



EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE MEJORA EN CENTROS PÚBLICOS DE CASTILLA Y LEÓN

ISABEL CANTÓN MAYO (*)

RESUMEN. Los Planes de Mejora en Centros Educativos (PAM) se vienen realizando desde el curso 1996-97 con desigual impulso, realización y resultados. Suponen un modelo de calidad en educación de los prácticos para los prácticos. En este trabajo se propone un modelo de evaluación de los mismos de tipo sistémico (contexto, entrada, proceso, producto) siguiendo a Stufflebeam usando una metodología mixta, cualitativa (por medio de grupos de discusión y entrevistas) y cuantitativa (por medio de un cuestionario), integrando los resultados de ambas técnicas. Los resultados muestran aspectos poco conocidos en el tema objeto de estudio, pero también replican los de otras investigaciones. Se revisan las fortalezas y debilidades y, finalmente, teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, se realizan propuestas de mejora.

ABSTRACT. The Plans of Improvement in Educational Centers are carrying out since the course 1996-97 with unequal impulse, realization and results. They suppose a model of quality in education of the practical ones for the practical ones. In this work a model of evaluation of the same ones of systemic type intends (context, entrance, process, product) continuing Stufflebeam, using a mixed methodology, qualitative (by discussion groups and interviews) and quantitative (by a questionnaire), integrating the results of both. The results show not very well-known aspects about the topic study object, but they also reply those of other investigations. The strengths and weaknesses are revised and, finally, keeping in mind the results of this investigation, are carried out proposals of improvement.

(*) Universidad de León.

JUSTIFICACIÓN

Los cambios acelerados que se han producido en la sociedad como consecuencia de la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), de la consiguiente digitalización de la información y del flujo de la misma a través de las autopistas de la información, han determinado la necesidad de cambiar también aspectos sustantivos de la educación. Ahora se trata de pasar de la era de la información a la sociedad del conocimiento. Estos cambios que se inician en la década de los noventa en España con la promulgación de la LOGSE (1990), en la que ya aparecen siete medidas de calidad, tienen continuidad con la aparición en 1994 del documento *Centros educativos de calidad de la enseñanza*, publicado por el MEC, y más tarde en las 77 medidas para la calidad de la enseñanza. La LOPEG de 1995 intenta plasmar ya iniciativas evaluadoras en los centros para conseguir su mejora y para destacar la relevancia que adquiere la calidad, la innovación y la mejora en educación. Esta línea sigue en 1996-97 con la publicación de las primeras convocatorias para Planes Anuales de Mejora en los centros Educativos, que tendrá continuidad en los años siguientes desde el Ministerio de Educación y en las Comunidades con transferencias desde que éstas se producen, como es el caso de Castilla y León cuyas convocatorias son autonómicas desde 1999. Paralelamente, el Ministerio trabaja en la adaptación del Modelo Europeo de Calidad Total (EFQM) realizando la primera adaptación del cuestionario y del formulario evaluador en 1997.

Los cambios acelerados de este último periodo, el cambio de algunos aspectos del modelo en el nivel europeo en el año 2000 y algunos desajustes encontrados hacen que se realice desde el MECD una segunda adaptación del Modelo

Europeo en 2001 que cambia ligeramente el nombre para llamarse «Modelo Europeo de Excelencia», que realiza algunos retoques e introduce la lógica REDER, de muy parecidas connotaciones con el Ciclo de Deming. Consecuentemente, el Ministerio justifica la necesidad de la calidad en el progreso de los países de nuestro entorno:

La educación española tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos si no se lleva a cabo una reconceptualización de los centros escolares como organizaciones, así como de sus prácticas de gestión. Lograr los mejores estándares de calidad para todos será la vía para conseguir, de modo visible, el progreso social y económico (MECD, 2001, p. 5).

En este marco, nos interesaba conocer el desarrollo de los Planes de Mejora en la Comunidad Autónoma de Castilla y León por los siguientes motivos:

El convencimiento general y personal de la necesidad de la calidad, o de la llamada cultura de la calidad: «Es común en los tiempos actuales, definir la calidad como eje conductor por excelencia de cualquier reforma que se precie de estar en consonancia con nuestro tiempo... La calidad como horizonte obligatorio al que tender y como salvoconducto certero para alcanzarlo, parece algo tan emblemático que nadie renuncia, sobre todo en los últimos tiempos, a buscar refugio y justificación bajo sus auspicios» (Escudero, 2002, p. 169).

La satisfacción por la obra bien hecha, que con antecedentes remotos en la *areté* griega y más cercanos en Eugenio D'Ors, busca esa dimensión personal e intransferible que produce la realización excelente de las cosas. «El afán por mejorar ha de encontrar en la satisfacción del

trabajo bien hecho la mayor de las recompensas» (JC y L, 2002, p. 12).

Entre los motivos sociales citamos *la consecución de la plena escolarización* desde hace ya bastantes años, lo que hace que la calidad sea el objetivo prioritario en los comienzos del siglo XXI como lo fue la consecución de la plena escolarización en los inicios del siglo XX; por ello este objetivo de calidad sustituye socialmente ahora al de la cantidad.

El descenso generalizado de la natalidad, más acusado si cabe en nuestra Comunidad, con lo que hay menos jóvenes en el sistema educativo formal, lo cual posibilita una mejor atención educativa para evitar la marginación y la exclusión, es decir, la educación puede ser de mayor calidad.

Unido a ello tenemos la exigencia social de *transparencia y eficacia de los sistemas educativos*. La sociedad desea conocer los resultados que presentan los recursos que invierte en educación. Por ello la evaluación constituye un instrumento ineludible para los centros y un factor básico de calidad a la vez que se justifica en la necesidad de responder de los resultados educativos mediante procedimientos que faciliten la mejora (LOCE, preámbulo).

Tendencia social generalizada hacia la calidad y mejora. En el estudio de Valcárcel (2002, p. 35) se señalan cinco tendencias del entorno para los próximos años: la primera de ellas es la evaluación y mejora de la calidad, y más adelante se señala la tendencia y la necesidad de incrementar la calidad a través de procesos de evaluación sistemática. Nos hemos dado cuenta, aunque algo tarde, de la necesidad de la calidad en la educación: «A principios del siglo XXI, se ha llegado a un estado general de conciencia sobre la mejora de la calidad en la enseñanza que surgió hace años en el mundo empresarial» (Villar Angulo, 2002, p. 171).

Mostrar con evidencias esta *tendencia hacia la calidad educativa* es sencillo. Basta con analizar los tres tomos de *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*, editados por el Ministerio de Educación (1998, 1999 y 2000) para ver el progresivo incremento de los centros participantes en cada convocatoria. Lo mismo ocurre en nuestro contexto próximo si observamos los dos tomos que ha publicado la Junta de Castilla y León (2001, 2002) con el título: *Experiencias de calidad. Prácticas de buena gestión en los centros educativos públicos de Castilla y León*. En el ámbito de la educación superior sucede lo mismo con la implantación del Plan de Calidad de las Universidades que comenzó con un 9% de adhesiones en 1998, pasó a un 15% en el año 99 y al 17% en el año 2000.

Los motivos contextuales nos introducen de lleno en la llamada sociedad del conocimiento donde los bienes más preciados son el talento, la inteligencia y la capacidad de cambiar en contextos turbulentos y mudables. Sakaiya en *La historia del futuro* (1995) muestra estos retos y necesidades.

Por otra parte hemos asistido a la *progresiva descentralización y autonomía de los centros educativos* (LOCE, Preámbulo), en primer lugar al pasar a depender de las respectivas Comunidades Autónomas. En nuestro caso Castilla y León tiene plenas competencias tanto en la Educación Superior como en Primaria y Secundaria. Esta autonomía permite implantar desde cada comunidad su propio modelo de calidad educativa, con líneas y proyectos particulares y diferenciados, lo que implica mayor responsabilidad en la gestión, en la innovación y en los procesos. En segundo lugar, implica una confianza mutua y una responsabilidad y acuerdo entre los Centros y la Administración y su consideración como socios en la tarea educativa.

Desde la Administración se ha proclamado el deseo, a través de las últimas leyes (LOGSE, 1990; LOPEG, 1995; LOCE, 2002), de que los centros también funcionen de forma *más autónoma y tengan mayores niveles de proyección social* y por ello, «la mejora de la gestión de los centros educativos debe desempeñar un papel principal, entendiendo por gestión, en este caso, la conducción hacia el mayor rendimiento posible de las personas, recursos, procesos y resultados que en ellos se interrelacionan, y no la visión burocrático-administrativa tradicionalmente practicada» (MECD, 2002, p. 5).

La reciente *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) justifica la calidad como necesidad social, contextual y contemporánea con «calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social» como objetivos ineludibles, y en su preámbulo cita una serie de justificaciones que recogen y asumen el legado y cultura del pasado a la vez que miran y encaran con esperanza el futuro. Entre los principios de calidad la Ley cita los de equidad, valores, compensación de desigualdades, responsabilidad y esfuerzo, participación, flexibilidad estructural, reconocimiento y confianza en profesores y alumnos, investigación, evaluación y eficacia (LOCE, Cap. I).

La calidad es un objetivo y una exigencia concreta de los sistemas de educación europeos. En marzo de 2000, en Lisboa, el Consejo Europeo reconoció el cambio al que se enfrentaba la educación como consecuencia de la mundialización y de la sociedad del conocimiento. En 2001 en Estocolmo se desglosaron estas reflexiones en tres objetivos genéricos para el espacio europeo: *mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; facilitar el acceso de todos a dichos sistemas; abrir la educación y la formación al mundo exterior*. En Barcelona en marzo de 2002

se recogen propuestas más concretas con objetivos, cuestiones clave e indicadores de evaluación y calidad.

La calidad lleva un camino imparable y se terminará imponiendo en la práctica por exigencia de las sociedades modernas y, en nuestro caso, de la Comunidad Europea, que promueve evaluaciones internas y externas, de centros, titulaciones, procesos y resultados para acreditar y homologar los estudios que actualmente se están impartiendo en todos los niveles educativos.

Las indicaciones de su necesidad desde la Administración Educativa ya que el Ministerio justifica la necesidad de la calidad en el progreso de los países de nuestro entorno: «La educación española tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos si no se lleva a cabo una reconceptualización de los centros escolares como organizaciones, así como de sus prácticas de gestión. Lograr los mejores estándares de calidad para todos será la vía para conseguir, de modo visible, el progreso social y económico» (MECD, 2002, p. 5).

La puesta en marcha de estas líneas generales por los responsables educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, ya que se pretende acercar la realidad a la utopía, estableciéndose desde la Consejería de Educación las líneas estratégicas para ofrecer al alumnado la mejor educación posible en el marco de su realidad (JC y L, 2002, p. 15). Las líneas de avance y resultados que se concretan en la sistematización de las prácticas de calidad y en la articulación de cauces estables para la comunicación y retroalimentación del sistema.

BREVE REVISIÓN TEÓRICA

La calidad y la mejora son conceptos subjetivos, controvertidos y polisémicos, por

lo que las diversas conceptualizaciones siempre dejarán campo para otras interpretaciones, para otras líneas y para otras ideas. Como recogemos en Gaziél, Warnet y Cantón (2000, p. 73) la noción de calidad en educación evoca el valor añadido, el desarrollo mayor posible y el más completo para cada persona, el que consigue por encima del que se podría esperar en sus circunstancias, capacidades y contexto. Resumimos algunas de esas líneas a continuación.

Entre los enfoques de calidad citamos: *absoluto* o *relativo*, según se refiera la calidad a la totalidad de los aspectos o a alguno de los procesos referidos; *total* o *parcial*, según se refiera a aspectos que abarcan toda la organización del centro o a aspectos parciales del mismo; *abierto* o *cerrado*, según la calidad pueda ir integrando a todas las personas y elementos a la propuesta modélica o quede ya configurado y estructurado en el primer momento; *general* o *contextual* según se guíe o no por modelos científicos generales ya homologados, o por propuestas concretas para un contexto y una circunstancia; *integrada* o *colateral*, según la propuesta de calidad se desarrolle inscrita en los documentos institucionales del centro o se sitúe como un apartado diferenciado y específico del mismo; *elitista* o *popular*, según el objetivo sea desarrollar las capacidades y aptitudes en el grupo de los más capaces o pretenda lo mismo con todos los alumnos.

La calidad será *efectiva* o *funcional*, según pretenda conseguir la máxima eficacia instructiva en los alumnos y en el centro o busque un desarrollo integral que capacite para mejorar a todos los alumnos en el nivel máximo de sus capacidades con aprendizajes funcionales para la vida; *general* o *adaptada*, según pretenda guiarse por estándares externos en su evaluación y medida, o pretenda que cada centro o cada alumno sea su

propia guía de medida; *armónica* o *distrófica*, según se proponga un desarrollo de todas las funciones humanas y personales, de los alumnos o del centro o se concentre en determinados aspectos para ofrecer resultados espectaculares en ellos, como puede ser el rendimiento, el deporte, la música, etc.; *ética* o *estética*, según se busque la calidad desde una visión de compromiso y de compensación para los más débiles, sean alumnos o centros, o se busque un brillo externo desarrollando sólo los aspectos de alumnos y centros que tienen mayor influencia y reconocimiento social; *ideal* o *pragmática*, según se busque algo lejano, inalcanzable e infinito o se concrete en la pequeña mejora del trabajo diario, por insignificante y minúsculo que sea.

También puede ser *objetiva* y *subjetiva*, según sean sus procesos y productos cuantificables, medibles y replicables por cualquier persona o entidad, o solamente sean percibidos por unos pocos implicados directamente en la misma; *afectiva* y *cognoscitiva*, según se trate de servicios realizados a humanos en su mayor parte, o a procesos de tipo técnico y material; *ascendente* o *descendente*, según las propuestas y los desarrollos de calidad provengan de los situados más cerca de la intervención, los profesores, los padres, los alumnos; o la calidad se deba a propuestas de la política y la administración educativa; *técnica* y *comprometida*; en el primer caso nos referimos a la aséptica aplicación de unas herramientas e instrumentos que supuestamente nos darán los resultados esperados, o desde él en el refrendo, al compromiso y la implicación personal en conseguir lo mejor para los alumnos y los centros.

La calidad desde el enfoque tecnológico sería un traje de diseño que modela los centros para conseguir unos resultados previamente diseñados con unos referentes externos técnicos y de tipo

empresarial en los que se apoya. Sería como una estructura, potente, brillante, resistente, homologable y exhibible ante los demás, pero a la vez, rígida, incómoda y pesada.

La calidad desde el enfoque cultural sería como un «traje a la medida». Cada uno define, programa y realiza lo que entiende por calidad desde múltiples enfoques que buscan la mejora de los centros, pero con los condicionantes y la contextualización específica de cada centro. Como características tendríamos una calidad cómoda, flexible, agradable, educativa, ligera, satisfactoria y fácil, pero a la vez, poco científica, intuitiva y no homologable externamente.

La calidad desde el enfoque crítico, vendría a ser la mano de hierro en guante de terciopelo: es más lo que esconde bajo la capa atractiva que lo que muestra. La desconfianza, la sospecha y el desvelar lo que se esconde bajo ella consumen todas las fuerzas que debían dedicarse a implantarla. La calidad es un concepto del que no hay que fiarse, que da miedo, es excluyente, elitista, falso, etc.

Siempre hemos añadido la dimensión de *equidad* como inherente a la calidad. Entendemos la equidad de la que hablamos en calidad con Braslavsky (2002, pp. 108-109) como «procurar que todas las personas tengan oportunidades equivalentes para lograr su desarrollo personal, sin identificar esa equivalencia de oportunidades con la provisión de “la misma” educación para todos». La primera premisa de la equidad consiste en la igualdad de acceso al sistema; la segunda, en la posibilidad de apropiarse de los conocimientos que ofrece el sistema; la tercera integra en el sistema educativo y en la calidad a los alumnos con necesidades especiales; y la cuarta estriba en construir un sistema de valores y conocimientos que fortalezca el deseo de participar y de defender la equidad en la sociedad. Con

estas premisas no tenemos que ir pidiendo excusas por tratar de la calidad como tema que está vigente y tiene gran predicamento en todas las organizaciones, pero que en educación suscita las fobias de unos cuantos, sin un estudio de la misma ni un razonamiento científico de este rechazo.

Mientras que la calidad tiene un origen técnico y empresarial, la mejora tiene origen netamente educativo auspiciado por la OCDE. Quizá la primera idea que debemos resaltar, con Reynolds (1997), es que la mejora *es un proceso, no un acontecimiento*. Además es un proceso no lineal, sino bastante zigzagueante y confuso en sus primeras etapas. Del deseo de mejora compartido y manifestado debe pasarse a la evaluación diagnóstica, a la planificación, a la división en procesos y a la sistematización para poder mostrar con evidencias el cambio y valor añadido que se consigue con la aplicación de la mejora.

Entendemos por Plan de Mejora tanto el documento que lo refleja cuanto el proceso y las acciones que se realizan en un centro, implicando a toda la comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y de los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto y el punto de partida. También entendemos la mejora de la escuela como *la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros educativos, que tienen como objetivo aumentar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual*. Con ello planteamos cuatro posibles acepciones de mejora:

- Esfuerzo sistemático y continuo para mejorar las metas educativas.
- Cambio para mejorar el rendimiento escolar.
- Gestión de la innovación realizada.

- Proceso de calidad de los centros educativos gestionado por los prácticos.

Existen dos líneas de implementación de modelos de calidad en la práctica: por un lado, como impulso de la Administración, a través de los distintos Asesores e Inspectores, con un modelo básico, para los que inician la andadura de calidad, derivado del movimiento internacional llamado *School Improvement*; por otro lado, y también impulsados por la Administración educativa en España, están los modelos de calidad basados en modelos científicos provenientes de corrientes empresariales que han sido adaptados a los centros educativos como organizaciones: *TQM* o *Total Quality Management*, que en su versión educativa ha recibido dos adaptaciones del Ministerio de Educación en 1997 y en 2001. Por lo tanto tenemos, por el origen, dos modelos distintos de calidad que conviven en los centros educativos:

- Planes de Mejora realizados en centros educativos a raíz de la convocatoria anual de los mismos por las diferentes Administraciones Autonómicas, de tipo emergente, con una dimensión surgida del deseo de mejorar la práctica por parte de determinados centros educativos. Son Planes de Mejora realizados desde la dimensión práctica.
- Desarrollo de programas de calidad partiendo del Modelo Europeo de Excelencia. En este caso se han utilizado métodos científicos, como la autoevaluación con el modelo, priorización de las mejoras, enfoque y despliegue de las mismas y una cuidada documentación y evidencia de las acciones de mejora realizadas.

El punto más débil de los Planes de Mejora es precisamente la debilidad de la fundamentación teórica de los mismos. Haciendo una transposición libre podemos situarlos en el movimiento internacional llamado *School Improvement* (Mejora de la Escuela). Seguimos en esta breve conceptualización las aportaciones del CIDE que patrocina en España esta línea de calidad «blanda». La Mejora de la Escuela tiene unos 30 años de existencia (Hopkins y Lagerweij, 1997). En la década de los años 60 las escuelas centraron su interés en la utilización de nuevos materiales didácticos. Se buscaba la innovación en el currículo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que habían elaborado equipos de profesores universitarios y psicólogos y que los docentes debían aplicar. Ése fue el motivo de su fracaso: el papel secundario asignado a los docentes y la falta de formación específica.

EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO Y LOS OBJETIVOS

Llegados a este punto, quizá sea necesario preguntarse: ¿Por qué es necesario evaluar los Planes de Mejora? Existen varias razones:

- Los Planes de Mejora son un fenómeno reciente, sus primeras manifestaciones datan de 1996-97, por lo que aún tienen una conceptualización teórica vaga que debe estructurarse y consolidarse.
- La calidad se impone a través de las prácticas, de los deseos expresados por los padres, por los profesores y por las organizaciones educativas.
- También las indicaciones de la OCDE en este sentido y las de la propia Comunidad Europea exigen

- buscar la calidad en educación.
- Sin embargo no abundan los estudios teóricos y científicos que nos ayuden a la sistematización de las llamadas prácticas de calidad.
 - Además los estudios existentes reflejan enfoques muy diversos, y hasta contradictorios en lo que se entiende por el desarrollo de prácticas educativas de calidad.
 - Se presupone, que los Planes de Mejora, como indica su nombre, mejoran los centros educativos.
 - No se conoce la efectiva mejora producida ni su duración.
 - No se han evaluado en la medida que se desarrolla en esta propuesta.
 - De la evaluación podremos deducir hechos para la toma de decisiones sobre los Planes de Mejora.
 - Los Planes de Mejora suponen experiencias innovadoras y son muy diversos.
 - No conocemos las modificaciones que se producen en los centros con ellos.
 - Deseamos saber las repercusiones que tienen los Planes de Mejora en los profesores, los padres y los alumnos.
 - No sabemos si es deseable su implantación general o deben mantenerse de forma voluntaria, como hasta ahora.
 - Finalmente, la diversidad de propuestas de mejora y las motivaciones necesitan de una clarificación y una estructuración desde la investigación.

OBJETIVO GENERAL

Describir para conocer y mejorar el estado y desarrollo de los Planes de Mejora en la Comunidad Autónoma de Castilla y

León desde la perspectiva de los profesores y realizar propuestas para mejorarlos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analizar y describir los Planes de Mejora desde una visión eminentemente educativa.

Realizar un estudio evaluativo emergente de los planes de mejora impulsados por el MECD y por la Comunidad de Castilla y León en Centros públicos.

Tomar conciencia de las ventajas y dificultades que ofrecen los planes de mejora en los centros.

Descubrir las características y procesos que impulsan los planes de mejora en centros.

Proporcionar datos para la toma de decisiones y el progresivo moldeamiento y adecuación de los Planes de Mejora.

Realizar propuestas para la generalización e institucionalización de los planes de mejora como instrumento de desarrollo profesional docente y como programa innovador en los centros educativos.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Consideramos con Bolívar y otros (1998, p. 139) la crisis de los métodos cuantitativos y la necesidad de explorar los significados personales, particulares y singulares: «desengañados de la política emancipatoria de la modernidad, se exploran los significados profundos presentes en sus historias y relatos de vida para contribuir a una nueva política de identidad». Nuestro trabajo se inscribe en un paradigma de investigación cualitativo-cuantitativo y evaluativo, centrado esencialmente en los aspectos descriptivos y para la mejora, dentro de la investigación evaluativa. Compartimos la afirmación de Cook y Reichard (1996) de que la investigación

cualitativa y la cuantitativa son compatibles, e incluso complementarias. Además en la investigación empírica se usan ambas indistintamente. Hemos desechado los modelos de evaluación postmodernistas por limitarse a la deconstrucción, al desmantelamiento y por negar la misma evaluación bajo la acusación de estar siempre al servicio de la toma de decisiones del poder. También los derivados de éste como pueden ser la democracia emocional y el hiperigualitarismo.

Así nuestra investigación es *empírica* y de tipo *expost-facto*, y aunque no hay acuerdo entre los autores, creemos con Fox (1981) que este tipo de investigación dice lo que hay respecto a una serie de fenómenos en un momento determinado y tiene las siguientes notas identificativas:

- Los efectos sobre la variable dependiente ya se han producido. En

efecto, los Planes de Mejora estudiados están ya concluidos y su mejora producida con anterioridad.

- No intervenimos modificando las condiciones, nos limitamos a seleccionar y describir.
- Los estudios de este tipo de investigación se refieren a hechos ya pasados. Aunque en nuestro caso es un pasado reciente, se refiere a hechos ya ocurridos.
- Trabajamos con grupos naturales formados previamente y en situaciones ya configuradas.
- El principal papel que jugamos como investigadores es de recogida y análisis de la información y de los datos.

Sintetizamos en la siguiente tabla la metodología seguida en la presente investigación.

TABLA I

Metodología de investigación sobre los Planes de Mejora

ASPECTO	TEMA QUE ABORDA	METODOLOGÍA SEGUIDA
Teoría de la investigación	Paradigma evaluativo	Revisión bibliográfica
Concepto de Planes de Mejora	Aspectos teórico-legales	Análisis de contenido
Diseño de la investigación	Metodología investigadora	Evaluación de Programas
Aspecto empírico de la investigación	Diseño, instrumentos, aplicación	Análisis de contenido Metodología cuantitativa (Cuestionario)
La dimensión más humana de los Planes de Mejora	Los aspectos que no aparecen en otros instrumentos	Análisis de contenido (grupos de discusión, entrevista)
La dimensión institucional	La autoevaluación de los PAM	Análisis documental

TEMPORALIZACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN

La tabla II expone la temporalización de esta investigación y sus diferentes fases y tareas.

TABLA II

Temporalización de la investigación y fases

ACTI- VIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TIEMPO SEMANAS	PERSONAS IMPLICADAS
1	Revisión bibliográfica	1-2 Nov. /Dic.- 2001	Inv. Princ.
2	Diseño de la investigación Petición de autorización a la Junta de CyL	3-4 Nov./1ª Dic.- 2001	Inv. Princ
3	Confección del Primer Cuestionario	1-20 Dic.- 2001	Inv. Princ.
4	Primera revisión por técnicos informáticos y por maestros participantes PAM. Pretest	Feb.- 2002	Informátic. Maestros
5	Corrección de aspectos formales y de contenido	Mar.- 2002	Inv. Princ.
6	Validación por expertos	Mar.- 2002	Expertos
7	Listado de centros distinguidos y seleccionados por su PAM	Mar./Abr.- 2002	Inv. Princ.
8	Elaboración de la muestra estratificada Preparación de las entrevistas colectivas	Abr.- 2002	Inv. Princ.
9	Corrección y elaboración del cuestionario definitivo Comienzo de las entrevistas en profundidad		
10	Llamada a los centros distinguidos y envío a todos ellos del cuestionario def. Envío del cuestionario a los centros seleccionados Transcripción de entrevistas	Abr.- 2002	Inv. Princ. y becarias
11	Recepción y clasificación de los cuestionarios Transcripción de observaciones de entrevistas y centros	May.- 2002	Inv. Princ.
12	Plan informático	Últ. semana May./ 1ª semana Jun.- 2002	Técnico informátic.
13	Introducción de los datos	Jun.- 2002	Inv. Princ. y becarias
14	Explotación de los datos informáticos Primer análisis de los resultados entrevistas	Jul./Sep.- 2002	Inv. Princ.
15	Primer análisis de resultados del cuestionario (descriptivo)	Oct.- 2002	Inv. Princ.

16	Segundo análisis de resultados del cuestionario (multivariable) Segundo análisis de resultados de entrevistas (categorial)	Nov.- 2002	Inv. Princ.
17	Informe avance de resultados	Dic.- 2002	Inv. Princ.
18	Elaboración del informe definitivo	Ene./Feb.- 2003	Inv. Princ.
19	Discusión y Conclusiones finales	Feb./Mar.- 2003	Inv. Princ.

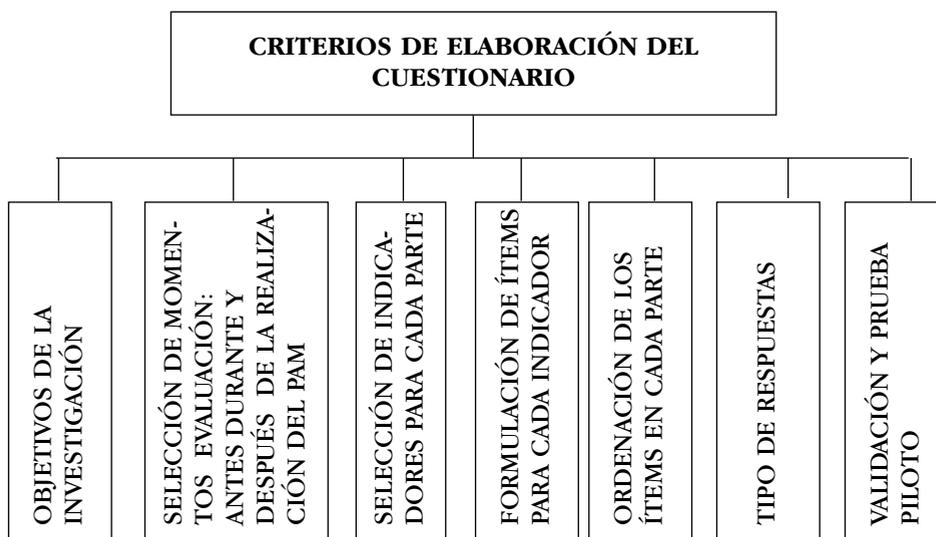
INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS EL CUESTIONARIO

Los instrumentos de que nos hemos servido para la recogida de datos en esta investigación son los siguientes:

- Cuestionario
- Grupos de discusión grabados
- Ficha de observación de la entrevista
- Análisis documental
- Diseño de cuestiones de la entrevista
- Entrevista a informantes clave

El cuestionario consiste en establecer una comunicación de carácter descriptivo o cuantitativo, entre una parte interesada en obtener información de acuerdo con unos objetivos planteados previamente y otra parte que es la población o los informadores. Sarabia (1999, p. 273) nos advierte que el cuestionario y su utilización tienen unas características específicas: que el cuestionario está sometido a los objetivos generales de la investigación; que desempeña un papel de emisor/receptor en la comunicación entre el

TABLA III



investigador y el investigado; el cuestionario es el nexo de unión entre ambos. Nuestro cuestionario se envió por correo postal con una carta que puede verse aneja al cuestionario presentándolo, explicando los objetivos y adjuntándoles un sobre franqueado con la dirección para que lo devolviesen por el mismo sistema. Frente a los resultados que refiere Sarabia (1999, p. 276), de un 15% nosotros obtuvimos una tasa de devolución de un 55%. Contamos con el listado de centros evaluados positivamente y premiados y se realizó una selección muestral estratificada para decidir a qué centros se debía enviar el cuestionario.

SELECCIÓN DE ÍTEMS

En el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta los tres tipos de validez que requiere la investigación: de contenido, de criterio y de constructo. Es decir se buscó que el contenido del mismo abarcara todos los ámbitos de la mejora en los centros, que los ítems fuesen representativos y que la construcción del mismo fuese completa y exhaustiva.

Las investigaciones que han servido de base para la extracción de los ítems ha sido básicamente:

- Las convocatorias Oficiales de los Planes de Mejora.
- Publicaciones del MECD y la Junta de Castilla y León sobre el tema.
- La literatura especializada en evaluación de Programas.
- Artículos de reciente aparición como el de Escudero (2001).
- Dimensiones críticas y reflexiones sobre los Planes de Mejora.
- Otros cuestionarios dirigidos al Profesorado, como el de Pérez (2000).

Una vez diseñado un *pool* de ítems se sometió a la validación de expertos para

saber si reunía las condiciones científicas mencionadas y además sobre la idoneidad de cada ítem formulado. A los expertos se le pidió que analizaran cada ítem en función de: la univocidad, la ordenación, el tipo de respuesta y la relevancia del mismo.

Se tuvo en cuenta que era fundamental que todos los encuestados entendieran lo mismo con lo expresado en cada ítem, es decir se medía su *univocidad*. A los expertos se les preguntaba si el ítem se entendía o no. También se intentaron seleccionar los ítems más apropiados y se formularon con toda precisión, para lo cual se realizó un índice de dificultad, homogeneidad y validez al pasárselos a la validación de expertos. En este tipo de validación se utilizaron doce expertos universitarios y cinco profesionales. Las indicaciones de validez fueron tan pocas que permitieron incorporarlas todas al cuestionario.

La *ordenación de los ítems* se hizo con dos criterios: primero el temporal-sistémico, ya expresado de antes, durante y después; y con el criterio de cercanía similar al ordenamiento curricular, según aparecen en las Guías de los Profesores, así los ítems referidos a objetivos iban antes que los referidos a resultados, los de recursos o apoyos externos en medio y los de actitudes también antes de la evaluación. Esta propuesta de ordenación la avalan García Llamas y otros (2001, p. 224).

El *tipo de respuesta* que se pedía al sujeto fue objeto de ardua reflexión. Nos hubiera gustado un tipo de cuestionario más abierto, del tipo referir y responder, pero una investigación recientemente terminada utilizando ese tipo de cuestionario nos disuadió del tema ya que más del 98 % de las preguntas abiertas no fueron respondidas. Entonces optamos por pre-

sentar ítems con una afirmación y que mostrasen su grado de acuerdo con un dígito más alto y su grado de desacuerdo con un dígito más bajo. Los profesores debían rodear un número en función de su grado de acuerdo en la primera parte y poner una cruz en la segunda parte del cuestionario.

INDICADORES Y ASPECTOS DE CONTENIDO EN EL CUESTIONARIO

La selección de indicadores generales siguió diversas pautas, siempre enmarcadas en el modelo sistémico y en las diversas propuestas teóricas a las que hemos hecho referencia.

TABLA IV

MOMENTO	INDICADORES	ÍTEMS
EXPERIENCIA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Años como docente - Años en el centro - Años en cargos directivos - Años en el cargo actual - Horas semanales de docencia - Horas de dedicación al cargo 	1 2 3 4 5 6 7 CONTEXTOS
EXPERIENCIA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Años como docente - Años en el centro - Años en cargos directivos - Años en el cargo actual - Horas semanales de docencia - Horas de dedicación al cargo 	1 2 3 4 5 6 7 CONTEXTOS
DATOS DEL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Provincia - Nivel que imparte <ul style="list-style-type: none"> - Población rural o urbana - Distinguido o evaluado positivamente - Antigüedad del centro 	1 2 3 4 5 CONTEXTOS
CUESTIONES GENERALES PREVIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Motivaciones - Impulso inicial - Implicación - Redacción - Objetivos y contenidos - Lo más positivo - Lo más difícil 	1.2; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7 3.1; 3.2; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 3.7 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 5.6; 5.7; 5.8; 5.9; 5.10; 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 6.5; 6.6; 6.7; 6.8; 6.9; 6.10; 6.11; 6.12; 6.13; 6.14; 6.15; 6.16; 7.1; 7.2; 7.3; 7.4; 7.5; 7.6; 7.7; 7.8; 7.9; 7.10; 7.11

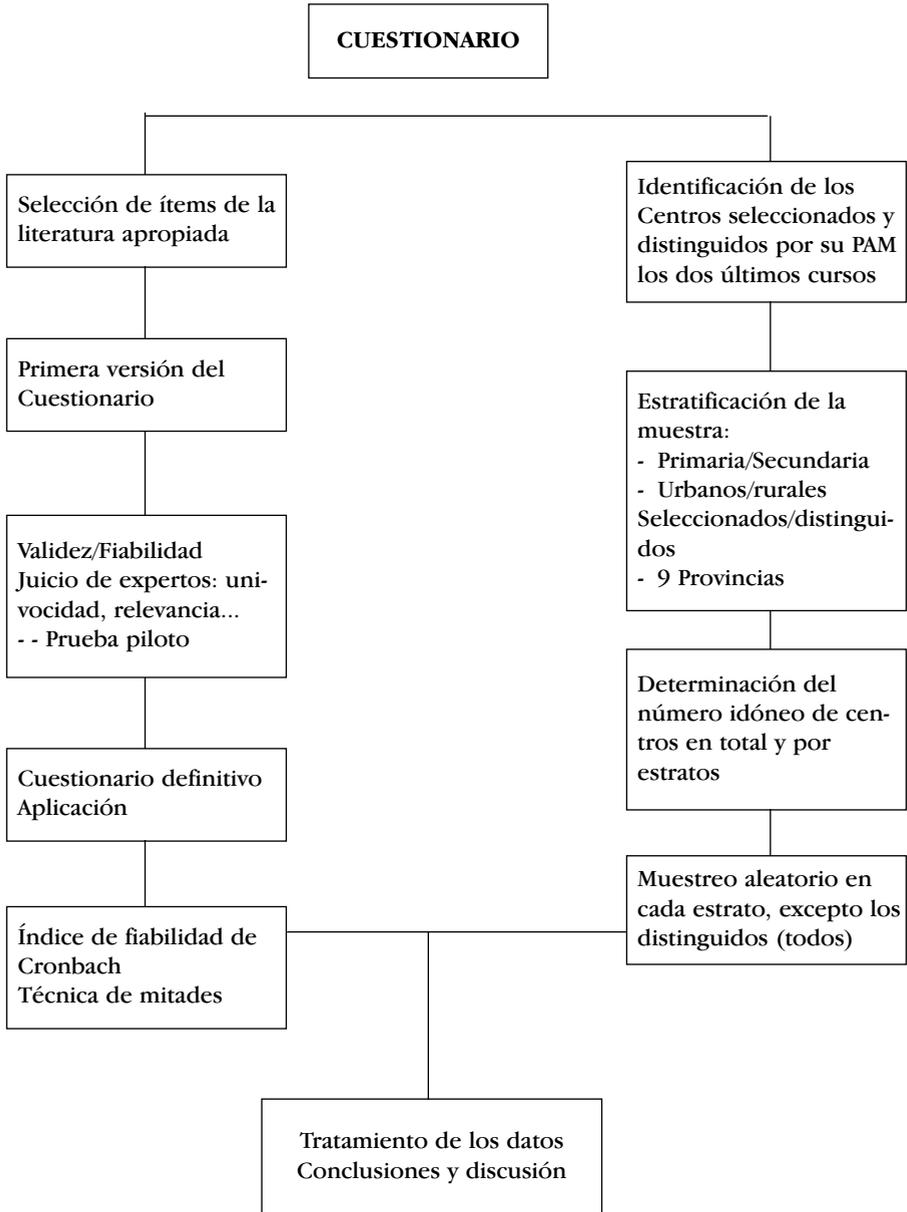
(continúa)

TABLA IV (continuación)

MOMENTO	INDICADORES	ÍTEMS
EVALUACIÓN INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de cultura innovadora - Conocimiento de la calidad - Herramientas - Motivaciones - Liderazgo - Contexto - Participación - Apoyos y asesorías - Implicación del profesorado - Elección del tema - Contenido del tema - Viabilidad - Revisión - Responsables - Difusión - Dificultades - Actitudes de entrada - Evaluación inicial 	<p>1, 2, 3, 4 5, 6, 7 8, 9, 10 11, 12, 13 14, 15, 16, 17 18, 19 20, 21, 22 23, 24, 25, 26, 27 28, 29, 30, 31 32, 33, 34, 35 36, 37 38, 39 40, 41 42, 43 44, 45 46, 47, 48, 49, 50 51, 52, 53</p>
EVALUACIÓN DEL PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo en el proceso - Responsables - Formación - Seguimiento - Progresión - Información - Relación PEC, PCC y DOC con PAM - Evaluación procesual continua - Aprendizajes - Apoyos en el desarrollo 	<p>54, 55,56,57 58,59 60,61,62 63,64,65,66 67,68,69,70,71,72 73,74,75,76,77 78,79,80,81 82,83,84,85,86,87 88,89,90,91,92 93,94,95, 96</p>
EVALUACIÓN FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de las expectativas - Evaluación de procesos y resultados - Satisfacción - Participación - Reconocimiento - Dificultades - Actitud hacia la calidad - Efectos colaterales positivos - Mejoras educativas - Diversidad - Cultura - Mejoras didácticas - Evaluación final - Mejora del contexto - Recursos - Impacto 	<p>97, 98, 99, 100 101, 102, 103 104, 105, 106, 107, 108, 109 110, 111, 112, 113 114, 115, 116, 117, 118 119, 120, 121, 122, 123, 124 125, 126, 127, 128, 129 130, 131 132, 133, 134 135, 136 137, 138 140, 141, 142, 143, 144, 145 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154 155, 156, 157, 158 159, 160, 161 162, 163, 164</p>

Las distintas fases de la investigación, validez y fiabilidad utilizadas en el cuestionario pueden verse en la tabla V:

TABLA V



En la interpretación de los datos tenemos tres niveles de análisis: *la interpretación aproximativa* de naturaleza descriptiva que analiza los datos tal y como se han recogido y *la interpretación significativa*, que añade a la anterior la significación de los valores alcanzados por los diferentes estadísticos. Además de esta interpretación debemos llegar a la **interpretación teórica** de los resultados refiriéndolos a la teoría que los sustenta. Como afirma Pérez Serrano (1994, p. 107 y p. 126), la interpretación es el momento más arriesgado del proceso investigador, ya que interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías y hacer comparaciones. Es un proceso que exige a la vez ser creativo y ser riguroso, comprometerse con una opción y asumir el riesgo de poder equivocarse.

LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN, LA OBSERVACIÓN, LA ENTREVISTA Y EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Utilizamos el *cuestionario* como forma rápida para conocer gran cantidad de opiniones y por la facilidad que ofrece de un tratamiento estadístico de las mismas. Wittock (1989, p. 98) señala que la mayor parte de las encuestas por muestreo se hacen mediante cuestionario y señala también esta ventaja, citando los enviados por correo. Pero como muchas de las matizaciones que se pudieran hacer a las afirmaciones contenidas en él no nos llegarán por ese medio, utilizamos los grupos de discusión como técnica cualitativa básica que hace aflorar una serie de matices, cuestiones y aspectos que pudieran pasar desapercibidos. La entrevista individual a informantes clave y la ficha de observación de la entrevista buscan, ahora con un experto que está en contacto constante con los centros como asesor, profundizar aún más en las cuestiones

más personales, cualitativas y apreciativas de tipo personal, individual y específico. Con el análisis documental se buscan datos objetivos proporcionados por los mismos protagonistas de los Planes de Mejora al pedirles una síntesis de su trabajo. El diseño de las cuestiones de la entrevista se realiza con fines de contraste para obtener datos para la triangulación de resultados y para conseguir la validez por saturación.

La técnica de los *grupos de discusión*, se utilizó por la descripción de sus ventajas y el gran aporte que han mostrado para la metodología cualitativa; eran el método más ventajoso para obtener información cualitativa del mayor número posible de personas. Además la particularidad de la aceptación e intencionalidad de los participantes lo hacía especialmente idóneos para obtener esa información (aun con el sesgo de la autocomplacencia). *La entrevista al informante clave*, apareció en segundo lugar al ver los resultados de los grupos de investigación; se detectaron lagunas y alguna visión demasiado implicada en el tema, lo que le hacía perder objetividad; la visión de una persona externa al centro, que además ha participado en la formación de varios centros en calidad, nos pareció esencial y por ello se hizo. *La observación* se realizó como complemento a los grupos de discusión y la visita a los respectivos centros por la investigadora; dado que era la misma persona la que centralizaba toda la información y la analizaba, su visión de los centros, de las personas y del proceso podría aportar datos que de otra forma no hubiesen sido obtenidos. Finalmente *el análisis documental*, era la única prueba escrita de lo que se había realizado desde la óptica de los implicados. Tenía el sesgo de que sólo aparecían los mejor realizados, los distinguidos, con lo que quedaba fuera del análisis todo el grupo de los seleccionados,

pero al ser los únicos documentos que evaluaban la experiencia de forma pública, nos parecieron claves y más completos que las técnicas anteriores. Con ello pretendíamos **una saturación** de evidencias para cada afirmación como se muestra en el análisis de resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN FINAL

REFLEXIONES SOBRE LOS ESTADÍSTICOS

En el análisis de los estadísticos descriptivos encontramos una alta tasa de frecuencias numéricas N para la generalidad de las cuestiones planteadas que, sin embargo no se separan de la muestra piloto que se hizo con 10 cuestionarios y que es altamente representativa de la general. La media aritmética al ser cinco los valores del cuestionario se establece en 2,5. En los resultados encontramos valores superiores a la media (3-4) para las preguntas consideradas deseables, por debajo de la media (1-2) en las que no son deseadas o suscitan poco interés, y en la media (2,5) las que son de tipo neutro. Entre las primeras la provincia del centro, los años como docente, la antigüedad en el centro, la población rural o urbana, la mejora del centro como objetivo, el impulso, redacción e implicación del equipo directivo, la provincia, los años en el cargo directivo, la mejora de áreas instrumentales, organizativas, biblioteca, trabajar juntos, uso de las nuevas tecnologías, etc. casi todas en el bloque de variables independientes que no tienen influencia en los resultados sino es para estratificarlos. En el bloque de medias por debajo tenemos indicadores como que el motivo del PAM fuese recibir puntos para el traslado, el impulso e implicación de AMPA y padres en general, la información mensual a los padres, la asistencia a las reuniones de los implicados, les costaba reunir a los impli-

cados, algunos profesores se retiraron del PAM, nos han decepcionado los resultados del PAM, no merece la pena el esfuerzo, aumentaron las solicitudes de ingreso en el centro, disminuyeron las faltas de asistencia de los alumnos y de los profesores, los objetivos no eran los adecuados para nuestro centro. En la media se encuentran pocos ítems, entre los que destacamos: tener más alumnos, salir de la rutina, poca implicación de algunos profesores, abandono de otras tareas, etc.

La desviación típica se mueve en una estrecha banda. Los valores que adopta varían en cada ítem y se mueven entre 1,689 y 0,549. Los ítems con mayor desviación típica son coincidentes en su mayoría con los que hemos situado en el apartado anterior por debajo de la media, mientras que los ítems con menor desviación corresponden a los que tienen medias muy altas.

SÍNTESIS DE LOS ASPECTOS MÁS POSITIVOS (PUNTOS FUERTES)

En cuanto a los puntos fuertes de la evaluación final destacamos el *alto nivel de satisfacción* mostrado por el equipo directivo y los profesores; se cumple con ello una de las principales premisas de la calidad: satisfacción de los usuarios. Entendemos con Muñoz Adánez (1990, p. 76) que define la satisfacción como

el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psicosocio-económicas acordes con sus expectativas.

El mismo autor entiende la insatisfacción laboral como

el sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente que está a disgusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas.

Pero una parte de los usuarios se muestra, en opinión de la parte docente, poco satisfecha: se trata de los padres y los alumnos; por lo que al ser opiniones profesoriales pueden suceder dos cosas: que a los profesores les parezca poca satisfacción, y realmente haya bastante; o que esa satisfacción no haya llegado a los dos estamentos citados: padres y alumnos, que son los principales usuarios del servicio educativo. No obstante reconocen que apenas han medido esta satisfacción, por lo que su opinión puede deberse a este hecho, muy grave en propuestas de calidad.

De ello se derivaría la primera propuesta de mejora: *implicación, difusión y apoyo por parte de padres y alumnos* a las propuestas de mejora, que deberán ser consensuadas antes de iniciarse, mantener informados del desarrollo de la misma a ambos y evaluación del nivel de satisfacción de forma periódica. Se trata de una intervención en el nivel de dinámica relacional del centro, y que es una cuestión compleja, ya que «conseguir la participación de las familias, convertirlas en interlocutores y en copartícipes de las actividades formativas supone un estilo de relaciones muy intenso y de gran complejidad pero muy útil para enriquecer el proceso formativo de los estudiantes» (Zabalza, 2002, p. 198). Pero esta es una línea muy actual que tiene su plasmación práctica en las *comunidades profesionales*. Por otra parte este aspecto es general

y hasta endémico en nuestro sistema educativo y ya había sido detectado en la Evaluación de la LOGSE (AA.VV., 2000; Martín, 2002).

Valoración positiva del *mantenimiento y asunción del compromiso con la mejora por parte de directivos y profesores* que no se retiran de los proyectos de mejora iniciados, se muestran satisfechos con su participación, pero además reconocen que han realizado un gran esfuerzo, que ha merecido la pena, ya que ha mejorado su práctica docente. Como consecuencia ha mejorado el nivel de expectativas de los profesores a los alumnos, con la correlación que este aspecto muestra con el rendimiento final. Se notó en la mejora de las clases, de los procesos de evaluación y en mejoras generales para todos.

En este apartado se debería buscar la implicación y el compromiso profesoral con algún tipo de incentivo, propuesto por ellos mismos, o de motivaciones internas que reconozcan este compromiso y mejora de las expectativas de los alumnos. De todas formas no debieran extrañarnos estas resistencias que son connaturales a las instituciones educativas:

Si esperamos que el 100% del profesorado de un centro educativo se sume con entusiasmo a una determinada innovación o mejora cualitativa de la práctica pedagógica vigente, muy probablemente la pretendida innovación no comenzará nunca (Fernández Pérez, 2002, p. 148).

Reconocimiento recibido adecuadamente por parte de la Administración. Este aspecto muestra que el profesorado no persigue grandes reconocimientos y que valora altamente los recibidos, pero más que el aspecto económico, valora las gratificaciones de la Inspección, el que se

atiendan sus solicitudes de profesorado o de material, la dignificación del centro, ante la propia Administración educativa, y finalmente la publicidad positiva del trabajo del centro en los medios.

Este es uno de los motivos de continuidad por lo que debe cuidarse especialmente. La propuesta de incremento de todos los aspectos citados puede incrementar también el número y la calidad de los planes de mejora: mantenimiento del reconocimiento económico, potenciar las gratificaciones internas por parte de la Inspección y trato preferente en sus relaciones con la Administración en solicitud de recursos personales y materiales.

Mejoras colaterales como pueden ser mejora del rendimiento, de la atención a la diversidad, a los más desfavorecidos, aprendizaje general de estrategias. En general estas mejoras no han sido evaluadas sistemáticamente, por lo que la propuesta es que sean evaluadas también con la mejora programada.

Calidad humilde y mejor para los más necesitados. Los centros que han desarrollado Planes de Mejora son los más desfavorecidos, los más alejados, los más humildes. Su satisfacción les ha conducido a progresar en esta línea con grandes avances y un gran nivel de implicación, lo que contradice a los críticos con esta línea que ven en la calidad una amenaza totalitaria. Los resultados de esta investigación, muestran más bien que es una oportunidad para todos, pero en especial para los más desfavorecidos, que se ven mejorados directamente y de forma colateral.

Impacto final moderado. No hay mucho consenso en que se haya producido un impacto final decisivo en el entorno externo del centro. El punto débil aquí es que ni siquiera ha sido evaluado, por lo que tenemos impresiones y valoraciones personales y no datos ni evidencias, con lo que ese aspecto significa en calidad.

Este resultado es la consecuencia de la poca importancia dada al contexto, que sin embargo es:

La variable determinante que garantiza el enfoque hacia la calidad puesto que los receptores de la educación son los que valoran inevitablemente al final del proceso la educación recibida (Municio, 2001, p. 563).

La propuesta de mejora en este apartado se refiere a una evaluación sistemática de la mejora en el contexto del centro por parte de éste con indicadores de satisfacción entre padres, alumnos y entorno.

RESISTENCIAS Y DEBILIDADES

Se valora de forma negativa el apoyo de expertos externos y a la vez se desea un mayor apoyo técnico lo que manifiesta una evidente contradicción. El hecho de que haya diferencias muy acusadas en este apartado nos muestra que hubo mucha diferencia en la intervención de estos expertos que son valorados altamente por una minoría que se muestra agradecida y negativamente sobre todo por quienes no los tuvieron. Los Asesores y la Inspección son los mejor valorados. De todas formas sería recomendable revisar la formación, la intervención y el asesoramiento de los expertos y aumentar su número, así como la formación intensa para la intervención sin causar el rechazo que se manifiesta.

La principal dificultad señalada de los Planes de Mejora ha sido el tiempo extra que le han dedicado. Las quejas sobre la excesiva burocratización, sobre la documentación y sobre lo que les ha supuesto de inversión temporal han sido constantes en toda la investigación. Como mejora habría que compensar de forma temporal este esfuerzo que han hecho quienes se han implicado. La forma puede ser con

reconocimiento horario docente de alguna hora de las dedicadas al Plan, o descargar de los aspectos administrativos con una persona que realice la documentación requerida. Senge (2000, p. 63) reconoce que el cambio necesita tiempo y da una serie de estrategias para flexibilizarlo y conseguir sacarle el mayor provecho: rechazar demandas no esenciales, eliminar el trabajo innecesario, integrar iniciativas, confiar en que la gente controle su tiempo, etc.

Cierta suficiencia profesional entre los profesores o derivación hacia la complacencia y el conformismo, que se muestra en evidencias como el reconocimiento de la falta de formación y a la vez el rechazo de expertos; afirmar que no tienen mucho que mejorar, en que no mejoró su asistencia, en que no hacen el Plan para mejorar matrícula, el afirmar que no ha tenido impacto en los alumnos, padres y profesores y acto seguido reconocer que no lo han medido; o por algún otro tipo de motivos. Reconocen que han mejorado pero no de forma sustancial, es algo como si reconocerlo descalificase su actuación anterior, sin tener en cuenta que justamente ello la dignifica. La necesidad de formación en premisas, principios y filosofía de calidad, y no sólo en herramientas se muestra aquí palpable.

Rechazo a las mejoras didácticas, por incomprensible que parezca, los profesores no reconocen haber mejorado en metodología, evaluación, toma de decisiones, para mejorar el rendimiento y algo sí en la coordinación curricular y pedagógica. Sin embargo este punto es importante ya que:

La calidad educativa de una institución depende en gran medida de la calidad de la docencia y para que esta esté relacionada con la calidad del profesorado, será preciso establecer previamente el marco conceptual en

el que se fundan dinámicamente los intereses y necesidades individuales e institucionales. (Mateo, 2001, p. 645).

Este rechazo a la mejora docente, puede ser consecuencia de la suficiencia profesional detectada en el apartado anterior: si reconocen haber mejorado, entienden que implícitamente antes lo estaban haciendo mal; por ello se reafirman en que no han mejorado este aspecto, tan decisivo en la profesión docente, y con tanta repercusión entre los alumnos. Además se observan contradicciones con otros apartados. Creemos que puede ocurrir con ellos lo que Rudduck (1991) especifica como diferencia entre el cambio que afecta a las esculturas profundas de la escuela y desarrollos que alteran la práctica diaria, pero no siempre alteran la forma en que los profesores y los alumnos piensan sobre la escuela. En nuestros esfuerzos por cambiar, creo que hemos subestimado el poder de la cultura de la escuela y de la clase existente para acomodarse, absorber o repeler innovaciones que no compaginan con las estructuras y valores asumidos.

Existencia de diferencias entre los Centros de Primaria y Secundaria: mientras los de Secundaria tienen los Proyectos más articulados y científicos, los de Primaria tienen mayor nivel de implicación personal. También existe diferente comprensión por parte de los implicados de los epígrafes de la Junta para sintetizar la experiencia. La Evaluación Inicial casi siempre intuitiva en ambos niveles y se identifica la evaluación cualitativa con impresiones personales (JC y L, 2001, p. 134).

RESISTENCIAS

En los años sesenta el estudio de las innovaciones educativas se centraba en el análisis de las resistencias que presentaban

las escuelas, los docentes y el propio sistema educativo a los cambios y mejoras (Rivas, 2001, p. 99). En el mismo sentido se expresaba Dalin (1993, p. 1) que afirma: «nos hemos centrado más sobre las dificultades que sobre los éxitos en la mejora de las escuelas. La bibliografía sobre el cambio educativo está llena de cautelas y de estudios de fracasos». En la actualidad son los procesos de mejora y calidad, como innovaciones de tipo institucional las que tienen mayor predicamento en educación. La gestión de la calidad y de la organización de los centros ha pasado a primer plano en los estudios e investigaciones educativas y evaluadoras. Pero hay que tener en cuenta este apartado de resistencias como nos advierte Fernández Pérez (2002, p. 148): «Si esperamos que una minoría quijotesca, profundamente convencida y entusiasmada, en contra de la mayoría «agresivamente quieta» (inmóvil, estéril, fósil), va a conseguir la institucionalización (introducción a nivel de toda una institución educativa) de determinado cambio/innovación pedagógica, mejor será buscar un asiento cómodo para la espera, pues se promete larga».

DEBILIDADES

La evaluación provincial de los PAM por la inspección que en muchos casos no tiene una formación específica para este tipo de propuestas como lo muestran el que Planes de Mejora desechados por la Comisión Provincial fuesen premiados en esa misma convocatoria: «La Inspección de Educación efectuará una evaluación externa de los Planes Anuales de Mejora tomando en consideración tanto los procesos e implicación del personal como los resultados, con vistas a determinar qué centros han desarrollado adecuadamente su Plan» (BOE, 13 Junio de 1998). El poco interés del profesorado en la formación (sólo muestran interés por conocer más

cosas de calidad el 49%, teniendo en cuenta que es sobre profesorado que ha desarrollado Planes de Mejora, es preocupante) y el alto rechazo con un casi 40% a los que no les interesa conocer más de calidad, nos presenta un profesorado muy activo, muy ilusionado, muy entregado vocacionalmente... pero muy poco científico; poco preocupado por conocer mejor su propia acción, poco riguroso y sistemático. Además, no podemos olvidar con Gairín (2001, p. 636) que «la dificultad real de abordar con éxito procesos de innovación residen en su complejidad». Está claro que no es sencillo el cambio, por un lado por la cantidad de personas implicadas en él y por otro, por los distintos modelos que se pueden seguir, las dimensiones, fases, estrategias, etc.

El profesorado sigue anclado en ideas de celularismo y aislamiento de la sociedad (le importa poco que ésta valore o no lo que hace, no le motiva que vengan o no alumnos al centro) convencido de la alta labor que tiene encomendada y de la bondad intrínseca de su misión.

Cierto pudor en el profesorado a expresar sinceramente sus carencias; en el tema de la Evaluación Inicial es patente por ir disminuyendo los acuerdos cuando ésta se va aquilatando, pero también en temas como la mejora del clima, en la que muestran una cierta displicencia al contestar que ya tenemos buen clima, de lo que se deduce que no necesitan mejorarlo; o en la necesidad de formación. También observamos pudor al reconocer que les interesa la dotación económica, y en las contestaciones más radicalizadas en el cuestionario de esta investigación que en el de la Junta de Castilla y León. Creemos que se les debe impulsar por el camino del desarrollo profesional docente entendido como «un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución y no únicamente al profesorado, aún es más, a toda la comunidad educativa, lo

cual compromete a todas las personas que tengan algún tipo directo o indirecto de impacto en la docencia, como también sus aspectos organizativos e incluso a los recursos que se aplican» (Mateo, 2001, p. 646).

Diferencias muy claras entre los centros evaluados positivamente y los distinguidos por su Plan de Mejora. Los primeros dan respuestas ambiguas, menos elaboradas y más genéricas, además con el mismo epígrafe temático encontramos una variedad de respuestas en estos casos, mientras que apenas hay discrepancias en la comprensión de los mismos epígrafes en los casos de centros distinguidos.

Respuestas más elaboradas, sistemáticas y ajustadas a la cuestión, tanto en los cuestionarios como en la redacción de los documentos, los centros de Secundaria. Puede deberse a su menor número o a que algunos de sus profesores tenían más formación en calidad.

Diferencias significativas en función del género que presentan siempre un mayor grado acuerdo en general por parte de las mujeres con los aspectos que se preguntan, que en los hombres, que se refugian en la parte más neutral del cuestionario tienden a un mayor desacuerdo del esperado en los hombres. Tenemos aspectos muy claros como la evaluación, la metodología, el reconocimiento social, la colaboración de la administración, etc.

Cierto hartazgo de las innovaciones impulsadas desde la administración: «ya estamos hartos de PANES» decía con vehemencia una profesora en un coloquio jugando con la doble acepción de la palabra. Y no olvidemos que una innovación no es posible sin la implicación personal de los afectados y «toda innovación es válida si se centra y garantiza procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad» (Gairín, 2001, p. 638).

PROPUESTAS DE MEJORA

Estas propuestas son de tipo inductivo y pretenden aportar nuevas líneas de enfoque para los prácticos, para los legisladores y para los implicados en general. Creemos con Darling-Hammond (2001, p. 205) que no existe,

Una vía única para la mejora de la educación, ni se ha inventado todavía algún proyecto que debiera aplicarse tal cual, está fuera de toda duda que los centros de calidad comparten y muestran un conjunto de características tal como la investigación sobre el particular ha puesto de manifiesto.

Consecuentemente lo que sigue son consideraciones a partir de los resultados en este caso y además teniendo en cuenta que en cada centro las condiciones son diferentes, por lo cual se hace difícil la generalización, nos aventuramos a realizar las reflexiones que siguen en la confianza de que pueden servir de pauta en futuras convocatorias y a los profesores que se implican en la mejora diaria.

Hay que tener muy en cuenta la necesidad de continuidad para que la mejora se muestre realmente; con participar un año y obtener un premio, no hemos hecho nada o casi nada. También entendemos con Fullán (2002, p. 52) que los planes de mejora no son una carrera para ver quien es el más innovador. «Las palabras clave son sentido, coherencia, coordinación, sinergia, alineamiento y capacidad para mejorar de forma continuada».

La fragmentación de las innovaciones en los Planes de Mejora, o la competitividad que pueden generar, es uno de los efectos perversos en que pueden desembocar los Planes de Mejora. Por ello, la enumeración siguiente tan sólo pretende poner unas pinceladas de color en el trabajo diario de teóricos, administración y

prácticos. Cada uno de nosotros tenemos algo que hacer. De su desarrollo y de la evolución que muestren en el futuro, dependerán muchas de las innovaciones del futuro. Se trata de una propuesta que puede ser discutida, modificada o simplemente no compartida, pero en todo caso se deduce de las conclusiones anteriores.

- Urge una reflexión crítica conjunta (Administración, prácticos, expertos, teóricos y comunidad) sobre los planes de mejora y sobre la calidad en general. Su necesidad ha de ser compartida, apoyada y consensuada con amplio respaldo y reconocimiento. La actual división entre teóricos, administrativos y prácticos está perjudicando a todos y al sistema.
- La formación en calidad es aún muy deficitaria en los estamentos implicados. Por ello, aún contando con buenas intenciones, la parte que se ha comprobado es manifiestamente débil y debieran implementarse planes de formación para todos los participantes: inspectores, asesores, directivos, profesores y padres. El modelo de formación, sólo instrumental que se ha utilizado se manifiesta muy débil, ya que no se comprenden más que los actos puntuales, no el sustrato cultural que los sustenta.
- Deben procurarse los recursos humanos y materiales a los centros que se implican en la mejora ya que la sobrecarga mostrada ha sido motivo de desistimiento y falta de continuidad en algunos casos.
- Debe buscarse fidelizar a los profesores comprometidos con la mejora con mecanismos compensatorios mejores y más concretos que los actuales, que son muy poco valorados por los profesores “Los

incentivos de los profesores radican en las oportunidades de conseguir mayores recompensas que emanan de una mejor relación con sus estudiantes, así como de las que tienen para aprender continuamente unos de otros (Darling-Hammond, 2001, p. 206).

- A la vez debe incidirse con algún tipo de presión externa para fomentar el trabajo de los profesores y los centros en la mejora, haciéndoles ver que es paralela la mejora del centro con su propio desarrollo profesional docente.
- Habría que incluir la formación en calidad en los planes de formación inicial del profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria, que sale de las facultades con carencias manifiestas en este sentido.
- Establecer en los centros un órgano de coordinación docente específico dedicado a evaluación y calidad que estabilizase la realización de los planes como cometido específico y funcional suyo.
- La evaluación, asesoría y valoración de los planes de tipo externo debe ser compartida por técnicos y expertos, no limitarse a la inspección y la administración (cultura burocrático-administrativa), ya que la participación de los mismos como asesores y evaluadores desvirtúa la objetividad y la pluralidad del proceso. Quedaríamos en las culturas empírica y político-administrativa, sin llegar a la cultura científica.
- Establecer incentivos para la continuidad de los Planes de Mejora: si el cambio y la innovación son lentos y necesitan de tres a cinco años, es necesario conocer y evitar las retiradas de algunos centros.
- La baja satisfacción del profesorado con la participación e implicación

de los padres debe tenerse en cuenta y fomentar algún tipo de implicación, compromiso y colaboración por parte de los padres, los alumnos y la comunidad. (Enfoque multinivel del que habla Darling-Hammond, 2001).

- El rechazo a las mejoras didácticas que se muestra en los profesores muestra la falta de inmersión en la cultura de calidad desde el enfoque científico o de «expertos» a que se hacía referencia. También en este rechazo tiene su parte de culpa la metodología pedagógica e investigadora utilizada por los «expertos» que se ha alejado en exceso de las aulas. La necesidad de compromiso personal y colaborativo de los profesores se muestra también en el celularismo e individualismo, que perviven fruto de una cultura tradicional.
- Establecer apoyos y compensaciones necesarias en el aspecto temporal para el profesorado ya que muestra su mayor esfuerzo en el tiempo extra dedicado a los Planes de Mejora y no necesariamente económicos: «La mayoría de la gente se motiva mucho más ante la oportunidad de producir algo diferente y la satisfacción de hacerlo bien, que mediante recompensas extrínsecas y sanciones; que la información sobre el desempeño y resultados favorece el aprendizaje; que el sentido de la eficacia crece a medida de que la gente es capaz de controlar e influir en su trabajo, y que la colaboración mejora la ejecución» (Darling-Hammond, 2001, p. 206).
- Aprovechar el entusiasmo de los profesores participantes convencidos en que la mejora de los centros es posible para difundir, contagiar y mejorar la dinámica de cambio en los centros. Hay que tener en cuenta las condiciones de estrés, aislamiento e incertidumbre que vive el profesorado, y sin embargo, el cambio depende de ellos.
- Aligerar y mucho, la dimensión burocrática de los Planes de Mejora. La queja general de excesiva carga burocrática no debe entorpecer el proceso y lastrar la cultura de calidad. Las órdenes de convocatoria deberían tener menor extensión; los documentos que se entregan deberían ser mínimos y el tiempo de redacción también. De otra forma parece que se va a evaluar «por extensión».
- Tener en cuenta que la iniciativa legislativa marca la pauta (Fullán, 2002, p. 100) ya que aporta autoridad, crea convencimientos y destina recursos. Por ello habrá que cuidar al máximo estas iniciativas.
- Realizar un análisis transversal que tenga en cuenta las opiniones de los profesores sobre lo que les motivaría o les compensaría en el aspecto esfuerzo-tiempo para que compensase la dedicación y evitase el abandono de quienes una vez ya se han implicado.
- Mejorar la financiación de los Planes de Mejora. Aún con pudor para reconocerlo se manifiesta como uno de los aspectos más positivos. Además esa dotación redundante siempre en beneficios para los centros, estimula a los integrantes y es un paliativo a la falta de recursos crónica.
- Adquisición por parte del profesorado de competencias comunicativas basadas en las nuevas tecnologías y su dominio didáctico.
- Sería interesante promover desde la Administración educativa algún

tipo de mecanismo para facilitar el trabajo en red de estas escuelas que trabajan en la mejora; para evitar su aislamiento y para aprovechar todas las hallazgos, las sugerencias y las posibilidades de las otras. Además es un tema de gran actualidad internacional (Harasim y otros, 2000).

- Creemos con Blanco (2001, pp. 601-602) que el tema de la gestión de la calidad,

es altamente inestable. Para estabilizar la gestión de calidad hay que aprovechar los requerimientos externos generalmente sociales y políticos, cada vez más explícitos, introducir elementos orgánicos que profesionalicen dicha gestión y establecer programas e incentivos que permitan, en primer lugar, abordar las normas necesarias, y en segundo lugar, recompensar el trabajo bien hecho.

- Utilizar a nivel general el método abierto de coordinación que propone la Unión Europea en el *Libro Blanco*. Este método es el más apropiado si se reúnen las condiciones para que desempeñe su función. Este método consiste en

la fijación de directrices para la Unión combinadas con calendarios específicos para lograr los objetivos a corto, medio y largo plazo fijados por los Estados miembros; el establecimiento, en su caso, de evaluaciones comparativas e indicadores cuantitativos y cualitativos basados en los mejores del mundo y adaptados a las necesidades de los diferentes Estados miembros y sectores como medios de comparación de las mejores prácticas; la conversión de estas directrices europeas en políticas nacionales y regionales mediante la determinación de

objetivos específicos y la adopción de medidas, teniendo en cuenta las diferencias nacionales y regionales; y la supervisión, evaluación y revisión por homólogos periódicas (Comisión Europea, 2001, p. 1).

Creemos que el método abierto de coordinación ofrece «un medio de fomentar la cooperación, intercambiar buenas prácticas y acordar objetivos y orientaciones comunes para los Estados miembros (...). Se basa en una evaluación sistemática de los progresos realizados en la materialización de tales objetivos, lo que permite a los Estados miembros establecer una comparación entre sus respectivos esfuerzos y aprender de la experiencia ajena» (Comisión Europea, 2001, p. 15).

- Evaluar sistemática, periódica y rigurosamente los procesos y los resultados de los Planes de Mejora desarrollados hasta la actualidad, para corregir, cambiar, mejorar e ir perfilando un modelo que pueda ser asumido institucionalmente, y se desarrolle en los centros como una parte esencial de sus funciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid, Santillana-Fundación Hogar del Empleado, 2000.
- BLANCO, R.: *La ciudad ausente. Utopía y utopismo en el pensamiento occidental*. Madrid, Akal, 1999.
- CANTÓN MAYO, I. (coord.): *La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid, CCS, 2001.
- «Evaluación de centros educativos: revisión general y estudio etnográfico», en AA.VV.: *La Escuela que*

- vivimos. León, Universidad de León, 1995, pp. 61-79.
- «Los centros educativos ante los retos actuales. Evaluación, calidad y mejora», en MARTÍN BRIS, M. (coord.): *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona, Praxis-Monografías Escuela Española, 2002^a, pp. 151-264.
 - «La gestión de la calidad en los centros educativos: justificación y modelo institucional», en GAIRÍN, J.; MARTÍN BRIS, M.: *Aportaciones al debate sobre calidad*. Temáticos de Escuela Española 6, 2002, pp. 7-10.
 - (coord.): *Manual de organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996.
 - (coord.): *Evaluación, cambio y calidad en los centros educativos*. Buenos Aires, Fundec, 2000.
- COMISIÓN EUROPEA: *Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas, 2001.
- COOK, T. D.; REICHARD, CH.S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación social*. Madrid, Morata, 1986.
- DARLING-HAMOND, L.: *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel, 2001.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: «Calidad y Mejora de la Educación: procesos y estrategias», *Conferencia en el Instituto Canario de Calidad*, 2001, en (Documento Policopiado).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: «El desafío organizativo de la libertad en las instituciones educativas», en *Actas del VII CIOIE*. San Sebastián, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 20002, pp. 135-167.
- FOX, D. J.: *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa, 1981.
- GAIRÍN SALLÁN, J.: «La innovación en la Universidad», en *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2 (2001), pp. 635-640.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. y otros: *Introducción a la investigación en educación. Tomo I*. Madrid, UNED, 2001.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN: *Experiencias de calidad. Prácticas de buena gestión en los centros educativos públicos de Castilla y León. Curso 1999-2000*. Valladolid, Consejería de Educación y Cultura-Viceconsejería de Educación, 2001.
- *Experiencias de calidad 2. Prácticas de buena gestión en los centros educativos públicos de Castilla y León. Curso 2000-2001*. Valladolid, Consejería de Educación y Cultura-Viceconsejería de Educación, 2002.
- MATEO, J.: «La evaluación institucional universitaria. Una nueva cultura de la evaluación en un contexto de cambio», en *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2 (2001), pp. 641-647.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?* Madrid, MEC, 1992.
- *Reforma educativa de los centros específicos de educación especial*. Madrid, MEC, 1992b.
 - *Cajas Rojas de Educación Primaria*. Madrid, MEC, 1992c, p. 21.
 - *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Informe Síntesis*. Madrid, LOPEGCE-MEC, 1994.
 - *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* (6 tomos). Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional-Dirección General de Centros Educativos, 1997.
 - *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*. Madrid, MEC-Dirección General de Centros Educativos, 1998.
 - *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*. Madrid, MEC, 1998, 1999, 2000 (3 vol.).
 - *Prácticas de buena gestión en los centros educativos Públicos II*. Madrid, MEC, 2000.

- *Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. BOE de 21 de noviembre de 1995.
 - *Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. BOE de 3 de Octubre de 1990.
 - *Centros educativos y calidad de Enseñanza*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid, MEC, 2001.
- *Ley Orgánica de la Calidad del Sistema Educativo*, 2002.
- MUNICIO, P.: *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Madrid, Escuela Española, 2001.
- MUÑOZ ADÁNEZ, A.: *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid, 1990.
- PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. Madrid, La Muralla, 1994.
- SARABIA SÁNCHEZ, F. J.: *Metodología para la investigación en Márketing y Dirección de empresas*. Madrid, Pirámide, 1999.
- SENGE, P.: *Más allá de la quinta disciplina. La danza del cambio*. Barcelona, Gestión 2000, 2000.
- ZABALZA, M. A.: «Las relaciones interpersonales en las organizaciones», en *Actas del VII CIOIE, Retos Educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 2002, pp. 187-202.

ANEXO



UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE
FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

León, 30 de Enero de 2002

Dra. Isabel Cantón Mayo
Catedrática de Universidad
Avda. Facultad de Veterinaria, 7-9º-B
24004 León (España)
Tef: 987 209182
E-mail: dfcicm@isidoro.unileon.es

Dirección y Profesorado del Centro

El presente cuestionario tiene por objeto conocer sus opiniones acerca de los Planes Anuales de Mejora (en adelante PAM) ya que su centro ha sido participante distinguido y/o premiado en las últimas convocatorias, por lo que sus opiniones son muy relevantes. Por ello, como directora de la investigación titulada: «*Evaluación de los Planes de Mejora en Castilla y León*», me dirijo a la Dirección y al Profesorado de ese centro para solicitar su colaboración, que consiste en responder al cuestionario adjunto, para el que contamos con la autorización de la Consejería de Cultura de la Junta de Castilla y León.

Las preguntas son en su mayoría cerradas para contestar con una (X), pero varias tienen un apartado abierto titulado: «Otros, señalar y valorar» para recoger lo que no figure en la parte anterior. Es muy importante completar con su visión esos apartados, ya que recogen las opiniones más originales.

Enviamos tres cuestionarios y un sobre franqueado para devolvernos las respuestas con el ruego de que al menos uno de los cuestionarios lo cumplimente un miembro del equipo directivo; si lo desean, pueden realizar copias para responder más ampliamente. También rogamos que no se demoren demasiado en el tiempo en la devolución para poder avanzar en la investigación; por ello sugerimos unos 10 días para su contestación.

Finalmente, si alguna cuestión no está clara, no duden en comunicarse con nosotros a la dirección señalada arriba.

REITERAMOS NUESTRO SINCERO AGRACECIMIENTO POR SU COLABORACIÓN

Fdo. Isabel Cantón Mayo

PARA poder avanzar en el conocimiento, necesitamos saber lo que estamos haciendo ahora. Por ello su ayuda en la contestación de este Cuestionario es inestimable y se la agradecemos profundamente. **SE SOLICITA SU COLABORACIÓN COMO PARTICIPANTE EN PLANES DE MEJORA (PAM)** contestando al siguiente cuestionario donde se le piden datos y opiniones. Sólo tiene que poner una cruz en el lugar correspondiente a los datos del centro y a su grado de acuerdo con las afirmaciones que se hacen. Es muy importante para nosotros conocer su sincera opinión, por lo que le manifestamos desde ahora nuestro agradecimiento por su colaboración y su tiempo.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PAM

INDICADOR	ITEM
Experiencia docente	<p>1.- <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer</p> <p>2.- Años de ejercicio en la actividad como docente (señalar con una cruz): <input type="checkbox"/> menos de 5 años <input type="checkbox"/> 5-10 años <input type="checkbox"/> 11-15 años <input type="checkbox"/> 16-25 años <input type="checkbox"/> < 25 años-</p> <p>3.-¿Cuántos años lleva en el Centro actual? <input type="checkbox"/> menos de 5 años <input type="checkbox"/> 6-10 años <input type="checkbox"/> 10-15 años <input type="checkbox"/> <15 años</p> <p>4.- ¿Cuántos años ha ejercido cargos directivos? <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> menos de 3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> 5-8 años <input type="checkbox"/> 9-12 años <input type="checkbox"/> <12 años</p> <p>5.- (Sólo si ha ejercido cargos) ¿Cuántos años lleva en el cargo actual? <input type="checkbox"/> menos de 5 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> 5-8 años <input type="checkbox"/> 9-12 años <input type="checkbox"/> <12 años</p> <p>6.- ¿Cuántas horas semanales tiene de docencia con alumnos? <input type="checkbox"/> menos de 10 horas <input type="checkbox"/> de 10 a 14 horas <input type="checkbox"/> de 14 a 18 horas <input type="checkbox"/> de 18-22 horas <input type="checkbox"/> < 22 horas</p> <p>7.- Contestar solamente si forma parte del Equipo Directivo actualmente, ¿Cuántas horas tiene para dedicar al cargo? <input type="checkbox"/> menos de 5 horas <input type="checkbox"/> de 9- 5 horas <input type="checkbox"/> de 10 a 13 horas <input type="checkbox"/> 14 a 17 horas <input type="checkbox"/> <de 18 a 20 horas</p>

INDICADOR	ITEM
Datos del Centro	<p>1.- ¿A qué provincia de Castilla y León pertenece su centro? <input type="checkbox"/> AVILA <input type="checkbox"/> BURGOS <input type="checkbox"/> LEÓN <input type="checkbox"/> PALENCIA <input type="checkbox"/> SALAMANCA <input type="checkbox"/> SEGOVIA <input type="checkbox"/> SORIA <input type="checkbox"/> VALLADOLID <input type="checkbox"/> ZAMORA</p> <p>2.- ¿Qué niveles educativos imparte? <input type="checkbox"/> Infantil, <input type="checkbox"/> Primaria, <input type="checkbox"/> Primaria y Secundaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato</p> <p>3.- La población a la que pertenece el centro es: <input type="checkbox"/> Rural (de 10.000 h), <input type="checkbox"/> Urbana (+ de 10.000 h)</p> <p>4.- El Centro es: <input type="checkbox"/> Evaluado positivamente por su Plan de Mejora <input type="checkbox"/> Distinguido por su Plan de Mejora <input type="checkbox"/> Distinguido un año y evaluado positivamente otro</p> <p>5.- Antigüedad aproximada del Centro <input type="checkbox"/> menos de 5 años <input type="checkbox"/> 5-12 años <input type="checkbox"/> 13-25 años <input type="checkbox"/> <25 años</p>
Motivaciones	<p>1.- ¿Por qué se decidió participar en la convocatoria PAM? (marcas con una x según el grado de acuerdo +4, -0)</p> <p>1.1. Para conseguir más recursos económicos para el centro 0 1 2 3 4</p> <p>1.2. Para conseguir puntos para el traslado 0 1 2 3 4</p> <p>1.3. Para que viniesen más alumnos al centro 0 1 2 3 4</p> <p>1.4. Para que se reconociese nuestra labor 0 1 2 3 4</p> <p>1.5. Para mejorar profesionalmente 0 1 2 3 4</p> <p>1.6. Para salir de la rutina 0 1 2 3 4</p> <p>1.7. Para mejorar el centro en todos los aspectos 0 1 2 3 4</p> <p>1.8. Otros (Especificar y valorar)... 0 1 2 3 4</p>
Impulso inicial	<p>2.- Señale en qué medida impulsaron la participación...</p> <p>2.1. El equipo directivo 0 1 2 3 4</p> <p>2.2. Los profesores en general 0 1 2 3 4</p> <p>2.3. Un grupo reducido de profesores 0 1 2 3 4</p> <p>2.4. La AMPA 0 1 2 3 4</p> <p>2.5. Los padres en general 0 1 2 3 4</p> <p>2.6. El servicio de Inspección 0 1 2 3 4</p> <p>2.7. Otros (señalar y valorar)... 0 1 2 3 4</p>
Implicación	<p>3.- ¿Quiénes se implicaron más en ella?</p> <p>3.1. El equipo directivo 0 1 2 3 4</p> <p>3.2. Los profesores en general 0 1 2 3 4</p> <p>3.3. Un grupo reducido de profesores 0 1 2 3 4</p> <p>3.4. La AMPA 0 1 2 3 4</p> <p>3.5. Los padres en general 0 1 2 3 4</p> <p>3.6. El servicio de Inspección 0 1 2 3 4</p> <p>3.7. Otros (señalar y valorar)... 0 1 2 3 4</p>

INDICADOR	ITEM
Redacción	4.- ¿Quién decidió redactar el documento para presentarlo?
	4.1.- El equipo directivo 0 1 2 3 4
	4.2.- Los profesores en general 0 1 2 3 4
	4.3.- Un grupo reducido de profesores 0 1 2 3 4
	4.4.- Otros (señalar y valorar)..... 0 1 2 3 4
Objetivos y contenidos	5.- Valore en qué medida los siguientes aspectos formaban parte de los objetivos/contenidos del PAM.
	5.1.- Mejorar las relaciones con los padres y la comunidad 0 1 2 3 4
	5.2.- Mejorar aspectos organizativos de tiempo y espacio 0 1 2 3 4
	5.3.- Mejorar los conocimientos instrumentales 0 1 2 3 4
	5.4.- Mejorar otras áreas curriculares concretas (citar)..... 0 1 2 3 4
	5.5.- Mejorar las tutorías 0 1 2 3 4
	5.6.- Mejorar la utilización de la biblioteca 0 1 2 3 4
	5.7.- Mejorar el conocimiento y utilización de las Nuevas Tecnologías 0 1 2 3 4
	5.8.- Mejorar la gestión de los recursos personales 0 1 2 3 4
	5.9.- Mejorar y embellecer el edificio o el entorno del centro 0 1 2 3 4
	5.10.- Otros (Especifica y valorar)..... 0 1 2 3 4
Lo más positivo	6.- Los aspectos más positivos del PAM fueron
	6.1.- La ilusión que pusimos en el proyecto 0 1 2 3 4
	6.2.- La colaboración entre los profesores 0 1 2 3 4
	6.3.- La implicación de los padres en la mejora 0 1 2 3 4
	6.4.- Los resultados conseguidos 0 1 2 3 4
	6.5.- La mejora del rendimiento de los alumnos 0 1 2 3 4
	6.6.- La mejora del clima y ambiente del centro 0 1 2 3 4
	6.7.- Lo que aprendimos todos de/con la mejora 0 1 2 3 4
	6.8.- El reconocimiento de la Inspección 0 1 2 3 4
	6.9.- La dotación económica que conseguimos 0 1 2 3 4
	6.10.- El trabajar juntos por un objetivo común 0 1 2 3 4
	6.11.- Desarrollar estrategias metodológicas diferentes 0 1 2 3 4
	6.12.- Acostumbrarnos a evaluar lo que hacemos 0 1 2 3 4
	6.13.- La satisfacción de los profesores 0 1 2 3 4
	6.14.- La satisfacción de los padres 0 1 2 3 4
	6.15.- La satisfacción de los alumnos 0 1 2 3 4
6.16.- Otros (Especifica y valorar)..... 0 1 2 3 4	

INDICADOR	ITEM				
Lo más difícil	7.- Los mayores problemas del PAM fueron				
	7.1.- La cantidad de documentos que hubo que rellenar	0	1	2	3 4
	7.3.- El tiempo que tuvimos que dedicarle	0	1	2	3 4
	7.4.- El clima que se generó en el centro	0	1	2	3 4
	7.5.- La poca implicación de algunos profesores	0	1	2	3 4
	7.6.- El abandono de otras tareas importantes para el centro	0	1	2	3 4
	7.7.- Que nadie reconociese nuestra labor y esfuerzo	0	1	2	3 4
	7.8.- Nos dimos cuenta de la necesidad de formarnos en calidad	0	1	2	3 4
	7.9.- Supuso un esfuerzo que no mereció la pena	0	1	2	3 4
	7.10.- La falta de colaboración de la Administración	0	1	2	3 4
	7.11.- Otros (Especificar y valorar).....	0	1	2	3 4

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN						
<p>ESCRIBA UN ASPA (x) EN EL LUGAR CORRESPONDIENTE SEGÚN SU GRADO DE ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES DEL CUESTIONARIO.</p> <p>Explicación:</p> <p>0.- Totalmente en desacuerdo (mínimo valor o inexistencia)</p> <p>1.- Algo de acuerdo</p> <p>2.- Bastante de acuerdo</p> <p>3.- Muy de acuerdo</p> <p>4.- Totalmente de acuerdo</p>						
INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Existencia de cultura innovadora	1.- Participa el centro habitualmente en innovaciones educativas					
	2.- El centro o sus profesores habían obtenido algún otro premio colectivo					
Conocimiento de la calidad	3.- Algunos profesores ya habían recibido formación en calidad					
	4.- Se utilizaron documentos y libros sobre calidad					
Herramientas	5.- Se utilizó algún listado de temas posibles para realizar el PAM					
	6.- Se diseñaron los apartados del PAM siguiendo la convocatoria					
	7.- Se hizo una evaluación inicial					
Motivaciones	8.- Se pretendía aumentar los recursos materiales del centro con el PAM					
	9.- Se buscaba aumentar el rendimiento de los alumnos					
	10.- Los profesores querían obtener puntos para traslados					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Liderazgo	11.- La redacción del documento la realizó el Equipo Directivo					
	12.- El impulso del Equipo Directivo fue decisivo para participar					
	13.- El compromiso personal del Equipo Directivo fue muy importante					
Contexto	14.- Se hizo un estudio del contexto interno del centro para realizar el PAM					
	15.- También se estudio el entorno externo del centro					
	16.- El claustro debatió las ventajas e inconvenientes					
	17.- En el debate participaron asesores externos al centro					
Participación	18.- Desde que se proyectó el PAM participó todo el Claustro					
	19.- La redacción del mismo fue coordinada y participamos todos					
Apoyos y asesorías	20.- Se pidió a la inspección asesoría sobre cómo realizar el documento inicial					
	21.- Se contó con la ayuda de expertos externos para el diseño del PAM					
	22.- El Dto. de Orientación apoyó la idea y se ofreció a colaborar					
Implicación del profesorado	23.- Cuando se decidió realizar el PAM estaba implicado más de la mitad del profesorado					
	24.- Los demás profesores revisaron y consensuaron las acciones del PAM.					
	25.- En esta fase inicial hubo profesores que no participaron					
	26.- Fue difícil convencer a muchos profesores					
	27.- Conseguimos el compromiso y aceptación de todo el profesorado con el PAM					
Elección tema	28.- El PAM fue elegido por su relación con los objetivos del Proyecto Educativo					
	29.- El tema del PAM se eligió por votación mayoritaria de los participantes					
	30.- El tema del PAM se eligió por consenso de participantes sin votación					
	31.- Se buscó un tema que incidiera en la organización del centro					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Contenido del tema	32.- El PAM se dirigía con preferencia a aprendizajes docentes y/o instrumentales					
	33.- El PAM se dirigía con preferencia a aprendizajes emocionales y/o sociales					
	34.- Se buscó un tema que se refiriera a los aspectos docentes del aula					
	35.- Se eligió un tema que mejorase el desarrollo profesional docente					
Viabilidad	36.- El desarrollo del PAM seleccionado era viable					
	37.- Se diseñó el PAM desde la convicción de que lo podíamos realizar					
Revisión	38.- Había que cambiar aspectos organizativos para la realización del PAM					
	39.- Contemplaba revisiones periódicas temporales con responsables y acciones					
Responsables	40.- Era difícil seleccionar a los responsables de cada acción					
	41.- Cada acción prevista en el PAM tenía sus responsables directos					
Difusión	42.- Informamos a los alumnos de que se iba a realizar el PAM					
	43.- Informamos a los padres de que se iba a realizar el PAM					
Dificultades	44.- Consideramos las posibles dificultades del PAM					
	45.- La dificultad no nos pareció grande					
Actitudes de entrada	46.- Comenzamos a realizar las tareas propuestas con bastante desconcierto					
	47.- Las tareas se comenzaron a realizar con gran carga de ilusión					
	48.- Los profesores fueron animándose a medida que se iba desarrollando el proyecto					
	49.- Se pasó por varias etapas, de impulso, de desánimo y otras.					
	50.- Deseábamos tener éxito para poder continuar					
Evaluación inicial	51.- Se hizo una evaluación inicial para saber el estado del tema en el que se iba a desarrollar el PAM					
	52.- Se utilizó algún tipo de instrumento para la recogida de datos inicial					
	53.- Se analizaron los datos recogidos para saber el punto de partida					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Liderazgo en el proceso	54.- El Equipo Directivo fue quien más se implicó en la realización					
	55.- El Equipo Directivo facilitó en todo momento datos y acciones del PAM					
	56.- El Equipo Directivo eligió responsables eficaces para cada parte del PAM					
	57.- El Equipo Directivo es accesible y escucha al personal del centro					
Responsables	58.- La asunción de responsabilidades se asumió sin problemas por los elegidos					
	59.- Cada responsable cumplió su cometido para la primera revisión					
Formación	60.- Los profesores se formaron en algún curso sobre la calidad educativa					
	61.- El centro adquirió materiales para conocer mejor la calidad					
	62.- Los profesores mostraron interés por conocer todo lo relacionado con la calidad					
Seguimiento	63.- Crearon algún nuevo órgano para el seguimiento del PAM					
	64.- Se reunían cada semana o quincena para evaluar y seguir el PAM					
	65.- Se reunían una vez al mes para el seguimiento y evaluación del PAM					
	66.- Se reunían tres veces por curso para seguimiento y evaluación del PAM					
Progresión	67.- Las reuniones no contaron con la mayoría de los implicados					
	68.- En las reuniones se corrigieron acciones que se habían propuesto y se incluyeron nuevas actuaciones					
	69.- La propuesta inicial fue muy ambiciosa y hubo que recortarla					
	70.- Las reuniones suponían una inyección de ilusión en el trabajo					
	71.- La incidencia del PAM en el centro mejoró la dinámica del clima diario					
	72.- Los profesores consideraban que aprendían durante el desarrollo del PAM					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Información	73.- Los padres se interesaban por el desarrollo del PAM					
	74.- Durante el desarrollo del PAM se informaba al menos cada mes a los padres					
	75.- El entorno del centro conocía que se estaba desarrollando un Proyecto de Mejora					
	76.- Se involucró en el PAM a personas o entidades del contorno					
	77.- Se informaba periódicamente a los padres del desarrollo del PAM					
Relación con documentos institucionales	78.- El PAM estaba relacionado con el Proyecto Educativo de Centro					
	79.- El PAM incidía en aspectos del Proyecto Curricular					
	80.- El PAM incidió en aspectos concretos del DOC					
	81.- El PAM recoge aspectos deficitarios del Centro relacionados en la Memoria anterior					
Evaluación procesual continua	82.- El seguimiento concreto de cada apartado nos pareció difícil					
	83.- Nos costaba reunir a todos los implicados					
	84.- Algunos profesores se retiraron del PAM					
	85.- Pronto se vio que era necesario seguir más de un año con el PAM					
	86.- La continuidad se hizo necesaria para mejorar lo conseguido					
	87.- Continuar con el PAM era más fácil porque ya sabíamos cómo hacer					
Aprendizajes	88.- Los alumnos sentían también un cierto compromiso con el PAM					
	89.- Identificamos los procesos que son fundamentales en el éxito del centro					
	90.- Se promueven la creatividad y la innovación para conseguir mejoras					
	91.- Las relaciones del profesorado con la comunidad (padres, alumnos y otros) son ahora mejores					
	92.- La búsqueda de consenso ha sido una constante					
Apoyos en el desarrollo	93.- Hemos contado con el apoyo y asesoría de la Administración					
	94.- Hemos trabajado con mucha voluntad pero sin apoyos externos					
	95.- Contamos con expertos externos que apoyaron la experiencia					
	96.- La inspección estuvo informada y animó y alentó el desarrollo del PAM					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Cumplimiento de las expectativas	97.- La evaluación final del PAM se consideró exitosa en general					
	98.- Los resultados se ajustaron a los objetivos propuestos en el PAM					
	99.- No se consiguieron los objetivos pero se trabajó en la dirección adecuada					
	100.- Conseguimos más objetivos de los propuestos en principio					
Evaluación	101.- Se utilizó alguna técnica concreta de evaluación para el PAM					
	102.- Se han evaluado también los procesos del PAM, no sólo los resultados					
	103.- La coordinación de los distintos responsables del PAM fue buena					
Satisfacción	104.- Aun con las dificultades repetiríamos la experiencia					
	105.- Lo más gratificante del PAM lo que hemos aprendido juntos					
	106.- El equipo directivo se encuentra satisfecho con lo realizado					
	107.- El nivel de satisfacción de los profesores fue grande					
	108.- Los padres se encuentran muy satisfechos del progreso de sus hijos con el PAM					
	109.- Los alumnos participaron de la satisfacción por el resultado del PAM					
Participación	110.- Todos los profesores que iniciaron el PAM lo terminaron					
	111.- Los profesores indagan y reflexionan sobre su propia práctica docente					
	112.- La participación de los expertos fue satisfactoria					
	113.- Se debió ampliar más la participación					
Reconocimiento	114.- Se ha recibido el reconocimiento adecuado a su trabajo en el PAM					
	115.- La inspección ha reconocido el esfuerzo del centro en el PAM					
	116.- Nos gustaría tener más apoyo de los técnicos para hacerlo mejor					
	117.- Los padres reconocieron que se hace más que cumplir con el deber					
	118.- La Administración ha reconocido nuestro esfuerzo para mejorar					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Dificultades	119.- Lo más duro del PAM ha sido el tiempo extra que ha llevado					
	120.- No merece la pena el esfuerzo para obtener esos resultados					
	121.- El desarrollo del PAM supuso trabajo añadido y pesado					
	122.- Nos han decepcionado los resultados del PAM					
	123.- Creemos que el próximo PAM tiene mucho que mejorar					
	124.- Tuvimos más dificultades de las previstas					
Actitud hacia la calidad	125.- Ahora nos interesa más la calidad en la educación					
	126.- Estamos decididos a mantener la mejora conseguida					
	127.- Se ha decidido la ampliación del PAM para el curso siguiente					
	128.- Cualquier centro puede diseñar, realizar y evaluar su propio PAM					
	129.- Se ha instaurado en el centro una cultura de calidad					
Efectos colaterales positivos	130.- Hemos mejorado muchos aspectos no incluidos en el PAM					
	131.- Después del primer PAM aumentaron las solicitudes de ingreso en el centro					
Mejoras educativas	132.- El rendimiento de los alumnos se vio afectado positivamente con el PAM					
	133.- Disminuyeron las faltas de asistencia de los alumnos					
	134.- Las faltas de los profesores han sido menos que el año anterior					
Diversidad	135.- La atención a la diversidad se favoreció con el PAM					
	136.- La prioridad de la mejora incluía a los más desfavorecidos					
Cultura	137.- Los profesores trabajan desde que realizaron el PAM más colaborativamente					
	138.- Las expectativas respecto al rendimiento de los alumnos han aumentado					
	139.- El clima del centro ha mejorado					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Mejoras didácticas	140.- Se ha mejorado la articulación del currículum vertical y horizontalmente					
	142.- Se han cambiado y mejorado los métodos de enseñanza en las aulas					
	143.- Se ha seguido y evaluado el rendimiento de los alumnos de forma más continuada					
	144.- El rendimiento se ha tomado como base para la toma de decisiones oportunas					
	145.- Se utilizan estrategias efectivas de coordinación curricular y pedagógica					
Evaluación final	146.- La experiencia se ha evaluado por todos como provechosa					
	147.- El cuidado de las clases mejoró también con el PAM					
	148.- Podemos mejorar los procedimientos para evaluar el PAM					
	149.- Hemos controlado el desarrollo del PAM según lo previsto					
	150.- Hemos propuesto objetivos adecuados y alcanzables en el tiempo previsto					
	151.- El Plan de Mejora se ha revisado y se han introducido cambios sobre la marcha					
	152.- Los objetivos eran adecuados pero excesivos para nuestras posibilidades					
	153.- Los objetivos no eran los adecuados para nuestro centro en ese momento					
	154.- La mejora del PAM lo ha sido para todos					
Mejora del contexto	155.- El PAM ha conseguido mejorar la imagen pública del centro					
	156.- En el PAM se recogía alguna tradición o peculiaridad del contexto					
	157.- El Plan de Mejora era el adecuado para el contexto del centro					
	158.- La mejora de nuestro centro puede ponerse en marcha en otros contextos					
Recursos	159.- Los recursos personales de los que se ha dispuesto eran suficientes					
	160.- No se ha dispuesto de suficientes recursos personales					
	161.- Nos han faltado recursos materiales					
Impacto	162.- El impacto social en la zona fue positivo					
	163.- El impacto académico fue también destacado					
	164.- Se consiguió una mejor valoración del centro en la comunidad educativa					