

La mejora de los centros como proceso derivado de los resultados de evaluación: La importancia de los datos.

Murillo Estepa, Paulino
Universidad de Sevilla

Olías Ferrera, Francisca
CEP Alcalá de Guadaíra

1. El centro educativo como espacio de mejora.

El estudio de los procesos de mejora en los centros educativos se ha convertido en los últimos tiempos no sólo en algo interesante, sino básicamente necesario. Como todo en educación, el análisis de la mejora escolar es un tema complejo, y difícilmente podemos referirnos a él sin considerar la realidad social e institucional en la que se produce y desarrolla.

Existe una abundante literatura que constata que los cambios de arriba abajo (*top-down*) tienen poca, por no decir ninguna, incidencia en los centros. Un cambio se puede prescribir, pero tal acción no significa ni garantiza que llegue a incorporarse a la vida institucional. De otra parte, los tan deseados cambios de abajo arriba (*bottom-up*), tampoco parecen estar consiguiendo los resultados esperados, fundamentalmente porque no están contribuyendo, al menos en los términos anhelados, a la disminución de las desigualdades existentes. Con lo que todo parece apuntar a que es en la lógica del centro hacia fuera (*middle-out*), donde debemos buscar las alternativas que contribuyan a la eliminación de diferencias entre las instituciones educativas y, por tanto, al incremento de su mejora (Gather Thurler, 2004).

Si los cambios quieren tener una incidencia real en la vida de los centros, han de generarse desde dentro de los mismos y han de capacitarlos para el desarrollo de su propia cultura innovadora, con el fin de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de lo que hace. Al mismo tiempo, han de intentar no sólo abrirse al entorno, sino además ponerse al servicio de otros centros y establecer redes estables de intercambio y colaboración. Considerar el cambio desde la perspectiva de los centros educativos significa entender que ha de ser cada uno de ellos, el eje en torno al cual se estructure cualquier propuesta, pero con la posibilidad real de hacer partícipe a otros de la misma. El tema de la mejora es clave para construir una base de conocimiento desde la cual analizar y desarrollar la dimensión institucional, pero también la interinstitucional.

Así pues, la dimensión institucional es una dimensión intrínseca de las innovaciones educativas, y probablemente la más delicada a la hora de valorar la eficacia, utilidad o éxito de los procesos de mejora. Implica reconocer que cada centro funciona como un microcosmos, con sus rasgos, con su cultura peculiar. Y eso afecta a la forma en que se desarrollan los procesos de cambio. Pero significa también el reconocimiento de que la construcción del cambio requiere la puesta en juego del potencial de la organización, de sus propios recursos humanos y materiales y que se ve condicionado por todo el conjunto de reglas, procedimientos, convenciones, etc., que regulan la conducta humana en el marco de la institución. La dimensión institucional resalta también la idea del cambio como proceso, no como evento, que afecta y, al tiempo, se ve afectado por todos los procesos y características de la organización.

Todo ello, sin olvidar otras dimensiones como la *social* y *personal*, dado que los cambios educativos se producen en contextos sociales, políticos y culturales determinados, y en unas coordenadas históricas particulares, así como que son los individuos, finalmente, los que participan en los procesos de mejora o responden a sus exigencias. El hecho de que los centros sean la clave del cambio, incluso de que haya que ir más allá, no significa que tengamos que

olvidarnos del aula y de los procesos que se desarrollan en ella. Hoy día, en que tanto se habla de calidad y de mejora, lo verdaderamente importante es crear las condiciones necesarias para que esa mejora pueda ser realidad y para que esa calidad se pueda conseguir.

Por otro lado, plantearse procesos de mejora implica querer conseguir una educación de calidad, lo que debe interpretarse como una demanda de *calidad para todos*, que parta del reconocimiento de que todos los seres humanos sin distinción somos susceptibles y capaces de aprender. No podemos dejarnos convencer por otras opciones menos legítimas desde un punto de vista social, por otros cantos de sirena. Cualquier iniciativa innovadora en pro de la calidad tiene que ser cuidadosa en no reproducir sistemas de desigualdad. Es necesario tomar conciencia de la importancia que tiene el hecho de democratizar los caminos de acceso a los circuitos en los que se genera y distribuye el conocimiento más relevante, así como aquellos otros que facilitan el poder dominar las competencias socialmente más significativas. Sólo de esta forma estaremos sentando las bases máspreciadas para poder llegar a conseguir la tan deseada *calidad*.

Por último, aunque en otro orden de cosas, no podemos olvidar que los procesos de mejora pueden ser controlados desde la planificación y el diseño organizativo. No obstante, por paradójico que pueda parecer, el inicio, el desarrollo y la conclusión de tales procesos escapan a menudo a nuestro control y descansa con mucha frecuencia en sucesos imprevistos. Esto se vuelve cada vez más claro mientras más complejos son los contextos a los que nos referimos. La idea de que la mejora sólo cobra su auténtica dimensión si está planificada de forma intencionada, constituye uno de los muchos estereotipos con los que nos podemos encontrar en este campo. Si realmente queremos caracterizar y comprender el cambio en la educación, hemos de atender también al cambio no planificado. Se trata del cambio característico de todos los sistemas complejos y en las organizaciones educativas encontramos este tipo de sistemas.

2. Respuesta a las necesidades del centro a partir de los datos. La mejora emprende su marcha.

La mejora, junto a la apertura y la actualización, suponen condiciones básicas para poder innovar. Pero innovar también implica tomar decisiones vinculadas desde su inicio a procesos de evaluación. De ahí la importancia de los datos a la hora de plantearse la mejora de los centros.

Estas cuestiones, junto a la practicidad, la combinación de componentes ideológicos, personales, organizativos y culturales, así como la consideración de lo planificado y lo imprevisible de tales procesos, es lo que nos puede llevar a la concreción de cambios en las personas y las cosas, así como a la institucionalización y sostenibilidad de sus proyectos. Innovamos para mejorar y difícilmente podemos hablar de mejora sin su vinculación a la evaluación, que debe servir para fortalecer la idea de cambio permanente.

Una planificación de los centros orientada al cambio supone gestionar la educación de manera comprometida y participativa, donde los equipos docentes se conviertan en auténticos “motores” en pro de la mejora. No se trata de impulsar proyectos basado en normas o destinados a administrar la institución, sino dirigido a reconducirla hacia su transformación.

Difícilmente podemos estar en desacuerdo con la reconocida necesidad de mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado. Pero tampoco podemos olvidar la también necesidad de promocionar la conciencia profesional docente, la producción de conocimiento y la construcción de redes y de comunidades de aprendizaje. Construir una escuela de calidad como reto es responsabilidad no sólo de los docentes y centros, también del propio sistema educativo. Pero la respuesta no es fácil. Vivimos en una

realidad sociocultural cambiante en la que los sistemas que la conforman también cambian. Y en ese sentido, es importantísimo el impulso en los centros de procesos de autoevaluación que comporte compromisos de mejora tanto de la propia organización, como del funcionamiento de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Tales propuestas de mejora han de partir de un análisis de las propias características de los centros, así como de sus necesidades reales. Y es la evidencia de los datos que nos proporciona este proceso evaluativo donde podemos encontrar un instrumento de privilegio para el fomento de procesos de mejora permanente, coherentes, concretos, realistas, y también evaluables.

Como hemos comentado en otro lugar (Murillo, 2008), la consideración de la autoevaluación como instrumento o vehículo de mejora supone abandonar su función tecnológica, para abordarla como instrumento de reflexión y análisis de la práctica, así como de desarrollo profesional e institucional. Ambos procesos, *autoevaluación y mejora*, son dos caras de una misma moneda, lo que significa que deben estar íntimamente relacionados.

Ahora bien, hemos de ser tremendamente cauteloso con los datos y su interpretación. No siempre los resultados de las evaluaciones inciden en la mejora de los centros educativos. En determinadas ocasiones, incluso dan lugar a efectos no deseados. Esto es un riesgo que se corre si no se sabe –o no se quiere- dar el verdadero valor que pueden tener ciertas pruebas estandarizadas que proliferan en los últimos tiempos, cuyos resultados no siempre se utilizan de manera adecuada, es decir, no siempre contribuyen a visibilizar datos que se utilicen para la mejora de la calidad de la educación.

Por ello, podemos pensar que la realidad más inmediata debe pasar por el desarrollo de sistemas de autoevaluación en los centros, por el hecho de que sea la propia comunidad educativa –con las ayudas pertinentes- quien asuma un papel protagonista en la toma de decisiones hacia la mejora continua. Si bien todo ello es una tarea compartida, cuyo éxito no depende sólo y exclusivamente del compromiso y la participación de los componentes de los centros, sino también del propio sistema educativo y de otros servicios periféricos.

El peligro que se presenta es que la presión social sobre el tema no provoque en los centros una respuesta en el mismo sentido que la demanda -la autoevaluación efectiva de los centros-, sino que se quede en una mera respuesta adaptativa de la escuela y, por ende, del sistema educativo: *la apariencia de evaluación y de control*. La autoevaluación como ritual institucional no produce cambio alguno, sólo informes –más o menos públicos- de los resultados con los que se tranquiliza a las audiencias. Esto refuerza el sentido de la autoevaluación como un proceso eminentemente social en el que confluyen los intereses de los diferentes agentes implicados. Como tal *proceso social* la evaluación es abierta a la participación, subjetiva y política. Como *proceso técnico* la evaluación se basa en la recogida sistemática de datos y en su análisis mediante procedimientos validados. Ambos enfoques pueden ser convergentes pero, no lo olvidemos, el primero asume y califica al segundo. Todo esto, por supuesto, añade un toque de complejidad al asunto; justo el necesario para hacerlo interesante.

Por último, haremos referencia a la importancia, en los procesos de autoevaluación, de articular procesos de cambio para la mejora de las prácticas educativas y convertir a los centros en las unidades básicas de cambio enfocado hacia tal mejora, favoreciendo e impulsando su calidad. Pero también, fomentando el trabajo en equipo, promoviendo en el profesorado un mayor conocimiento teórico a partir del análisis de sus problemas prácticos, compartiendo objetivos, impulsando una concepción investigativa del trabajo docente, creando canales de participación y en definitiva favoreciendo el aprendizaje de la propia organización a través de los planes correspondientes.

3. Los datos guían el proceso de mejora. Identificación, organización, priorización y uso de los mismos.

Los resultados educativos puestos de manifiesto por múltiples análisis e investigaciones tanto nacionales, como internacionales, no sólo no son satisfactorios sino francamente mejorables. Sin duda, los factores que en ello influyen son múltiples y de variada procedencia. Lo cual no es óbice para percibir como los centros educativos están situados en el centro de la diana del debate social al que se dirigen todas las miradas.

Los centros disponen de mucha información, tienen muchas más evidencias y datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que los que suelen utilizar habitualmente en cualquier proceso evaluador. En cualquier día de clase se genera mucho conocimiento que se queda en el ámbito privado, no se registran de manera sencilla y tampoco se disemina ni se comparte con el grupo. El profesorado, a diferencia de otras profesiones, resuelve los problemas de su clase en soledad, de manera intuitiva. Entendemos que en este sentido existe una contradicción manifiesta entre la necesidad de compartir en grupo, por la propia naturaleza de nuestro trabajo, y la escasez de momentos para hacerlo. La propia gramática escolar no está organizada para propiciarlo.

No tener miedo al análisis de los datos, sino usarlos como estímulo para mejorar y buscar mecanismos sencillos de registro, es uno de los retos de nuestra profesión. Querer que ocurran cosas en el centro es la mejor fórmula para que éstas comiencen a suceder. Es necesario identificar los datos y evidencias de nuestras clases, grupos o centro, así como crear interrupciones que nos permitan reflexionar sobre las mismas, porque la claridad nos permite avanzar en nuestra práctica diaria, avanzar hacia las cosas que deberían cambiar. Y si ello no es posible en todo el centro, al menos que sí lo sea en grupos o equipos educativos, de forma que los que no quieran, al menos dejen intentarlo a los que lo desean. Para ello, sería necesario trabajar con distintas formas de evidencias, tanto cuantitativas como cualitativas, sobre las que se vayan construyendo acuerdos. Sugerimos abordar los datos recopilados a partir, entre otras, de las siguientes dimensiones:

- *Datos referidos al currículo:* lo imprescindible y lo deseable, contexto, proyecto educativo, programación y planificación del centro, del ciclo, del aula, funcionalidad, uso de los recursos personales y materiales...
- *Datos referidos a la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente:* criterios compartidos, información al alumnado y las familias, rendimientos, pruebas de evaluación diagnóstica, promoción, abandono, instrumentos utilizados, tipologías de evaluación, grupos de autoayuda, estudio de casos...
- *Datos referidos a la metodología utilizada:* motivación, gestión del aula, organización de los tiempos y las tareas, estructura del grupo, diversificación de métodos y de recursos...
- *Datos referidos a la gestión y clima del aula:* modelo de interacción profesorado/alumnado, interacción entre el alumnado, trabajo en equipo del profesorado, trabajo en grupos interactivos, alumnado ayudante, estrategias de resolución de conflictos, mediación, trabajo con familias, colaboración con agentes sociales/sistemas de apoyo externo...
- *Datos referidos a la atención a la diversidad:* tutorías, conocimiento individualizado, actitudes, coordinación del equipo docente, organización de los recursos, sistemas de apoyo, diversificación de las tareas, programas de refuerzo/recuperación/profundización, relaciones con las familias...

Pero la recolección de muchos datos no garantiza nada, al menos a nuestro juicio. Coincidimos con Ainscow (2005) en que los datos deben ser elegidos según su relevancia “*para que sean auténticas palancas para el cambio*” ya que no ser así pueden tener un efecto perverso al potenciar la “*cultura de la auditoría*” centrándose más en la forma (aportar muchos datos) que en el fondo (lo que nos indican). Las evidencias deben marcar como objetivo el éxito escolar para todos, potenciando una cultura escolar inclusiva que dé la bienvenida a la diferencia.

Para evitar los peligros potenciales del uso mecanicista de los datos, proponemos construir un diálogo entre los miembros de la comunidad educativa que permita compartir significado sobre la realidad del centro y sobre las posibilidades de nuestro alumnado. Planificar las interrupciones dentro de nuestro horario laboral que nos permita diseñar **construyendo el camino paso a paso**, considerando las denominadas “4c” de la mejora:

1.- **Conocer** dónde estamos con el aporte de datos referidos a las dimensiones expresadas con anterioridad. Que se enseña y cómo se aprende. Cuál es el currículo básico que se imparte. Cómo se establece y se planifica. Realizar hipótesis constructivas. Pero no sólo tener en cuenta los datos estadísticos cuantitativos sino también los cualitativos derivados de procesos de observación sistemática, tanto de alumnado como del profesorado, así como de grabaciones de momentos y situaciones de nuestra práctica docente que, como en otras profesiones, nos ayude a mejorarla.

2.- **Comprender** por qué estamos dónde estamos. Cuáles son nuestras debilidades y fortalezas. Negociar un lenguaje común con significados compartidos de naturaleza dialógica, entre iguales, alejados de posturas maniqueas. Lo que prime ha de ser la participación, la implicación y la corresponsabilidad.

3.- **Compartir** un horizonte utópico como camino a recorrer, estableciendo adónde nos gustaría llegar. Los valores y normas esenciales de la comunidad educativa centrados en la generalización del éxito escolar para todos. Incentivar las relaciones intrapersonales y el conocimiento compartido de buenas prácticas entre iguales.

4.- **Construir** las negociaciones y los emprendimientos sobre aquellos aspectos que tengan una incidencia y un mayor efecto real sobre nuestra práctica docente y sobre la mejora de nuestro alumnado. Definir y planificar los tiempos. Consensuar una agenda común de prioridades estableciendo metas a largo, medio y corto plazo, comenzando por metas claves altamente efectivas y que requieren escaso esfuerzo para generar estímulo y motivación en todos los participantes. Toma de decisiones para planificar las metas establecidas y los mecanismos de evaluación.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2005) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, Volumen 6, 109-124.

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), pp. 56-74. Disponible en:

<http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num2/art4.pdf>.

Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 6, Número 4. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art1.pdf>

Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Graó.

Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, Vol. 16, Número 1, pp. 13-17.

Reynolds, D. (2007) School Effectiveness, School Improvement and the Accountability and Standards Agenda – An European View. En T. Townsend (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement Review, Reflection and Reframing*. Series: Springer International Handbooks of Education, Vol. 17, XIV, 998 p., Hardcover

Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement Review, Reflection and Reframing*. Series: Springer International Handbooks of Education, Vol. 17, XIV, 998 p., Hardcover