coord.), **Paulo Freire: Política e Pedagogia**, Porto, Porto Editora, pp. 21-45.
- ARAYA, S., (2002), **Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión**, Cuaderno de ciencias sociales 127, Costa Rica, Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales.
- ARAUJO, R., (2000), **Ampliando a Cultura de Processos de Software – Um enfoque Baseado em Groupware e Workflow**, Tesis Doctoral, COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro.
- ARDILA, A., (1980), **Psicología de la percepción**, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ARENDS, R., (1995), **Aprender a ensinar**, Amadora, McGraw-Hill.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE FAMÍLIAS NUMEROSAS, (2001), "Conselho Nacional da Educação Contra Ranking", p.1, consultado en, <http://www.apfn.com.pt/Noticias/Ago2001/publico30a.htm>, en 3/05/2004.
- AUBERT, N. et al, (1991), **Management - aspects humains et organisationnels**, Paris, Presses Universitaires de France.
- AUGSTEIN, E. y THOMAS, L., (1977), "The Kelly Repertory Grid as a Vehicle for Eliciting a Personal Taxonomy of Purposes for Reading", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED147794**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch, en 18/04/06.
- AVES, (2002), "Programa AVES - referencial genérico", en J. AZEVEDO, (Coord.), **Avaliação das escolas - consensos e divergências**, Porto, Edições ASA, pp. 69-80.
- ÁVILA, I. et al, (1997), "El centro escolar como organización", en R. GUIL, (Coord.), **Psicología Social de las Organizaciones Educativas**, Sevilla, Kronos, pp. 31-44.

AZEVEDO, J., (Coord.), (2002), **Avaliação das escolas - consensos e divergências**, Porto, Edições ASA.

AZEVEDO, J., (Coord.), (2003a), **Avaliação dos resultados escolares - Medidas para tornar o sistema mais eficaz**, Porto, Edições ASA.

AZEVEDO, J., (2003b), “Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem”, en **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, 2/2003, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade Católica, pp. 5-29.

AZEVEDO, J., (2005), “Avaliação das escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos”, en CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO), Actas do Seminário, **Avaliação das Escolas - Modelos e Processos**, Ministério da Educação, 13 de diciembre de 2005.

BADIA, X. y LIZAN, L., (s/f), **Estudio de Calidad de Vida**, consultado en, <http://www.elsevier.es/librosvivos/martinzurro/descarga/zurro15.pdf>, en, 21/05/2005.

BÁEZ, B.,(1994),“El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa”, en **Revista Iberoamericana de Educación**, enero-abril de 1994, n.º 4, consultado en, <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.PDF>, en 5/04/2004.

BALL, S., (1994), **Education Reform. A critical and pos-structural approach**, Buckingham, Open University Press.

BALLONE, G., (2005), “A Realidade do Próximo”, en **PsiquWeb, Internet** - consultado en, <http://www.psiqweb.med.br/>, en 21/06/06.

BANCHS, M., (1986), “Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo”, en **Revista Costarricense de psicología**, n.º 89, pp. 27-40.

- BANNISTER, D. y MAIR, J., (1968), **The evaluation of personal constructs**, London, Academic Press.
- BAQUERO, C. y SÁNCHEZ, E., (2000), “Análisis de la fiabilidad del LEAD (descripción de la efectividad y adaptabilidad del líder)”, en **Anales de psicología**, vol. 16, n.º 2, pp.167-175.
- BARBERÁ, V., (1989), **Proyecto Educativo, Plan Anual del Centro, Programación Docente y Memoria**, Madrid, Editorial Escuela Española.
- BARDISA, T., (1997), “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, en **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 15, Ediciones de la OEI-Biblioteca Digital, consultado en, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a01.htm>, en 21/03/05.
- BARLOSKY, M. y LAWTON, S., (1994), “Developing Quality Schools: A Handbook”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED437705**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 22/03/05.
- BARNETT, R., (1992), **Improving Higher Education. Total Quality Care**, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BARRAZA, A., (2004), **Discusión conceptual sobre el término integración escolar**, Universidad Pedagógica de Durango, México, consultado en, <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/artbarra02.htm>, en 11/12/04.
- BARRETO, A., (2004), “Colocados com os pés...”, en **Jornal Público**, 3 de octubre de 2004.
- BARROSO, J., (1995), **A escola e as lógicas da autonomia**, Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato do Professores do Norte, Maia, documento policopiado.

- BARROSO, J., (1996), “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”, en J. BARROSO, (Coord.), **O Estudo da Escola**, Porto, Porto Editora, pp. 167-187.
- BARROSO, J., (1999), “A escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal”, en J. BARROSO, (Coord.), **A escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o século XXI**, Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional, Educa, pp. 129-141.
- BARROSO, J., (2001), “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito”, en T. AMBRÓSIO et al, (Eds.), **O século da escola: entre a utopia e a burocracia**, Porto, Edições ASA, pp. 63-94.
- BARROSO, J., (2002), “Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função”, en REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 2, pp.115-136.
- BARROSO, J., (2002a), “Gestão local da educação: entre o Estado e o Mercado, a responsabilização colectiva”, en LOURDES MACHADO y NAURA FERREIRA, (Coord.), **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**, Rio de Janeiro, D. P. y A. Editora, vol. 4, n.º 84, pp. 897-921.
- BATISTA-FOGUET, J. y COENDERS, G., (2000), **Modelos de ecuaciones estructurales. Modelos para el análisis de relaciones causales**, Madrid, La Muralla.
- BENAVENTE, A., (1992), “As ciências da Educação e a Inovação das Práticas Educativas”, en SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Eds.), **Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas**, Porto, SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 21-43.
- BENTO, J., (1987), **Desporto “matéria” de ensino**, Lisboa, Livros Horizonte.
- BENTO, J., (1995), **O Outro Lado do Desporto**, Porto, Campo de Letras.

- BENTO, J., (1997), “Dos problemas da interacção à integração”, en MANUEL FERREIRA PATRÍCIO (Coord.), **Formar Professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000**, Évora, Porto Editora, pp.193-201.
- BENTO, J., (2005), “Da escola e do desenvolvimento desportivo”, en **Jornal A Bola**, de 17 de julio de 2005.
- BENZECRI, J., (1973), **L'analyse des Correspondances**, Paris, Dunod.
- BENZECRI, J., (1979), “Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire”, en **Cahiers de l'Analyse de Données**, n.º 3, pp. 377-378.
- BERTRAND, Y. y GUILLEMET, P., (1994), **Organizações: uma abordagem sistémica**, Lisboa, Instituto Piaget.
- BICA, J., (2000), **Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado**, Trabajo de Investigación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla.
- BLÁZQUEZ, F., (1995), “Los proyectos pedagógicos en el centro educativo como diseño de la actividad del ecosistema”, en M. LORENZO y O. SÁENZ, (Eds.), **Organización Escolar, una perspectiva ecológica**, Alcoy, Editorial Marfil, pp. 403-428.
- BLIN, JEAN-FRANÇOIS, (1997), **Représentations, pratiques et identités professionnelles**, Paris, L'Harmattan.
- BOEREE, C., (1999), **Teorías de la personalidad, George Kelly, 1905-1967**, consultado en, <http://www.ship.edu/~cgboeree/kellyesp.html>, en 12/04/2004.
- BOSKER, R. y SCHEERENS, J., (1995), “Definição de Critérios, Dimensão dos efeitos e Estabilidade: Três questões fundamentais na Investigação sobre a eficácia escolar”, en A. NÓVOA, (Coord.), **As organizações escolares em análise**, Lisboa, Publicações D.Quixote, IIE, pp. 97-120.

- BRAGA, F., (2001), **Formação de Professores e Identidade Profissional**, Coimbra, Quarteto.
- BRONFENBRENNER, U., (1987), **La Ecología del desarrollo Humano. Cognición y desarrollo humano**, Barcelona, Paidós.
- BRUNET, L., (1992), “Clima de trabalho e eficácia da escola”, en A. NÓVOA, (Eds.), **As Organizações escolares em análise**, Lisboa, Publicações Dom Quixote, IIE., pp. 121-139.
- BUENO ABAD, J., (s/f), **Concepto de Representaciones Sociales y Exclusión**, Universidad de Valencia, documento policopiado.
- BURGESS, R., (1997), **A Pesquisa de Terreno**, Oeiras, Celta Editora.
- BUSH, T., (1986), **Theories of educational management**, London, Harper and Row.
- BUSH, T., (2003), “Gestão e Liderança Educacionais: Perspectivas Inglesa e Internacional”, en REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 3, pp.110-120.
- CABRITO, B., (2003), “O Ensino Vocacional em Portugal: da Promessa dos Anos Oitenta às Novas Realidades”, en REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 3, pp.34-43.
- CAMPOS, M. y GASPAR, S., (1999), “Representación y Construcción de Conocimiento”, en **Perfiles Educativos**, Universidad Nacional Autónoma de México, enero / junio n.º 83-84, consultado en, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208403.pdf>, en 31/05/06
- CAMPUZANO, A., (2002), **Entrevista a Pilar del Castillo, Ministra de Educación, Cultura y Deportes**, CDL septiembre 2002, pp.1-7.

- CANÁRIO, R., (1996), “Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas”, en J. BARROSO, (Coord.), **O Estudo da Escola**, Porto, Porto Editora, pp. 121-150.
- CANÁRIO, R., (2005), **O que é a Escola? - Um “olhar” sociológico**, Porto, Porto Editora.
- CANO, E. et al, (2002), “La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor”, en **Actas de las VII Jornadas sobre Dirección Escolar**, Forum de Catalunya, documento policopiado.
- CARMONA, J. et al, (2003), **Construcción y validación inicial de un instrumento para medir el estilo de vida en pacientes con diabetes mellitus tipo 2**, consultado en, http://www.insp.mx/salud/45/454_3pdf., en 11/11/2004.
- CARMONA, J., (2004), **Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la estadística** consultado en, [http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ3\(1\)_marquez.pdf.](http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ3(1)_marquez.pdf.), en 10/11/2004.
- CARREIRA, M., (1996), **O Estado e a Educação**, Cadernos do Público.
- CARVALHO, A., (Coord.), (1993), **A construção do Projecto de Escola**, Porto, Porto Editora.
- CARVALHO, J., (1994), **A Metodologia nas Humanidades – Subsídios para o Trabalho Científico**, Mem-Martins, Editorial Inquérito
- CASANOVA, M., (1992), **La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo**, Zaragoza, Edelvives, (Mediateca: CF-26-173).
- CHAUÍ, M., (1996), **Convite à filosofia**, São Paulo, Editora Ática.

CHIAVENATO, I., (1983), **Introdução à teoria geral da administração**, S. Paulo, McGraw-Hill.

CHURCHILL, G., (1979), "A paradigm for developing Better Measures of Marketing Constructs", en **Journal of Marketing Research**, n.º 16, pp. 64-74.

CLARK, D. et al, (1984), "Effective schools and school improvement: A comparative analysis two lines inquiry", en **Educational Administration**, Quarterly, 20 (3), pp. 41-68.

CLARKE, M., (2001), "Quantifying Quality: Technical Issues Surrounding "U.S. News and World Report's" Rankings of U.S. Colleges and Graduate Schools"(**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED454257**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch_, en 22/03/05.

CLARKE, M., (2002), "What Can "U.S. News & World Report" Rankings Tell Us about the Quality of Higher Education?" (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º EJ658457**), consultado en, www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch_, en 22/03/05.

CLEGG, F., (1995), **Estatística para Todos**, Lisboa, Gradiva-Publicações Lda.

CLÍMACO, M., (1995), **Observatório da qualidade da escola**, Guião organizativo, Lisboa, ME/GEP.

CLÍMACO, M., (2002a), "A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas", en CNE, (Eds.), **Qualidade e Avaliação das Escolas**, Lisboa, CNE, Ministério da Educação, pp. 35-46.

CLÍMACO, M., (2002b), "A inspecção e a avaliação das escolas", en J. AZEVEDO, (Coord.), **Avaliação das Escolas. Consensos e divergências**, Porto, Edições ASA, pp. 63-67.

- CLÍMACO, M. et al, (2006), **Relatório de Avaliação Externa - Grupo de Trabalho de Avaliação de Escolas**, Faro, Escola Secundaria de Pinheiro y Rosa , junio de 2006, documento policopiado.
- CODOL, J., (1989), “Vingts Ans de Cognition Social”, en **Bulletin de Psychologie**, XLII, n.º 390, pp. 472-491.
- COHEN, J., (1973), **La percepción del mundo visual**, Buenos Aires, Trillas.
- COMISSÃO EUROPEIA, (2004), **L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe**, Bruxelas, Eurydice.
- COMISSÃO da REFORMA do SISTEMA EDUCATIVO- CRSE, (1988), **Proposta Global de Reforma - Relatório Final**, Lisboa, Ministério da Educação.
- CONFERÊNCIA “25 ANOS DE GESTÃO ESCOLAR”, (2002), REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 2, pp.12-42.
- CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO), (2005), **Estudo sobre “Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e operacionalizar processos”**, consultado en, http://www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf, en 21/02/06.
- COREN, S. y WARD, L., (1979), **Sensation and perception**, New York, Academic Press.
- COSTA, A. y MENDES, V., (1995), **Psicología**, Odivelas, Lua Viajante.
- COSTA, J., (1999), **Gestão Escolar - Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola**, Lisboa, Texto Editora.
- COSTA, J. et al, (2003), “As explicações no 12.º ano - contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra”, en **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, vol. 2, pp. 55-68.

- COSTA, S., (2004a), “Investigadores dizem que “rankings” não têm melhorado sistema de ensino”, en **Jornal Público** de 20 de octubre de 2004.
- COSTA, S., (2004b), “Especialistas dizem que tutela devia proibir rankings”, en **Jornal Público** de 21 de octubre de 2004, consultado en, http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/ProibirRankings_Publico_20041021.htm1, en 15/03/2006.
- COUGHLAN, S., (2002), **Cash points**, consultado en, <http://www.tes.co.uk>, en 20/04/05.
- CRATO, N., (2002), “As limitações da Estatística”, en **Jornal Expresso** de 12 de noviembre, p. 15.
- CRATO, N., (2006), **O “Eduquês” em discurso directo: Uma critica da pedagogia Romântica e Construtivista**, Lisboa, Gradiva.
- CREEMERS, B., (1994), **The effective classroom**, London, Cassell.
- CROCKER, L. y ALGINA, J., (1986), **Introduction to classical and modern test theory**. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- CROKER, R. et al, (1996), “Defining Instructional Quality by Employing the Total Quality Management (TQM) Method: A Research Project”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED403434**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch_, en 21/03/05.
- CRUZ, B. et al, (1988), “A situação do professor em Portugal”, en **Análise Social**, 24, pp. 1187-1293.
- CUNHA, A., (2004), **Reforma do Ensino Secundário: Currículo e Avaliações**, Porto, Edições ASA.

- CURADO, A. et al, (2003), **Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?** vol. I Estudo quantitativo; vol. II Estudo de caso múltiplo, Lisboa, Ministério da Educação.
- CUTTANCE, P., (1993), “The Development of Quality Assurance Reviews in the NSW Public School System: What Works? Draft”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED384141**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 15/04/06.
- DAMÁSIO, A., (1995), **O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano**, Mem-Martins, Publicações Europa-América.
- DAMÁSIO, A., (2000), **O Sentimento de Si**, Mem-Martins, Publicações Europa-América.
- DAMÁSIO, A., (2003), **Ao Encontro de Espinhosa**, Mem-Martins, Publicações Europa-América.
- DAPP, (Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento), (2000), **O estado da arte da avaliação educacional**, Lisboa, DAPP- Ministério da Educação.
- DAY, R., (1981), **Psicología de la percepción humana**, México, Limusa-Wiley.
- DAVIDOFF, L., (1983), **Introdução à Psicologia**, S. Paulo, McGraw-Hill.
- DAVIS, G. y THOMAS, M., (1999), **Escuelas Eficaces y Profesores Eficientes**, (2.ª edición), Madrid, La Muralla, S.A.
- DE LA ORDEN, A., (1997), “Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación”, en **Revista electrónica de investigación y evaluación educativa**, 3,1-2 consultado en. http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm, en 12 /04 /2004.

DE MIGUEL, M. et al, (1994), **Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria**, Madrid, Escuela Española.

DE MIGUEL, M., (1989), “Modelos de investigación sobre organizaciones educativas”, en **Revista de investigación educativa**, 7 (13), pp. 21-56.

DE KETELE, J., (1994), **Guia do Formador**, Lisboa, Instituto Piaget

DEL BARRIO, S. y LUQUE, T., (2000), “Análisis de ecuaciones estructurales”, en T. LUQUE, (Coord.), **Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados**, Ed. Pirámide.

DEL CASTILLO, P., (2002), **Entrevista a Pilar del Castillo, Ministra de Educación, Cultura y Deportes**, CDL septiembre 2002, pp.1-7.

DEL RIO, V., (2001), “Cidade da Mente, Cidade do Real: Percepção Ambiental e Revitalização na Área Portuária do Rio de Janeiro”, en, L. OLIVEIRA y V. DEL RIO (Coord.), **Percepção Ambiental: A Experiência Brasileira**, São Paulo, Editora da UFSCar, Studio Nobel, pp.3-22.

DIAMOND, W. et al, (1968), “Quality Rankings of Kentucky School Districts. Volume VII, No. 4, Service Reports of the Bureau of School Service, College of Education, Kentucky University”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED021674**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 22/03/05.

DIAS, M., (2005), **Como abordar...A construção de uma escola mais eficaz**, Porto, Areal Editores.

DICCIONARIO EL RAPIDITO (s/f), consultado en, <http://www.definicion.org/percepcion>, en, 26/06/06.

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS-LATIM, (2000), (2.ª edición), Porto, Porto Editora.

- DOISE, W. et al, (1992), **Représentations Sociales et Analyses de Données**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DOMINGO, J. et al, (2005), “Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos”, en **REICE**, vol. 3, n.º 1, consultado en, <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1>, en 21/2/06.
- DOMÍNGUEZ, G. et al, (1996), **Manual de organización de instituciones educativas**, Madrid, Escuela Española S.A.
- DOMÍNGUEZ, G. y DíEZ, E., (1996), “La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como un instrumento de mejora y la innovación”, en G. DOMÍNGUEZ, y J. MESANZA, (Coord.), **Manual de organización de instituciones educativas**, Madrid, Escuela Española S.A., pp. 347-400.
- DORAN, R. y PAROT, F., (2001), **Dicionário de Psicologia**, Lisboa, Climepsi Editores.
- DRYDEN, J., (1995), “Design of a Quality Schools Survey Instrument through the Use of a Four-Cycle Action Research Process”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED383729**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch, en 4/5/2005.
- DRUCKER, P., (1993), **Sociedade pós-capitalista**, Difusão Cultural, Lisboa.
- DUARTE, H. y JESUÍNO, J., (2004), “Ética e Responsabilidade: Discursos Éticos Associados à Profissão de Técnico Oficial de Contas”, en J. VALA (Coord.), **Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional**, Lisboa, Edições Colibri, pp. 139-158.
- DURAND, D., (1983), **La Systémique**, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, E., (1898), “Representaciones individuales y representaciones colectivas”, en **Reveu de Métaphysique y Morale**, vol. 6, pp. 273-302.

- DUVEEN, G. y LOYD, L., (1993), "An Ethnographic Approach to Social Representations", en G.M. BREACKWELL y D.V.CANTER, **Empirical Approaches to Social Representations** (Eds.), Oxford, Oxford University Press.
- EMILIO, J., (2001), **UNIANOVA - Diseño Completamente Aleatorio**, consultado en, <http://www.estadístico.com/arts.html?20011008>, en 01/07/2004.
- ESCUADERO, T., (1997), "Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos", en **RELIEVE**, vol. 3, n.º 1, consultado en, http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVE/v3n1_1.htm, en 5/04/2004.
- ESCUADERO, T., (1999), "De la calidad total y otras calidades", en **Cuadernos de Pedagogía**, ISSN 0210-0630, n.º 285, pp. 77-84.
- ESTEVE, J., (Coord.) (1997), "La formación de profesores un análisis crítico", en SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, **La profesionalización docente**, Departamento de Educación/ Universidad de Navarra.
- EXAMES NACIONAIS DE 12.º ANO em 2002/2003, Lisboa, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.
- FARR, R., (1993), "Theory and Method in the Study of Social Representations", en G. M. BREACKWELL y D. V. CANTER (Eds.), **Empirical Approaches to Social Representations**, Oxford, Oxford University Press.
- FEIXAS, G. y ÁNGEL, L., (2004), "El Proyecto Multicéntrico Dilema: Una Investigación del Papel de los Conflictos en la Salud", en **The Spanish Journal of Psychology**, vol. 7, n.º 1, pp. 69-78.
- FEIXAS, G., (2003), "La técnica de rejilla en la orientación personal: estudio de un caso", en **Psicología en Revista, Belo Horizonte**, vol. 10, n.º 14, diciembre 2003, pp. 65-81.
- FEIXAS, G. y CORNEJO, J., (1992), **Manual de la Técnica de Rejilla Mediante el Programa Record v.1.6.**, Madrid, TEA Ediciones - S.A.

- FEIXAS, G. y CORNEJO, J., (1996), **Manual de la Técnica de Rejilla Mediante el Programa Record v.2.0.**, Barcelona, Piados.
- FENPROF (Federação Nacional de Professores), (2003), **Os rankings de escolas são redutores, injustos e perversos**, consultado en, http://www.sprc.pt/pagina/propostas_rankings.htm1, en 2/03/2004 .
- FERNANDES, J., (2003), “Diferenciar pela positiva”, en **Jornal Público-Especial**, 27 de Setembro de 2003, p.III.
- FERNANDES, J., (2004), “Mais exigência e mais atenção às escolas”, en **Jornal Público-Especial**, de 2 de Outubro, p.3.
- FERNANDES, J., (2005), “Depois das listas, mais liberdade de aprender”, en **Jornal Público - Especial**, de 22 de octubre, p.3.
- FERNANDES, M., (Coord.), (2002), **O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação, Actas do 5.º Congresso da sociedade Portuguesa de Ciências de Educação**, Lisboa, Edições Colibri.
- FERNÁNDEZ, M., (1997), “Evaluación de centros educativos”, en **RELIEVE**, vol. 3, n.º 1, consultado en, http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv3n1_0.htm, en 7/02/2004 .
- FERNÁNDEZ, M. y GONZÁLEZ A., (1997), “Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar”, en **RELIEVE**, vol. 3, n.º 1, consultado en, http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm, en 5/02/2004.
- FERREIRA, H., (1995), “Fundamentos Organizacionais do Projecto Educativo”, en **Inovação**, n.º 8, vol. 1 y 2, pp. 191-205.
- FERREIRA, V., (2003), “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, en A. SILVA, y J. PINTO, (Coord.), **Metodologia das Ciências Sociais**, (12.º edición), Porto, Edições Af., pp. 165-196.

- FIGARI, G., (1993), “Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino”, en A. ESTRELA, y A. NÓVOA, (Eds.), **Avaliações em educação: novas perspectivas**, Porto, Porto Editora, pp. 139-154.
- FIGARI, G., (1996), **Avaliar: que referencial?**, Porto, Porto Editora.
- FIGUEIREDO, C., (1996), **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**, Venda Nova, Bertrand Editora.
- FISCHER, G.-N., (2002), **Os Conceitos Fundamentais da Psicologia Social**, Lisboa, Instituto Piaget.
- FLEVARES, L. y PERRY, M., (2001), “How many do you see? The use of nonspoken representations in first-grade math lessons”, en **Journal of Educational Psychology**, 93 (2) 330 - 345, consultado en PsycARTICLES, <http://www.apa.org/journals/ccp.html>, en 21 /2/ 05.
- FNE (Federação Nacional de Educação), (2006), “Combate à privatização dos serviços da Educação”, en J. SILVA (Coord.), **Notícias da Federação**, n.º 2 , Abril 2006, p. 15.
- FODDY, W., (1996), **Como perguntar; Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**, Oeiras, Celta.
- FONTOURA, M., (2005), “Da Lógica do Sistema à Lógica das suas transformações: A escola em construção”, en REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 5, pp.56-71.
- FORMOSINHO, J., (1988), **Organização e administração escolar - Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação**, Braga, Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J., (1991), “De Serviço de Estado a Comunidade Educativa - Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa”, en **Escola e Comunidade**, Setúbal, Escola Superior De Educação De Setúbal, pp. 113-158.

- FORMOSINHO, J. y MACHADO, J., (1999), “A Administração das escolas em Portugal democrático”, en A. LAFOND et al (Eds.), **Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas**, Porto, Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. y MACHADO, J., (2004), “Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal”, en **Administração Educacional, Revista do Fórum Português da Administração Educacional**, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, n.º 4 -2004, pp.7-32.
- FRANSELLA, F. et al, (1977), **A manual of repertory grid technique**, London, Academy Press.
- FRANSELLA, F. y BANNISTER, D., (2004), **A manual of repertory grid technique**, (2.ª edición), London, Wiley. com.
- FREIRE, P., (2005), **Caminhando para uma Cidadania Multicultural**, Porto, Edições Afrontamento.
- FRIEDMAN, T., (2005), **O Mundo é Plano - história breve do século XXI**, Lisboa, Actual Editora.
- FRUTOS, B. et al, (1998), “Análisis factorial de las dimensiones del compromiso con la organización”, en **Psicológica**, 19, pp. 345-366.
- GAIRÍN, J., (1987), **Projecto docente de organización escolar**, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GAIRÍN, J., (1996a), **La organización escolar y gestión de centros educativos**, Madrid, La Muralla.
- GAIRÍN, J., (1996b), “Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoque”, en G. DOMÍNGUEZ y J. MESANZA (Coord.), **Manual de organización de instituciones educativas**, Madrid, Editorial Escuela Española, pp.17-62.

- GARÍN, J., (2002), “La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor”, en **Actas de las VII Jornadas sobre Dirección Escolar**, Forum de Catalunya.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. et al, (2000), **Análisis Factorial**, Madrid, La Muralla.
- GARCÍA RAMOS, J., (1989), “Extensión de la evaluación”, en R. PÉREZ JUSTE y J. M. GARCÍA RAMOS, (Eds.), **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**, Madrid, Rialp, pp. 315-385.
- GARDNER, H., (2002), **A nova Ciência da Mente: uma história da revolução cognitiva**, Lisboa, Relógio d’água.
- GAVE, (GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL), (2001), **Contributo para uma melhor compreensão do desempenho dos alunos nos exames do 12.º ano: Biologia, Física, Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, Matemática, Psicologia e Química**, Ministério da Educação, consultado en, <http://www.gave.pt/outrapublicacao/contributo.pdf>, en 23/01/2006.
- GHIGLIONE, R. y MATALON, B., (1997), **O inquirito. Teoria e prática**, (3.ª edición), Oeiras, Celta Editora.
- GIL, J. et al, (1996), **Metodología de la investigación cualitativa**, Granada, Aljibe.
- GILLY, M., (1986), “L’élève vu par le maître: influences socio-normatives dans l’exercice du rôle professionnel”, en J. M. de KETELE (Coord.), **L’évaluation: approche descriptive ou prescriptive?**, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 71-90.
- GILLY, M., (1999), “Les représentations sociales dans le champ éducatif”, en D. JODELET, (Coord.), **Les représentations sociales**, (6.ª edición), Paris, PUF.
- GLEITMAN, H., (1998), **Psicologia**, (3.ª edición), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- GLEITMAN, H. et al, (2003), **Psicologia**, (6.^a edición), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M., (1988), **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Madrid, Morata.
- GÓIS, E., (2001), “Contributos para uma abordagem `melhoria efectiva das escolas”, en **Oficina de Formação-Melhoria da Qualidade e Dessenvolvimento Organizacional das Escolas**, Loures, documento policopiado.
- GÓIS, E. y GONÇALVES, C., (2000), **A Auto-avaliação da escola. Características e Potencialidades**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- GÓIS, E. y GONÇALVES, C., (2005), **Melhorar as Escolas: Praticas Eficazes**, Porto, Edições ASA.
- GOLDSCHMIDT, P. y JOSE-FILIFE, M., (2004), “The Relationship Between School Quality and Probability of Passing Standards-Based High-Stakes Performance Assessments”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED483411**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 12/3/2006.
- GONDAR, J., (2001), **UNIANOVA-Diseño en Bloques Incompletos**, Data Mining Institute, S. L., consultado en, <http://www.estadistico.com/arts.html?20011022>, en 01/07/2004.
- GONZÁLEZ-BAIXAULI, B. et al, (2004), “Visual Variability Analysis with Goal Models”, en **Proc. 12th IEEE Intl. Requirements Engineering**, Conf. 2004, pp. 198-207.
- GONZÁLEZ, D., (2001), **Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas**, documento de trabajo n.º 2001-01, consultado en, <http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc/01-01/0101.pdf>, en 22/10/2002.

- GONZÁLEZ, C., (1997), **Conceptos generales de calidad total**, Monografías.com, consultado en, <http://wwwcalidad\CONCEPTOS GENERALES DE CALIDAD TOTAL – Monografías.com.htm>, en 6/7/05.
- GONZÁLEZ, J., (1988), **Persuasión subliminal y sus técnicas**, Barcelona, Biblioteca Nueva, Col. Textos y temas psicológicos, n.º 56 (286 p.).
- GONZÁLEZ, J. M., (1996), **Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico**, Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla.
- GOODE, W. y HATT, P., (1970), **Métodos de investigación social**, México, Trillas.
- GRÁCIO, S. et al, (2002), **Proposta de Seroiação das Escolas Secundárias, Segundo os Resultados Obtidos nos Exames Nacionais do 12.º ano em 2001/2002**, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.
- GRILO, M., (2000), en **Associação Portuguesa de Famílias Numerosas** p.1, consultado en, <http://www.apfn.com.pt/Noticias/Ago2001/publico27f.htm>, en 4/04/2004.
- GRILO, M., (2003), “Estudar muito”, en **Jornal Expresso** de septiembre de 2003, p.14.
- GUERRA, I., (2002), “Desafios da Qualidade e Territorialização da Educação, en CNE (Eds.), **Qualidade e Avaliação da Educação**, Lisboa, CNE, pp. 247-263.
- GUIL, R., (Coord.), (1997), **Psicología Social de las Organizaciones Educativas**, Sevilla, Kronos.
- GUIL, R., (1997), “Actitudes y Educación”, en R. GUIL, (Eds.), **Psicología Social de las Organizaciones Educativas**, Sevilla, Kronos, pp. 115-129.

GUIOT, J., (1985), **Organizaciones sociales y comportamientos**, Barcelona, Herder.

GUTIÉRREZ, J., (1998), “Artículo Especial. La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial”, en **Psiquiatría pública**, vol. 10 n.º 4 julio / agosto 1998, pp. 211-219.

GUTIÉRREZ, M., (2001), “La gestión de calidad en los centros educativos”, en **Fundación latinoamericana para la calidad - biblioteca virtual**, consultado en, http://www.calidad.Org/public/arti2001/0981031144_monica.htm, en 12/04/2004.

HAIR, J.,(1995), **Multivariate Data Analysis** (4.ª edición), New Jersey, Prentice-Hall,Inc.

HAIR, J. et al, (1998), **Multivariate Data Analysis**, New Jersey, Prentice Hall.

HAIR, J. et al, (1999), **Análisis multivariante**, (5.ª edición), Prentice Hall, Madrid.

HALL, E., (1983), **La dimensión oculta**, (8.ª edición), México, Siglo Veintiuno.

HALL, R., (1984), **Organizações - estruturas e processos**, (3.ª edición), Rio de Janeiro, Prentice Hall do Brasil.

HALL, E., (1990), **El lenguaje silencioso**, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Alianza Editorial, p. 231.

HARRIS INTERACTIVE, INC., ROCHESTER, NY., (2001), “Key Elements of Quality Schools; A survey of Teachers, Students and Principals. The MetLife Survey of the American Teacher”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED459152**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 5/5/2005.

HEDGES, B., (1980), “Sampling”, en G. HOINVILLE y R. JOWELL (Coord.), **Survey research practice**, London, Heinemann Educational Books, pp. 55-89.

- HEWITT, A., (2005), "Music Education Research", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º EJ721260**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch, en 16/04/06.
- HERAS, L., (1997), **Comprender el espacio educativo - Investigación etnográfica sobre un centro escolar**, Málaga, Ediciones Aljibe.
- HERZLICH, C., (1972), "La représentation sociale", en S. MOSCOVICI, (Coord.), **Introduction à la Psychologie Sociale**, Paris, L. Larousse, pp.303-325.
- HERZLICH, C., (1979), "La representación social"; en S. MOSCOVICI, (Coord.), **Introducción a la Psicología Social**, Barcelona, Planeta.
- HILL, M. y HILL, A., (2002), **Investigação por questionário**, Lisboa, Silabo.
- HILLIER, Y., (1998), "Informal Practitioner Theory: Eliciting the Implicit" (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º EJ563556**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch, en 12/04/06.
- HYMAN, H., (1970), **Diseño y análisis de las encuestas sociales**, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- HOY, W. et al, (1998), "Quality Middle Schools: Open and Healthy", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED413662**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch, en 5/5/2005.
- HOPKINS, D., (1996), "Towards a theory for school improvement", en J. GRAY, et al, (Coord.), en **Merging traditions. The future of research on school effectiveness and school improvement**, London, Cassel.

- HUBERT, G. L., (2003), "Introducción al Análisis de Datos Cualitativos" en MEDINA, RIVILLA A. y CASTILLO ARREDONDO S. (Coord.), **Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales**, Madrid, Editorial Universitas, S.A. pp. 91-129.
- IBÁÑEZ, T., (1988), "Representaciones Sociales, Teoría y Método", en TOMÁS IBÁÑEZ (Coord.), **Ideologías de la vida cotidiana**, Barcelona, Sendai Ediciones.
- IGE (Inspeção Geral da Educação), (2000), "Projecto de Avaliação Integrada de Escolas", en ACTAS DAS JORNADAS PEDAGÓGICAS EDUCAÇÃO XXI - **Uma aposta na Qualidade**, Oliveira do Douro, Centro de Formação de Gaia Nascente.
- IGE (Inspeção Geral da Educação), (2001), **Avaliação Integrada de Escolas. Apresentação e procedimentos**, Lisboa, IGE.
- IGE (Inspeção Geral da Educação), (2005), **Efectividade da auto-avaliação das escolas - roteiro**, Lisboa, Ministério da Educação, consultado en, <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/roteiro-Apresentação.pdf>, en 10/01/06.
- IGE (Inspeção Geral da Educação), (2006), "Relatório da IGE assinala excessiva mobilidade dos professores", en **O boletim dos professores**, Lisboa, Ministério da Educação, n.º 2 febrero de 2006, ISSN 1646-0219, p. 15.
- ILLICH, I., (1971), **Une société sans école**, Paris, Seuil.
- ILHÉU, A., (2002), "Vencer o Insucesso e o Abandono Melhorando a Qualidade da Educação", en CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Eds.), **Qualidade e Avaliação da Educação**, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 177-180.
- ILL (Instituto de Lexicologia y Lexicografia) (2001), **Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea**, Academia das Ciências de Lisboa, vol. II, Verbo.

- IMBIMBO, J., (2001), "What can Parents Do about Teacher Quality?", **(Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED462499)** consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch_, en 15/4/2006.
- INCE, (1999a), **Indicadores OCDE, sobre entorno y procesos**, Madrid, consultado en, <http://www.mecd.es/inecse/ind-ocde/index.htm>, en 27/04/2004.
- INCE, (1999b), **Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar - Proyecto Piloto Europeo**, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- INCE, (2002), **Sistema estatal de indicadores de la educación**, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, consultado en, <http://www.mecd.es/inecse/pub/ind2002.pdf>, en 7/05/2004.
- INUAF STUDIA, (2004), **Marketing em Caleidoscópico**, Loulé, Instituto Universitário Dom Afonso III.
- JARDIM, J., (1996), "Informação e Representações Sociais", en **Transinformação**, vol.8, n.º 1, janeiro / abril.
- JESUINO, J., (2002), **O que é Psicologia**, (3.ª edición), Coimbra, Quimera.
- JESUS, S., (2000), **Motivação e Formação de Professores**, Coimbra, Quarteto Editora.
- JODELET, D., (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", en D. JODELET, (Coord.), **Les représentations sociales**, Paris, PUF.
- JODELET, D., (1990), "Représentation social, phénomènes, concept et théorie", en S. MOSCOVICI, (Eds.), **Psychologie Sociale**, Paris, PUF, pp.357-378.

JOINT COMMITTEE ON STANDARS FOR EDUCACIONAL EVALUACIÓN, (1988), **Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo**, México, Trillas.

JORNAL CORREIO DA MANHÃ, (2003) de 27 de septiembre.

JORNAL CORREIO DA MANHÃ, (2004) n.º 9263, de 2 de octubre.

JORNAL DIÁRIO DE NOTICIAS, (2003) de 27 de diciembre.

JORNAL DIÁRIO DE NOTICIAS, (2004), n.º 49497 de 2 de octubre.

JORNAL EXPRESSO, (2003), (suplemento) n.º 161327 de septiembre.

JORNAL EXPRESSO, (2004a), (suplemento) n.º 1666 de 2 de octubre.

JORNAL EXPRESSO, (2004b), **Especial Educação**, consultado en, http://semanal.expresso.clix.pt/1caderno/ranking2004/dist_faro.asp, en 18/11/2004.

JORNAL EXPRESSO, (2005), de 22 de octubre.

JORNAL DE NOTICIAS, (2004), de 2 de octubre.

JORNAL DE NOTICIAS, (2004) - caderno - n.º 123 de 2 de octubre.

JORNAL DE NOTICIAS, (2005), 20 de octubre.

JORNAL PÚBLICO, (2003), edição especial, III de 27 de septiembre.

JORNAL PÚBLICO, (2004) n.º 5306 de 2 de octubre.

JORNAL PÚBLICO, (2005), edição especial, de 22 de octubre.

JOYSE, B. et al, (1983), **The Structure of school improvement**, New York, Longman.

JUSTINO. D., (2002), “O Ranking revela uma cartografia interessantíssima do País”, en **Público**, entrevista a David Justino de Fernandes et al, consultado en, <http://www.malhatlantica.Pt/ranking.htm>, en 11/11/2003.

JUSTINO, D., (2005), **No silencio todos somos iguais - ensaios sobre alunos, escolas, exames “rankings”**, Lisboa, Gravia.

JUSTINO, D. et al, (2006), **A Reforma do Ensino Secundário, 2004 - Legislação anotada**, Porto, Porto Editora.

KAES, R., (1999), “Psychanalyse et représentation sociale”, en D. JODELET (Coord.), **Les représentations sociales**, Paris, PUF.

KELLY, G., (1955), **The psychology of personal constructs**, vol. I y II, New York.

KELLY, G., (1963), **A Theory of Personality, the Psychology of Personal Constructs**, New York, W. W. Norton and Company.

KELLY, G., (1991), **A Theory of Personality, the Psychology of Personal constructs**, New York, W. W. Norton and Company.

KNIGHT, K., (1995), “The Alliance of Quality Schools”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED389057**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 5/5/2005.

KRIPPENDORFF, K., (1990), **Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica**, Barcelona, Paidós Ibérica S.A.

- LACKNEY, J., (1996), "Quality in School Environments: A Multiple Case Study of the Diagnosis, Design and Management of Environmental Quality in Five Elementary Schools in the Baltimore City Public Schools from an Action Research Perspective", Volume I y II, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED432886**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch, en 20/3/2006.
- LACOLLA, L., (2005), "Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos", en, **Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa**, vol. 1, n.º 3 (julio-diciembre), ISSN 1794-8061 consultado en, <http://revista.iered.org>, en 15/6/2006
- LAMBERT, R. et al, (1997) "The Repertory Grid as a Quality Interviewing Technique for Use in Survey Development", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED409367**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch, en 21/3/2006.
- LANDFIELD, A., (1971), **Personal construt systems in psychotherapy**, New York, Rand McNally.
- LARA, E. y GENTO, S., (2001), "Análisis de la importancia de los componentes de calidad de una institución educativa", en S. GENTO, (Coord.), **La Institución Educativa. identificadores de Calidad**, Buenos Aires, Docencia, pp. 73-103.
- LEBART, L. y SALEM, A., (1994), **Statistique Textuelle**, Paris, Dunod.
- LEITÃO, M. y ABRUNHOSA, M., (2006), **Psicologia B, Ensino Secundário 12.º ano**, Porto, Edições Asa.
- LEITÃO, M. y ABRUNHOSA, M., (2006a), "Psicologia B Anexo", en **Psicologia B, Ensino Secundário 12.º ano**, Porto, Edições Asa.
- LEMONS, J. y SILVEIRA, T., (2003), **Autonomia e Gestão das Escolas**, Porto, Porto Editora.

- LENOIR, Y., (2004), "La interdisciplinaridad en la escuela: ¿un fantasma, una realidad, una utopía?", en **Revista Praxis**, n.º 5, consultado en, http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero5/lenoir_praxis5.html, en 24/3/2005.
- LEYENS, J. y YZERBYT, V., (1999), **Psicología Social**, (2.ª edición), Lisboa, Edições 70.
- LEONTIEV, A., (1978), **O desenvolvimento do psiquismo**, Lisboa, Livros Horizonte.
- LIMA, L., (1988), **Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos**, Lisboa, Livros Horizonte.
- LIMA, M., (1993), "Atitudes", en J. VALA y M. MONTEIRO, (Coord.), **Psicologia Social**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.167-199.
- LIVINGSTONE, D. y STOWE, S., (2001), **Class and University Education: Inter-generational patterns in Canada. NALL Working paper # 36-2001**, Toronto, The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning.
- LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M., (Coord.), (1994), **Para comprender las organizaciones escolares**, Sevilla, Repiso Libros.
- LORENZO, M. y SÁENZ, O., (Eds.), (1995), **Organización Escolar**, Alcoy, Marfil.
- LOSEE, R., (2000), "When Information Retrieval Measures Agree about the Relative Quality of Document Rankings", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º EJ610127**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch_, en 5/5/2005.
- LUKAS, J. y SANTIAGO, K.,(2004), "Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco", en **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 6 (2), consultado en, <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>, en 5/5/2005.

- LUQUE, T., (Eds.), (2000), **Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados**, Ed. Pirámide.
- MADEIRA, A., (1995), “A importância do Diagnóstico da situação na elaboração do Projecto Educativo de Escola”, en **Inovação**, n.º 8, vol. 1 y 2, pp. 167-189.
- MALGLAIVE, G. y WEBER, A., (1982), “Théorie et pratique, approche critique de l’alternance pédagogique”, en **Revue française de pédagogie**, n.º 61, pp. 17-27.
- MATEO, J., (2000), **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**, Barcelona, ICE-Harson.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E., (2003), **Qualidade do ensino em tempos de mudança**, S. Paulo, Artmed.
- MARCHESI, A., (2003), **El fracaso escolar en España, Documento de trabajo 11/2003**, Madrid, Fundación Alternativas.
- MARQUES, F., (2003), “A Construção de um dispositivo de auto-avaliação como estratégia de gestão organizacional”, en REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 3, pp. 88-101.
- MARQUÉS, P., (2002), **Sobre la Calidad en Educación**, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, pp. 1-8, consultado en, <http://dewey.uab.es/pmarques/dim/forums.htm>, en 5/04/2004.
- MARQUES, R., (1997), **A Direcção de Turma - Integração Escolar e Ligação ao Meio**, Lisboa, Texto Editora.

- MARTINS, O., (2003), "Investigación en Educación Aplicada a la Interdisciplinariedad en la Universidad. Enfoques Cuantitativo y Cualitativo en Ciencias Humanas y Sociales", en A. MEDINA, y S. CASTILLO, (Coord.), **Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales**, Madrid, Editorial Universitas, S.A., pp.75-90.
- MARTÍNEZ, C., (2001), "La Evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos", en **Sociedad Española de Pedagogía**, consultado en, <http://www.uv.es/soespe>, en 2/03/2004.
- MCLAREN, A. y DICK, I., (2002), **I don't feel quite competent here` : Immigrant mothers' involvement with schooling. Research on Immigration and Integration in the Metrolis. Working Paper n.º 02-12**, Vancouver Centre of Excellence, consultado en, <http://www.riim.metropolis.net/Virtual%20Library/2002/wp02-12.pdf>, en 29/04/2004.
- MEC, (MINISTERIO da EDUCACIÓN CULTURA y DEPORTE) (2001), **Modelo Europeo de Excelencia Adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación Europea para la Gestión de Calidad**, consultado en, <http://wwwn.mec.es/educa/calidad/files/modelo.pdf>, en 3/04/2004.
- MEC, (MINISTERIO da EDUCACIÓN CULTURA y DEPORTE), (2003), **Eficacia escolar**, CIDE. consultado en, <http://wwwnRedIberoamericanadelInvestigaciónsobreEficaciaEscolaryMejoradelaEscuela.htm>, en 05/04/2004.
- MEDINA, A. y CASTILLO, S., (Coord.), (2003), **Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales**, Madrid, Editorial Universitas, S.A.
- MEIRIEU, P., (2005), "L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale", en C. LESSARD y P. MEIRIEU, (Coord.), **L'obligation de résultats en éducation**, Québec, PUL y Paris, De Boeck, pp. 5-21.
- MICHAELIS, (1998), **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**, S. Paulo, Walter Weiszflog.

MICHAUD, G. y MARC, E., (1981), **Vers une Science des Civilisations?**, Bruxelles, Complexe

MINAYO, M., (Coord.), (1994), **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, (2.ª ed.), Petrópolis, Vozes.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO, (1997a), **Desenvolver, Consolidar, Orientar: Documento orientador das políticas para o ensino secundário**, Lisboa, ME.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO - DES, (1997b), **Encontros no Secundário - Documentos de Apoio ao Debate - 1**, Lisboa, ME.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO - DES, (1999), **Ofertas educativas e formativas**, (2.ª edição), Lisboa, ME.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO, - DES, (2000), **Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos -1**, Lisboa, ME.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO - DES, (2001), **Educação para a Cidadania, Cursos Gerais e Tecnológicos -2**, Lisboa, ME.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO, de AVALIAÇÃO PROSPECTIVA e PLANEAMENTO, (2003), **Roteiro das Escolas Secundárias**, consultado en <http://www.dapp.min-edu.pt/>, en 4/01/2004.

MIRANDA, M., (1998), **Uma escola responsável**, Porto, ASA.

MORGADO, J., (2003), **Qualidade, Inclusão e Diferenciação**, Lisboa, Teses, ISPA.

MOORE, A., (1996), "Improving School: Quality Indicators Used When Selecting K – 12 Teacher", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED414642**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 5/5/2005.

- MOREIRA, J., (2004), **Questionários: Teoria e prática**, Coimbra, Livraria Almedina.
- MORIN, E., (1977), **O Método I - A natureza da natureza**, Lisboa, Publicações Europa-América.
- MORROW, R. y TORRES, C., (1997), **Teoria Social e Educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**, Porto, Edições Afrontamento.
- MORTIMORE, P., (1989), **Effective schools: current impact and future potential**, London, Institute of Education.
- MORTIMORE, P., (1997), "Can Effective Schools Compensate for Society?", en A. HALSEY et al, (Eds.), **Education. Culture, Economy, and Society**, Oxford, Oxford University Press, pp. 476-487.
- MOSCOVICI, S., (1961), **La Psychanalyse, son image et son public**, Paris, PUF.
- MOSCOVICI, S., (1969), "Prefácio", en C. HERZLICH, (Eds.), **Santé et maladie, Analyse d'une Représentation Sociale**, Haia, Mouton.
- MOSCOVICI, S., (Coord.), (1973), **Introduction à la psychologie sociale**, TII, Paris, Larousse.
- MOSTOVICI, S., (1981), "Social Representations", en J. FORGAS (Eds.), **Social Cognition**, London, Academic Press.
- MOSTOVICI, S., (1984), "The Phenomenon of Social Representations", en R. FAN y S. MOSCOVICI (Eds.), **Social Representations**, London, Academic Press.
- MOSTOVICI, S., (1988), **Psicología Social I y II**, Barcelona, Paidós.
- MOSTOVICI, S., (1998), "Prefacio", en P. GUARESCHI y S. JOVCHELOVICH (Coord.), **Textos en representaciones sociales**, Petrópolis, Vozes.

- MUNICIO, P., (1996), “Las estructuras organizativas”, en G. DOMÍNGUEZ y J. MESANZA, (Coord.), **Manual de organización de instituciones educativas**, Madrid, Editorial Escuela Española, pp. 125-153.
- MUÑOZ, J., (1996), **Cómo hacer una evaluación de centros educativos**, Madrid, Narcea.
- MUÑOZ-REPISO, M., (1999), “Calidad Divino Tesoro”, en **Cuaderno Critica**, junio, pp. 22-25.
- MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F., (2000), **La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos**, Madrid, CIDE.
- MURILLO, F., (2002), “La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor” en **Actas de las VII Jornadas sobre Dirección Escolar**, Forum de Catalunya.
- MURILLO, F., (2003), “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes”, en **REICE**, vol. 1, n.º 2, consultado en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2>., en 22/12/05
- NAVARRO, P. y DÍAZ, C., (1994), “El análisis de contenido”, en J. DELGADO, y J. GUTIÉRREZ, (Coord.), **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**, Madrid, Síntesis, pp. 177-224.
- NETO, F., (1998), **Psicología Social** (vol.1), Lisboa, Universidade Aberta.
- NETO-MENDES, A. et al, (2003a), “*Ranking* de Escolas em Portugal: um estudo exploratório”, en **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 1 n.º 1, consultado en, <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/NCV.pdf>, en 18/01/06.
- NETO-MENDES, A., (2003b), “As explicações no 12.º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra”, en **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, 2/2003, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade Católica, pp. 55-68.

- NETO-MENDES, A., (2004), “Escola Pública: Gestão Democrática, Colegialidade e Individualismo”, en **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, n.º 2, Braga, Universidade do Minho, pp. 115-131.
- NOELLE, E., (1970), **Encuestas en la sociedad de masas. Introducción a los métodos de la demoscopia**, Madrid, Alianza Editorial.
- NÓVOA, A., (Coord.), (1992a), **As Organizações Escolares em Análise**, Lisboa, D.Quixote, I.I.E.
- NÓVOA, A., (Coord.) (1992b), “Para uma análise das instituições escolares”, en A. NÓVOA, (Coord.), **As organizações escolares em análise**, Lisboa, Publicações D. Quixote, I.I.E, pp. 13-42.
- NÚÑEZ, L. y ROMERO, C., (2003), **Pensar la Educación**, Madrid, Ediciones Pirámide.
- NUNNALLY, J., (1987), **Teoría Psicometría**, México, Trillas.
- YÁMOZ, S. et al, (2001), “Apego en adultos y percepción de los otros”, en **anales de psicología**, vol. 17, n.º 2 , pp. 159-170.
- OBIAKOR, F., (2000), “Redefining Good Schools: Quality and Equity in Education. Position Paper 1.”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED449575**), consultado en, <http://SearchERIC.or/ericdc/ED449575.htm>., en 22/03/05.
- OCDE, (1989), **As escolas e a qualidade**, Rio Tinto, Edições ASA.
- OCDE, (1992), **As escolas e a qualidade**, Rio Tinto, Edições ASA.
- OCDE, (1995), **Education et a Glance/Regards sur l'éducation**, Paris, OCDE.

- OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), (2003), **Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE - Édition 2003**, consultado en, www.oesd.org/edu/eag2003, en 22/11/05.
- OLIVEIRA, A. et al, (2002), "Perscrutando o Fim...Representações Sociais da Morte e o Suicidio na Adolescencia", en J. VALA et al, (Coord.), **Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional**, vol. 1, Lisboa, Edições Colibri, pp. 53-73.
- OLIVEIRA, J. y LIBÂNEO, J., (1998), "A Educação Escolar: sociedade contemporânea", en **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, IFITEG, vol. 8, n.º 3, pp. 597-612.
- OLIVEIRA, P., (2006a), **Grupo de Trabalho de Avaliação de Escolas, - Nota Introdutória**, documento policopiado.
- OLIVEIRA, P., (2006b), **Grupo de Trabalho de Avaliação de Escolas, - Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos**, documento policopiado.
- ORTIZ, A., (2000), **El cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado**, Universidad de Jaén, consultado en, <http://www.rieoei.org/deloslectores/456Ortiz.pdf>, en 22/01/05
- OWENS, J., (1988), "Preservice Secondary Mathematics Teachers' Constructs of Mathematics and Mathematics Teaching", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED294761**), consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch, en 12/04/06.
- PADILLA, M., (2002), **La rejilla de constructos personales: un instrumento para el diagnóstico y la orientación**, Universidad de Sevilla, consultado en, <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/02/02articulos/monografico/padilla.pdf>, en 2/2/04.

- PAJARES, R., (2005), **Resultados en España del estudio PISA 2000 - Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia - Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- PALMA, J., (1999a), **Qualidade XXI - Documentos de apoio 1 - Introdução ao Projecto Qualidade XXI**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (IIE), septiembre, documento policopiado.
- PALMA, J., (1999b), **Qualidade XXI - Documentos de apoio 2 – Perfil de auto-avaliação de uma escola - Contributos para o seu processo de elaboração**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (IIE), noviembre, documento policopiado.
- PALMA, J., (2000), **Qualidade XXI – Guia Prático de Auto-Avaliação**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (IIE), documento policopiado.
- PÁSCOA, A., (2002), “Uma Escola de Todos para Todos”, en CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Eds.), **Qualidade e Avaliação da Educação, Ministério da Educação**, Ministério da Educação, pp. 165-170.
- PATRÍCIO, M., (1989), “Traços principais do perfil do professor do ano 2000”, en **Inovação**, 2, pp. 229-245.
- PATTON, M., (1990), **Qualitative evaluation and Research methods**, London, Sage.
- PEREIRA, A., (2003), “Que são os “rankings”?”, en **Jornal Público** de 27 de septiembre de 2003.
- PÉREZ, A., (1996), **Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos**, Madrid, Editorial Narcea.
- PÉREZ, F., (1987), **La planificación de la encuesta social**, Zaragoza, Secretariado de prensas universitarias de la Universidad de Zaragoza.

- PÉREZ, A. y GIMENO, J., (1988), "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en **Infancia y Aprendizaje**, n.º 42, pp. 37-63.
- PERRENOUD, P., (2003), "Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz", en J. AZEVEDO, (Coord.), **Avaliação dos resultados escolares**, Porto, Edições ASA., pp. 104-126.
- PESTANA, D., (2002), **Apologia da Estatística (A pretexto da Seriação das Escolas Secundárias)**, consultado en, pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/GazMat.pdf, en 3/02/04.
- PESTANA, M. y GAGEIRO, J., (1998), **Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS**, Lisboa, Sílabo.
- PESTANA, M. y GAGEIRO, J., (2003), **Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS**, (3.ª edición), Lisboa, Sílabo.
- PIAGET, J., (1971), **Problemas de Psicología Genética**, Barcelona, Ariel.
- PIRES, A., (2004), **qualidade - sistemas de gestão da qualidade**, (3.ª edición), Lisboa, sílabo gestão.
- PIRES, E., (1987), **Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários**, Porto, Edições ASA.
- PORTO EDITORA, (1999), **Legislação essencial para o professor**, (2.ª edición), Porto, Porto Editora.
- PORTUGAL TRAVEL,(s.f), consultado en, www.Potugal-info.net/algarve/index.htm, en 11/10/2004.
- PRAIA, J., (2002), "Sessão de Abertura", en CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO), (Eds.), **Qualidade e Avaliação da Educação**, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 151- 158.

- QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L., (1998), **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva.
- RAMALHO, G., (2002), "O que nos podem dizer e dizem os resultados das provas realizadas a nível nacional", en CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO), (Eds.), **Qualidade e Avaliação da Educação**, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 47-71.
- RAMALHO, G., (2003), "As aprendizagens no sistema educativo português: Principais resultados de estudos realizados" en J. AZEVEDO, (Coord.), **Avaliação dos resultados escolares**, Porto, ASA Editores, S.A., pp. 11-74.
- RATEAU, P., (1999), "Les Représentations Sociales", en J.-P. PETARD (Coord.), **Psychologie Sociale**, Rosny, Bréal.
- REVIERA, G., (1999), **La selección de los libros de texto en la educación obligatoria. Perspectivas del profesorado a través de dos estudios de caso**, Trabajo de Investigación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- REY, R. y SANTAMARÍA, J., (1992), **El Proyecto Educativo de Centro: De la Teoría a la Acción Educativa**, Madrid, Editorial Escuela Española, S.A.
- RIBEIRO, V. et al, (2005), "Indicadores de Qualidade para a Mobilização da Escola", en **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n.º 124, jan/abr., pp. 227-251.
- RIVAS, F. et al, (2002), **La técnica de Rejilla**, consultado en, http://acceso.uv.es/docencia/Doctorado_MetodologiaProgramas/R_T%C3%89CNICA%20DE%20REJILLA.pdf, en 2/01/04.
- RIX, E., (1981), "Dynamics of Promotion Decisions" (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED206080**), consultado en, www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch, en 12/04/06.

ROBERTS, D. y BILDERBACK, E., (1980), "Reliability and validity of a statistics attitude survey", **Educational and Psychological Measurement**, 40, 235-238.

ROCHA, A., (1996), **Projecto Educativo de Escola: A administração participada e inovadora**, Porto, Edições ASA.

ROCHA, A., (1999), **Avaliação de Escolas**, Porto, Edições ASA.

ROCK, I., (1985), **La percepción**, Barcelona, Prensa Científica.

RODRÍGUEZ del BOSQUE, I. et al, (2002), **Análisis de los factores determinantes de la calidad percibida en los espectáculos deportivos: aplicación al Fútbol profesional**, Ponencia presentada en la Universidad de Cantabria, consultado en, <http://www.sportcongress.org/Ponencias/Herrero%20Crespo.pdf>, en 22/01/05

ROWE, K., (2000), "Assessment, League Tables and School Effectiveness: Consider the Issues and *Let's Get Real*", en **Journal of Educational Enquiry**, 1 (1) pp, 73-98.

RUIZ, J., (1996), **Metodología de la investigación cualitativa**, Bilbao, Universidad de Deusto - Departamento de publicaciones.

RUTTER, M. et al, (1979), **Fifteen thousand hours**, London, Open Books.

SÁ, C., (2002), **Núcleo Central das Representações Sociais**, (2.^a edición), Petrópolis, Vozes.

SÁ, V., (1997), **Racionalidades e práticas na Gestão Pedagógica. O caso da Direcção de Turma**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (IIE).

SABIRÓN, F., (1995), "La evaluación del centro docente", en M. LORENZO y O. SÁENZ, (Eds.), **Organización escolar - una perspectiva ecológica**, Alcoy, Marfil, pp. 447-471.

SÁENZ, Ó., (1995), "Perspectivas actuales de la organización", en M. LOURENZO y O. SÁENZ, (Eds.), **Organización Escolar - una perspectiva ecológica**, Alcoy, Marfil, pp. 9-40.

SAGAN, C., (1997), **O Cerebro de Broca** (3.^a edición), Lisboa, Gradiva.

SAGAN, C., (1997a), **Os Dragões do Éden** (6.^a edición), Lisboa, Gradiva.

SALVADOR FIGUERAS, M., (2003), **Análisis de Correspondencias**, consultado en, <http://www.5campus.com/lección/correspondencias>, en 25/05/05.

SÁNCHEZ, M. y SARABIA, F., (1999), "Validez y fiabilidad de escalas" en F. SARABIA, (Coord.), en **Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas**, Madrid, Ed. Pirám., pp. 363-392.

SANTIAGO, R., (1993), **Representações Sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural**, Tesis Doctoral, Aveiro, Universidade de Aveiro.

SANTIAGO, R., (1996), **A escola representada pelos alunos, pais e professores**, Aveiro, Edições Universidade de Aveiro.

SANTIAGO, R. et al, (2004), **Um olhar sobre os rankings**, Matosinhos, CIPES/FUP (ISBN 972-98848-8-9).

SANTOS, C., (2004), "Só o ME deve fazer "rankings", en **Jornal Diário de Notícias (suplemento)**, de 2 de octubre de 2004, p.3.

SANTOS, L., (2005), "Gerir a Escola num Contexto de Mudança", en REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 5, pp.114-120.

SANTOS, M., (1993), "Evaluación: un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora", **Cuadernos de Pedagogía**, Aljibe, n.º 215.

- SANTOS, M., (1997), **La luz del prisma para comprender las organizaciones**, Málaga, Aljibe.
- SANTOS, M., (2001), **A escola que aprende**, Cadernos do CRIAP, Porto, ASA editores.
- SANTOS, M., (2002), “Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas”, en J. AZEVEDO, (Coord.), **Avaliação das Escolas - consensos e divergências**, Porto, ASA Editores, pp. 11-50.
- SANTOS, M., (2003), **Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática qualitativa das Escolas**, Porto, Edições ASA.
- SANTOS, R. y ANDRIOLI, A., (s.f.), **Educação, Globalização e Neoliberalismo: O Debate Precisa Continuar**, consultado en, <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/905Santos.pdf>, en 21/03/06
- SANZ, J., (2003), **Introducción al Reptest y a la Técnica de la Rejilla**, Universidad Complutense de Madrid - Departamento de Psicología Clínica, consultado en, www.ucm.es/info/psicclinic/profesores/rejilla.pdf, en 1/03/2004.
- SARAIVA, P. et al, (2002), “Auto-Avaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM”, en J. AZEVEDO, (Coord.), **Avaliação das Escolas**, Porto, ASA, pp. 81-96.
- SARRAMONA, J., (2003), **Los indicadores de la calidad de la educación**, IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, San Sebastián, consultado en, <http://www.sc.ehu.es/hdwcite/castellano/Los%20indicadores%20de%20la%20calidad%20en%20educaci%F3n.pdf>, en 16/02/06.
- SCHIFF, T., (2002), “The Teacher Advancement Program”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED470021**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.Portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 16/04/06.

- SCHMELKES, S., (1996), **La Evaluación de los Centros Escolares Documentos-3**, Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el Programa de medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, Q. R., México, del 11 al 13 de junio de 1996, consultado en. <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-03.htm> , en 2/06/2004.
- SCRIVEN, M., (1991), **Evaluation Thesaurus**, (4.^a edición), Newbury Park, CA, Sage Publications.
- SHEREENS, J., (1992), **Effective schooling: research, theory and practice**, London, Cassell.
- SEDANO, A. y PÉREZ, M., (1989), **Modelos de organización escolar**, Madrid, Circel.
- SEDERBERG, C. y CLARK, S., (1990), "Motivation and Organizational Incentives for Hight Vitality Teachers: A Quality Perspective", en **Journal of Research and Development in Education**, 24, pp. 6 -13.
- SEIJAS, A., (2003), **Avaliação da Qualidade das Escolas**, Porto, Edições ASA.
- SERGIOVANNI, T., (1996), **Moral leadership: Getting to the heart of school improvement**, San Francisco, Jossey-Bass.
- SIEGEL, S., (1975), **Estatística não Paramétrica para as Ciências do Comportamento Humano**, Brasília, McGraw-Hill.
- SILVA, A., (2003), **Formação Percursos e Identidades**, Coimbra, Quarteto.
- SILVA, L., (2004), **Um crédito para a construção da autonomia - estudo nas escolas do Algarve (1999-2002)**, Loulé, Câmara Municipal de Loulé.

- SILVA, G., (2004), "Formação em Administração Educacional em Portugal na Última Década: Análise de Alguns Indicadores", en **Revista do Fórum Português da Administração Educacional**, n.º 4, pp. 98-116.
- SILVA, M., (1998), **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica**, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- SIMÕES, A. et al, (1999), **Procura de formação de nível superior no concelho de Viseu**, Millenium online, n.º 13, Viseu, Instituto Superior Politécnico de Viseu, consultado en, http://www.ipv.pt/millenium/ect13_1.htm, en 12/3/2003
- SIMON, M., (1981), **Teorias da Organizações**, Rio de Janeiro, Edição da Fundação Getúlio Vargas.
- SMAGORINSKY, P. et al, (2004), "Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity", en **Journal of Teacher Education**, 55 (1) 8 - 24, consultado en, [Journal of Teacher Education--Search Result.htm](#), en 21 /2/ 05.
- SMITH, M. y FEY, P., (2000), "Validity and Accountability in High-Stakes Testing", en **Journal of Teacher Education**, 51 (5) 334 - 344, consultado en, [Journal of Teacher Education--Search Result.htm](#), en 15 /4/ 06.
- SOBRAL, F., (1993), **Sobre a atitude e o método em ciências do desporto**, Lisboa, FMH.
- SOLA MARTÍNEZ, T., (1993), **La formación del Profesorado de Educación Infantil en zonas de actuación educativa preferente: diseño de un programa**, Tesis Doctoral, UNED.
- SOLAS, J., (1992), "Investigating Teacher and Student Thinking about the Process of Teaching and Learning Using Autobiography and Repertory Grid", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º EJ450930**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.Portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 18/04/06.

- SOUSA, F., (1999), **Creativity and Effectiveness in Teaching: perceptions of Students and lectures of the Lisbon Polytechnic Institute (IPL)**, Tesis Doctoral, Lisboa, ISCTE.
- SOUSA, F. y MONTEIRO, I., (2003), **Aplicação das Grades de Kelly à representação social do professor criativo**, Loulé, INUAF, documento policopiado.
- SOUSA, F. y MONTEIRO, I., (2004), “As grades de Kelly como metodologia de pesquisa de Mercado”, en **Marketing em Caleidoscópico**, (Eds.), Loulé, Instituto Universitário Dom Afonso III, pp. 121-139.
- SOUSA, F. y MONTEIRO, I., (2005), “Aplicações das grades de Kelly às representações sociais do professor criativo”, en A. MOREIRA et al, **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**, João Pessoa, PA: Editora Universitária UFPB.
- STANLEY, E. y PATRICK, W., (1998), “Quality Assurance in American and British Higher Education: A Comparison”, (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º EJ575680**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.Portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_, en 22/03/05.
- STAKE, R., (1998), **Investigación con estudios de casos**, Madrid, Morata.
- STERNBERG, R., (2000), **Psicología Cognitiva**, S. Paulo, ARTMED Editora.
- STEWART, V. et al, (1981), **Business Applications of Repertory Grid**, London, McGraw Hill.
- STUFFEBEAM, D. y SHINKFIELD, A., (1993), **Evaluación Sistemática (guía teórica y práctica)**, Temas de educación, Barcelona, Ediciones Paidós.

- TAKAHASHI, A., (2004), "Organizações Escolares sob a Luz da Teoria Institucional: Um Estudo Comparativo de Caso em Escolas Públicas de Curitiba / Paraná - Brasil", en REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, **Administração Educacional**, n.º 4, pp.126-144.
- TAVARES, M., (2001), **Anos Perdidos**, Almada, Oficina do Livro.
- TEIXEIRA, M., (1993), **O Professor e a Escola - contributos para uma abordagem organizativa**, Tesis Doctoral, Braga, Universidade do Minho
- TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a Escola**, Amadora, McGraw-Hill.
- TERRASECA, M., (2004), "Avaliar, sim listas não", en **Jornal Diário de Notícias (suplemento)**, de 2 de octubre de 2004, p.3.
- THURLER, M., (1998), "A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive", en **Idéias**, S. Paulo, n.º 30, pp. 175-192.
- TIANA, A., (2003), "Que variáveis explicam os resultados nos estudos internacionais?", en J. AZEVEDO, (Coord.), **Avaliação dos resultados escolares**, Porto, Edições ASA, pp. 76-101.
- TIMOTHY, R., (1989), "Variations on a seminal demonstration of people's insensitivity to sample size", en **Organizational behavior and human decision processes**, 43, 1, pp. 52-57.
- TORRES, J., (1996), **La formación del profesor tutor como orientador**, Jaén, Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- TORRES, J., (2002), "La educación en tiempos de neoliberalismo. La construcción de la escuela pública como institución democrática", en **O Particular e o Global no Virar do Milénio - Cruzar Saberes em Educação Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação**, (Eds.), Lisboa, Colibri, pp. 35-61.

- TOZZI, M., (2000), "Une définition et ses ambiguïtés. Un concept, des problèmes", en **Cahiers Pédagogiques**, Paris, 384, p. 13,
- TTEMD (Task Team on Education Management Development) (1996), **Changing Management to Manage Change in Education**, Pretoria, Department of Education.
- TRIPA, M., (1994), **O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias**, Rio Tinto, Asa.
- TUCKMAN, B., (1978), **Conducting Educational Research**, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- VALA, J., (1986), "Sobre as Representações Sociais - Para uma Epistemologia do Senso Comum", en **Cadernos de Ciências Sociais**, n.º 4, pp. 5-30.
- VALA, J., (1993), "Representações sociais. Para uma psicologia social do pensamento social", en J. VALA, y M. MONTEIRO, (Coord.), **Psicologia Social**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.353-384.
- VALA, J., (2003), "A Análise de Conteúdo", en A. SILVA y J. PINTO, (Eds.), **Metodologia das Ciências Sociais**, (12.º edición), Porto, Edições Afrontamento, pp.101-128.
- VARGAS, L., (1994), "Sobre el concepto de percepción", en **Alteridades**, 4(8), pp.47-53, consultado en, <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>, en 23/02/05.
- VAUGHN, J., (2002), "Accreditation, Commercial Rankings, and New Approaches to Assessing the Quality of University Research and Education Programmes in the United States" (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º EJ673249**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch_, en 11/03/06.

- VENÂNCIO, I. y OTERO, A., (2003), **Eficácia e Qualidade na Escola**, Porto, Edições ASA.
- VERA, J. y LAPEÑA, A., (1989), **Manual de Gestión Escolar para Centros de E.G.B.**, Madrid, Escuela Española.
- VILLA, A., (1985), **Un modelo de profesor Ideal**, Madrid, Estudios de Educación.
- WALPOLE, M., (1999), "Is the Tail Wagging the dog? "Business Week" Ranking and Business School Faculty", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED432946**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch, en 22/03/06.
- WARF, B. y WEBSTER, D., (1980), "Quality Rankings of Ph.D.-Granting Departments of Geography, 1925-1980", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED197698**) consultado en, www.eric.ed.Gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch, en 22/03/05.
- WEBSTER, D., (1986), "Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities", (**Documentos del servicio de reproducciones del ERIC n.º ED270066**), consultado en, www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch, en 22/03/05.
- WEINERT, A., (1985), **Manual de Psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones**, Barcelona, Herder.
- WIBY, P., (2002), **Parents catch the coach to privatization**, consultado en, <http://www.tes.co.uk>, en 20/04/05.
- WIMPELBERG, R. et al, (1989), "Sensitivity to context: the past and the future of effective school research", **Educational Administration Quaterly**, 25 (1), pp.82-127.

WINCH, C., (1996), **Quality and Education**, Oxford, Blackwell.

WONG, B., (2000), “Investigador faz retrato-robô do professor criativo”, en **Jornal Público**, de 31 de junio de 2000, p.24.

XU, J., (2003), “Promoting School - Centered Professional Development Through Teaching Portfolios”, **Journal of Teacher Education**, vol. 55, n.º 1, pp. 347-361, consultado en, <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/54/4/347>, en 17/03/06.

ZABALZA, M., (1996), “El clima, conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo”, en G. DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ y J. MESANZA LÓPEZ (Coord.), **Manual de organización de instituciones educativas**, Madrid, Editorial Escuela Española, pp. 263-298.

ZORRILLA, M. y FERNÁNDEZ, M., (2003), “Niveles de logro educativo de español y matemática en alumnos de escuelas secundarias públicas. Aguascalientes, México”, en **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 1, n.º. 1.

Legislación Consultada

Decreto-Ley n.º 286/89, de 26 de agosto (organización curricular de la enseñanza secundaria).

Decreto-Ley n.º 286/89, de 26 de agosto, artículo 10.º(exámenes nacionales).

Decreto-Ley n.º 286/89, de 29 de agosto, artículo 6 (área-escuela).

Decreto-Ley n.º 43/89, de 3 de febrero (establece el régimen jurídico de la autonomía).

Decreto-Ley n.º 344/89, de 11 de octubre (aprobó el ordenamiento jurídico de la formación de los educadores de infancia y de los profesores de la enseñanza básica y secundaria).

Decreto-Ley n.º 361/89, de 18 de octubre (estructura de los servicios regionales de educación - DRE).

Decreto-Ley n.º 172/91, de 10 de mayo (régimen jurídico de la dirección, administración y gestión de la educación pré-escolar y de los establecimientos de enseñanza básica y secundaria).

Decreto-Ley n.º 190/91, de 17 de mayo (servicios de psicología y de orientación escolar).

Decreto-Ley n.º 189/92, de 3 de septiembre (régimen de acceso al enseñanza superior).

Decreto-Ley n.º 1/98 de 2 de enero (aprobado el Estatuto de la Carrera de los Educadores de Infancia y de los Profesores de la Enseñanza básica y Secundaria).

Decreto-Ley n.º 115/98 de 4 de mayo (régimen de autonomía, administración y gestión de los establecimientos de educación pre-escolar y de la enseñanza básica y secundaria).

Decreto-Ley n.º 7/2001 de 18 de enero (organización programática de la enseñanza secundaria).

Decreto-Ley n.º 208/2002 de 17 de octubre (administración del sistema educativo portugués).

Decreto-Ley n.º 74/2004 de 26 de marzo (ofertas curriculares de la enseñanza secundaria).

Decreto Reglamentar n.º 68/94 (establece las condiciones generales de la emisión de certificados de formación).

Decreto Reglamentar n.º 10/99, de 21 de julio (reglamenta las diferentes competencias de diferentes estructuras de orientación educativa).

Decreto-Ley n.º 95/92 (establece el régimen jurídico de la certificación profesional relativa a la formación insertada en el mercado de empleo).

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de febrero (reglamento del consejo pedagógico y de sus órganos de apoyo).

Despacho n.º 141/ME/90 (define el carácter y organización de las actividades de complemento curricular).

Despacho n.º 142/ME/90 (define la naturaleza y objetivos de la área - escuela).

Despacho Normativo n.º 338/93 (régimen de evaluación de los alumnos de la enseñanza secundaria).

Despacho Normativo n.º 45/96, de 9 de octubre (aprobó el régimen de evaluación de los alumnos de la enseñanza secundaria).

Despacho Normativo n.º 15/99, de 20 de marzo (exámenes nacionales).

Despacho Normativo n.º 18/2000 (exámenes nacionales).

Despacho Conjunto n.º 370/2006 de 3 de mayo de 2006 (formación de un grupo de trabajo a fin de proponer un modelo de autoevaluación y evaluación externa de centros educativos).

Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário, 1998.

Ley n.º 46/86, de 14 de octubre (ley de bases del sistema educativo portugués).

Ley n.º 24/99, de 22 de abril (aprobó el régimen de autonomía, administración y gestión de los establecimientos públicos de la educación pré-escolar y de la enseñanza básica y secundaria, bien como de los respectivos agrupamientos).

Ley n.º 31/2002, de 20 de diciembre (Ley del Sistema de Evaluación de la Educación y de la Enseñanza no superior).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, consultado en,
http://www.mec.es/mecd/legislación/files/ley_CALIDAD_BOE.pdf,
en 25/5/2004.

Portaría n.º 921/92 (define las competencias del director de clase).

Portaría n.º 710/2001, de 11 de julio (organización programática de la enseñanza secundaria).

Documentos Internos de los Centros Educativos Consultados

ESCOLA SECUNDARIA DE PINHEIRO y ROSA, (2004), Folheto informativo

PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DR. FRANCISCO FERNANDES LOPES en Olhão (1985).

PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA JOÃO DE DEUS, en Faro (2003).

PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE VILA REAL DE SANTO ANTONIO (2003).

PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA POETA ANTONIO ALEIXO en Portimão (2004).

PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA PINHEIRO y ROSA en Faro (2004).

PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA PADRE ANTONIO MARTINS, en Lagoa (2004).

PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DRA. LAURA AIRES, en Quarteira (2002).

REJILLA DE KELLY - MODELO PARA ALUMNOS

Las tareas que vamos a solicitarles tienen como finalidad analizar cómo describe las características **negativas** y **positivas** del o de los centros educativos que tuvieron algún significado para vosotros, en el transcurso de su trayecto como **alumnos**, así como de su actual centro. Se trata de tareas sencillas en las que no hay respuestas buenas o malas, todas las respuestas son verdaderas en la medida que reflejen sinceramente sus opiniones. En este escenario, solicitamos que contesten libremente las respectivas tareas que presentamos a continuación.

Informamos aún que no existe un límite de tiempo y si presentan alguna duda, por favor levanten la mano, para que sea posible intentar ayudarles y aclarar los equívocos que presenten. En este trabajo, vuestro anonimato será garantizado.

- Escriba los nombres de tres (3) **características positivas** que considere que existen en el o en los centros educativos.
- De tres (3) **características negativas** que considere que existen en el o en los centros educativos.
- De la **característica más positiva** que considere que existe en centro cualquiera.
- De la **característica más negativa** que considere que existe en centro cualquiera.
- Una característica de **su centro actual**.

- La **característica que debería existir en un centro ideal**.

Por favor, escriban las referidas seis (6) tareas en estos pequeños papeles (10). Pueden utilizar iniciales o nombres propios, si así lo desean. Si existe alguna dificultad en recordar el nombre correcto de alguna o algunas características, es suficiente registrar cualquier palabra que le permita identificarlas.

- Seguidamente fue solicitado a los **alumnos** que realizasen algunos procedimientos y concretizasen varias combinaciones de la siguiente forma:
 - Agrupe dos (2) características que consideró que presentan calidad y refiera un aspecto importante en que esas dos características se asemejen. Escriba esa calidad o atributo en el papel A4 en blanco encima de su mesa.
 - Añada a esas dos (2) características, una tercera que considere que manifiesta un aspecto opuesto o muy diferente de las dos (2) características referidas inicialmente. Registre ese aspecto en la hoja A4, por debajo de la calidad que escribió en el inicio.
 - En este procedimiento, es importante que realice combinaciones de tres características, donde dos (2) de ellas presenten calidad y una tercera, un sentido opuesto o muy diferente.
 - Continúe procediendo de la misma forma hasta que todas las características sean utilizadas, intentando no repetir aspectos y calidades atribuidas a las características.

¡Gracias por su colaboración!

REJILLA DE KELLY - MODELO PARA PROFESORES

Las tareas que vamos a solicitarles tienen como finalidad analizar cómo describe los centros educativos que tuvieron algún significado para vosotros, en el transcurso de su trayecto como **profesores**, así como de su actual centro. Se trata de tareas sencillas en las que no hay respuestas buenas o malas, todas las respuestas son verdaderas en la medida que reflejen sinceramente sus opiniones. En este escenario, solicitamos que contesten libremente las respectivas tareas que presentamos a continuación.

Informamos aún que no existe un límite de tiempo y si presentan alguna duda, por favor levanten la mano, para que sea posible intentar ayudarles y aclarar los equívocos que presenten. En este trabajo, vuestro anonimato será garantizado.

- Escriba los nombres de tres (3) centros educativos que considere **con calidad**.
- De tres (3) centros educativos que considere **sin calidad**.
- De su **mejor** centro educativo.
- De su **peor** centro educativo.
- De su **actual** centro educativo.
- De su **ideal** centro educativo.

Por favor, escriban las referidas seis (6) tareas en estos pequeños papeles (10). Pueden utilizar iniciales o nombres propios, si así lo desean. Si existe

alguna dificultad en recordar el nombre correcto de algún o algunos centros educativos, es suficiente registrar cualquier palabra que le permita identificarlos.

- Seguidamente fue solicitado a los **profesores** que realizaran algunos procedimientos y concretizaran varias combinaciones de la siguiente forma:
 - Agrupe dos (2) centros educativos que consideró que presentan calidad y refiera un aspecto importante en que esos dos centros educativos se asemejen. Escriba esa calidad o atributo en el papel A4 en blanco encima de su mesa.
 - Añada a esos dos (2) centros educativos, un tercero que considere que manifieste un aspecto opuesto o muy diferente de los dos (2) centros educativos referidos inicialmente. Registre ese aspecto en la hoja A4, por debajo de la calidad que escribió en el inicio.
 - En este procedimiento, es importante que realice combinaciones de tres centros educativos, donde dos (2) de ellos presenten calidad y un tercero, un sentido opuesto o muy diferente.
 - Continúe procediendo de la misma forma hasta que todos los centros educativos sean utilizados, intentando no repetir aspectos y calidades atribuidas a los respectivos centros educativos.

¡Gracias por su colaboración!

REJILLA DE KELLY - MODELO PARA RESPONSABLES DE EDUCACIÓN

Las tareas que vamos a solicitarles tienen como finalidad analizar cómo describe las características **negativas** y **positivas** del o de los centros educativos que tuvieron algún significado para vosotros, en el transcurso de su trayecto como **alumnos**, así como de su actual centro. Se trata de tareas sencillas en las que no hay respuestas buenas o malas, todas las respuestas son verdaderas en la medida que reflejen sinceramente sus opiniones. En este escenario, solicitamos que contesten libremente las respectivas tareas que presentamos a continuación.

Informamos aún que no existe un límite de tiempo y si presentan alguna duda, por favor levanten la mano, para que sea posible intentar ayudarles y aclarar los equívocos que presenten. En este trabajo, vuestro anonimato será garantizado.

- Escriba los nombres de tres (3) **características positivas** que considere que existen en el o en los centros educativos.
- De tres (3) **características negativas** que considere que existen en el o en los centros educativos.
- De la **característica más positiva** que considere que existe en centro cualquiera.
- De la **característica más negativa** que considere que existe en centro cualquiera.
- Una característica de **su centro actual**.

- La **característica que debería existir en un centro ideal**.

Por favor, escriban las referidas seis (6) tareas en estos pequeños papeles (10). Pueden utilizar iniciales o nombres propios, si así lo desean. Si existe alguna dificultad en recordar el nombre correcto de alguna o algunas características, es suficiente registrar cualquier palabra que le permita identificarlas.

➤ Seguidamente fue solicitado a los **responsables de educación** que realizasen algunos procedimientos y concretizasen varias combinaciones de la siguiente forma:

- Agrupe dos (2) características que consideró que presentan calidad y refiera un aspecto importante en que esas dos características se asemejen. Escriba esa calidad o atributo en el papel A4 en blanco encima de su mesa.
- Añada a esas dos (2) características, una tercera que considere que manifiesta un aspecto opuesto o muy diferente de las dos (2) características referidas inicialmente. Registre ese aspecto en la hoja A4, por debajo de la calidad que escribió en el inicio.
- En este procedimiento, es importante que realice combinaciones de tres características, donde dos (2) de ellas presenten calidad y una tercera, un sentido opuesto o muy diferente.
- Continúe procediendo de la misma forma hasta que todas las características sean utilizadas, intentando no repetir aspectos y calidades atribuidas a las características.

¡Gracias por su colaboración!

REJILLA DE KELLY - Cuestionario a los Profesores para recogida de datos relativos a la calidad de los Centros Educativos (versión castellana)

Este cuestionario es anónimo y forma parte de un trabajo de investigación sobre la calidad de los Centros Educativos. Por favor, lea atentamente cada un de los ítems y conteste con el máximo cuidado. No hay respuestas correctas o incorrectas: la buena respuesta será lo que piense sinceramente.

Le solicitamos que escriba en las tres columnas, se refiriendo, a **centros educativos con calidad**, a **centros educativos sin o con poca calidad** y a **su propio centro educativo**. Compare cada frase con el tipo de centro educativo y atribuya un número entre **1 y 5** consonante a su opinión se aproxime más o menos de los **Constructos A y B**.

Cada afirmación está seguida de una escala cuya equivalencia es la siguiente:

1. Muy semejante a lo constructo A	2. Más semejante a lo constructo A	3. Tiene semejantes con los constructos A y B
4. Más semejante a lo constructo B	5. Muy semejante a lo constructo B	

Centros .E. sin o con poca Calidad	Constructo A	Mi Centro Educativo	Constructo B	Centros Educativos de Calidad
	1. El equipo directivo comete errores de administración escolar.		1. El equipo directivo tiene conocimientos en relación a la administración escolar.	
	2. Todo es planificado sin la consulta de la mayoría de los profesores.		2. La planificación de las actividades, tiene en cuenta la opinión de las diferentes personas.	
	3. Los cursos profesionales no interesan para el mundo de trabajo.		3. Los alumnos inscritos en cursos profesionales tienen más facilidad en el mercado de trabajo.	
	4. Hay profesores que desarrollan proyectos interesantes para los centros educativos.		4. La mayoría del profesorado solo esta preocupado con sus clases.	
	5. Los tutores escolares solo están interesados en el control de las faltas.		5. Los tutores escolares se preocupan en hablar con los padres.	
	6. Muchos alumnos acaban el bachillerato y continúan estudios universitarios.		6. Muchos alumnos de bachillerato renuncian del centro educativo o buscan un trabajo precario.	
	7. Las clases son numerosas, dificultando el desarrollo normal de la aula.		7. La distribución profesor / alumnos permite que las clases sean dadas con calidad.	
	8. Cuando existe un problema en el centro educativo, todo es resuelto en el momento.		8. El centro educativo está bien organizado, todas las dudas son resueltas.	
	9. Los horarios de los profesores son elaborados según criterios pedagógicos.		9. La elaboración de los horarios de los profesores es realizada por amistades personales.	
	10. Los padres y encargados de educación pocas veces van al centro educativo.		10. Los tutores de educación participan de forma regular en la vida escolar.	
	11. Los resultados académicos de los alumnos no son muy buenos.		11. Los alumnos tiene buenos resultados escolares.	
	12. El centro educativo realiza la promoción de su imagen junto con la comunidad envolvente.		12. No hay interés en que el centro educativo sea conocido por la comunidad.	
	13. Los alumnos participan poco en las actividades escolares.		13. Los alumnos participan en las actividades escolares.	
	14. El proyecto educativo escolar es realizado sin tener en cuenta la realidad escolar.		14. El centro educativo tiene un proyecto educativo de acuerdo con la realidad escolar.	
	15. Los conflictos con el alumnado son resueltos a través del diálogo.		15. Cuando hay un conflicto escolar, los alumnos son siempre perjudicados.	
	16. Las personas solo están preocupadas con su sueldo.		16. Los suspensos y la indisciplina son aspectos preocupantes para los centros educativos.	
	17. El centro educativo realiza una gestión deficiente en relación con sus funcionarios.		17. El centro educativo gestiona de una forma eficaz la disponibilidad de sus funcionarios.	

1. Muy semejante a lo constructo A	2. Más semejante a lo constructo A	3. Tiene semejantes con los constructos A y B
4. Más semejante a lo constructo B	5. Muy semejante a lo constructo B	

Centros E. sin o con poca Calidad	Constructo A	Mi Centro Educativo	Constructo B	Centros Educativos con Calidad
	18. El reglamento interno es ignorado por la mayoría de los profesores y alumnos.		18. El centro educativo tiene normas y reglas que son justas y asequibles.	
	19. El contexto socio-económico del centro educativo favorece el aprendizaje de los alumnos.		19. El nivel desfavorecido de las familias de los alumnos dificulta el aprendizaje.	
	20. Muchos de los recursos físicos que hay en los centros no son utilizados.		20. Los recursos materiales que existen en el centro educativo, son totalmente utilizados.	
	21. El cargo de tutor escolar es dado a aquellos profesores que tiene horario incompleto.		21. La tutoría es atribuida a los profesores con más experiencia.	
	22. Las mismas personas son elegidas para los mismos cargos.		22. Los cargos pedagógicos son atribuidos a las personas más cualificadas.	
	23. El centro educativo es reconocido de forma positiva por la comunidad.		23. La comunidad escolar no valoriza el trabajo del centro educativo.	
	24. La mayoría de las clases son realizada de forma tradicional con lectura de textos o libros.		24. En las clases se utilizan nuevas tecnologías.	
	25. Los programas no están de acuerdo con la realidad del mercado de trabajo.		25. Hay una relación entre lo que se estudia y el mercado de trabajo.	
	26. Los servicios administrativos no tratan de forma adecuada a loa alumnos.		26. La secretaría funciona de forma correcta y las personas son tratadas con respeto.	
	27. La biblioteca está bien organizada y tiene muchos libros.		27. Hay pocos libros en la biblioteca y poco interesantes.	
	28. Cuando acaban las clases los profesores van por un lado y los alumnos por otro.		28. Fuera de las clases es normal que exista convivencia entre profesores / alumnos.	
	29. Los profesores que se involucran en las clases no son reconocidos de forma adecuada.		29. El trabajo de los profesores es reconocido por los compañeros y por el centro educativo.	
	30. El centro educativo corrige sus errores según la evaluación de los hechos.		30. Es normal que se repitan los mismos errores de la misma manera.	
	31. El centro educativo no esta interesado en las actividades extra-curriculares.		31. Las salidas escolares son positivas ya que los alumnos conocen nuevas perspectivas.	
	32. Existencia de una gestión eficaz a nivel de recursos materiales.		32. Nadie se preocupa por la gestión racional de los recursos físicos en el centro educativo.	
	33. Los nuevos profesores / alumnos son discriminados.		33. Hay una positiva integración de los nuevos profesores / alumnos.	
	34. El liderazgo del equipo directivo es autoritario.		34. El liderazgo del equipo directivo es democrático.	

1. Muy semejante a lo constructo A	2. Más semejante a lo constructo A	3. Tiene semejantes con los constructos A y B
4. Más semejante a lo constructo B	5. Muy semejante a lo constructo B	

Centros E. sin o con poca Calidad	Constructo A	Mi Centro Educativo	Constructo B	Centros Educativos con Calidad
	35. Los profesores son organizados en su trabajo.		35. No hay coherencia entre las clases a lo largo de todo el periodo escolar.	
	36. La comunidad escolar recibe poca información sobre los acontecimientos escolares.		36. Las informaciones, sobre la vida escolar, son conocidas por la mayoría de las personas.	
	37. El sistema de evaluación refleja con rigor el aprendizaje de los alumnos.		37. La evaluación de los alumnos es realizada exclusivamente por la prueba escrita.	
	38. El plano anual de actividades no tiene en cuenta el proyecto educativo.		38. El plano anual de actividades se concretiza teniendo en cuenta el proyecto educativo.	
	39. Las peores clases son dadas a los profesores nuevos.		39. Las peores clases son dadas a los profesores con más experiencia.	
	40. El clima escolar es agradable y positivo.		40. El ambiente escolar no es propicio para el convivio y el trabajo.	
	41. Las personas van mal vestida y poco higiénicas.		41. Las personas van bien vestidas y aseadas.	
	42. El equipo directivo no da importancia a los problemas del centro educativo.		42. El equipo directivo intenta resolver los problemas del centro educativo.	
	43. Los profesores son comprensivos con los alumnos.		43. Los profesores no quieren oír hablar de los problemas de los alumnos.	
	44. Las tareas escolares son atribuidas de acuerdo con las simpatías.		44. El equipo directivo distribuye las tareas escolares con justicia.	
	45. Los apoyos pedagógicos no funcionan o son inexistentes.		45. Hay adecuados procesos de recuperación pedagógica de los alumnos.	
	46. La formación continua de los profesores solo sirve para acumular créditos.		46. La formación continua de los profesores tiene en cuenta las necesidades de los c. educativos.	
	47. Las instalaciones están en malas condiciones y existe escaso equipamiento.		47. El centro educativo posee buenas instalaciones y equipamientos escolares.	
	48. En las reuniones de profesores se resuelven problemas importantes.		48. Las reuniones de profesores son largas y nunca se llega a ninguna conclusión.	
	49. El centro educativo no tiene soluciones para los alumnos de niveles avanzados.		49. Los alumnos con buenas clasificaciones tiene una enseñanza más exigente.	
	50. Los profesores explican de la misma forma.		50. Los métodos de enseñanza son diferentes.	
	51. Los profesores faltan con frecuencia.		51. Los profesores faltan pocas veces.	

Identificación de datos profesionales:

Tiempo de servicio en años: _____

¡Gracias por su disponibilidad!

REJILLA DE KELLY - Cuestionario a los Alumnos para recogida de datos relativos a la calidad de los Centros Educativos (versión castellana)

Este cuestionario es anónimo y forma parte de un trabajo de investigación sobre la calidad de los Centros Educativos. Por favor, lea atentamente cada un de los ítems y conteste con el máximo cuidado. No hay respuestas correctas o incorrectas: la buena respuesta será lo que piense sinceramente.

Le solicitamos que escriba en las tres columnas, se refiriendo, a centros educativos con calidad, a centros educativos sin o con poca calidad y a su propio centro educativo. Compare cada frase con el tipo de centro educativo y atribuya un número entre **1 y 5** consonante a su opinión se aproxime más o menos de los **Constructos A y B**.

Cada afirmación está seguida de una escala cuya equivalencia es la siguiente:

1. Muy semejante al constructo A	2. Más semejante al constructo A	3. Tiene semejantes con los constructos A y B
4. Más semejante al constructo B	5. Muy semejante al constructo B	

Centros E. sin o con poca Calidad	Constructo A	MI Centro Educativo	Constructo B	Centros Educativos con Calidad
	1. El equipo directivo comete errores de administración escolar.		1. El equipo directivo tiene conocimientos en relación a la administración escolar.	
	2. Todo es planificado sin la consulta de la mayoría de los profesores.		2. La planificación de las actividades, tiene en cuenta la opinión de las diferentes personas.	
	3. Los cursos profesionales no interesan para el mundo de trabajo.		3. Los alumnos inscritos en cursos profesionales tienen más facilidad en el mercado de trabajo.	
	4. Hay profesores que desarrollan proyectos interesantes para los centros educativos.		4. La mayoría del profesorado solo esta preocupado con sus clases.	
	5. Los tutores escolares solo están interesados en el control de las faltas.		5. Los tutores escolares se preocupan en hablar con los padres.	
	6. Muchos alumnos acaban el bachillerato y continúan estudios universitarios.		6. Muchos alumnos de bachillerato renuncian del centro educativo o buscan un trabajo precario.	
	7. Las clases son numerosas, dificultando el desarrollo normal de la aula.		7. La distribución profesor / alumnos permite que las clases sean dadas con calidad.	
	8. Cuando existe un problema en el centro educativo, todo es resuelto en el momento.		8. El centro educativo está bien organizado, todas las dudas son resueltas.	
	9. Los horarios de los profesores son elaborados según criterios pedagógicos.		9. La elaboración de los horarios de los profesores es realizada por amistades personales.	
	10. Los padres y encargados de educación poca veces van al centro educativo.		10. Los tutores de educación participan de forma regular en la vida escolar.	
	11. Los resultados académicos de los alumnos no son muy buenos.		11. Los alumnos tiene buenos resultados escolares.	
	12. El centro educativo realiza la promoción de su imagen junto con la comunidad envolvente.		12. No hay interés en que el centro educativo sea conocido por la comunidad envolvente.	
	13. Los alumnos participan poco en las actividades escolares.		13. Los alumnos participan en las actividades escolares.	
	14. El proyecto educativo escolar es realizado sin tener en cuenta la realidad escolar.		14. El centro educativo tiene un proyecto educativo de acuerdo con la realidad escolar.	
	15. Los conflictos con el alumnado son resueltos a través del diálogo.		15. Cuando hay un conflicto escolar, los alumnos son siempre perjudicados.	
	16. Las personas solo están preocupadas con su sueldo.		16. Los suspensos y la indisciplina son aspectos preocupantes para los centros educativos.	
	17. El centro educativo realiza una gestión deficiente en relación con sus funcionarios.		17. El centro educativo gestiona de una forma eficaz la disponibilidad de sus funcionarios.	

1. Muy semejante a lo constructo A	2. Más semejante a lo constructo A	3. Tiene semejantes con los constructos A y B
4. Más semejante a lo constructo B	5. Muy semejante a lo constructo B	

Centros E. sin o con poca Calidad	Constructo A	Mi Centro Educativo	Constructo B	Centros Educativos con Calidad
	18. El reglamento interno es ignorado por la mayoría de los profesores y alumnos.		18. El centro educativo tiene normas y reglas que son justas y asequibles.	
	19. El contexto socio-económico del centro educativo favorece el aprendizaje de los alumnos.		19. El nivel desfavorecido de las familias de los alumnos dificulta el aprendizaje.	
	20. Muchos de los recursos físicos que hay en los centros no son utilizados.		20. Los recursos materiales que existen en el centro educativo, son totalmente utilizados.	
	21. El cargo de tutor escolar es dado a aquellos profesores que tiene horario incompleto.		21. La tutoría es atribuida a los profesores con más experiencia.	
	22. Las mismas personas son elegidas para los mismos cargos.		22. Los cargos pedagógicos son atribuidos a las personas más cualificadas.	
	23. El centro educativo es reconocido de forma positiva por la comunidad.		23. La comunidad escolar no valoriza el trabajo del centro educativo.	
	24. La mayoría de las clases son realizada de forma tradicional con lectura de textos o libros.		24. En las clases se utilizan nuevas tecnologías.	
	25. Los programas no están de acuerdo con la realidad del mercado de trabajo.		25. Hay una relación entre lo que se estudia y el mercado de trabajo.	
	26. Los servicios administrativos no tratan de forma adecuada a loa alumnos.		26. La secretaría funciona de forma correcta y las personas son tratadas con respeto.	
	27. La biblioteca está bien organizada y tiene muchos libros.		27. Hay pocos libros en la biblioteca y poco interesantes.	
	28. Cuando acaban las clases los profesores van por un lado y los alumnos por otro.		28. Fuera de las clases es normal que exista convivencia entre profesores / alumnos.	
	29. Los profesores que se involucran en las clases no son reconocidos de forma adecuada.		29. El trabajo de los profesores es reconocido por los compañeros y por el centro educativo.	
	30. El centro educativo corrige sus errores según con la evaluación de los hechos.		30. Es normal que se repitan los mismos errores de la misma manera.	
	31. El centro educativo no esta interesado en las actividades extra-curriculares.		31. Las salidas escolares son positivas ya que los alumnos conocen nuevas perspectivas.	
	32. Existencia de una gestión eficaz a nivel de recursos materiales.		32. Nadie se preocupa por la gestión racional de los recursos físicos en el centro educativo.	
	33. Los nuevos profesores / alumnos son discriminados.		33. Hay una positiva integración de los nuevos profesores / alumnos.	
	34. El liderazgo del equipo directivo es autoritario.		34. El liderazgo del equipo directivo es democrático.	

1. Muy semejante a lo constructo A	2. Más semejante a lo constructo A	3. Tiene semejantes con los constructos A y B
4. Más semejante a lo constructo B	5. Muy semejante a lo constructo B	

Centros E. sin o con poca Calidad	Constructo A	Mi Centro Educativo	Constructo B	Centros Educativos con Calidad
	35. Los profesores son organizados en su trabajo.		35. No hay coherencia entre las clases a lo largo de todo el periodo escolar.	
	36. La comunidad escolar recibe poca información sobre los acontecimientos escolares.		36. Las informaciones, sobre la vida escolar, son conocidas por la mayoría de las personas.	
	37. El sistema de evaluación refleja con rigor el aprendizaje de los alumnos.		37. La evaluación de los alumnos es realizada exclusivamente por la prueba escrita.	
	38. El plano anual de actividades no tiene en cuenta el proyecto educativo.		38. El plano anual de actividades se concretiza teniendo en cuenta el proyecto educativo.	
	39. Las peores clases son dadas a los profesores nuevos.		39. Las peores clases son dadas a los profesores con más experiencia.	
	40. El clima escolar es agradable y positivo.		40. El ambiente escolar no es propicio para el convivio y el trabajo.	
	41. Las personas van mal vestida y poco higiénicas.		41. Las personas van bien vestidas y aseadas.	
	42. El equipo directivo no da importancia a los problemas del centro educativo.		42. El equipo directivo intenta resolver los problemas del centro educativo.	
	43. Los profesores son comprensivos con los alumnos.		43. Los profesores no quieren oír hablar de los problemas de los alumnos.	
	44. Las tareas escolares son atribuidas de acuerdo con las simpatías.		44. El equipo directivo distribuye las tareas escolares con justicia.	
	45. Los apoyos pedagógicos no funcionan o son inexistentes.		45. Hay adecuados procesos de recuperación pedagógica de los alumnos.	
	46. La formación continua de los profesores solo sirve para acumular créditos.		46. La formación continua de los profesores tiene en cuenta las necesidades de los c. educativos.	
	47. Las instalaciones están en malas condiciones y existe escaso equipamiento.		47. El centro educativo posee buenas instalaciones y equipamientos escolares.	
	48. En las reuniones de profesores se resuelven problemas importantes.		48. Las reuniones de profesores son largas y nunca se llega a ninguna conclusión.	
	49. El centro educativo no tiene soluciones para los alumnos de niveles avanzados.		49. Los alumnos con buenas clasificaciones tiene una enseñanza más exigente.	
	50. Los profesores explican de la misma forma.		50. Los métodos de enseñanza son diferentes.	
	51. Los profesores faltan con frecuencia.		51. Los profesores faltan pocas veces.	

Identificación de datos profesionales:

Año de escolaridad: _____

¡Gracias por su disponibilidad!

**GRADE DE KELLY - Questionário a Professores para recolha de dados relativos à qualidade das escolas
(versión original)**

Este questionário é anónimo e faz parte de um trabalho de investigação sobre a qualidade das escolas. Por favor, leia atentamente cada um dos itens e responda com o máximo cuidado. Não há respostas certas ou erradas: a boa resposta será aquilo que pensar sinceramente.

Solicitamo-lhe que preencha as três colunas, referindo-se , **a uma escola com qualidade**, a **uma escola sem ou com pouca qualidade** e à **sua própria escola**. Compare cada frase com o tipo de escola e atribua um número entre **1 e 5** consoante a sua opinião se aproxime mais ou menos dos **Constructo A e B**.

Cada afirmação é seguida de uma escala cuja equivalência é a seguinte:

1. Muito semelhante ao constructo A	2. Mais semelhante ao constructo A	3. Tem semelhanças com os constructos A e B
4. Mais semelhante ao constructo B	5. Muito semelhante ao constructo B	

Escolas sem ou pouca Qualidade	Constructo A	A minha escola	Constructo B	Escolas com Qualidade
	1. O órgão de gestão comete erros de administração escolar.		1. O órgão de gestão possui conhecimentos sustentados a nível da administração escolar.	
	2. Tudo é planificado, sem a auscultação da maioria dos professores.		2. A planificação das actividades, tem em conta a opinião dos vários actores escolares.	
	3. Os cursos profissionais não interessam ao mundo do trabalho.		3. Os alunos inscritos nos cursos profissionais encontram um mercado de trabalho fácil.	
	4. Existem professores que desenvolvem projectos interessantes para a escola.		4. A maioria dos professores só lhes interessa as aulas que dão.	
	5. Os directores de turma só pensam em enviar as faltas para casa.		5. Os directores de turma preocupam-se em conversar com pais.	
	6. Muitos alunos terminam o 12.ºano e vão para ensino superior.		6. Muitos alunos do 12.ºano acabam por desistir da escola ou arranjar um emprego precário.	
	7. As turmas são numerosas não permitindo um o normal funcionamento das aulas.		7. O rácio professor/alunos permite que as aulas sejam ministradas com qualidade.	
	8. Tudo na escola é confuso e tudo é resolvido no momento.		8. A escola está bem organizada, nada é deixado ao acaso.	
	9. Os horários dos professores são elaborados de acordo com critérios pedagógicos.		9. A feitura dos horários dos professores é realizada por amizades pessoais.	
	10. Os pais e encarregados de educação raramente vão à escola.		10. Os encarregados de educação participam regularmente na vida escolar.	
	11. Os resultados académicos dos alunos são muito fracos.		11. Os alunos têm bom aproveitamento escolar.	
	12. A escola procura promover a sua imagem junto da comunidade circundante.		12. Não existe interesse em que a escola seja conhecida pela comunidade envolvente.	
	13. Os alunos pouco participam nas actividades escolares.		13. Os alunos participam nas actividades escolares.	
	14. O projecto educativo de escola foi realizado ignorando a realidade de escola.		14. A escola tem um projecto educativo coerente com a realidade escolar.	
	15. Os conflitos com os alunos são resolvidos com diálogo.		15. Quando existe um conflito na escola os alunos são sempre prejudicados.	
	16. As pessoas só pensam no seu salário.		16. O insucesso escolar e a indisciplina são motivo de preocupação da escola.	
	17. A escola realiza uma gestão deficiente dos funcionários que tem disponíveis.		17. A escola maximiza a disponibilidade dos auxiliares de educação.	

1. Muito semelhante ao constructo A	2. Mais semelhante ao constructo A	3. Tem semelhanças com os constructos A e B
4. Mais semelhante ao constructo B	5. Muito semelhante ao constructo B	

Escolas sem ou pouca Qualidade	Constructo A	A minha escola	Constructo B	Escolas de Qualidade
	18. O regulamento interno da escola é ignorado pela maior parte de professores e alunos.		18. A escola tem regras e normas que são justas e exequíveis .	
	19. O contexto socio-economico da escola favorece a aprendizagem dos alunos.		19. O nível desfavorecido das famílias dos alunos dificulta a aprendizagem.	
	20. Muito recursos físicos existentes na escola não são utilizados.		20. Os recursos materiais existentes na escola, são plenamente utilizados.	
	21. O cargo de direcção de turma é atribuído aos professores com horário incompleto.		21. A direcção de turma é atribuída aos professores mais experientes.	
	22. As mesmas pessoas são sempre eleitas para os mesmos cargos.		22. Os cargos pedagógicos são exercidos pelas pessoas mais capacitadas.	
	23. A escola é reconhecida positivamente pela comunidade envolvente.		23. A comunidade escolar não valoriza o trabalho da escola.	
	24. A maioria das aulas é de carácter expositivo com leitura de textos ou livros.		24. As aulas beneficiam do recurso às novas tecnologias.	
	25. Os programas não se enquadram nas exigências do mercado de trabalho.		25. Existe uma ligação entre o que se ensina e o mercado de trabalho no mundo exterior.	
	26. Os serviços administrativos não atendem adequadamente os alunos.		26. A secretaria funciona bem e as pessoas são atendidas com respeito.	
	27. A biblioteca está bem organizada e tem muitos livros.		27. Existem poucos livros na biblioteca e desinteressantes.	
	28. Quando terminam as aulas os professores vão para um lado e os alunos para outro.		28. Nos espaços extra-aulas é frequente os professores conviverem com os alunos.	
	29. Os professores que se envolvem na escola não são apreciados devidamente.		29. O trabalho dos professores é reconhecido pelos colegas e pela escola em geral.	
	30. A escola corrige os seus erros com base nas avaliações de facto.		30. É habitual os mesmos erros se repetirem da mesma forma.	
	31. A escola não se interessa pelas actividades extra-curriculares.		31. As visitas de estudo são positivas , pois os alunos conhecem novas perspectivas.	
	32. Existe uma gestão eficaz dos equipamentos disponíveis.		32. Ninguém se preocupa com a gestão racional dos recursos físicos existentes na escola.	
	33. Os recém-chegados à escola são discriminados.		33. Existe uma fácil integração dos novos professores e alunos.	
	34. A liderança do órgão de gestão é autoritária.		34. A liderança do órgão de gestão é democrática.	

1. Muito semelhante ao constructo A	2. Mais semelhante ao constructo A	3. Tem semelhanças com os constructos A e B
4. Mais semelhante ao constructo B	5. Muito semelhante ao constructo B	

Escolas sem ou pouca Qualidade	Constructo A	A minha escola	Constructo B	Escolas com Qualidade
	35. Os professores são organizados no seu trabalho.		35. Não existe coerência entre as aulas dadas ao longo do período.	
	36. A comunidade escolar é pouco informada acerca dos acontecimentos da escola.		36. As informações, acerca da vida escolar, são conhecidas pela maioria das pessoas.	
	37. O sistema de avaliação reflecte com rigor as aprendizagens dos alunos.		37. A avaliação dos alunos é feita unicamente pelos testes.	
	38. O plano anual de actividades não tem em atenção o projecto educativo.		38. O plano anual de actividades é concretizado de acordo com o projecto educativo.	
	39. As piores turmas são geralmente atribuídas aos professores novos.		39. As piores turmas são atribuídas aos professores mais experientes.	
	40. O clima escolar é agradável e positivo.		40. O ambiente da escola não é propício ao convívio e ao trabalho.	
	41. As pessoas vestem-se mal e com pouca higiene.		41. As pessoas são asseadas e apropriadamente vestidas.	
	42. Os problemas da escola não tem a atenção merecida do órgão de gestão.		42. O órgão de gestão procura resolver os problemas da escola.	
	43. Os professores são compreensivos para com os alunos.		43. Os professores não querem saber dos problemas dos alunos.	
	44. As ordens de serviço são atribuídas, frequentemente, por simpatias.		44. O órgão de gestão distribui as tarefas escolares com justiça.	
	45. Os apoios pedagógicos não funcionam ou são inexistentes.		45. Existem os adequados processos de recuperação pedagógica de alunos.	
	46. A formação contínua de professores serve unicamente para a obtenção de créditos.		46. A formação contínua dos professores tem em atenção as necessidades da escola.	
	47. As instalações são degradadas e existe muita falta de equipamentos.		47. A escola apresenta boas instalações e equipamentos escolares.	
	48. Nas reuniões de professores resolvem-se problemas muito importantes.		48. As reuniões de professores são extensas e nunca se chega a nenhuma conclusão.	
	49. A escola não tem soluções para os alunos com facilidades de aprendizagem.		49. Os bons alunos são contemplados com um ensino mais exigente.	
	50. Os professores explicam sempre da mesma maneira.		50. Os métodos de ensino utilizados são diversificados.	
	51. Os professores faltam frequentemente.		51. Os professores raramente faltam.	

Identificação de dados profissionais:

Anos de serviço em anos: _____

Obrigado pela disponibilidade!

**GRADE DE KELLY - Questionário a Alunos para recolha de dados relativos à qualidade das escolas
(versión original)**

Este questionário é anónimo e faz parte de um trabalho de investigação sobre a qualidade das escolas. Por favor, leia atentamente cada um dos itens e responda com o máximo cuidado. Não há respostas certas ou erradas: a boa resposta será aquilo que pensar sinceramente.

Solicitamo-lhe que preencha as três colunas, referindo-se , a uma escola com qualidade, a uma escola sem ou com pouca qualidade e à sua própria escola. Compare cada frase com o tipo de escola e atribua um número entre **1 e 5** consoante a sua opinião se aproxime mais ou menos dos **Constructos A e B**.

Cada afirmação é seguida de uma escala cuja equivalência é a seguinte:

1. Muito semelhante ao constructo A	2. Mais semelhante ao constructo A	3. Tem semelhanças com os constructos A e B
4. Mais semelhante ao constructo B	5. Muito semelhante ao constructo B	

Escolas sem ou pouca Qualidade	Constructo A	A minha escola	Constructo B	Escolas com Qualidade
	1. O órgão de gestão comete erros de administração escolar.		1. O órgão de gestão possui conhecimentos sustentados a nível da administração escolar.	
	2. Tudo é planificado, sem a auscultação da maioria dos professores.		2. A planificação das actividades, tem em conta a opinião dos vários actores escolares.	
	3. Os cursos profissionais não interessam ao mundo do trabalho.		3. Os alunos inscritos nos cursos profissionais encontram um mercado de trabalho fácil.	
	4. Existem professores que desenvolvem projectos interessantes para a escola.		4. A maioria dos professores só lhes interessa as aulas que dão.	
	5. Os directores de turma só pensam em enviar as faltas para casa.		5. Os directores de turma preocupam-se em conversar com pais.	
	6. Muitos alunos terminam o 12.º ano e vão para ensino superior.		6. Muitos alunos do 12.º ano acabam por desistir da escola ou arranjar um emprego precário.	
	7. As turmas são numerosas não permitindo um o normal funcionamento das aulas.		7. O rácio professor/alunos permite que as aulas sejam ministradas com qualidade.	
	8. Tudo na escola é confuso e tudo é resolvido no momento.		8. A escola está bem organizada, nada é deixado ao acaso.	
	9. Os horários dos professores são elaborados de acordo com critérios pedagógicos.		9. A feitura dos horários dos professores é realizada por amizades pessoais.	
	10. Os pais e encarregados de educação raramente vão à escola.		10. Os encarregados de educação participam regularmente na vida escolar.	
	11. Os resultados académicos dos alunos são muito fracos.		11. Os alunos têm bom aproveitamento escolar.	
	12. A escola procura promover a sua imagem junto da comunidade circundante.		12. Não existe interesse em que a escola seja conhecida pela comunidade envolvente.	
	13. Os alunos pouco participam nas actividades escolares.		13. Os alunos participam nas actividades escolares.	
	14. O projecto educativo de escola foi realizado ignorando a realidade de escola.		14. A escola tem um projecto educativo coerente com a realidade escolar.	
	15. Os conflitos com os alunos são resolvidos com diálogo.		15. Quando existe um conflito na escola os alunos são sempre prejudicados.	
	16. As pessoas só pensam no seu salário.		16. O insucesso escolar e a indisciplina são motivo de preocupação da escola.	
	17. A escola realiza uma gestão deficiente dos funcionários que tem disponíveis.		17. A escola maximiza a disponibilidade dos auxiliares de educação.	

1. Muito semelhante ao constructo A	2. Mais semelhante ao constructo A	3. Tem semelhanças com os constructos A e B
4. Mais semelhante ao constructo B	5. Muito semelhante ao constructo B	

Escolas sem ou pouca Qualidade	Constructo A	A minha escola	Constructo B	Escolas com Qualidade
	18. O regulamento interno da escola é ignorado pela maior parte de professores e alunos.		18. A escola tem regras e normas que são justas e exequíveis .	
	19. O contexto socio-economico da escola favorece a aprendizagem dos alunos.		19. O nível desfavorecido das famílias dos alunos dificulta a aprendizagem.	
	20. Muito recursos físicos existentes na escola não são utilizados.		20. Os recursos materiais existentes na escola, são plenamente utilizados.	
	21. O cargo de direcção de turma é atribuído aos professores com horário incompleto.		21. A direcção de turma é atribuída aos professores mais experientes.	
	22. As mesmas pessoas são sempre eleitas para os mesmos cargos.		22. Os cargos pedagógicos são exercidos pelas pessoas mais capacitadas.	
	23. A escola é reconhecida positivamente pela comunidade envolvente.		23. A comunidade escolar não valoriza o trabalho da escola.	
	24. A maioria das aulas é de carácter expositivo com leitura de textos ou livros.		24. As aulas beneficiam do recurso às novas tecnologias.	
	25. Os programas não se enquadram nas exigências do mercado de trabalho.		25. Existe uma ligação entre o que se ensina e o mercado de trabalho no mundo exterior.	
	26. Os serviços administrativos não atendem adequadamente os alunos.		26. A secretaria funciona bem e as pessoas são atendidas com respeito.	
	27. A biblioteca está bem organizada e tem muitos livros.		27. Existem poucos livros na biblioteca e desinteressantes.	
	28. Quando terminam as aulas os professores vão para um lado e os alunos para outro.		28. Nos espaços extra-aulas é frequente os professores conviverem com os alunos.	
	29. Os professores que se envolvem na escola não são apreciados devidamente.		29. O trabalho dos professores é reconhecido pelos colegas e pela escola em geral.	
	30. A escola corrige os seus erros com base nas avaliações de facto.		30. É habitual os mesmos erros se repetirem da mesma forma.	
	31. A escola não se interessa pelas actividades extra-curriculares.		31. As visitas de estudo são positivas , pois os alunos conhecem novas perspectivas.	
	32. Existe uma gestão eficaz dos equipamentos disponíveis.		32. Ninguém se preocupa com a gestão racional dos recursos físicos existentes na escola.	
	33. Os recém-chegados à escola são discriminados.		33. Existe uma fácil integração dos novos professores e alunos.	
	34. A liderança do órgão de gestão é autoritária.		34. A liderança do órgão de gestão é democrática.	

1. Muito semelhante ao constructo A	2. Mais semelhante ao constructo A	3. Tem semelhanças com os constructos A e B
4. Mais semelhante ao constructo B	5. Muito semelhante ao constructo B	

Escolas sem ou pouca Qualidade	Constructo A	A minha escola	Constructo B	Escolas de Qualidade
	35. Os professores são organizados no seu trabalho.		35. Não existe coerência entre as aulas dadas ao longo do período.	
	36. A comunidade escolar é pouco informada acerca dos acontecimentos da escola.		36. As informações, acerca da vida escolar, são conhecidas pela maioria das pessoas.	
	37. O sistema de avaliação reflecte com rigor as aprendizagens dos alunos.		37. A avaliação dos alunos é feita unicamente pelos testes.	
	38. O plano anual de actividades não tem em atenção o projecto educativo.		38. O plano anual de actividades é concretizado de acordo com o projecto educativo.	
	39. As piores turmas são geralmente atribuídas aos professores novos.		39. As piores turmas são atribuídas aos professores mais experientes.	
	40. O clima escolar é agradável e positivo.		40. O ambiente da escola não é propício ao convívio e ao trabalho.	
	41. As pessoas vestem-se mal e com pouca higiene.		41. As pessoas são asseadas e apropriadamente vestidas.	
	42. Os problemas da escola não tem a atenção merecida do órgão de gestão.		42. O órgão de gestão procura resolver os problemas da escola.	
	43. Os professores são compreensivos para com os alunos.		43. Os professores não querem saber dos problemas dos alunos.	
	44. As ordens de serviço são atribuídas, frequentemente, por simpatias.		44. O órgão de gestão distribui as tarefas escolares com justiça.	
	45. Os apoios pedagógicos não funcionam ou são inexistentes.		45. Existem os adequados processos de recuperação pedagógica de alunos.	
	46. A formação contínua de professores serve unicamente para a obtenção de créditos.		46. A formação contínua dos professores tem em atenção as necessidades da escola.	
	47. As instalações são degradadas e existe muita falta de equipamentos.		47. A escola apresenta boas instalações e equipamentos escolares.	
	48. Nas reuniões de professores resolvem-se problemas muito importantes.		48. As reuniões de professores são extensas e nunca se chega a nenhuma conclusão.	
	49. A escola não tem soluções para os alunos com facilidades de aprendizagem.		49. Os bons alunos são contemplados com um ensino mais exigente.	
	50. Os professores explicam sempre da mesma maneira.		50. Os métodos de ensino utilizados são diversificados.	
	51. Os professores faltam frequentemente.		51. Os professores raramente faltam.	

Identificação de dados profissionais.

Ano de escolaridade: _____

Obrigado pela disponibilidade!

Cuestionario a los Profesores para recogida de datos relativos a la calidad de los Centros Educativos (versión castellana)

Este cuestionario es anónimo y forma parte de un trabajo de investigación sobre la calidad de los Centros Educativos. Por favor, lea atentamente cada un de los ítems y conteste con el máximo cuidado. No hay respuestas correctas o incorrectas: la buena respuesta será lo que piense sinceramente.

Le solicitamos que escriba en las dos columnas, se refiriendo, a un centro educativo con calidad, y a su propio centro educativo. Intente, en primero, escribir sobre “Mi centro Educativo”.

Indique su preferencia poniendo una cruz (X) en el número referente a la respuesta que parece más adecuada.

Cada afirmación tiene una escala cuya equivalencia es la siguiente:

1. Discuerdo totalmente	2. Discuerdo parcialmente	3. No concuerdo ni discuerdo
4. Concuerdo parcialmente	5. Totalmente de acuerdo	

Centro educativo con calidad					Ítems	Mi centro Educativo				
1	2	3	4	5	1. Los alumnos de los cursos profesionales tienen más facilidad en trabajar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. El liderazgo del equipo directivo es democrático.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. El sistema de evaluación refleja con rigor el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. Hay adecuados procesos de recuperación pedagógica de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. El centro es reconocido de forma positiva por la comunidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. El centro posee buenas instalaciones y equipamientos escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. El trabajo de los profesores es reconocido por el centro educativo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. El equipo directivo tiene buenos conocimientos de administración escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9. Los alumnos tiene buenos resultados escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. El contexto socio-económico favorece el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Hay una relación entre lo que se estudia y el mercado de trabajo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	12. En las reuniones de profesores se resuelven problemas importantes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. El centro esta bien organizado, todas las dudas son resueltas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. En las salidas escolares los alumnos conocen otras perspectivas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Los métodos de enseñanza son diferentes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Los tutores escolares se preocupan en hablar con los padres.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Hay una positiva integración de los nuevos profesores / alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18. El centro realiza la promoción de su imagen junto con la comunidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Los alumnos participan en las actividades escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Los tutores de educación participan de forma regular en la vida escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. En las clases se utilizan nuevas tecnologías.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. El centro tiene un proyecto educativo de acuerdo con la realidad escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	23. Los recursos materiales que existen en el centro, son totalmente utilizados.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	24. El equipo directivo intenta resolver los problemas del centro.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Los profesores faltan pocas veces.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	26. Las personas van bien vestidas y aseadas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	27. Los conflictos con el alumnado es resuelto a través del diálogo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	28. La formación continua de los profesores atiende las necesidades del centro.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	29. La secretaría funciona bien y las personas son tratadas con respeto.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	30. Los horarios de los profesores son elaborados según criterios pedagógicos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	31. La planificación de las actividades, tiene en cuenta las opiniones de todos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	32. Las informaciones, sobre la vida escolar, son conocidas por la mayoría.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	33. La distribución profesor / alumnos permite que las clases tengan calidad.	1	2	3	4	5

Datos profesionales:

Tiempo de servicio: _____

¡GRACIAS POR SU DISPONIBILIDAD!

Cuestionario a los Alumnos para recogida de datos relativos a la calidad de los Centros Educativos (versión castellana)

Este cuestionario es anónimo y forma parte de un trabajo de investigación sobre la calidad de los Centros Educativos. Por favor, lea atentamente cada un de los ítems y conteste con el máximo cuidado. No hay respuestas correctas o incorrectas: la buena respuesta será lo que piense sinceramente.

Le solicitamos que escriba en las dos columnas, se refiriendo, a un centro educativo con calidad, y a su propio centro educativo. Intente, en primero, escribir sobre “Mi centro Educativo”.

Indique su preferencia poniendo una cruz (X) en el número referente a la respuesta que parece más adecuada.

Cada afirmación tiene una escala cuya equivalencia es la siguiente:

1. Discordo totalmente	2. Discuerdo parcialmente	3. No concuerdo ni discuerdo
4. Concordo parcialmente	5. Totalmente de acuerdo	

Centro educativo con calidad					Ítems	Mi centro Educativo				
1	2	3	4	5	1. Los alumnos de los cursos profesionales tienen más facilidad en trabajar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. El liderazgo del equipo directivo es democrático.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. El sistema de evaluación refleja con rigor el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. Hay adecuados procesos de recuperación pedagógica de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. El centro es reconocido de forma positiva por la comunidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. El centro posee buenas instalaciones y equipamientos escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. El trabajo de los profesores es reconocido por el centro educativo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. El equipo directivo tiene buenos conocimientos de administración escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9. Los alumnos tiene buenos resultados escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. El contexto socio-económico favorece el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Hay una relación entre lo que se estudia y el mercado de trabajo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	12. En las reuniones de profesores se resuelven problemas importantes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. El centro esta bien organizado, todas las dudas son resueltas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. En las salidas escolares los alumnos conocen otras perspectivas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Los métodos de enseñanza son diferentes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Los tutores escolares se preocupan en hablar con los padres.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Hay una positiva integración de los nuevos profesores / alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18. El centro realiza la promoción de su imagen junto con la comunidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Los alumnos participan en las actividades escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Los tutores de educación participan de forma regular en la vida escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. En las clases se utilizan nuevas tecnologías.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. El centro tiene un proyecto educativo de acuerdo con la realidad escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	23. Los recursos materiales que existen en el centro, son totalmente utilizados.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	24. El equipo directivo intenta resolver los problemas del centro.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Los profesores faltan pocas veces.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	26. Las personas van bien vestidas y aseadas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	27. Los conflictos con el alumnado es resuelto a través del diálogo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	28. La formación continua de los profesores atiende las necesidades del centro.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	29. La secretaría funciona bien y las personas son tratadas con respeto.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	30. Los horarios de los profesores son elaborados según criterios pedagógicos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	31. La planificación de las actividades, tiene en cuenta las opiniones de todos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	32. Las informaciones, sobre la vida escolar, son conocidas por la mayoría.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	33. La distribución profesor / alumnos permite que las clases tengan calidad.	1	2	3	4	5

Datos escolares:

Año de escolaridad: ____

¡GRACIAS POR SU DISPONIBILIDAD!

Questionário dirigido aos professores para recolha de dados relativos à qualidade das escolas (versión original)

Este questionário é anónimo e faz parte de um trabalho de investigação sobre a qualidade das escolas. Por favor, leia atentamente cada um dos itens e responda com o máximo cuidado. Não há respostas certas ou erradas: a boa resposta será aquilo que pensar sinceramente.

Solicitamos-lhe que preencha as duas colunas, referindo-se à escola de qualidade e à sua própria escola, mas tentando preencher, primeiramente, a coluna referente “à minha escola”.

Indique a sua preferência colocando uma cruz (X) no número referente à resposta que lhe parece mais adequada.

Cada afirmação é seguida de uma escala cuja equivalência é a seguinte:

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| 1. Discordo totalmente | 2. Discordo parcialmente | 3. Não concordo nem discordo |
| 4. Concordo parcialmente | 5. Totalmente de acordo | |

Escola de qualidade					Itens	A minha escola				
1	2	3	4	5	1. Os alunos dos cursos profissionais encontram trabalho mais facilmente.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. A liderança do órgão de gestão é democrática.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. O sistema de avaliação reflecte com rigor as aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. Existem os adequados processos de recuperação pedagógica dos alunos	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. A escola é reconhecida positivamente pela comunidade escolar	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. A escola apresenta boas instalações e equipamentos escolares	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. O trabalho dos professores é reconhecido pela escola.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. O órgão de gestão possui conhecimentos de administração escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9. Os alunos têm bom aproveitamento escolar	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. O contexto socio-económico da escola favorece as aprendizagens.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Existe uma ligação entre o que se ensina e o mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	12. Nas reuniões de professores resolvem-se problemas importantes	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. A escola está bem organizada, nada é deixado ao acaso.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. Nas visitas de estudo os alunos conhecem novas perspectivas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Os métodos de ensino utilizados são diversificados.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Os directores de turma preocupam-se em conversar com os pais.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Existe uma fácil integração dos novos professores e alunos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18. A escola procura promover a sua imagem junto da comunidade exterior	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Os alunos participam nas actividades escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Os encarregados de educação participam regularmente na vida escolar	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. As aulas beneficiam do recurso às novas tecnologias.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. A escola tem um projecto educativo coerente com a realidade escolar	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	23. Os recursos físicos são plenamente utilizados.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	24. O órgão de gestão procura resolver os problemas da escola.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Os professores raramente faltam	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	26. As pessoas são asseadas e apropriadamente vestidas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	27. Os conflitos com os alunos são resolvidos com diálogo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	28. A formação contínua dos professores considera as necessidades da escola.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	29. A secretaria funciona bem e as pessoas são atendidas com respeito.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	30. Os horários dos professores são feitos com critérios pedagógicos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	31. A planificação das actividades tem em atenção a opinião de todos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	32. As informações, acerca da vida escolar, são conhecidas por quase todos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	33. O rácio professor / alunos permite que as aulas tenham qualidade.	1	2	3	4	5

Dados profissionais:

Tempo de serviço em anos: _____

OBRIGADO PELA SUA DISPONIBILIDADE!

Questionário dirigido aos alunos para recolha de dados relativos à qualidade das escolas (versión original)

Este questionário é anónimo e faz parte de um trabalho de investigação sobre a qualidade das escolas. Por favor, leia atentamente cada um dos itens e responda com o máximo cuidado. Não há respostas certas ou erradas: a boa resposta será aquilo que pensar sinceramente.

Solicitamos-lhe que preencha as duas colunas referindo-se à escola de qualidade e à sua própria escola, mas tentando preencher, primeiramente, a coluna referente “à minha escola”.

Indique a sua preferência colocando uma cruz (X) no número referente à resposta que lhe parece mais adequada.

Cada afirmação é seguida de uma escala cuja equivalência é a seguinte:

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| 1. Discordo totalmente | 2. Discordo parcialmente | 3. Não concordo nem discordo |
| 4. Concordo parcialmente | 5. Totalmente de acordo | |

Escola de qualidade					Itens	A minha escola				
1	2	3	4	5	1. Os alunos dos cursos profissionais encontram trabalho mais facilmente.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. A liderança do órgão de gestão é democrática.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. O sistema de avaliação reflecte com rigor as aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. Existem os adequados processos de recuperação pedagógica dos alunos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. A escola é reconhecida positivamente pela comunidade escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. A escola apresenta boas instalações e equipamentos escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. O trabalho dos professores é reconhecido pela escola.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. O órgão de gestão possui conhecimentos de administração escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9. Os alunos têm bom aproveitamento escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. O contexto socio-económico da escola favorece as aprendizagens.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Existe uma ligação entre o que se ensina e o mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	12. Nas reuniões de professores resolvem-se problemas importantes.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. A escola está bem organizada, nada é deixado ao acaso.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. Nas visitas de estudo os alunos conhecem novas perspectivas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Os métodos de ensino utilizados são diversificados.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Os directores de turma preocupam-se em conversar com os pais.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Existe uma fácil integração dos novos professores e alunos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18. A escola procura promover a sua imagem junto da comunidade exterior	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Os alunos participam nas actividades escolares.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Os encarregados de educação participam regularmente na vida escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. As aulas beneficiam do recurso às novas tecnologias.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. A escola tem um projecto educativo coerente com a realidade escolar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	23. Os recursos físicos são plenamente utilizados.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	24. O órgão de gestão procura resolver os problemas da escola.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Os professores raramente faltam.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	26. As pessoas são asseadas e apropriadamente vestidas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	27. Os conflitos com os alunos são resolvidos com diálogo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	28. A formação contínua dos professores considera as necessidades da escola.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	29. A secretaria funciona bem e as pessoas são atendidas com respeito.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	30. Os horários dos professores são feitos com critérios pedagógicos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	31. A planificação das actividades tem em atenção a opinião de todos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	32. As informações, acerca da vida escolar, são conhecidas por quase todos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	33. O rácio professor / alunos permite (m) que as aulas tenham qualidade.	1	2	3	4	5

Dados académicos:

Ano de escolaridade: _____

OBRIGADO PELA SUA DISPONIBILIDADE!



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA SOCIAL

ASUNTO: SOLICITUD DE PERMISO PARA LA REALIZACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN

Exmos Srs.

Equipo Directivo del Centro Educativo ...,

1. Después de expresarle mis excusas por la libertad que me tomo de dirigirme a usted, permítame presentarme. Pertenezco al Programa de Doctorado “Educación y Sociedad” del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla en España. **Por tal motivo he proyectado realizar un trabajo sobre la calidad de los centros educativos de enseñanza secundaria, en la provincia de Algarve – Portugal.** Así, solicito a V.E. permiso para hacer, en vuestro centro educativo, parte de la investigación relativa al Doctorado en Ciencias de la Educación.
2. Esta investigación pretende comprender mejor la forma cómo los alumnos y profesores entienden la calidad de los centros educativos. La metodología de investigación incluye la administración de cuestionarios (anexo un ejemplar) a una muestra significativa de alumnos y profesores.

Agradecido de antemano

José Manuel Brito Pires Bica
Doctorando en Ciencias de Educación



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y
PEDAGOGIA SOCIAL

ASUNTO: PEDIDO DE COLABORACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Excelentísimo (a) Profesor (a),

Después de expresarle mis disculpas, por la libertad que me tomo de dirigirme a usted, permítame presentarme. Pertenezco al Programa de Doctorado “Educación y Sociedad” del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla en España. **Por tal motivo tengo intención de realizar un proyecto sobre la calidad de los centros educativos de enseñanza secundaria, en la provincia del Algarve - Portugal.**

Usted mejor que nadie conoce, sin duda, la importancia de la elección de este tema, ya que posee una mejor percepción de la calidad en este lugar de trabajo cotidiano, es decir, en los centros educativos. Por lo tanto pensamos que representa un factor importante y de gran interés para la comunidad, conocer empíricamente la realidad educativa de este problema.

Con este fin y para conocer sus valiosas opiniones al respecto, le agradecería que rellenase el siguiente cuestionario. **Es importante mencionar que este cuestionario es rigurosamente anónimo, por lo que no es necesario que escriba sus datos personales.** En caso de que usted esté interesado en saber los resultados de la investigación, le pido me lo haga saber.

Mil gracias anticipadas, y reciba un atento y respetuoso saludo.

José Manuel Brito Pires Bica
Doctorando en Ciencias de la Educación



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA SOCIAL

ASUNTO: PEDIDO DE COLABORACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Excelentísimo (a) Alumno (a),

Después de expresarle mis disculpas, por la libertad que me tomo de dirigirme a usted, permítame presentarme. Pertenezco al Programa de Doctorado “Educación y Sociedad” del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla en España. **Por tal motivo tengo intención de realizar un proyecto sobre la calidad de los centros educativos de enseñanza secundaria, en la provincia del Algarve - Portugal.**

Usted mejor que nadie conoce, sin duda, la importancia de la elección de este tema, ya que posee una mejor percepción de la calidad en este lugar de trabajo cotidiano, es decir, en los centros educativos. Por lo tanto pensamos que representa un factor importante y de gran interés para la comunidad, conocer empíricamente la realidad educativa de este problema.

Con este fin y para conocer sus valiosas opiniones al respecto, le agradecería que rellenase el siguiente cuestionario. **Es importante mencionar que este cuestionario es rigurosamente anónimo, por lo que no es necesario que escriba sus datos personales.** En caso de que usted esté interesado en saber los resultados de la investigación, le pido me lo haga saber.

Mil gracias anticipadas, y reciba un atento y respetuoso saludo.

José Manuel Brito Pires Bica
Doctorando en Ciencias de la Educación

Transcrição de la entrevista (1) con la profesora de Físico y Química, P1 del centro educativo de Pinheiro y Rosa.

Fecha: 14 de marzo de 2005
Hora: 16,30
Duración: 20 minutos
Lugar: Despacho de directores de clase

José: A professora foi referida pelos colegas de esta escola como uma pessoa que a conhece bem. Como a caracteriza e define em termos de qualidade ?

P1:

Na minha opinião, esta escola genericamente funciona bem. Eu estive em outras escolas e não encontrei uma identificação entre a minha pessoa e os conselhos executivos dessas escolas como encontrei nesta. Não quer dizer que os outros conselhos executivos tenham sido piores ou melhores comparativamente com os desta escola. Explicando-me melhor, nós não ganhamos mais por fazermos mais do que temos no nosso horário, se fazemos é porque nos apetece e se nos apetece é porque nos sentimos identificados com causas e com as pessoas com quem trabalhamos. Somos humanos e as relações sociais é um aspecto que nos traz algum bem estar.

Quando vim para aqui o Bacalhau fez, como sempre faz, uma reunião geral de professores. E foi nessa reunião que ouvi falar pela primeira vez do gosto de ser professor e fazer melhor e todos trabalharmos para uma escola melhor. Foi a partir daí que encontrei uma identificação com a escola, foi isso que me cativou nesta escola. Eu queria fazer algo bem feito e aquele discurso estimulou-me. Senti que fazia parte de algo importante e útil, ou seja, vamos pegar nos nossos alunos, vamos ajudá-los e a ultrapassar as dificuldades, vamos ver se eles não reprovam, se eles não se perdem, se vão ser cidadãos com utilidade, e consequentemente servir a sociedade.

Nesta escola temos de justificar as coisas que fazemos e em particular as estão incorrectas. Às vezes dá-me vontade de “torcer o pescoço” à Luisa que parece que implica com tudo o que fazemos. Mas ao fim e ao cabo o procedimento dela dá-me segurança, ou seja, tudo o que faço e trabalho foi seguramente bem feito aos olhos, por exemplo, da Direcção Regional, pois já foi filtrado nesta escola com muita atenção e competência de uma equipa de trabalho. Estou-me a recordar, por exemplo, dos recursos de classificações apresentados pelos alunos.

A gestão pode “barafustar” connosco e chatearem-nos, mas o certo é que não o fazem o mesmo com os serviços centrais de educação, pois as coisas que saem daqui, saem bem feitas, foram imensamente filtradas, analisadas, reformuladas e discutidas.

Acho que esta nossa maneira de trabalhar traz consequências na forma como os alunos nos percebem. Eles sentem que gostamos de dar aulas, que gostamos do que fazemos, que gostamos deles e isso para mim é muito importante e fundamental.

Quando nós fazemos actividades, quando fazemos visitas de estudo ou quando dinamizamos algum evento eles sentem que nós, os professores, não vêm à escola só dar aulas, ganhar dinheiro e ir embora. Esta nossa atitude, na minha perspectiva, estimula as contrapartida deles, quero dizer, os alunos acabam por ter uma postura mais positiva face às aulas, face aos professores e face à escola no geral.

Os apoios pedagógicos acrescidos acho que não funcionam, eu particularmente tenho alguma “embirração” com os apoios. Não sei se é particular desta escola se é o sistema geral dos apoios a nível de todas as escolas. Acho que tudo o que vem de fora para dentro é tratado com muita resistência somos muitos críticos e quando não concordamos não fazemos e então existe uma grande probabilidade para o insucesso. Não sei ao certo, mas tenho essa sensação. Acho que isto tem um pouco haver por sermos portugueses, está-nos na massa do sangue.

Eu acho que os alunos são bem recebidos nesta escola, por parte dos professores. Fazemos a recepção aos alunos, falamos com eles sobre a escola, tentamos esclarecer as dúvidas e perguntas que fazem, damos a conhecer o nosso projecto educativo, informamos sobre as actividades que existem na escola, bem como os cursos. Sinceramente acho que os recebemos bem. Quanto aos alunos receberem bem os seus próprios colegas, é algo que sinceramente não sei ao certo.

Quanto à recepção dos novos professores, acho que tudo depende do coordenador de departamento, ou seja, se for uma pessoa comunicativa, afável e com uma personalidade simpática, os novos professores são melhor recebidos ao invés se o coordenador apresentar qualidades inversas às de que acabei de citar, então talvez os novos professores se sintam um pouco mal recebidos. Tudo depende, na minha perspectiva dos coordenadores, que não são os mesmos de ano para ano escolar.

Quanto aos encarregados de educação, penso que a sua participação na vida da escola é muito reduzida. Lembro-me do Bacalhau querer criar uma associação de pais e então fez uma convocatória a todos os pais para uma reunião. Mas acho, que teve azar, pois o dia e hora da reunião coincidiram com o final de uma telenovela famosa qualquer e o resultado foi que não apareceu ninguém. Depois foi feita uma segunda convocatória e também não apareceu ninguém, porque havia um jogo de futebol qualquer. Duma terceira vez, o Bacalhau até ofereceu café aos encarregados de educação e mesmo assim a participação foi nula ou muito reduzida.

Compreendo que os pais têm a sua vida, o trabalho, a casa e outras coisas, mas os filhos crescem e depois acontece um distanciamento entre a relação de ambos e acho que culpa é um pouco dos pais, pois o acompanhamento dos filhos não é feito da melhor forma.

Com isto, quero dizer que a nossa escola se tem empenhado para que os encarregados de educação participem na vida escolar dos seus filhos, mas que é uma área que não obtivemos ainda o sucesso pretendido. Tem sido muito

difícil, ao longo destes anos fazer com que os pais se sintam ligados à escola. Afinal de contas é lá que os seus filhos passam grande parte do tempo.

Em síntese, acho que esta escola é bem gerida, existe coisas que concordo e outras que concordo menos, mas estou segura que tudo é feito com muito gosto e entrega às coisas que nos propomos fazer. Eu gosto muito desta escola.

José: Obrigado pela disponibilidade e a continuação de uma boa tarde.

Transcripción de la entrevista (2) con el profesor de Matemáticas, P2 del centro educativo de Pinheiro y Rosa.

Fecha: 14 de marzo de 2005
Hora: 10
Duración: 20 minutos
Lugar: Despacho de directores de clase

José: O professor foi referido pelos colegas de esta escola como uma pessoa que a conhece bem. Como a caracteriza e define em termos de qualidade ?

P2:

Numa análise global, classifico como factores positivos relevantes, o facto desta escola ser nova (tem cerca de nove a dez anos), o facto de ser uma escola com muito dinamismo por via dos seus professores e o facto de possuir um conselho executivo com liderança. O factor negativo relevante é, neste ano lectivo, o aumento do número de alunos embora no inicio a escola recebeu alunos que não eram bem aceites noutras escolas, no momento esta situação dissolveu-se verificando-se uma inversão da situação.

O facto da escola ser muito dinâmica por via dos seus professores deve-se à existência de estágios pedagógicos, estes proporcionam uma intervenção mais activa a nível dos departamentos e dos vários grupos disciplinares. Por arrastamento, os vários grupos disciplinares desenvolveram uma dinâmica, implementando um conjunto de intervenções que abrangem os vários departamentos e que já extrapola o trabalho dos grupos de estágio. Como exemplo temos as “Pinheiríadas”, actividades de teatro e o desporto escolar são exemplos de grupos que se mantêm em actividade. Os grupos de estágio e as actividades acima referidas dinamizam a escola. Uma escola que não se envolva em projectos não tem iniciativa e portanto não tem forma de cativar os alunos e os professores, a escola deve manter uma dinâmica activa.

A capacidade de liderança do conselho executivo não está aqui classificada de boa ou má, estou a dizer que existe. A liderança nesta escola é dialogante, aceita intervenções diversificadas, apadrinha e incentiva iniciativas conjuntas, chegando mesmo a ter uma atitude interventiva perante essas iniciativas.

Quanto à intervenção e participação dos encarregados de educação, no início a associação de pais foi dinâmica, interventiva e participativa e chegou a dinamizar acções, tendo sido um factor positivo para a escola. Neste momento, tal não acontece está-se a sentir na escola uma intervenção negativa dos pais, sente-se mesmo, um mau acompanhamento dos alunos pelos respectivos encarregados de educação. Na minha opinião, uma coisa é aceitar a escola e as suas regras e outra é querer matricular os seus educandos nesta escola, com o objectivo preciso destes atingirem as notas que posicionam esta escola nos “rankings”. Esta situação, que classifico como factor negativos, está a acontecer agora, isto é, à cerca de dois anos, e era algo que no início da formação da escola não aconteceu. Embora não tenha a certeza, se os pais pretendem colocar os seus educandos nesta escola no sentido destes obterem melhores classificações ou no sentido destes ficarem melhor preparados, mas verifico que os pais que procuram melhor preparação para os seus filhos não se manifestam, ao invés dos outros encarregados de educação que se manifestam de uma forma negativa.

Outro factor negativo que referi foi o aumento de alunos na escola. Esta escola foi dimensionada para suportar o número de alunos que estão inscritos actualmente, mas no seu início possuía menos alunos, este aumento de alunos veio alterar a estabilidade do corpo docente. Os professores que abriram esta escola tinham diferentes proveniências (embora muitos deles tinham como experiência o ensino básico), ao longo destes anos esses professores formaram grupos de trabalho muito activos, muito participativos, muito coesos e muito acompanhantes das reformas educativas implementadas. Depois destes grupos de professores estarem consolidados, o número de alunos cresceu o que trouxe novos professores, a integração destes professores é difícil, porque somos

portadores de culturas diferentes e o confronto dessas culturas nem sempre é fácil, leva tempo a conseguir a melhor ligação entre essas formas diferentes de analisar as mesmas situações. Isto quer dizer, que a estabilidade da escola é abalada e talvez leve três ou quatro anos a acontecer de novo a estabilidade. Nesta perspectiva, até é provável, que a escola venha a sofrer um decréscimo nos seus resultados a nível dos “rankings”, como fruto do crescimento do número de alunos. No entanto, esta situação pode trazer outras perspectivas que o conselho executivo deve analisar. Se no início a escola conseguiu vingar e marcar o seu espaço relativamente às outras escolas mais antigas e com mais historial porque, conseguiu uma atitude consertada com o seu projecto educativo, agora deve continuar e procurar que o seu projecto educativo contemple e aceite os novos alunos que estão a começar a matricular-se no 10.º ano. Talvez a escola precise de vários cursos para poder aceitar esses novos alunos e canalizá-los para formas de ensino que estejam de acordo com as suas capacidades do momento e assim, tirar daí bons resultados de modo a que a escola continue bem posicionada nos “rankings”.

Para mim a qualidade de uma escola não pode ser um conceito vão, mas apresenta três vertentes distintas, envolve uma dinâmica da escola numa vertente normativa, envolve certificações das pessoas, a sua valorização e o seu reconhecimento e a outra vertente é a avaliação do trabalho, não no sentido de inspecção, mas no sentido de melhorar o desempenho, dito de outra forma, a qualidade de uma escola mede-se pelas bons serviços que presta aos seus clientes e também pela correcção dos erros cometidos e assumidos como desafios a um futuro melhor.

José: Obrigado professor P2, o tempo que me disponibilizou foi-me muito útil. Votos de muitos sucessos profissionais.

Transcrição de la entrevista (3) con la profesora de Português, P3 del centro educativo de Pinheiro y Rosa.

Fecha: 1 de abril de 2005
Hora: 11
Duración: 20 minutos
Lugar: Despacho de trabajo de los jefes de departamento

José: A professora foi referida pelos colegas de esta escola como uma pessoa que a conhece bem. Como a caracteriza e define em termos de qualidade?

P3:

Em primeiro lugar enaltecia o facto, de a nossa escola ter grandes preocupações humanas em relação aos alunos, em vários aspectos, valorizando-os e procurando oferecer-lhes as melhores condições, escolares e educativas, possíveis, comparativamente, por exemplo, aos professores. No entanto, apesar de os alunos beneficiarem de algumas prioridades em termos de atenção e preocupações por parte da nossa escola, as condições de trabalho dos professores nunca foram diminuídas por esse facto.

Estas preferencias, digamos assim, podem-se verificar, por exemplo, nos critérios de elaboração dos horários, onde a nossa escola procura em primeiro lugar satisfazer as legitimidades dos alunos e só depois os professores são tidos em atenção. Mas os alunos são também, em muitos outros aspectos concretos da vida da nossa escola, motivo de preocupações.

Por exemplo, nos contactos estabelecidos com os encarregados de educação, os alunos são merecedores de atenções particulares, onde procuramos conjugar esforços com os pais no diagnóstico de possíveis dificuldades humanas e escolares que existam, a fim de possibilitar as medidas mais apropriadas à situação particular de cada aluno.

Outro aspecto importante é que a nossa escola procura sempre uma aproximação com os alunos no sentido de estabelecermos boas relações com eles, de os mesmos não se sentirem unicamente um depósito de aprendizagem. Temos a preocupação de os alunos se sentirem como humanos, com problemas que podem ser resolvidos e que a nossa escola pode ajudá-los em vários níveis. É isto que faz, na minha opinião com que esta escola seja diferente das demais. Penso que os antigos alunos validam esta perspectiva, pois tenho falado com alguns e sinto exactamente o que acabei de considerar. Através dos diálogos e troca de opiniões que mantenho com eles é notório que reconhecem o valor da nossa escola no que respeita à sensibilidade aos problemas dos alunos e nos esforços que produz em procurar resolve-los.

O conselho executivo revela igualmente uma preocupação no sentido de organizar a escola para que os alunos se sintam bem e encontrem na oferta educativa, ou seja, quer em cursos propostos, quer ainda em projectos de actividades, motivos de envolvimento pela vida escolar. Em síntese, têm-se procurado criar boas condições da vida escolar dos alunos. Têm-se incrementado esta filosofia e na verdade parece-me ser o caminho mais correcto, para o qual me tenho envolvido e estimulado muito.

É de realçar que muitas vezes discordei do conselho executivo no que respeita a tomadas de posição em variados aspectos da vida da escola, no entanto reconheço que esta escola tem, na pedagogia e nas relações com os alunos, as melhores opções possíveis.

Realço também o facto de a nossa escola ter sabido transmitir esta filosofia aos professores e alunos recém chegados ao nosso estabelecimento, a integração dos novos elementos tem sido feita com sucesso e as pessoas, em termos gerais, acolhem não as nossas tradições, porque somos uma escola recente, mas a nossa visão de funcionamento escolar, de forma pacífica e consentida.

Os pais também, pelo que se me dá a entender, gostam de vir à escola, gostam de conversar com os directores de turma, com os professores e com o conselho executivo porque na realidade são escutados e bem recebidos. Isto é

importante na medida em que nos procuram com alguma frequência. Penso que somos muito humanos e calorosos no tratamento que temos tido com eles. Esse é, talvez, o motivo principal porque nos procuram e que muito nos agrada e particularmente a mim própria.

Penso que no futuro iremos ainda mais melhorar esta dimensão de humanidade no tratamento com as pessoas. Está previsto uma segunda sala de directores de turma que irá possibilitar mais privacidade entre os directores de turma e os encarregados de educação, está igualmente previsto o papel de tutor de curso, que é um professor com uma importância enorme no sentido de encurtar ainda mais as distâncias existentes entre os professores e os alunos. E por último, é possível que o peso burocrático que os directores de turma têm na actualidade, como seja a justificação de faltas, os processos disciplinares e outros, vá diminuir e como consequência imediata existirá mais disponibilidade para atender os verdadeiros mercedores de tempo disponível que são os alunos e os respectivos encarregados de educação.

Conheço e já assisti a muitos acontecimentos não só positivos mas também negativos. Acabei de referir aquilo que, em minha opinião, me parece melhor conseguido nesta escola.

No que se refere aos aspectos menos conseguidos referia a frequente falta de valores dos alunos no seu relacionamento, quer com os seus colegas, quer ainda com os professores. Ou seja, verifica-se algum desrespeito pelas filas, quer da cantina, quer na reprografia, onde todos os meios servem para atingir os objectivos. Isto também se verifica um pouco nos testes formativos e sumativos onde os alunos copiam com alguma frequência. Quero com isto dizer que considero que os alunos devem aprender e comportar-se tendo em atenção o próprio esforço e a exercitação da sua cidadania, o que não acontece com frequência, mas penso que este problema é comum a outras escolas não sendo uma exclusividade da nossa. No entanto, penso que esta situação, apesar de difícil solução é passível de melhorar no futuro.

Um outro aspecto, talvez menos conseguido é o do reconhecimento do trabalho que é realizado pelos professores. Entendo que cada um trabalha da

forma que mais gosta e talvez sabe e muitas vezes esse facto não corresponde a uma apreciação adequada. Existem professores e professoras que dão muito à escola, mas que não obtêm dos colegas e da administração o devido acolhimento pelo seu empenho e trabalho realizado. Essa situação deixa-me particularmente triste, mas penso que está a melhorar e até ultrapassada. Contem comigo para os problemas humanos e pedagógicos dos alunos. Acredito que eles merecem a nossa maior das atenções. O resto vai-se fazendo.

José: Muito obrigado pela colaboração prestada. Desejos de muitos sucessos pessoais e profissionais.

Trascripción de la entrevista (4) con un alumno de 12.º D y miembro de la asociación de estudiantes, E1 del centro educativo de Pinheiro y Rosa.

Fecha: 13 de abril de 2005.
Hora: 17
Duración: 20 minutos.
Lugar: Despacho de la asociación de estudiantes

José: E1, fostes referido pelos teus colegas como uma pessoa que conhece bem esta escola. Como a caracterizas e defines em termos de qualidade?

E1:

Quando cheguei a esta escola havia muito menos alunos do que agora, pois o seu numero tem vindo a aumentar de ano para ano. É uma escola com bastante qualidade, vim para aqui devido a existir um curso de informática e sempre soube que esta escola era a melhor de Faro, como sabia que tinha boas condições escolhia-a em primeiro lugar e vim para aqui transferido. Pelos vistos este ano também foi considerada a melhor. Acho que é uma escola com boas condições, procura evoluir, procura dar a conhecer aos alunos coisas que as outras escolas não se dão ao trabalho de o fazer como é o caso das novas tecnologias. As escolas onde andei antes não o faziam, era o caso da Tomás Cabreira e da João de Deus em Faro.

É uma escola “porreira”, o ambiente entre os professores e os alunos é bom, entre os alunos e os funcionários também. Não há problemas, não existem assaltos nem coisas do género. É uma escola tranquila, portanto, acho que é uma escola bastante “fixe”. Esta escola também tem muitas actividades: várias maratonas, “Pinheriadas” e muitas outras actividades. Nas outras escolas não se vê nada semelhante.

A nossa associação de estudantes, a escola em geral também, tem feito boas actividades nos últimos anos bem como este ano, como é por exemplo os casos, do clube de finalistas, boas festas e promovemos ainda o nome da escola

ai por fora. Fomos premiados pelo Fórum Estudante porque a nossa escola era, a nível do país, a que promovia mais eventos. Já a associação de estudantes anterior ao nosso mandato também fez grandes coisas. Esta escola tem um bom ambiente e está bem tratada, os alunos estimam-na, apesar de este ano existirem mais alunos e as coisas talvez se estraguem mais rapidamente devido ao uso, mas não é por aí que deixa de ter valor.

Dou-me bem com quase todos os professores, isto porque fui muito tempo aos conselhos pedagógicos na qualidade de representante da associação de estudantes, por vezes até encontro-me com os professores à noite, em especial com os de Informática. Nunca tive nenhum problema com nenhum professor, dou-me bem com todos.

A escola este ano sentiu-se um pouco do aumento do número de alunos e talvez por isso as coisas não têm funcionado tão bem, existem recursos que se acabam, os alunos encontram “bichas”, as pessoas do bar são poucas para a quantidade de alunos que esta escola actualmente tem. Acho bem as pessoas não puderem fumar dentro da escola, só que deviam colocar um cinzeiro também lá fora pois aquilo é só beatas.

A escola também tenta que os pais participem nas actividades, não sei se foi o ano passado, mas acho que houve ai um “churrasquezito” com pais dos alunos e professores. Eu estive no conselho pedagógico onde isso foi decidido no sentido de incentivar os pais a virem à escola. A escola convidava pais e tudo.

Existem cá muitos alunos do 10.º ano que conhecia nas escolas onde andei, acho que se a escola está a crescer é um sinal de que esta escola é boa e tem boas condições. Acho que o Sr. Bacalhau fez bem em se preocupar em colocar uns sofás para os alunos, penso que foi em prol dos alunos no sentido de estes terem um melhor conforto, penso que isto é positivo se existe um bom ambiente de trabalho, tanto psicológico como material se calhar também existe mais motivação para estudar e obter boas notas.

Os alunos aqui são um pouco brincalhões e as vezes não tem boas notas, mas agora com os exames há porta, penso que a coisa vai mudar. Os

professores também têm de cumprir os programas e há prazos para cumprir. É um bocado complicado. Existem caso de disciplinas que têm muito matéria como é o caso de Química e da Matemática e temos mais dificuldade em acompanhar a matéria.

Acho que a escola tem muito cuidado e atenção para que tudo corra bem e sem problemas. Para que os professores se sintam bem e os alunos gostem de cá estar. Tudo é bem informado, as actividades são devidamente planificadas , existe uma grande participação de alunos e professores nessas mesmas actividades.

Esta escola, na minha opinião, não se acomoda, pelo contrário está sempre em actualização e em mudança com o objectivo de evoluir ainda mais. Acho que aqui reside uma das grandes diferenças comparativamente a outras escolas.

José: Obrigado pela tua disponibilidade em conversarmos sobre a escola. Foste muito prestável.

Transcrição de la entrevista (5) con el alumno de 12.º E y presidente de la asociación de estudantes, E2 del centro educativo de Pinheiro y Rosa.

Fecha: 3 de mayo de 2005
Hora: 9,30
Duración: 20 minutos
Lugar: Despacho de la asociación de estudantes

José: E2, foste referido pelos teus colegas como uma pessoa que conhece bem esta escola. Como a caracterizas e defines em termos de qualidade?

E2:

Eu acho que a aproximação que existe entre professores e alunos é muito boa, em comparação com outras escolas que conheço, o que permite um trabalho ao nível pedagógico muito melhor e saímos daqui mais pessoas. A escola não é propriamente um sitio onde se aprende a ler, a escrever e a fazer contas, a ter Matemática, ou Física e outras disciplinas que existem, mas também devemos estar preparados para o mundo cívico, a ter valores e a sabermos-nos comportar em sociedade. A nossa escola, valoriza muito estes aspectos.

Acho que a relação dos professores com os alunos é muito boa, como já disse, o que permite com que encaremos a aprendizagem de forma mais positiva.

Esta escola é nova é recente e em todos os conselhos pedagógicos em que estive presente tem-se procurado renovar a escola, tem-se comprado material novo de forma a proporcionar a todos, um ambiente bom e um certo conforto e a sentirmo-nos à vontade. Penso que tem espaços muito ricos em termos de decoração e ambiente humano.

A escola também tem muitas actividades, as “Pinheiríadas” é um exemplo típico e que vai ter inicio dentro em breve, o baile de finalistas, bem como o jantar de natal. Todas as pessoas procuram desenvolver actividades lúdicas

para as quais os alunos se mostrem interessados e conseqüentemente os alunos sentem uma ligação à escola diferente, penso eu, das outras escolas.

Os professores promovem actividades e incentivam os alunos a participarem nelas. É nos finais dos períodos escolares que as actividades são mais frequentes e já está a criar uma certa tradição aqui na escola e acaba mesmo por ser uma tradição. Estas actividades são bem divulgadas e planificadas. São também concebidas tendo a preocupação de cativar alunos e professores à sua participação. Isto é positivo, pois, ficamos contentes por desenvolvermos trabalhos diferentes daqueles que são praticados na sala de aula, e isso depois estimula-nos nos trabalhos escolares, ou seja, às aulas propriamente ditas. Este é um aspecto, o outro aspecto é o facto de ficarmos a nos relacionar e conhecer melhor os nossos próprios colegas da escola bem como os nossos próprios professores.

A escola é bem organizada, não quer dizer que concorde a cem por cento com tudo, mas talvez concorde a noventa e nove por cento, o que eu quero dizer é que a escola é de facto bem gerida e tem condições para ser melhor ainda.

Eu como representante da associação de estudantes já assisti a boas discussões como foi o caso dos novos programas, dos novos horários, e da planificação das actividades da escolas e acho que tudo é analisado com muita preocupação face aos alunos.

Contudo acho que a escola tem zonas pouco aproveitadas, como é o caso dos terrenos perto do pavilhão desportivo. que considero pouco explorados. Este ano, por exemplo, existem mais alunos e talvez exista alguma dificuldade em comprar senhas e comer na cantiga devido às “bichas”, mas acho que é compreensível fase ao aumento do numero de alunos.

Acho também se tem feito um esforço para que os pais participem na vida da escola, mas sinceramente eles pouco vêm à escola. Comparativamente com outras escolas existe uma maior participação, mas esse facto não quer dizer que nesta escola a participação seja boa. E na minha opinião eles deveriam estar mais próximos dos filhos e da escola que eles frequentam.

Os novos professores são bem recebidos. Os colegas do 10.º ano são mas com algumas condicionantes, ou seja, existem algumas recepções à sua vinda mas também existe alguma hostilidade de alguns alunos com os seus colegas do 10.º ano.

José: Olha queria agradecer-te pela tempo disponível e pela tua participação. Muito obrigado.

Transcrição de la entrevista (6) con un alumno de 12.º E, E3, del centro educativo de Pinheiro y Rosa.

Fecha: 7 de abril de 2005
Hora: 12
Duración: 20 minutos
Lugar: Despacho de Educación Física y Deporte

José: E3, foste referido pelos teus colegas como uma pessoa que conhece bem esta escola. Como a caracterizas e defines em termos de qualidade?

E3:

Penso que esta escola é boa, como dizer, tem boas instalações com bons sofás e boas mesas, um bom pavilhão desportivo com variado material de educação física. Destacava a existência de balizas de hóquei em patins e muito actividades que são do interesse dos alunos.

Acho que todos somos diferentes, no meu caso pertença a uma turma de desporto onde a maior parte dos meus colegas gosta é de futebol, pois deveria existir mais diversidade de actividades desportivas. A escola até já vai tendo alguma, nomeadamente o “corfebol”, a escalada e outros em que é possível praticar alguma diversidade de desportos e não somente os mesmos de sempre.

Outro exemplo são as “pinheriadas” que se realizam todos os anos na nossa escola e que fazem com que os alunos se divirtam um pouco e não sejam só aulas e aulas que a escola tem, pois é possível termos actividades onde participamos com entusiasmo. A associação de estudantes também dinamiza algumas actividades, como por exemplo as maratonas de voleibol, de basquetebol maratonas de futebol e jogos com professores e alunos, que também é uma actividade engraçada. No fundo a escola apresenta actividades muito interessantes para nós, onde os alunos se relacionam com outros alunos de outras turmas. Nos torneios de futebol, por exemplo, competimos com turmas diferentes e conhecemos outros colegas de formas diferentes. Ao jogarmos com

turmas diferentes ficamos com outras impressões de colegas nossos que antes pouco conhecíamos. E isso é bom.

As inter-turmas que os professores de Educação Física organizam, também são porreiras, os alunos convivem bastante e é muito agradável jogarmos uns contra os outros. Acho o facto de passarmos momentos de convívio uns com os outros é positivo e faz com que gostemos mais da escola.

Outra coisa que me acabei de lembrar é as visitas de estudos que às vezes fazemos e que acho muito importantes. Fazemos amigos que anteriormente não conhecíamos bem, para além de conhecermos novas coisas e até alunos de outras escolas.

A escola também está bem organizada e acho que em termos de informática a escola está bem desenvolvida. Penso que esta coisa de existirem cartões informatizados é bom, pois não temos que estar a entregar e receber dinheiro, por exemplo, quando vamos ao bufete não temos de comprar a senha e depois aguardar a nossa vez. Com a utilização dos cartões informáticos tudo é muito mais fácil.

Outra coisa, é que pelo facto de não se poder fumar na escola é benéfico para todos em especial para os alunos que não têm de respirar ar poluído que às vezes poderia existir. Recordo que antigamente quando chovia as salas ficavam cheias de fumo e éramos obrigados a respirar o ar fumacento. Eu não fumo e acho esta ideia excelente.

Por outro lado, na cantina comesse um pouco mal e não existe muita qualidade, ficamos até com a impressão de que a comida é feita muito à pressa, por exemplo, aqui servem esparguete à bolonhesa e fazem uma papa e de seguida põem tudo lá dentro misturado com carne. Em outras escolas onde andei separavam o esparguete da carne e havia mais cuidado em servir os alunos. Quem queria mais carne ou mais massa não havia problema e a comida tinha mais sabor e era melhor, como acontecia na minha antiga escola de Montenegro.

No bufete os alunos têm de esperar muito de tempo, pois existem filas de pessoas à espera para comer, o que se torna muito aborrecido. Acho que

deveriam ter mais funcionários para atender os alunos devidamente sem termos que perder muito tempo para sermos servidos.

A biblioteca também tem poucos computadores, os alunos às vezes conseguem lá trabalhar, mas penso que deveriam existir mais equipamentos de trabalho.

Quanto aos professores, quero dizer a culpa não é deles mas, por exemplo a Matemática, acho que temos muitas dificuldades em acompanhar a matéria que os professores explicam. O programa é dado muito depressa devido à extensão do programa e às vezes é muito difícil os alunos acompanharem as aulas. É frequente os professores escreverem no quadro aquilo que temos de aprender e não terem tempo para explicar melhor a matéria e nós não termos tempo para a aprender as coisas, tudo é explicado muito rapidamente. A maior parte dos alunos que percebe alguma coisa da matéria têm explicações e estes acompanham melhor as aulas, pois já sabem melhor as coisas, já que tiveram alguém que lhas explicassem.

Por ultimo referia que os pais dos alunos que vêm à escola são aqueles em que os filhos têm problemas, nós agora já somos um pouco crescidos e temos alguma independência e os nossos pais já não estão tão próximos como estavam antes. Agora, grande parte dos assuntos relacionados com os alunos são os próprios alunos que os tentam resolver, com os professores, com a secretaria ou com qualquer outro sector da escola. Penso que os pais que confiam nos filhos pouco vêm à escola, somente aqueles alunos que têm problemas é que os pais vêm mais à escola.

José: O teu tempo foi muito útil e acho que tivemos uma boa conversa. Muito obrigado pela tua participação.

Transcrição de la entrevista (7) con el profesor de Educación Física, P4, del centro educativo de Dr. Francisco Fernandes Lopes.

Fecha: 10 de mayo de 2005
Hora: 11
Duración: 25 minutos
Lugar: Despacho de Educación Física y Deporte

José: O professor foi referido pelos colegas de esta escola como uma pessoa que a conhece bem. Como a caracteriza e define em termos de qualidade?

P4:

Esta escola quando surgiu era bem apetrechada e bem equipada, em termos de Educação Física diria que estava a oitenta por cento a nível nacional, quer em termos de espaços quer em termos de equipamentos e material, neste momento, penso que perdemos muito e estamos para aí a trinta por cento das escolas do resto do país, seguramente não chegamos aos cinquenta por cento.

A nível geral esta escola era inicialmente vocacionada para o ensino profissional, era uma escola industrial. e estava preparada para o ensino da mecânica e na altura que foi feita apresentou uns equipamentos fabulosos e do que havia de melhor no nosso país, deveriam existir duas ou três escolas a nível nacional melhores do que a nossa. Aos poucos e poucos foi perdendo a sua vocação inicial que era a da preparação para uma profissão através de práticas típicas do ensino industrial. Depois do vinte e cinco de abril, como este tipo de ensino era optativo foi perdendo alunos nestas áreas de formação e praticamente de há dez ou quinze anos a esta parte não temos alunos nestas áreas. E as instalações estão-se a perder, bem como o respectivo material que é uma coisa triste e que devia ter outro aproveitamento, aquilo está a degradar-se progressivamente, não está a ser utilizado e ninguém toma atenção a esse facto. A nível geral das disciplinas, não sou muito entendido e não sei se existem estudos sobre este aspecto, mas tenho a sensação que a nossa escola está muito mal classificada nos “rankings” escolares. Deve andar um pouco abaixo da

média, não sei exactamente. A justificação para isto, bem não sei, mas penso que vivemos num meio social que de facto apresenta dificuldades e que chegam aqui mal/comidos ou mal alimentados, uns não têm dinheiro para comer , mas de facto o nível socio-económico dos alunos é muito baixo. A nível de professores existe muita estabilidade, e então não seria por ai que iríamos atribuir responsabilidades pela má prestação dos alunos. Esta escola, há uns tempos atrás houve situações de droga também, era uma escola um pouco mal frequentada e neste momento está um bocadinho melhor, mas esse problema foi um foco de perturbação para a escola e reflectiu-se no pouco aproveitamento que eles têm.

Eu há vinte e dois anos pertenci ao conselho directivo desta escola, naquele tempo, fui um bocado forçado. Isto para dizer que as pessoas não querem ir para aqueles cargos, de uma forma geral recusam-se a ir para aqueles cargos.

E então os que lá estão limitam-se a deixar rolar a escola, é preciso muita disponibilidade para gerir bem uma escola e sinceramente actualmente a nossa escola não apresenta pessoas com essa disponibilidade ou carolice. Para dinamizar bem uma escola é necessário muita disponibilidade por parte das pessoas. Ultimamente têm-se mantido algumas pessoas na gestão, mas também pelo facto de não existirem alternativas, ninguém quer ser alternativa. Este ano vai existir eleições, não sei se vai aparecer alguma lista, mas parece que tudo vai ficar igual ao mesmo. Portanto em termos de gestão isto não têm sido famoso, mas também não se pode dizer que tenha sido um caos, vai-se vivendo e gerindo nos mínimos.

Enquanto há estagiários na escola, ou seja enquanto houve uma quantidade razoável de estagiários na escola, houve actividades e dinamismo, mas sem eles a escola não tem vida e animosidade. Este ano não temos estagiários e as coisas reduziram-se e bastante. Estas actividades promoveram, no passado, muito a relação escola / meio envolvente / sociedade em geral.

Quanto aos pais eles têm pouca participação na vida da escola. Aparece um ou outro pai mas mais preocupado com a situação particular do filho, mas no sentido de cooperar com a escola, isso não.

A terminar gostava de dizer que há uns tempos repararam o solo do nosso poli desportivo que estava bastante degradado, através de uma indicação minha como director de instalações. Acontece que a reparação foi parcial e recentemente tiveram de reparar tudo novamente. Isto para dizer que a gestão dos nossos dinheiros não é feita da forma mais correcta por parte do ministério de educação, que tem como preocupação fundamental a poupança a curto prazo e não apresentam atitudes de investimentos correctos sobre o património que é de todos. Gostaria, se me permite, de referir este aspecto que considero de muito importante.

José: Claro que permito e obrigado por o ter feito. Gostei desta pequena conversa e acho que ela foi muito útil. Mais uma vez obrigado pela atenção.

Transcrição de la entrevista (8) con la profesora de Físico y Química, P5, del centro educativo de Dr. Francisco Fernandes Lopes.

Fecha: 12 de mayo de 2005
Hora: 14
Duración: 30 minutos
Lugar: Despacho de Psicología y Orientación Vocacional

José: A professora foi referida pelos colegas de esta escola como uma pessoa que a conhece bem. Como a caracteriza e define em termos de qualidade?

P5:

Esta escola peca, quanto a mim, por uma grande demissão dos seus respectivos actores Começando pelos professores, acho que há professores muito bem intencionados, há professores que trabalham muito bem nas suas aulas, mas continuam muito ligados à aula e às vezes acontece um pouco aquilo a que designo de isolamento pedagógico. Eu também peço um bocado por isso.

Estou a dar o decimo segundo ano de química conjuntamente com uma colega. Os alunos quando chegam às aulas estão bastante motivados para a disciplina, porque ela faz parte de um projecto de vida futura e normalmente não existem problemas disciplinares e não há problemas quanto à motivação e interesse. Os alunos estão motivados, estão interessados pela matéria e portanto é bastante fácil leccionar ao nível do decimo segundo ano.

Em termos científicos já não se pode dizer o mesmo, porque os alunos chegam bastante mal preparados e isso é um problema que se arrasta no sistema de ensino português Mas sobre isto teria de falar sobre muitas outras coisas e penso que o importante neste conversa é a nossa escola, portanto vou deixar essas questões um pouco de lado.

Quanto ao resto da escola há também funcionários muito interessados outros menos, mas o que falta na nossa escola, mesmo falta é de um projecto educativo de escola, de um projecto curricular.

Há quatros anos havia o projecto educativo de escola o qual foi desencantado de num projecto que existia há mais de quinze ou dezoito anos, uma coisa assim Tenho-o lá em casa e muita gente não o conhece, não sabem se houveram alterações ou modificações. O facto é que não houve nada de mudanças é o mesmo.

Portanto esta escola é pouco participativa e de fácil imobilidade de acção Se houvesse um projecto educativo, uns haveriam de aderir mais o que outros, mas existia o facto positivo de serem comum os procedimentos das varias actividades. E isto não existe realmente.

Quanto aos professores há uma falta de trabalho cooperativo tanto no aspecto inter / disciplinar como em projectos de turma que sejam aglutinadores de determinada disciplina e tenham uma relação com a realidade social que se vive aqui e no resto do mundo. Isso realmente é uma falta muito grande. Quanto ao resto existe uma grande falta de comunicação entre os diferentes órgãos de gestão como é o caso do conselho executivo com a assembleia de escola. Há uma grande falta de comunicação entre os vários órgãos e dos órgãos para o resto dos actores da escola. Normalmente os professores não sabem o que se passa na assembleia de escola, normalmente não sabem das decisões tomadas., conversamos muito, entre alguns professores, porque não sabemos que contratos de autonomia a escola celebrou e não sabemos mesmo o que aconteceu nessa área. Ora o contrato de autonomia tem de trazer alguma vantagem para a escola, senão não vale a pena celebrar e igualmente deve existir alguma vantagem para a comunidade envolvente. Mas sinceramente não temos conhecimento de nenhum contrato de autonomia. Existe também alguma falta de comunicação a nível dos elementos do conselho executivo.

Agora vai haver eleições e existe muita esperança em que as coisas mudem Esta escola funcionou bastantes anos sem associação de pais. Ora não existindo associação de pais, não havia representantes de pais nem na assembleia de escola nem no conselho pedagógico. Desde que estou aqui na escola, só tenho conhecido uma pessoa da associação de pais que era a representante no conselho pedagógico e a associação de pais tem sido

unicamente uma pessoa Agora felizmente existe uma associação de pais, que têm um grupo, mas que têm uma certa dificuldade de lidar com estas coisas sozinhos.

Eu recriei a associação de pais com muita dificuldade, os pais também Existe, na minha perspectiva, a tradição que a relação que os pais têm com a escola é através das criancinhas. Existe talvez muito essa perspectiva. Há pais que vêm cá pelos filhos que perguntam que se preocupam e se interessam pelo próprio filho, mas em relação à participação dos pais na associação de pais existe muita dificuldade de articulação e de participação.

Só para dizer que em relação aos pais aqui na escola, houve setecentas de convites entregues através dos directores de turma aos respectivos pais. Destas convocatórias apareceram catorze encarregados de educação, mas eram preciso dezassete para fazer uma lista. Na segunda reunião apareceram trinta e quatro. Portanto fez-se dois convites. E da segunda vez lá se conseguiu juntar um grupo de dez pessoas que lá arranjam outras. Lá começaram a trabalhar e eu ainda os acompanhei até às eleições e depois deste tempo todo tenho verificado que a actividade está muito fraca.

Portanto a nível de pais, temos pais que precisavam de ser mais actantes a nível da escola. A nível de funcionários temos alguns bons funcionários mas também temos funcionários que não são bons. Pronto.

Realmente esta escola por fora tem um aspecto que não é dos mais desejáveis: é lixo por todo o lado e papéis por todo o chão e há beatas também. Isto apesar de não se poder fumar dentro da escola por lei E aqui não há coragem de dizer que é proibido fumar dentro da escola, mas também há pessoas muito responsáveis nesta escola que fumam mesmo dentro dela e não dão o respectivo exemplo.

Há uma coisa que aqui na escola não existe é a pontualidade, e há grupos de professores que dizem que começam as aulas e ainda há alunos a chegar às mesmas; dez e quinze minutos depois com a maior dos consentimentos de alguns professores.

Há meninos que chegam atrasados e entram na sala de aula e não têm falta e porque os deixam entrar. Quando nessa altura já era para a aula ter começado. Assim se vai perdendo tempo aos poucos que se traduz em menos trabalho e menos matéria leccionada.

Se compararmos com outras escola da Europa e em especial as de Leste de Europa somos confrontados que os nossos alunos estão pouco habituados a regras educacionais e exigências de ensino, quer em termos de mais tempo de aulas, quer ainda em um maior rigor no ensino ministrado. Aqui é tudo muito mais fácil para os nossos alunos.

Se, por exemplo, marcamos dois testes no mesmo dia isto é considerado um grande problema e toda a gente vai achar que um teste por dia é o máximo que um aluno pode suportar.

Há muitos anos que dou o decimo segundo ano e realmente quando os alunos chegam aqui, para trás há muito abandono, ou seja, há abandono nos décimos há abandonos no decimo primeiro e depois há miúdos que transitam daqui e vão para o Instituto de emprego outros vão trabalhar e quando chegam ao décimo segundo ano são os miúdos que vão para a universidade e os pais são realmente mais interessados. Na minha direcção de turma que é do decimo segundo ano os pais são muito interessados pelos meninos, uns pedem para entregar as avaliações directamente aos próprios alunos e de facto eles são muito responsáveis, os outros também são responsáveis, não tenho alunos que se digam que são irresponsáveis ou que tenham problemas terríveis em casa. Não tenho nada disso. Mas, em relação aos outros anos de escolaridade, por exemplo, ao decimo ano, que já tem uma grande mistura de meios sócio-económicos bastante diferentes eu não creio que isso possa influenciar os seus resultados escolares de forma significativa. Não. Eu creio que também a escola nunca desenvolveu estratégias para atrair os pais à escola, nunca desenvolveu nada. Nunca trabalhou em cooperação com os pais, nunca houve nada. Não há actividade nenhuma, o baile de finalistas é só com os meninos e alguns professores, podiam vir alguns pais O baile de finalistas este ano e que fizeram na escola, antes era realizado lá fora. O baile de finalistas era sempre um ponto

alto da escola, que era um jantar, o baile e havia sempre um espectáculo especial, pronto era qualquer coisa de especial e haviam outras actividades, mas nada disso era integrado num projecto de escola, eram simplesmente actividades avulsas. Agora há pomposamente e continua a haver uma designada semana de formação global, mas a semana de formação global não tem um tema, não tem uma unidade, ou seja, são propostas actividades de forma avulsa e improvisada Isto de formação global é umas coisas aos trambolhões, algumas até são interessantes, mas não estão articuladas e devidamente planificadas como acho que devem estar. Há falta de colaboração, de regulamentação pedagógica, está a ver? Pronto é isso!

Em relação aos alunos é assim: A assembleia de escola agora está a cessar funções e foi eleita uma outra assembleia de escola da qual eu faço parte. Na assembleia de escola anterior nunca estiveram presentes alunos e eu à pouco tempo encontrei o presidente da associação de estudantes e perguntei-lhe assim:

Ouve lá já elegeram os vossos representantes de assembleia de escola?

Mas o que é isso?

Respondeu-me ele.

O que é isso? então a assembleia de escola é um órgão importantíssimo da escola como o bom funcionamento do conselho pedagógico, que aprova determinadas disposições e decisões, que vêm do conselho pedagógico ou do conselho executivo e que têm de passar obrigatoriamente pela assembleia de escola. para serem aprovadas ou não e daí passarem a entrar ou não em vigor. A assembleia é o órgão mais importante da escola e portanto têm e devem lá estar os alunos.

Pois, pois, não sei, não sei....

Então faz favor, tu que és o presidente e junto dos teus colegas desencadeias um processo em que tens de indicar três nomes para a assembleia de escola. No mínimo, porque são três representantes. Ou então mais, pois temos de contar com os suplentes, estás a ver?

Pois, as pessoas que são boas não querem e não sei a quem pedir para ir para lá professora.

Portanto isto para dizer que existem demissões por todo o lado. Eles têm a percepção que ocupar um lugar, um cargo é terem um monte de chatices e portanto não vale pena insistir.

Há droga na escola, não se vê, mas sei que há, porque tenho falado com alunos sobre isso e eles afirmam que existe droga na escola. Agora onde está e onde anda, não sei, mas também existem dois funcionários permanentes e no exterior, onde é que eles estão é que não sei.

A escola não é bem gerida, porque gerir uma escola não é só gerir os dinheiros, também é mas não é só. Gerir os dinheiros não é fazer como no ano passado, é necessário pôr os grupos disciplinares a funcionar e ver o que é preciso o que é necessário e quanto é que custa. Mas depois não se pense que um grupo vai ter tudo aquilo que achava que era necessário Isso assim não dá. Agora cabe ao conselho executivo fazer um balanço acerca das necessidades dos vários grupos, dos custos possíveis e fazer um orçamento Agora isto não foi feito. Parece-me que no ano passado apresentaram um orçamento do ano anterior como se fosse referente ao próprio ano Os elementos da antiga assembleia de escola dizem que foi feito assim. Não pode ser feito assim.

Depois, gerir uma escola não é só gerir a parte económica, é gerir pedagogicamente, é ter a capacidade de motivar as pessoas para algo. Portanto, motivar as pessoas é saber ouvi-las e os problemas que as pessoas têm para apresentar e tentar dar solução dentro do que é possível fazer. Não utilizar a lei para criar obstáculos, mas utilizar a lei como meio para resolver os problemas que as pessoas apresentam. Não é isso que esta gestão tem feito. E acho que gerir a escola é gerir as motivações das pessoas para fazer isto ou fazer aquilo ,para as pessoas tentarem sentir a escola como própria, como também delas. Ao fim ao cabo passamos muito tempo na escola e quando vamos para casa também pensamos na escola, quanto mais não seja para fazermos ou corrigirmos testes, pronto. Mas estamos sempre a pensar nela.

Acho que as lideranças da escolas têm de ter outras maneiras de encarar a escola. Mas agora que se vai mudar o conselho executivo, que vai mudar a assembleia de escola há uma grande esperança de mudança, acho que as coisas vão melhorar porque existe uma grande insatisfação quanto à liderança desta escola, bem como face à alguns problemas que acabei de enunciar.

José: Professora muito obrigado pelo seu tempo e participação nesta entrevista. Desejos sinceros de muitos êxitos pessoais e profissionais futuros .

Transcripción de la entrevista (9) con el profesor de Electrotecnia y miembro de la asamblea, P6, del centro educativo de Dr. Francisco Fernandes Lopes.

Fecha: 13 de mayo de 2005
Hora: 14
Duración: 20 minutos
Lugar: Despacho de directores de clase

José: O professor foi referido pelos colegas de esta escola como uma pessoa que a conhece bem. Como a caracteriza e define em termos de qualidade ?

P6:

Esta escola está muito mal colocada em termos de “rankings” e suponho que é essa a razão desta entrevista, não sei. Bom sobre esta escola e falando sobre um pouco de tudo referia em primeiro lugar a realidade das nossas instalações estão um pouco degradadas, não é o caso deste bloco onde nos encontramos que é novo. Esta escola já tem perto de vinte anos eu estou aqui à dez anos, mas penso que a escola até tem mais de vinte anos. A escola tem vindo a degradar-se aos poucos e poucos. A nível das instalações penso que também há pouco cuidado por parte dos alunos, relativamente ao corpo docente podemos considerar de muito estável em que oitenta e cinco a noventa por cento é do quadro da escola, portanto pessoas que já estão cá há alguns anos e que entretanto se foram acomodando. Na minha opinião, portanto as pessoas estão muito acomodadas é uma escola no geral pouco dinâmica. As coisas estão como estão e como também não dá muitas chatices, deixa rolar e portanto deixa estar as coisas como estão. Isto da parte dos professores Falta iniciativas, talvez dos professores darem, algum tempo do seu à escola, existe falta de dinâmica, que vem desde de cima, desde do órgão de gestão até aos professores e próprios alunos que além de chegarem aqui ao secundário com falta de hábitos de trabalho, hoje em dia muitos acabam o ensino básico sem reunirem as

condições para acabarem o básico. Matriculam-se quase todos no secundário e andam a arrastarem-se pelo ensino secundário. Há também pouca ambição, pouca participação pelo ensino secundário por parte dos alunos.

Os encarregados de educação a mesma coisa. Tivemos vários anos sem ter associação de pais. Este ano, graças à dinamização de uma professora, decidiu-se tentar o ressurgimento da associação de pais e ela surgiu após vários anos consecutivos sem a sua existência. A associação de estudantes também a mesma coisa, também não é dinâmica não há dinamismo, portanto toda a comunidade educativa e escolar apresentam pouco dinamismo e a escola também não puxa dinamismo de fora nem quem está de fora também não se interessa propriamente pela escola. Existe pouca interligação. Em termos de funcionários acontece um pouco mais ou menos a mesma coisa. Eu não sou de Olhão, mas penso que é característico aqui das pessoas de Olhão onde existem escola com pouco dinamismo.

O que é necessário, talvez nesta escola, é que a partir do próximo ano e partindo do órgão de gestão criar-se um maior dinamismo em termos de escola e uma maior participação de todos os seus actores escolares. Aos alunos são pouco empenhados e participativos na escola. Eu pertenço à assembleia de escola e penso que de há quatro anos a esta parte não existe representantes dos alunos, e deve partir da iniciativa deles criarem listas para serem eleitos e eles não tomam sequer essa iniciativa.

Foi solicitado junto do presidente da associação de estudantes a necessidade de mobilizarem os colegas para uma representação nos diferentes órgãos da escola, mas a verdade é que eles nunca manifestaram esse interesse.

O problema aqui da escola é que ela não é agradável em si. As instalações estão muito degradadas e esse facto também não incentiva as pessoas a dedicarem-se mais à escola e o mesmo pode ser dito para toda a comunidade escolar.

Existem sectores nesta escola que estão bem geridos, se calhar melhor do que há uns anos atrás, penso que de um modo geral podemos considerar que

esta gestão não será a melhor para a nossa escola. Dou-lhe um exemplo, se calhar demasiado materialista mas existem outras escolas no Algarve que conseguem arranjar, através de protocolos ou seja o que for, materiais didáticos e outros para a escola e conseguem fazer bons investimentos. Esta escola aqui e tanto quanto sei, nunca há dinheiro. Portanto não sei se ele está a ser mal gerido se são as outras escolas que através de acordos obtidos de forma favorável conseguem arranjar outras fontes de investimento, mas aqui realmente neste aspecto, penso que está mal gerida. Na parte dos alunos penso que está bem dos funcionários está melhor que era um dos problemas que aí tínhamos. Da parte dos professores é a tal é a da deixar andar porque as pessoas estão muito acomodadas.

José: A participação do colega foi muito importante para mim e queria agradecer-lhe a disponibilidade demonstrada. Muito obrigado.

Transcrição de la entrevista (10) con un alumno de 12.º A, E4, del centro educativo de Dr. Francisco Fernandes Lopes.

Fecha: 24 de febrero de 2005
Hora: 14
Duración: 30 minutos
Lugar: Despacho de directores de clase

José: E4, foste referido pelos teus colegas como uma pessoa que conhece bem esta escola. Como a caracterizas e defines em termos de qualidade ?

E4:

A escola, hoje em dia já tem algumas infra - estruturas importantes e que são essenciais para ela. Mas no entanto tem sido uma escola que tem sofrido muito com os alunos que lá estão, que são fruto um pouco do meio e da terra em que a escola está inserida. Existem muitos maus hábitos naquela escola, e os jovens sofrem por causa disso a nível, por exemplo da educação, e às vezes cria-se um mau ambiente dentro daquela escola (divisão e existência de grupos e existência de droga). Penso que os professores vão atrás das pretensões dos alunos e isso na minha perspectiva é mau. Os professores ficam desmotivados pelo facto dos alunos não se interessarem pela escola. Os professores querem e tentam mudar o que está mal, mas mesmo os professores efectivos acabam por perder a paciência porque é complicado fazer qualquer tipo de iniciativas e criar novas atitudes na escola para mudar este cenário. Esta desmotivação não se verifica somente a nível do ensino / aprendizagem mas em qualquer outro assunto que envolva a escola. Acho este desinteresse dos alunos não se verifica só na escola mas também é extensivo à terra de Olhão em geral, sinceramente não sei porquê. Existe talvez, uma mal formação a nível dos pais dos alunos. Existem poucas pessoas bem formadas em Olhão. A educação passa um bocado pelos pais e os miúdos acabam por serem influenciados por eles, muitos deles são delinquentes e acabam por estarem muitos anos a repetir o mesmo

ano. As turmas acabam por ter mau aproveitamento por causa disso e depois dá-se a situação de não se dever separar as turmas entre os bons alunos dos maus alunos. O que acontece é que os maus alunos iriam perder com isso, mas o que se verifica é que os bons alunos também estão a perder com isso porque não se aposta neles mas sim nos alunos mais desmotivados. E isso nota-se perfeitamente na minha escola, ou seja, existe ali muita gente que quer fazer alguma coisa mas não consegue pelo facto da circunstância que acabei de referir. Mas o que se tem vindo a notar é uma melhoria. Gradual, mas com um crescimento muito mínimo.

Reconheço que existem também coisas boas, por exemplo a nível geral podemos considerar que as relações entre os alunos, os professores e os funcionários é boa. Ajudam-se bastante mesmo em situações que até os próprios pais não fariam por eles. A mim ajudaram-me bastante e nota-se em especial da parte dos funcionários uma vontade de ajudar os alunos que é de assinalar.

A escola a nível conselho executivo tem-se verificado que se tem vindo a alterar quase todos os anos. Eu não sei se isso é normal para todas as escolas, mas penso que não. Tenho também a sensação que os dirigentes desta escola querem-se afastar rapidamente daquele cargo porque é muito complicado exercê-lo. Às vezes acontece situações como as de saírem os horários e não há professores e não sai o nome dos professores para cada disciplina. E no dia da aula é que ficamos a saber o nome dos professores e quem são Ou seja ,as coisa não parecem estar bem organizadas a escola não é bem gerida, agora repito, tudo isto tem vindo melhorar gradualmente mas de forma muito lenta.

Em relação aos novos professores é hábito ter-se o seguinte pensamento: “é professor não deve ser lá boa pessoa” e então entra na escola e existe algum distanciamento em relação aos novos professores, por parte de grande numero de alunos. Em relação aos novos alunos nunca notei grandes desacetos em relação a estes por parte dos mais velhos, mas considero que existe um grande apoio aos alunos do 10.º ano. Isso é um facto nesta escola em que se faz passar a ideia de que eles (os alunos) têm de estudar a sério se quiserem ser alguém.

Este facto existe, devido ao entendimento geral de que o ensino secundário é mais exigente e conseqüentemente os alunos recém chegados são apoiados neste aspecto, ou seja, que vão iniciar uma importante etapa académica das suas vidas em que precisam de toda a ajuda possível.

O meu pai preocupava-se muito em participar na escola, porque eu chumbei algumas vezes e ele estava preocupado com o meu futuro, mas acho que foi sozinho. Às vezes havia casos esporádicos de pais a frequentarem o horário de atendimento do director de turma, mas acontecia raramente. Mas tenho de referir, que tudo tem vindo a melhorar lentamente de há uns anos a esta parte.

Esta escola tem melhorado lentamente, tem mais infra estruturas, há três anos foram feitas obras na escola, fez-se um novo bloco para professores, fez-se um anfiteatro bom, salas de computadores e informático novos, o jardim e os espaços exteriores foram recuperados, isto foi bom porque muitos alunos se mantinham nos sítios mais escondidos da escola. Tem haver com a idade, não sei, e agora esses espaços foram requalificados. No meio dos blocos de aulas existem espaços ambientais que dão uma certa alegria à escola. No entanto são coisas que ao longo do tempo vão sendo destruídas, as paredes vão sendo pintadas com “grafittis” e nota-se alguma degradação dos equipamentos.

Em termos de actividades os professores estagiários dinamizam muito a escola, por exemplo, o “skate” está muito desenvolvido nesta escola e as olimpíadas da Matemática também estão muito desenvolvidas. Mas fora disso não se vê muita dinâmica nesta escola.

Penso que o que acabei de referir caracteriza bem a escola secundaria de Dr. Francisco Fernandes Lopes em Olhão.

José: Obrigado pela tua preciosa colaboração nesta entrevista. Votos de muitos sucessos para ti.

Transcrição de la entrevista (11) con una alumna de 12.º B, E5, del centro educativo de Dr. Francisco Fernandes Lopes.

Fecha: 6 de mayo de 2005
Hora: 16
Duración: 20 minutos
Lugar: Despacho de Psicología y Orientación Vocacional

José: E5, foste referida pelos teus colegas como uma pessoa que conhece bem esta escola. Como a caracterizas e defines em termos de qualidade?

E5:

Acho que esta escola é melhor hoje do que há quatro anos quando vim para cá. Esta escola, na minha maneira de ver tem poucas actividades, e é pouco dinâmica. Às vezes quando os professores faltam ou não há aulas por um motivo qualquer, não temos nada para fazer na escola, não existem alternativas às aulas, não existem actividades interessantes e que cativem a nossa participação e atenção.

Acho, por sua vez, que temos um bom acompanhamento a nível da orientação vocacional que é da responsabilidade do psicólogo da escola. Somos bem esclarecidos acerca dos cursos que existem no ensino universitário, bem como da forma mais adequada de lá chegarmos. Esta parte funciona bem na nossa escola. Também a nossa biblioteca está bem apetrechada, com muitos livros, revistas e até funcionam apoios aos alunos que queiram ser ajudados.

Acho também que as nossas instalações são muito sujas, em especial as casas de banho, onde frequentemente não existe papel higiénico. Os funcionários deveriam ser mais zelosos com a limpeza das instalações e em especial as instalações sanitárias.

Estas instalações antes eram piores e tem vindo a melhorar um pouco. Eu classificaria esta escola de media, ou seja, não funciona bem, mas também não funciona totalmente mal. O conselho executivo faz o que pode eu sinceramente penso que não existe muito contacto entre eles e os alunos. Esta escola tem

alguns problemas, mas as pessoas parecem não ligar muito, penso que existe muita passividade e permissividade nas coisas que precisam de ser resolvidas.

Os alunos, penso que têm boas relações uns com os outros e também com os funcionários. Quanto aos professores sou da opinião de que os alunos se relacionam melhor com os professores mais novos que são poucos, pois esta escola tem muitos professores antigos e que estão cá há muitos anos.

Esta escola antigamente era conhecida por existir droga cá e ainda hoje isso acontece, mas em menor dimensão do que há quatros atrás.

Acho que tudo tem haver com o nível cultural das famílias dos alunos que frequentam as aulas aqui, ou seja, o nível cultural das famílias de Olhão é muito baixo e existe até alguma pobreza. Este facto às vezes não ajuda os alunos nas tarefas escolares, não têm o devido apoio em casa e os estímulos para estudar são poucos.

Os encarregados de educação pouco vêm à escola e não conhecem nem participam muito na vida desta. Às vezes aparece aqui um pai ou outro, mas é muito raro isso acontecer, apesar dos directores de turma marcarem reuniões e isso, os pais não vêm mesmo assim à escola.

Os alunos aqui têm pouco sucesso escolar, conheço muitos que já repetiram varias vezes durante os anos que permaneceram cá, eu própria já reprovei um ano. A verdade é que esta escola, parece desinteressante e desmotivante para muita gente, não nos sentimos atraídos por ela e pelos seus desafios, não sei explicar bem o porquê de isto acontecer, mas sei que acontece.

Acho que já referi tudo acerca da nossa escola.

José: Agradeço a tua participação e desejo o melhor para ti. Muito obrigado.

Trascripción de la entrevista (12) con un alumno de 12.ºA y miembro de la asociación de estudiantes, E6 del centro educativo de Dr. Francisco Fernandes Lopes.

Fecha: 5 de mayo de 2005
Hora: 10
Duración: 20 minutos
Lugar: Despacho de asociación de estudiantes

José: E6, foste referido pelos teus colegas como uma pessoa que conhece bem esta escola. Como a caracterizas e defines em termos de qualidade ?

E6:

Esta escola é um bocado má, em verdade é que não conheço outras escolas secundárias, mas pelo que vejo e oiço esta escola é das piores que andam por ai ao nível do Algarve. Isto no que respeita ao nível de ensino, ao nível de professores, de condições materiais que praticamente não há nenhuma é mesmo uma miséria, o que posso dizer mais, não sei.

O que se passa é que temos amizades com alguns professores que até explicam a matéria bem, mas depois fora das aulas não temos qualquer acompanhamento. É possível que existam apoios pedagógicos, mas garanto que os alunos não estão esclarecidos sobre o seu funcionamento e como se podem frequentar. Não é só sobre os apoios, é sobre quase tudo, não existe muita informação, tudo é um pouco desconhecido, mas é nas condições materiais que acho ser o maior problema desta escola.

Fizeram há pouco tempo obras na escola, mas foi só para beneficiar os professores, pois é lá que existe a nova sala de professores e outras funções que só os beneficiam, a nós aos alunos a criação desse bloco não foi nada benéfica.

Há professores bons, mas há outros que são um bocado antiquados, são mais antigos e explicam um pouco à maneira deles e depois nós também não

percebemos e depois é as notas que se vêem. Existem muitos alunos repetentes no décimo segundo ano, especialmente a matemática.

Os alunos aqui não têm condições em casa e depois vêm para a escola e não têm o acompanhamento devido quer dos amigos que não ajudam quer dos professores que não se importam. Os alunos ainda por cima não têm tempo para estudar, porque chegam a casa e está o pai em guerra com a mãe ou são pobres e não têm condições para estudar, essas coisas assim e não se pode fazer nada. A maioria dos alunos desta escola apresentam muitas situações destas.

Nesta escola só começou a haver associação de estudantes no final do segundo período, por causa do conselho directivo que não quis andar para a frente com isto. Já no ano passado também não houve associação de estudantes devido ao conselho directivo. Eles não querem associação de estudantes, e a associação de pais também só houve este ano, porque há dois ou três anos também não existia, isto porque simplesmente não foi incentivada a sua criação. O facto de existir associação de pais este ano deve-se ao esforço de alguns professores que andaram com isto para a frente, senão ninguém se preocupava com isto.

Esta escola não é bem gerida, estou aqui há quatro anos e acho que são sempre os mesmos e agora vai haver eleições. No princípio ainda se via qualquer coisa, mas agora não fazem nada. Aqui a informação dada aos alunos não abunda e às vezes existe muita confusão em todos os níveis, quer por exemplo, na constituição das turmas, quer ainda sobre o funcionamento do ano escolar em geral.

Esta escola faz poucas visitas de estudo, só a disciplina de Religião e Moral é que se faz uma no fim do ano. Por exemplo foi a associação de estudantes que fez o baile de finalistas e outras actividades e é a Universidade do Algarve que promove algumas actividades onde são os nossos próprios professores que nos dizem se queremos ir ou não, eles aqui não têm feito nada. E não tem havido mais do que isso.

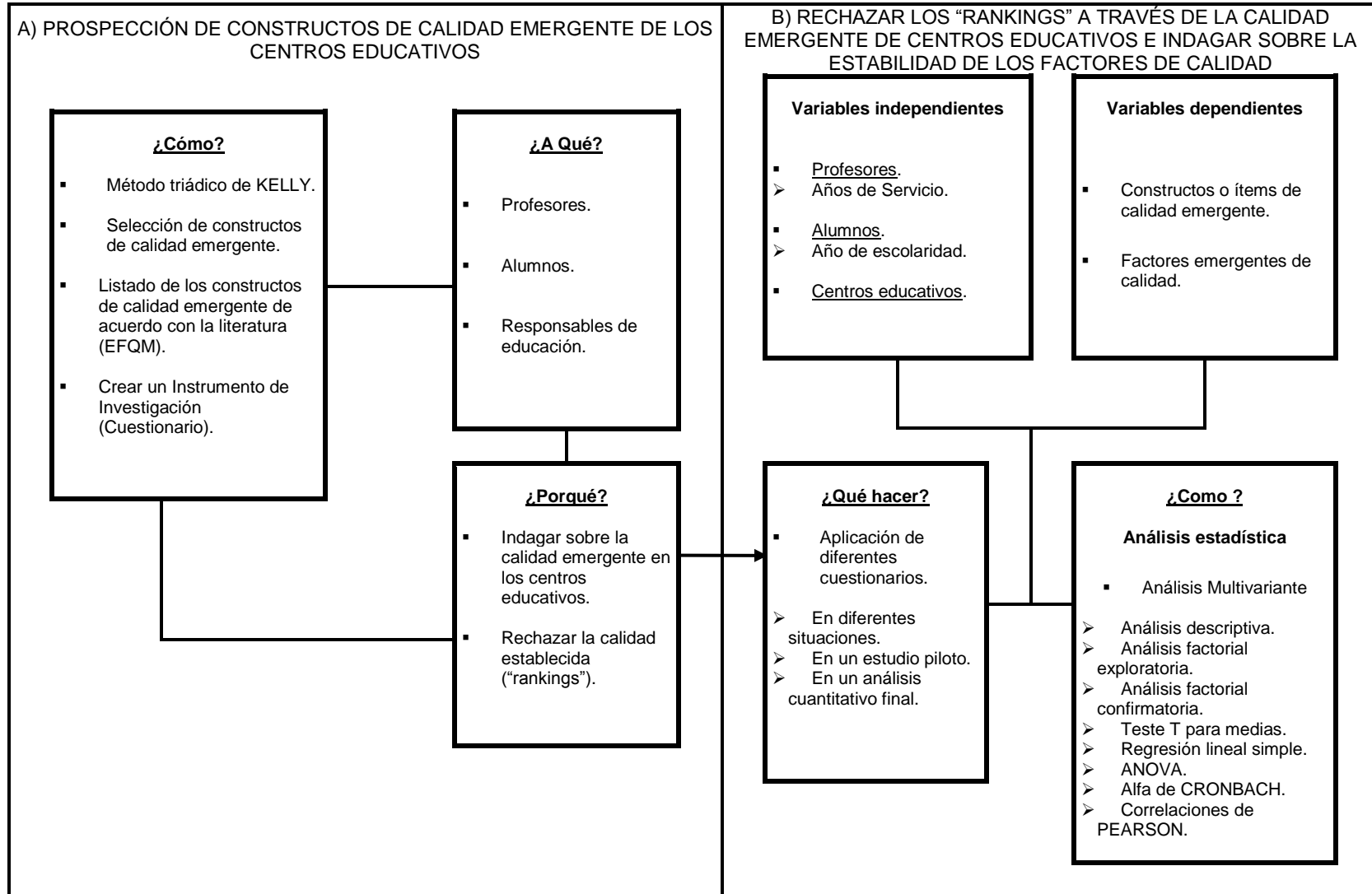
Os pais não costumam vir há escola, faz-se uma reunião no final de cada período para dar as notas entre outras coisas, mas geralmente um ou dois pais é que aparece, não mais do que isso. Isto para mudar teria de se fazer umas obras, talvez. Há salas que nem cortinados têm e o sol incomoda nos olhos daqueles que estão nas salas em especial no verão, que nem o quadro vemos. As cadeiras estão todas desgastadas. Pelo menos o essencial deveria ser reparado, como seja as cadeiras, as mesas e pintarem as salas que é uma vergonha como estão. No Inverno, às vezes chove nas salas e tudo. Os funcionários até aproveitam essa água para regaram algumas plantas que existem no interior da escola.

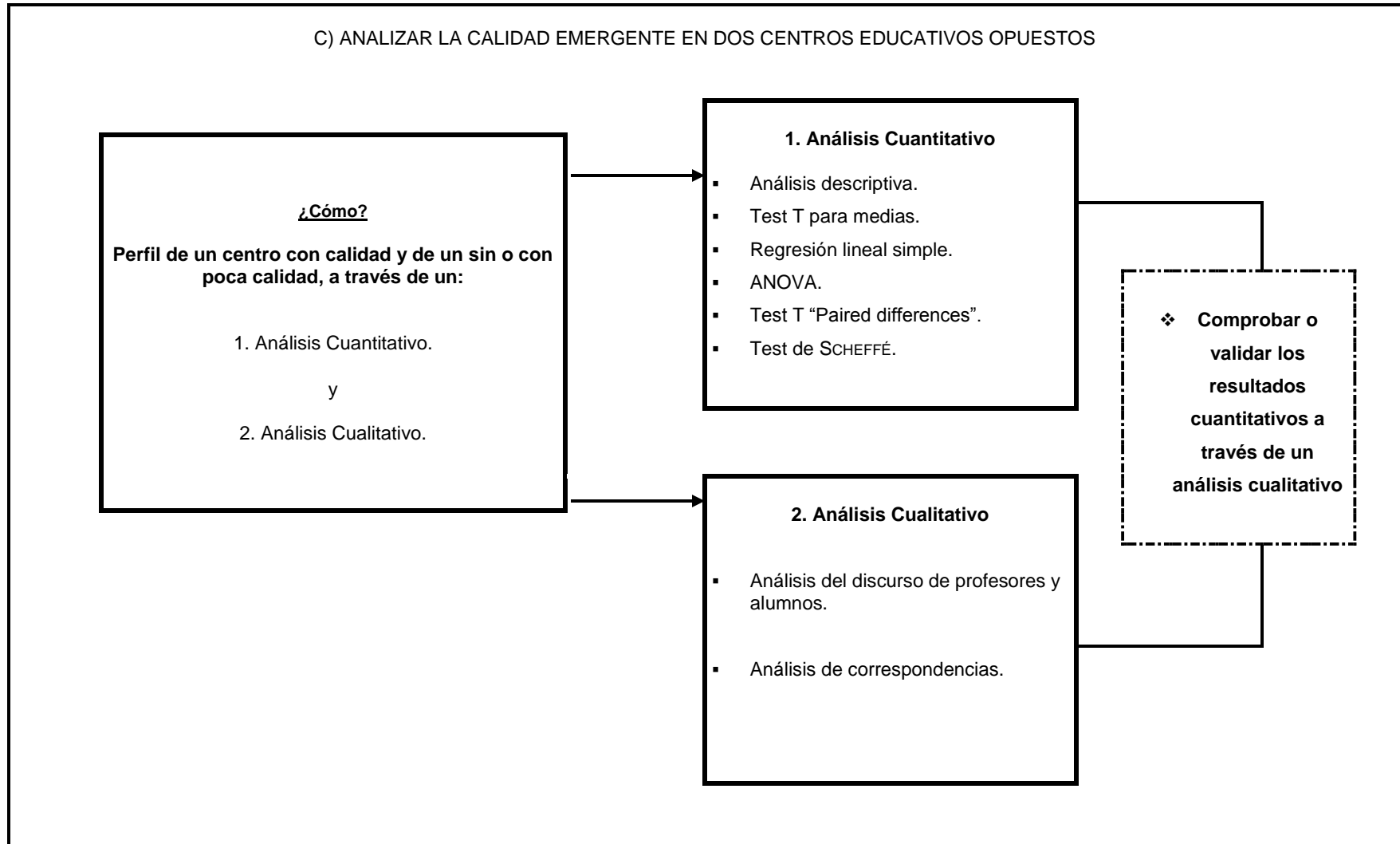
Os professores mais novos, até aos quarenta pensam melhor e falam mais connosco e são mais compreensivos, agora o resto nem por isso, o resto não se importam connosco, com os nossos problemas e o ensino que apresentam, na minha perspectiva, é muito antiquado e desinteressante para a maioria dos alunos.

É isto que penso da minha escola.

José: E6, foste-me muito útil. Muito obrigado pela tua disponibilidade e participação nesta entrevista.

Anexo VII. Fases del Diseño de Investigación





Anexo VIII. Parrilla de Nuestro Estudio: Calidad Establecida y Calidad Emergente de Centros Educativos

CONCEPTOS	DIMENSIONES	COMPONENTES	INDICADORES
<p>◆ CALIDAD EMERGENTE DE CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA</p>	(...)	(...)	(...)
	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad Percibida de Centros Educativos de Enseñanza Secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Constructos Personales de KELLY <ul style="list-style-type: none"> ➢ Calidad Percibida de Profesores ➢ Calidad Percibida de Alumnos ➢ Calidad Percibida de Responsables de Educación de los Alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorización de Dos Factores de Calidad en 6 Centros Educativos <ul style="list-style-type: none"> ➢ “Gestión” ➢ “Integración” • Análisis del Discurso de los Profesores en 2 Centros Opuestos • Análisis del Discurso de Alumnos en 2 Centros Opuestos • Análisis de Correspondencias
<p>◆ CALIDAD ESTABLECIDA DE CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de Centros E. en Portugal <ul style="list-style-type: none"> ➢ Ley n.º 31/2002 ➢ GAVE ➢ Observatorio de Calidad de Centros ➢ AVES ➢ EFQM ➢ Proyecto Calidad XXI ➢ Certificación de Calidad en las Escuelas Profesionales ➢ Otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando: <ul style="list-style-type: none"> · Contexto Interno, Organización y Gestión, (...) · Resultados de los alumnos en diferentes niveles · Contexto Escolar y Familiar, Recursos y (...) · Entrada, Contexto, Procesos y Resultados · Liderazgo, Planificación, Personal y (...) · Resultados, Procesos Internos y Relaciones con el Contexto · Gestión y Administración, Alumnos, Practicas de Formación y Controle y Evaluación de Calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de Informaciones Sobre: <ul style="list-style-type: none"> (...) (...) (...) (...) (...) (...) (...)
	<ul style="list-style-type: none"> • “Rankings” de Centros Educativos en Portugal 	<ul style="list-style-type: none"> • “Rankings de Centros Educativos de Enseñanza Secundaria en el Algarve a través: <ul style="list-style-type: none"> ➢ La Prensa (Expresso) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de los Alumnos del 12.año considerando los Exámenes Nacionales en 6 Centros Educa.
	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías Establecidas • Modelos de Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías Sistémicas, (...) • 5 zonas, Resultados, Procesos Internos, (...) 	<ul style="list-style-type: none"> (...) (...) (...)

Nota: Los textos a negrita y dentro de un trazo discontinuó son las vertientes seleccionadas en nuestro estudio