

APARTADO G
DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y OTRAS TEMÁTICAS

CAPÍTULO XII
DESARROLLO Y MEJORA DE LAS ORGANIZACIONES

1. ESCALAE: CLAVES DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL AULA

Federico Malpica Basurto

Instituto de Recursos e Investigación para la Formación

1.1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA CALIDAD EN NUESTRAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS Y FORMATIVAS?

Sabemos que una de las actividades humanas de las sociedades modernas que más angustia genera y que más cuesta decidir tiene que ver con los estudios. Los padres y madres sabe lo que cuesta escoger escuela, y aquellos que se enfrentan a la universidad también. ¿Cuánto se tardan en tomar decisión sobre dónde estudiar? ¿Qué toman en cuenta? ¿Cuánto cuesta estudiar y cuánto el no estudiar o no hacerlo adecuadamente?

Pero no sólo a nivel individual se puede observar claramente que la educación es uno de los temas más importantes con los que se enfrenta el hombre moderno, sino que también a nivel colectivo es algo decisivo. ¿Qué le sucede a una sociedad que no sabe educar? ¿Qué elemento suele ser determinante para la competitividad de un país? ¿Por qué la educación se acaba utilizando casi siempre con fines políticos?

A partir de estas preguntas podemos observar la importancia que tiene para nuestra sociedad y para las personas que vivimos en ellas la educación. Por tanto, cada vez es más obvio y comienza a ser imprescindible que se pueda garantizar una educación de calidad, es decir, que exista una coherencia entre 1) aquello que se pretende de los estudiantes cuando acaben su formación, 2) lo que de verdad ocurre en las aulas para cumplir con ello y 3) los resultados de aprendizaje obtenidos.

Gregorio Luri, en su defensa de la escuela plasmada en el libro “La escuela contra el mundo”, nos aclara la gran importancia que tiene ésta como mediadora en la sociedad pero también los peligros de no ejercer esa función y “dejarse llevar” por ésta (Luri, 2008):

“El título [del libro] pretende ser más descriptivo que provocativo. La preposición “contra” puede tener diferentes sentidos. La escuela puede posicionarse en *contra* del mundo cuando ignora la realidad y se muestra incapaz de proporcionar las herramientas indispensables para la competición social que hay en la calle; cuando educa a los alumnos en unos valores que cuestionan tanto el esfuerzo como la jerarquía y la selección; cuando hay un desacuerdo grave entre lo que se enseña en las aulas y lo que la sociedad demanda. Se sitúa contra el mundo cuando no aspira de verdad a la excelencia y en lugar de eso se conforma con el adorno retórico del “progresar adecuadamente”; cuando vive pendiente de unos discursos que hace tiempo han dejado de tener repercusión social o cuando confunde la pedagogía con una terapia contra los males de la vida humana, sin darse cuenta que una vida sin frustraciones va en contra de ella misma...”

La escuela se posiciona también contra su comunidad cuando confunde al alumno con un cliente y la enseñanza con el entretenimiento... La sociedad no ha dado permiso a la escuela de hacer lo que quiera, sino que le ha encargado que encuentre la manera más eficiente de transmitir lo mejor de ella misma a los que vienen detrás. Por ello le demanda una cierta actitud contra el mundo – y sus urgencias y estímulos inmediatos. Así podrá ejercer su función mediadora entre la familia y la sociedad civil, y también vincular el pasado con el futuro”.

Si esta es la misión que la sociedad demanda a las organizaciones educativas y formativas, por tanto la profesión docente no es cualquier profesión. Como el mismo profesor Luri afirma en otra parte de su libro (Luri, 2008): “La profesión del maestro no es, pues, una profesión más entre las miles de profesiones de un país. Ocupa un lugar central en la vida de una nación. Lo deberíamos tener todos presente siempre, y especialmente los maestros y las naciones”.

Ahora bien, los centros educativos y formativos, en su connotación como organización, tienen una serie de señas características propias que requieren una atención especial, ya que de ellas depende

la capacidad de respuesta y en general los resultados que pueden ofrecer a los estudiantes y a la sociedad. Joaquín Gairín nos indicaba ya algunas debilidades comunes dada la idiosincrasia y cultura organizativa de los centros educativos y formativos, aquellas que de no atenderse pueden impedir que dichas instituciones ejerzan el papel que les corresponde en la sociedad (Gairín, 1996):

- En cuanto a la identificación de metas: La institución educativa es una organización a la cual la sociedad encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos. Pero en estas organizaciones, hay una falta de priorización que genera incertidumbres en los responsables y docentes relativas a las acciones que hace falta emprender.
- En cuanto a la naturaleza de las metas: El mantenimiento de valores que tienen que ver con el modelo organizativo, lo que comporta, según Dalin (Gairín, 1996), poco interés por innovar y un bajo nivel de investigación.
- Ambigüedad de las tecnologías: Imposibilidad de contar con tecnologías que permitan armonizar actuaciones y clarificar procesos organizativos.
- Falta de preparación técnica: Es inviable la existencia de un modelo único de profesor y, por lo tanto, de una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales.
- Debilidad del sistema: El conjunto de factores citados hasta el momento justifica que algunos autores (Weick, Meyer y Rowan, entre otros) caractericen las instituciones educativas como una realidad débilmente estructurada.
- Vulnerabilidad: La debilidad del sistema escuela no tan sólo es debida a factores internos, también obedece al carácter abierto de ésta con respecto del entorno.

Hace falta añadir otra característica de gran importancia (De Miguel, 1989): la ausencia de criterios específicos para evaluar la eficacia de su funcionamiento y la complejidad de la actividad escolar.

Podemos constatar que uno de los problemas centrales de las instituciones educativas es que a menudo son débiles en el carácter organizativo. Si a esto la añadimos una fuerte cultura y percepción con respecto del rol docente, de sus espacios propios tanto dentro como fuera del aula, que son como su *sancta sanctorum* donde tiene libertad absoluta, encontramos una situación que nos lleva a pensar, ¿qué significa tener calidad educativa? ¿Cuál es el mejor enfoque tomando en cuenta la organización y lo que ocurre en las aulas?

El último informe de la OCDE realizado en el 2009, el llamado Informe TALIS (Teaching And Learning International Survey), es la primera encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada en 23 países y afirma en sus conclusiones, las condiciones que deberán existir en los centros para que se haya calidad pedagógica:

“Será necesaria la creación de sistemas educativos basados en datos y «ricos en conocimientos», en los que los directores escolares y los profesores actúen como una comunidad profesional y tengan la autoridad para hacerlo, dispongan de la información necesaria para actuar con sabiduría, y tengan acceso a sistemas eficaces de apoyo que les ayuden a implementar los cambios... En otros muchos sectores, el personal accede a su vida profesional con la esperanza de que su práctica se vea transformada por la investigación, pero los modelos de participación en el desarrollo profesional y en la evaluación de los profesores y sus prácticas indican que no es este el caso todavía en la enseñanza”. (OCDE, 2009)

Queda claro que la calidad educativa es de vital importancia para los centros educativos y formativos, sin embargo el diagnóstico parece evidente: las instituciones educativas siguen necesitadas de lo necesario para su desarrollo profesional y está claro que la calidad en la educación hay llegado a la organización, pero aún no ha llegado del todo a las aulas.

1.2. INVESTIGACIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Esta comunicación es el resultado de una investigación que se ha venido realizando desde el año 2005, en parte subvencionada por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), con el objetivo inicial de recopilar (y posteriormente de desarrollar) los Protocolos Técnicos de Calidad de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, así como una metodología para llevarlos a las aulas.

Para dicha investigación hemos contado con una red de entidades en 7 ciudades (entre ellas, la inestimable ayuda de las escuelas del proyecto QiMC del Departament d'Educació de la Generalitat

de Catalunya) y alrededor de 40 facilitadores formados que han permitido que se hayan realizado, hasta el curso 2009-2010, 97 implementaciones del modelo en prácticamente todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y Universidad. En concreto, 78 implementaciones de autodiagnósticos para la elaboración de Planes Estratégicos Pedagógicos y 19 Comunidades para la Institucionalización de la Práctica Educativa, en las que han participado en total más de 1.100 docentes.

En lo siguientes apartados se desarrolla una reflexión sobre algunos aspectos importantes para la calidad educativa, el rol del docente en todo ello y en los últimos apartados se aborda una explicación de la metodología y los resultados obtenidos.

1.2.1. ¿Cuál es la clave de la calidad educativa? Un enfoque desde los procesos clave

En realidad, la calidad se puede resumir en que cada escuela CUMPLA LO QUE PROMETE, es decir, que aquello que pretende de sus alumnos cuando éstos acaben su formación (finalidades de aprendizaje), lo pueda garantizar con lo que hace en todas las aulas, de todas las asignaturas de todos los grados o cursos (procesos de enseñanza y aprendizaje) y que por tanto, todos los estudiantes aprendan (resultados educativos). Todo lo demás que se habla de calidad, ofrecido por ISO, el modelo EFQM¹, las evaluaciones PISA y otras evaluaciones nacionales **es importante pero no suficiente**, si una escuela no es capaz de garantizar que se cumplan las finalidades de aprendizaje en todas sus aulas.

Si afirmamos lo anterior, entonces ¿cómo ha funcionado la calidad educativa en nuestros centros escolares?

Por lo que hemos observado, parece que por su propia historia e idiosincrasia, los centros educativos y formativos tienden a “rutinizar” sus procesos a menos que hagan un esfuerzo consciente por reflexionar acerca de lo que hacen y porqué lo hacen. Una organización educativa puede funcionar casi automáticamente. Como apunta Miguel Ángel Santos Guerra (Santos Guerra, 2000):

“Basta que abra sus puertas. Cada alumno acude a su aula, cada profesor se hace cargo de un grupo y se repiten los comportamientos mecánicos: entrada, trabajo, recreo... Escucha, estudio, repetición... Por eso, es necesario establecer mecanismos exigentes de análisis, [léanse Protocolos Técnicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje] que vayan más allá de las pautas que, de forma casi ridícula, intentan “medir” todo lo que sucede en el Centro”. (2000:250)

¿No tienen la impresión, aquellos que estudian e implementan sistemas de calidad organizativos como ISO o EFQM en la educación o formación, que el sistema acaba por implantarse pero que cambia poco lo que sucede en las aulas?

A nosotros, durante la investigación de la cual hablaremos más adelante se nos quejaban mucho los profesores acerca de los modelos de calidad como ISO, afirmando que ahora estaba todo más ordenado, pero que ellos seguían enseñando como toda la vida, que seguían sin saber qué mejorar ni cómo, que el cambio se había producido fuera del aula, pero no dentro, etc.

1.2.2. El recurso más valioso en educación: la mochila docente

Pero hacer que los sistemas de calidad garanticen también los procesos que suceden en las aulas no es fácil, sobre todo porque la clave está en los docentes ¿cómo determinamos si una práctica profesional docente es más o menos apropiada? Si, es difícil contestar a esta pregunta porque parece que cada profesor tenga una forma de enseñar y una libertad de cátedra que le permite hacerlo como mejor le parece. Pues bien, mientras no podamos responderla, no podemos hablar de calidad en las aulas. ¿Cómo vamos a garantizar los resultados educativos de los alumnos y alumnas si no podemos garantizar el proceso, es decir, los estímulos que reciben éstos en cada una de las clases?

¿Cómo podemos hablar de calidad si no somos capaces de poner de acuerdo a un equipo de profesores en una serie de actividades que todos realicen en sus clases, independientemente de la asignatura que enseñen, para asegurar que aquellos contenidos que no son responsabilidad de una disciplina (metadisciplinarios), se estén enseñando de manera sistemática?

¹ Siglas de la Fundación propietaria del modelo (European Foundation of Quality Management).

Hace un tiempo asesoramos a una institución de educación pública mexicana, que tiene un gran prestigio y reconocimiento en el país en sus programas de maestrías y doctorados, sobre todo por la formación de investigadores en los ámbitos del urbanismo y el medio ambiente.

Cuando preguntamos a los profesores sobre cómo trabajaban el contenido “investigación” en todas las aulas para garantizar su aprendizaje se nos quedaron mirando con cara de incredulidad y comenzaron a decir que para ellos, los contenidos eran los propios de su disciplina, que la investigación se aprendía durante su estancia en el programa (suponían que por el hecho de estar involucrados en investigaciones) y no formaba parte de los contenidos propios de clase. La conclusión es que nadie era responsable por dichos contenidos pero todos exigían que los alumnos acabaran competentes para investigar. ¿A esto le podemos llamar calidad educativa? ¿Se garantizaba el proceso de aprendizaje?

Estamos afirmando que la forma en la que enseñan los docentes está determinada por aquello para lo que son competentes y que pueden hacer en clase (por aquello de lo que son conscientes), pero que dichas competencias normalmente no están alineadas con las de sus colegas, ya que no han sido diseñadas ni desarrolladas por dicha organización, sino que cada profesor ha construido sus competencias en función de su experiencia personal y su práctica profesional individual.

Esta mochila docente, se convierte en el recurso más valioso con el que contamos dentro del aula, ya que no podemos incidir de la misma manera en los otros dos factores que intervienen en toda acción educativa (los alumnos que tenemos y los contenidos que forman parte del curriculum). Aquello sobre lo que podemos incidir de manera directa y profunda, aquello que representa la práctica profesional y que puede fundamentarse, es la manera en la que los profesores enseñan en clase y en buena parte, determina el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los resultados educativos obtenidos.

Sin embargo, como apuntaba Gairín anteriormente, las competencias docentes no pueden ser generales porque lo que sirve a un profesor para ser competente en un centro educativo o formativo, lo que lleva en su mochila, puede que no le ayude a ser competente en otro centro, incluso si enseña los mismos contenidos a un público similar. Si cambian las finalidades de aprendizaje, es decir lo que se pretende conseguir en los estudiantes cuando éstos acaben su formación, la práctica educativa debe cambiar para ser coherente con dichas finalidades y por tanto, el contenido de la mochila debería poder adaptarse a lo que se pretende conseguir de nuestros estudiantes en cuanto a su formación.

1.3. ESTADO DE SITUACIÓN DE LAS MOCHILAS DOCENTES

1.3.1. Qué guardan las mochilas docentes

Por un lado, toda mochila docente guarda una buena dosis de ideología, es decir que cada uno tiene una idea de lo que pretende de sus estudiantes cuando acaben la formación. Por tanto, intenta ser coherente con dicha ideología y la forma en la que enseña, es decir, con su metodología.

Cada mochila es, por tanto, diferente. Por eso, es prácticamente la única profesión que ante unos mismos objetivos, puede haber dos prácticas profesionales antagónicas y ser consideradas válidas ambas.

Pero también, esta es la causa de la escasa capacidad de los docentes para compartir su práctica profesional, para hablar de ella y para llegar a una práctica común en las escuelas. “Cómo voy a hablar de mi práctica con mi colega si él tiene una forma totalmente diferente de enseñar a la mía. Además, los dos podemos justificar perfectamente nuestra práctica”.

El resultado de un pensamiento colectivo así, es una profesión ambigua y “uno de los pocos ámbitos profesionales que todavía queda en el aislamiento y la falta de supervisión.” (Malpica, 2007).

Es fácil afirmar que el objetivo de todo profesor es que sus alumnos aprendan de una manera significativa, pero dentro del aula hay infinidad de elementos que dificultan el cumplimiento de este objetivo. Los docentes encuentran impedimentos relacionados con la atención a la diversidad, al número de alumnos, a la falta de motivación del alumnado, a la presión por acabar el temario, a la carencia de tiempo y de recursos, al fracaso escolar, al entorno del centro, etc.

La mayoría de profesores guarda en su mochila, además de aspectos ideológicos, técnicas metodológicas concretas, sin embargo, sobre todo son técnicas para exponer, desarrollar ejercicios y

hacer evaluaciones. Dichas técnicas normalmente las dominan en cuanto su aplicación más o menos uniforme. Cuando se pide realizar algún tratamiento individual, ya se tienen más problemas.

El profesor se encuentra solo y sin guía por afrontar todas estas dificultades que a menudo se dan a la vez dentro del aula. E incluso, a veces, resulta complicado identificar cuáles son en realidad las dificultades que no permiten llegar al objetivo último de la formación: que los alumnos aprendan. ¿Cuál es la manera de resolver o eliminar estas dificultades? ¿Cómo pueden los profesores conseguir su objetivo? ¿Cómo podemos conocer el nivel de calidad que estamos ofreciendo a nuestros centros educativos o formativos? ¿Cuál es la manera de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de nuestras escuelas, institutos, universidades, etc.?

Cuando estas preguntas no encuentran respuesta el resultado es el que todos podemos observar: ansiedad por parte del profesorado en el ejercicio de su tarea dentro de las aulas, instituciones arcaicas, resultados educativos pobres en general, frustración por parte de los docentes, los directivos, los estudiantes, las familias y la sociedad.

Desde un punto de vista de la calidad educativa, parece que en muchos casos, los sistemas de calidad implantados por los centros educativos y formativos se han quedado en la superficie y sólo garantizan que la gestión y todo el que hace referencia a la administración sea registrado, evaluado y mejorado constantemente (documentación, incidencias organizativas, planes, programas, entregas a tiempo, etc.). Pero desgraciadamente se ha dejado de lado los procesos clave de toda organización dedicada a la formación de personas: los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El problema es que los sistemas de calidad organizativos no cuentan generalmente con protocolos claros que todos los docentes puedan seguir con seguridad a su centro, estudiarlos, reflexionar de manera compartida sobre ellos y mejorarlos continuamente.

1.3.2. Comparación de la práctica educativa con otras prácticas profesionales

En la educación tenemos un problema, que es real y profundo, y que sale a relucir cuando comparamos nuestra práctica profesional con la de otros ámbitos: ISO (o el modelo EFQM) funciona en otros sectores productivos porque existen protocolos técnicos que ayudan a controlar la calidad del producto o del servicio y por tanto, ISO puede controlar los procesos organizativos. La calidad del producto o servicio está garantizada por entidades que velan por que se cumplan prácticas profesionales adecuadas que están basadas en la ciencia (colegios profesionales, estándares, certificaciones de producto o servicio, normativas, reglamentaciones, etc.) ¿Qué pasaría si no hubiera protocolos sobre cómo construir, sobre cómo hacer los tratamientos médicos, sobre cómo presentar una denuncia judicial, etc.? (ver Figura 1).

El grave problema que tenemos en educación es que no han existido protocolos técnicos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que estén fundamentados científicamente, que sean universales y que estén al alcance de todas las instituciones educativas y formativas.

ÁMBITOS DE CALIDAD	SECTOR SALUD	SECTOR CONSTRUCCIÓN	SECTOR EDUCACIÓN
Procesos organizativos (modelo general)	ISO 9001:2008 EFQM	ISO 9001:2008 EFQM	ISO 9001:2008 EFQM
Protocolos técnicos para la realización del producto/servicio (de cada sector profesional)	STEMI (sociedad europea) y UNSTEMI (american college) Medical Guidelines	Compendio de normas y reglamentos de la construcción internacionales	?

Figura 1. Comparación de calidad entre prácticas profesionales

Uno de las principales consecuencias de no contar con protocolos o normas técnicas del servicio educativo es que dificulta el liderazgo pedagógico fundamentado, lo cual es imprescindible para la calidad de las organizaciones educativas y formativas.

Esto es fácil de comprobar si intentamos que los directivos de escuelas nos contesten a una simple pregunta: "¿Puede usted mencionar un solo indicador de carácter pedagógico (de cómo se debe

enseñar), que sirva para reconocer o sancionar a un profesor sobre la forma en la que imparte las clases y que no se entienda como arbitrario, en su centro educativo?”.

¿No es verdad que un sistema o modelo que no contemple la calidad organizativa y también la calidad del producto o servicio, es como un gigante con los pies de barro? Si un director no puede exigir que la labor educativa se realice de una determinada manera, ¿cómo puede haber calidad en una organización educativa o formativa?

Si una institución no cuenta con indicadores para velar por la concordancia entre sus finalidades educativas, la realidad en el aula y los resultados obtenidos, ¿qué calidad puede ofrecer?

Aquellos que han trabajado y creen en el calidad educativa, parten de esta premisa y por eso han hecho esfuerzos en este sentido, ya que han visto los sistemas y las normas de calidad que se han venido aplicando en las organizaciones educativas enfocadas mayormente en procesos administrativos o de apoyo y no en los procesos sustantivos, es decir, en aquellos directamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje.

Si consideramos que hoy en día la enseñanza por competencias a permeado en prácticamente todos los sistemas educativos, entonces tenemos que afirmar que es imprescindible, en la mayoría de los casos, que los profesores realicen tratamientos adecuados a cada estudiante, en función de su situación particular, para lograr cumplir con unas finalidades de aprendizaje cada vez más complejas e interrelacionadas. Por tanto, aquí también podemos hacer símil entre la medicina y la educación, entre la forma de ejercer la práctica médica, en la cual también es necesario diagnosticar y hacer tratamientos personalizados, y la práctica educativa.

Veamos, cuando se trata de diseñar tratamientos a partir de un diagnóstico, ¿quien diagnostica en el ámbito médico? los médicos, ¿y en el ámbito escolar? Los expertos que trabajan para las administraciones públicas o en los equipos pedagógicos. ¿Quién realiza los tratamientos en el ámbito médico? los médicos. ¿Y en el ámbito escolar? Normalmente lo hacen los editoriales y los que elaboran los libros de texto o los manuales de formación. ¿Quién aplica los tratamientos en el ámbito médico? los médicos, pero sobre todo los enfermeros o fisioterapeutas. ¿Y en el ámbito escolar? los docentes.

- ¿Cuánto estudia un médico para usar la ciencia? ¿Cuándo deja de estudiar? ¿Comparte su práctica? ¿Es obligado a investigar?
- ¿Cuánto estudia un docente para usar la ciencia? ¿Cuándo deja de estudiar? ¿Comparte su práctica? ¿Es obligado a investigar?

Por tanto, si el diagnóstico y el tratamiento no se desarrollan en el centro educativo, es como si en un hospital trabajaran prácticamente sólo enfermeros y enfermeras. Se curan los que se adaptan al tratamiento general. ¿A eso podemos llamarle calidad?

Como podemos observar, la utilización de la ciencia educativa por parte de los docentes es muy limitada, las mochilas llevan pocos fundamentos y bases científicas para actuar en la práctica profesional.

1.3.3. Dónde han aprendido los docentes

Los docentes han aprendido a ser docentes como todos los seres humanos aprendemos. Viendo y haciendo. Lo que más hemos visto y practicado es lo que se nos queda, con lo que nos sentimos más cómodos.

Incluso los que estudian pedagogía o magisterio, son capaces de llegar a comprender las prácticas educativas más innovadoras pero realmente acaban aprendiendo y llevando a la práctica lo que más han visto, es decir, las prácticas educativas más comunes utilizadas por sus profesores, no las teorías que les enseñan.

Un docente, para poder ampliar su propia mochila con cualquier nueva práctica educativa, para aprenderla y llevarla a la práctica, tiene que pasar el proceso de poder observarla y luego practicarla con ayuda contingente, cada uno en su zona de desarrollo próximo.

Eso significa que no podemos pretender que un docente pase de A a Z. Nadie es capaz de soltar su mochila y ponerse otra al hombro sin más. El docente ha de pasar un proceso de aprendizaje como cualquier ser humano que desea dominar algo, y por tanto, los esfuerzos en desarrollo del profesorado son vitales para la calidad educativa porque dicho aprendizaje no vendrá por sí solo.

Un profesor NO aprende en un curso, cursito o taller. No aprende yendo a seminarios o congresos. Aprende viendo y haciendo. Siendo supervisado y compartiendo su práctica profesional.

1.4. CÓMO ESTAMOS MIDIENDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA DOCENTE

Durante la investigación referida más adelante, nos encontramos que la mayoría de colegios, al preguntarles por sus indicadores de enseñanza y aprendizaje nos enseñaban indicadores que, si lo que se pretende medir es lo que sucede dentro de las aulas, tienen cierta problemática en su relación con los procesos clave mencionados, pues en general se han desarrollado desde un enfoque organizativo y no llegan realmente al aula.

Por supuesto, si utilizamos estos indicadores para medir la práctica profesional docente, tendremos problemas para obtener información que pueda ser útil para generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para desarrollar las mochilas docentes, es decir, las competencias de nuestros profesores.

Dicho esto, se presentan aquí algunos de los indicadores que normalmente utilizan las escuelas al implantar sistemas de calidad educativa, agrupados en tres niveles por la problemática que plantean:

Indicadores que son relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje (pero que no dicen cuáles son adecuados)

- Los prerrequisitos relevantes de conocimientos y experiencia
- El desarrollo, revisión y actualización de planes y programas de estudio
- Diseño y actualización de planes de estudio
- Desarrollo de catálogos de cursos
- Asignación de cargas docentes
- Provisión de manuales de prácticas para laboratorios y talleres
- El desarrollo y prevención del material didáctico o materiales para la enseñanza
- El horario de clase

Indicadores que son relativos a la organización del curso (pero no a la metodología pedagógica)

- La capacitación de profesores
- La selección y admisión de estudiantes
- El registro de cursos del estudiante
- El programa de estudios de los cursos
- Las calificaciones de los maestros
- Los apuntes para cursos y los exámenes
- La información de los registros
- La frecuencia de renovación de la validación

Indicadores que son relativos a los resultados del curso (pero que no explican cómo se llegó a éstos)

- El número de alumnos aprobados y no aprobados en el curso
- El número de alumnos repetidores
- El número de bajas de alumnos durante el período formativo
- La satisfacción de los alumnos y las familias
- Resultados de la validación del diseño y desarrollo de los planes o programas de estudios

Si los responsables de los centros educativos y los docentes no cuentan con indicadores para medir y mejorar lo que hacen, será muy difícil ver cambios de base en la manera de enseñar y por consiguiente, en los resultados que estamos obteniendo de los estudiantes.

1.5. CONCLUSIÓN: CLAVES PARA DESSARROLLAR Y GESTIONAR LAS MOCHILAS DOCENTES

Como hemos venido reflexionando, la mochila docente funciona de forma adecuada cuando está fundamentada en la práctica y cuando en una organización, todas ellas se ponen al servicio de unas

finalidades de aprendizaje comunes, llenándose de aquellas metodologías pedagógicas más adecuadas para garantizar que todos los estudiantes cumplan con dichas finalidades. A continuación se desarrolla una explicación de los indicadores que permiten medir lo que sucede realmente en las aulas, así como la metodología para implementarlos en nuestros centros educativos y formativos.

1.5.1. Indicadores que midan los procesos de enseñanza y aprendizaje: investigación realizada

La primera conclusión es que los indicadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden ser universales, y por tanto, los Protocolos Técnicos de Calidad de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, utilizan dos referentes: las finalidades de aprendizaje que tiene cada centro educativo o programa formativo en combinación con el referente técnico-científico sobre cómo aprendemos las personas. Estos dos referentes se configuran de una manera única para cada escuela, para que la metodología pedagógica sea coherente con aquello que prometen a su alumnado sobre qué sabrán, qué sabrán hacer y cómo serán cuando acaben su formación. A partir de aquí, ya es posible determinar las prácticas educativas más adecuadas y por tanto, ya podemos hablar de CALIDAD PEDAGÓGICA y educativa.

Por un lado, la clave de esta fórmula está en las finalidades de aprendizaje, es decir, en qué pretendemos de nuestros alumnos:

Hace poco asistía a una conferencia sobre el método del caso y el ponente, después de hacer una disertación sobre todas las bondades de la metodología, hacía la pregunta al público si el método del caso era bueno siempre. Los profesores que asistían, querían afirmar que sí, ya que mejoraba mucho las clases, aunque encontraban difícil su implementación porque (aunque no lo expresaron así), es una metodología que muchos no llevaban en su mochila. Sin embargo, la clave no estaba en su implementación, sino en plantearse su idoneidad independientemente de las finalidades de aprendizaje. Desde este punto de vista, ninguna metodología es siempre buena o mala, sino que está en función de lo que pretendemos de nuestros estudiantes. El método del caso, por ejemplo, para el aprendizaje de datos (contenidos factuales) y conceptos es una gran pérdida de tiempo. Hay otras metodologías más adecuadas y eficientes. Sin embargo, para el dominio de habilidades en la resolución de problemas no estructurados, esta metodología es sin duda muy adecuada. Por tanto, la primera pregunta es ¿qué pretendemos de nuestros estudiantes? Una vez respondida, veamos posteriormente si llevamos la respuesta en nuestra mochila docente.

De esta manera, para poder hacer una valoración rigurosa de la práctica educativa, los indicadores deben ser aquellos que permitan observar claramente lo que sucede en el aula.

A continuación, se mencionan los diferentes ámbitos y sub-ámbitos de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que hemos desarrollado en la investigación, siguiendo algunos de los principios que se plantean en el libro “La Práctica Educativa. Cómo enseñar” (Zabala, 1995) así como su ponderación de acuerdo con su importancia, desde el aula hacia la organización del centro (ver Figura 2):

ÁMBITOS Y SUBÁMBITOS DE CALIDAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	Nº	CRITERIO GENERAL QUE DESCRIBE EL ÁMBITO O SUB-ÁMBITO	Ponderación
1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1	Los objetivos didácticos de las diversas unidades didácticas se corresponden a una o más de las finalidades educativas del centro y son los necesarios y suficientes.	10%
2. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	2	En cada unidad didáctica los contenidos de aprendizaje son los suficientes y necesarios para cumplir los objetivos didácticos planteados.	10%
3. SECUENCIACIÓN Y TEMPORIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	3	La secuenciación y temporización de los contenidos sigue una progresión lógica de acuerdo con la naturaleza del contenido y el desarrollo cognitivo del alumno. Hay una coherencia en las secuencias de contenidos entre las diferentes áreas que están subordinadas a otros contenidos.	10%

4. METODOLOGÍA			
Con relación a la secuencias didácticas	4	Las secuencias didácticas utilizadas en el centro son las adecuadas a las características de los objetivos y contenidos de aprendizaje y a las necesidades de atención a la diversidad.	5%
Con respecto a las relaciones interactivas	5	Las relaciones interactivas que se dan al aula se corresponden con las condiciones que promueven la significatividad de los aprendizajes y la atención a la diversidad, y son coherentes con los valores y actitudes que se desprenden de las finalidades educativas.	3%
Con relación a la organización social del aula	6	La organización social del aula se corresponde con las condiciones que promueven la significación de los aprendizajes y la atención a la diversidad, y son coherentes con los valores y las actitudes que se desprenden de las finalidades educativas.	3%
Con relación a los espacios educativos	7	La utilización de los espacios educativos es la adecuada a las características de los objetivos y contenidos de aprendizaje y a las necesidades de atención a la diversidad.	2%
Con relación a la gestión del tiempo	8	Los tiempos están en función de la metodología utilizada y no es ésta la que está en función del tiempo.	2%
Con relación a los recursos didácticos	9	Los recursos didácticos utilizados con los que se cuenta para las diferentes aulas del centro son los necesarios y suficientes para cumplir con los objetivos educativos y para atender las características diferenciales de los estudiantes.	2%
Con relación a la organización y presentación de los contenidos	10	En las unidades didácticas los contenidos están organizados y presentados en ámbitos o situaciones significativas próximas a la realidad de los estudiantes, y los contenidos de carácter disciplinar reflejan sus relaciones con otras áreas de conocimiento.	2%
Secuencias didácticas de contenidos factuales	11	Las secuencias de contenidos referidos a los hechos (factuales) contienen los pasos que se describen a continuación: presentación, comprensión, ejercitación (memorización) y evaluación.	3%
Secuencias didácticas de contenidos conceptuales	12	Las secuencias de contenidos referentes a los conceptos (conceptuales) contienen los pasos que se describen a continuación: presentación, elaboración, construcción, aplicación, ejercitación y evaluación.	3%
Secuencias didácticas de contenidos procedimentales	13	Las secuencias de contenidos referentes a las habilidades (procedimentales) contienen los pasos que se describen a continuación: presentación, modelo, comprensión, proceso de aplicación, ejercitación secuenciada progresivamente, ayuda contingente, aplicación autónoma y evaluación.	3%
Secuencias didácticas de contenidos actitudinales	14	Las secuencias de contenidos referidos a los contenidos actitudinales contienen los pasos que se describen a continuación: presentación, reflexión, construcción, propuesta de normas, aplicación, interiorización, evaluación.	3%
Acción tutorial	15	Se realiza una acción tutorial que permite hacer un seguimiento personalizado del alumnado y facilitar las ayudas para su aprendizaje y para la orientación personal y profesional.	4%
5. EVALUACIÓN			
Evaluación general del centro	16	Los contenidos de evaluación se corresponden con los objetivos educativos del centro, y los criterios de valoración tienen en cuenta las características diferenciales de los estudiantes.	8%

Evaluación de la unidad didáctica	17	El proceso evaluador de la enseñanza y del aprendizaje es de carácter formativo y por tanto contempla la evaluación inicial, la evaluación reguladora, la evaluación final y la evaluación integradora.	7%
6. DESARROLLO PROFESIONAL	18	El desarrollo profesional del profesorado se corresponde con las características y competencias necesarias para que los docentes puedan aplicar la metodología del centro controlando las diversas variables y su relación con los objetivos y finalidades de la institución.	10%
7. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	19	La organización escolar está al servicio de las características de la metodología del centro y, por tanto, sus objetivos, la estructura y el sistema relacional apoyan la aplicación de esta metodología en las aulas.	10%

Figura 2. Descripción y ponderación de los ámbitos de calidad en los procesos de aula.

Como puede observarse, el mayor peso recae en los ámbitos que afectan directamente los procesos de aula, sobre todo en los que tienen carácter metodológico, ya que es precisamente este aspecto el que permite una descripción y valoración detallada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También puede observarse una lógica derivativa a partir de los objetivos educativos. Los demás ámbitos están en función de los objetivos, incluso el desarrollo profesional y la organización del centro.

1.5.2. Autodiagnóstico de la práctica educativa y plan de mejora: abriendo las mochilas docentes

La siguiente conclusión de la investigación es que la calidad de una organización educativa o formativa pasa forzosamente en un inicio por determinar la brecha existente entre lo práctica docente ideal (la forma de enseñar del profesorado en función de las finalidades de aprendizaje de dicha institución) y la práctica docente real que sucede en las aulas.

La explicación, desde el punto de vista del centro educativo o formativo es que “No podemos mejorar lo que no vemos. Tenemos que hacernos conscientes como escuela, dónde están nuestras brechas, qué llevan en las mochilas nuestros docentes. Además dicho análisis no puede ser externo, debemos hacerlo entre nosotros”. Por eso el autodiagnóstico es imprescindible, para hacer partícipes a todos los docentes y líderes pedagógicos del proceso.

Una vez realizado el autodiagnóstico debemos establecer pautas de mejora para ir cerrando las brechas en función de lo que podemos hacer (si estamos en A, sólo estamos obligados a llegar a B). Así, podemos establecer un plan a corto, medio y largo plazo, comenzando por aquello que podemos iniciar ya.

El Sistema de Calidad Pedagógico Escalae (como hemos denominado a la metodología) ofrece los medios y el soporte necesarios para realizar un proceso de Autodiagnóstico y obtener un Plan Estratégico Pedagógico, documento de gran utilidad que puede complementar a nivel de aula, sistemas de calidad organizativos tipo ISO, la evaluación de programas académicos y la formación docente, así como servir desde el primer momento de su puesta en marcha para fundamentar documentos institucionales de carácter estratégico.

Cabe mencionar que el resultado general del proceso ha sido muy positivo, ya que se han llevado a cabo de la manera esperada por parte de los agentes implicados.

En este sentido, tenemos por ejemplo al director de la Escuela Thau de Barcelona, Frederic Raurell, quien expresó que:

“La elaboración del Autodiagnóstico Pedagógico ha permitido disponer de un espacio de reflexión sobre la práctica diaria, entender y defender que todo lo que se hace en los centros educativos tiene un sentido, que la práctica educativa es compleja y, por lo tanto, la manera de intervenir en ella tiene que comprender esta complejidad de forma flexible.

Por otro lado, permite conocer el punto de vista del profesorado a partir de respuestas individuales, se describen con claridad que aspectos de la práctica educativa están consolidados y cuales se deben mejorar.”

Por su parte, el subdirector de la Escola Infant Jesús, Josep Maria Ramón, expresó que:

“La atención y guía recibidos por parte del equipo técnico de Escalae ha sido eficiente y cercana en todo momento. La estructuración y calendarización del proceso ha sido siempre adecuada a las necesidades y posibilidades del centro. El instrumento utilizado (Cuestionario de análisis de la práctica educativa) ha demostrado ser eficaz, aunque se encontró un poco amplio y demasiado técnico.

Los resultados obtenidos fueron totalmente satisfactorios y cumplieron con los objetivos propuestos inicialmente, permitiendo iniciar nuevos proyectos de trabajo para el próximo curso. Nos parece una metodología muy correcta de análisis, de definición, de revisión del proyecto pedagógico para poder tomar decisiones para la mejora.”

1.5.3. Comunidades para la institucionalización de la práctica educativa: diseñar la mochila docente de la escuela

Por último, podemos afirmar como conclusión que la única forma de tener calidad educativa en un centro educativo o formativo es que todos los docentes funcionen como un equipo bien coordinado, donde las acciones que yo realizo en el aula tienen un porqué más amplio que mi propia práctica educativa, ya que dichas acciones contribuyen a lograr que cada uno de los estudiantes alcance esas finalidades de aprendizaje que nos hemos propuesto como institución.

Para funcionar como equipo debemos acordar primero las reglas del juego de lo que haremos en las aulas. Dicho proceso debe ser colectivo, donde tengamos oportunidad de diseñar y plasmar en papel lo que queremos hacer y luego darnos un tiempo para implementarlo en las aulas, llegando a dominar esas nuevas prácticas educativas, a integrarlas cada uno en su mochila docente. La forma natural de hacer este proceso es en comunidades de aprendizaje entre iguales, con el fin de institucionalizar una práctica educativa determinada, que no es exactamente la que tiene cada profesor en su mochila, sino aquella que responde fielmente a las finalidades de aprendizaje pretendidas por la escuela.

Si logramos que los docentes abracen esa práctica educativa común en detrimento de su propia mochila, que es individual, estamos sentando las bases de la calidad educativa de nuestra institución.

REFERENCIAS

- Luri, G. (2008). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: La Campana.
- De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 21-56.
- Gairín, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. In G. D. Fernández, *Manual de organización de instituciones educativas*. (pp. 15-62). Madrid: Escuela Española.
- Malpica, F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. *Aula de Innovación Educativa*, 62-66.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana Educación.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *La luz del prisma : para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.
- Zabala, A. (1995). *La Práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.