

La evaluación de los centros educativos desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención

Emilio Álvarez Arregui
Universidad de Oviedo

Resumen

En este artículo se presentan los resultados obtenidos sobre la evaluación institucional de los centros educativos en varias investigaciones realizadas en la Comunidad Autónoma de Asturias en centros públicos y concertados de enseñanza no universitaria. En la introducción se indican algunas problemáticas que afectan a su implementación efectiva en el mundo educativo pero también se resaltan sus potencialidades en el desarrollo de las organizaciones y las personas. A partir de este marco se describe brevemente la metodología utilizada, posteriormente se informa sobre las tendencias más significativas aportadas por los datos y, por último, se presentan las conclusiones junto con algunas propuestas de mejora que llevan asociadas.

Abstract

This paper discusses results of an institutional evaluation of centres of education. The results have been obtained following several investigations of public and subventioned centres in non-university teaching in the Autonomous Community of Asturias. We present in the introduction some of the problems influencing an effective implementation of the evaluation in the specific field of education, and we also highlight its potential for the development of organizations and people. From this framework, we describe briefly the methodology, then we comment on the most significant trends resulting from our data, and finally, we draw conclusions and present some propositions to improve the evaluation of educational centres.

Introducción

En una sociedad democrática, descentralizada, participativa y multicultural la Escuela se ha ido conceptualizando como una organización sistémi-

ca, interdependiente y abierta a un entorno en constante transformación. Las dinámicas del cambio que afectan a esta institución se sitúan en los ámbitos económicos, tecnológicos, políticos, sociales y culturales por lo que las adaptaciones que se le demandan no son fáciles de implementar. Hay situaciones rutinarias que no provocan mayores trastornos pero hay otras más complejas que suponen un desafío para las personas y para los centros por lo que deben afrontarse desde un aprendizaje organizativo que conlleva una reestructuración y reculturización interna.

Actualmente la necesidad de potenciar organizaciones donde el aprendizaje sea el referente lo hemos destacado desde las investigaciones (Álvarez Arregui, 2002, 2004a) pero este planteamiento debe acompañarse de una gestión institucional coherente con la propuesta de cambio que se quiera desarrollar. A este respecto se ha respaldado la importancia de ejercer un liderazgo directivo pedagógico – transformacional con proyección institucional y comunitaria (Álvarez Arregui, 2003, 2004b) que vaya más allá de la mera administración y se oriente hacia la mejora continua, rompa inercias rutinarias y respalde iniciativas que faciliten el desarrollo de las personas, de la institución y de la comunidad.

El aprendizaje se generará a partir de la recogida de datos de los diferentes ámbitos organizativos, de las situaciones problemáticas y de las disfunciones insatisfactorias por lo que tendrán que desplegarse sistemas de evaluación externos y/o internos de calidad. En general, consideramos con Nevo (1997:49) que la evaluación debe cubrir, al menos, las necesidades institucionales asociadas a la toma de decisiones, la mejora del centro, la profesionalización de los agentes educativos implicados, la rendición de cuentas y la certificación.

En cualquier caso, hay que estar atentos a la orientación del proceso de cambio porque las intenciones no siempre cristalizan como les gustaría a los legisladores, a los directores, a los promotores de las evaluaciones o a otros agentes educativos implicados. Las causas son complejas y, entre otras destacamos, la superposición y coexistencia de diversos planteamientos teóricos (McDonald, 1978; Parlett y Hamilton, 1977; Scriven, 1967; Stake, 1975; Stufflebeam; 1987; Tyler, 1969), la insatisfacción con los proyectos de mejora promovidos (Álvarez Arregui, 2002); el bajo respaldo institucional al desarrollo de procesos de reflexión sobre la práctica; las actitudes negativas de las personas implicadas hacia las propuestas de cambio; la honestidad de los evaluadores; la accesibilidad a las técnicas de recogida de información y el anonimato de los informantes, entre otras cuestiones, no ha ayudado a generar vías de encuentro sobre la bondad de los procesos de evaluación.

Estos problemas se han pretendido minimizar desde la promoción de una metaevaluación crítica (Santos Guerra, 1997) que tenga en cuenta los diferentes contextos en que se desarrolla, el rigor de los procesos, la mejora de las prácticas, el cambio actitudinal, la transferibilidad y el aprendizaje en/desde la evaluación lo que nos aproximaría hacia las organizaciones que aprenden (Bolívar 2000, 2006; Gairín, 1993, 1996, 2000; Santos Guerra, 2000) pero su implementación choca con las culturas organizativas generadas dentro y fuera de los centros (Álvarez Arregui y Pérez Pérez, 2004 y 2007).

El desarrollo legislativo ha sido sensible a la evaluación como se constata en la LOGSE (1985), la LOPEGCDE (1995), la LOCE (2002) y la LOE (2006). La intención de los legisladores ha sido la de garantizar los derechos y los deberes que asisten a las personas en materia educativa y para ello se han desplegado unidades de evaluación en todos los niveles – central, autonómico, regional, local e institucional. En cualquier caso, el instrumento que se ha identificado con la autoevaluación interna ha sido la Memoria Anual de Centro. En este documento se recogen anualmente las contribuciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa así como sus propuestas de mejora. Estas últimas suponen iniciativas de cambio que deben difundirse en la organización por lo que la sensibilización de los agentes educativos implicados, la distribución de información, las explicaciones y los debates deberán acompañar el proceso de revisión e intervención. Cuando esta forma de proceder se asume como válida por las personas implicadas pasa a formar parte de la cultura organizativa y se convierte ella misma en el objeto de reflexión y análisis de un nuevo bucle de investigación.

En este contexto aparece otro factor importante en los procesos de evaluación de los centros y es la Inspección Educativa (Estefanía y López, 2001). Los contactos periódicos de los inspectores con directivos, autoridades, profesores, padres y alumnos a través de intervenciones de oficio, por mandato o a petición de parte les permite conocer las problemáticas coyunturales existentes en sus zonas de influencia, las culturas organizativas predominantes, las necesidades y las demandas lo que la coloca en un lugar privilegiado para asesorar a los distintos sectores de la comunidad educativa, promover acciones para la solución de problemas o respaldar proyectos de innovación pero simultáneamente se convierten en objeto de valoración las actuaciones que promueven, los procedimientos que despliegan, las actitudes que manifiestan o las prioridades que establecen.

Ante estas situaciones venimos desarrollando en los últimos años una línea de investigación sobre la cultura de la evaluación que se va generando

y, en este artículo, retomamos algunas aportaciones relevantes de directores y docentes de centros públicos y concertados de la Comunidad autónoma de Asturias. Los objetivos han sido:

Uno general:

- Indagar sobre indicadores asociados a la cultura de centro que se va generando alrededor de la evaluación institucional desde la perspectiva de los directivos y docentes

Varios operativos:

- Explorar la importancia que se concede a la evaluación de centros en general.
- Investigar sobre las concepciones que se van interiorizando sobre la Memoria Anual de Centro.
- Valorar los modelos, técnicas y/o instrumentos que se utilizan para la autoevaluación institucional.
- Recoger las percepciones que se tienen sobre la inspección educativa a partir de las experiencias de las personas entrevistadas
- Estimar las actitudes hacia la participación de las familias en los procesos de evaluación del centro.
- Conocer como se gestiona la información proporcionada desde la evaluación institucional.

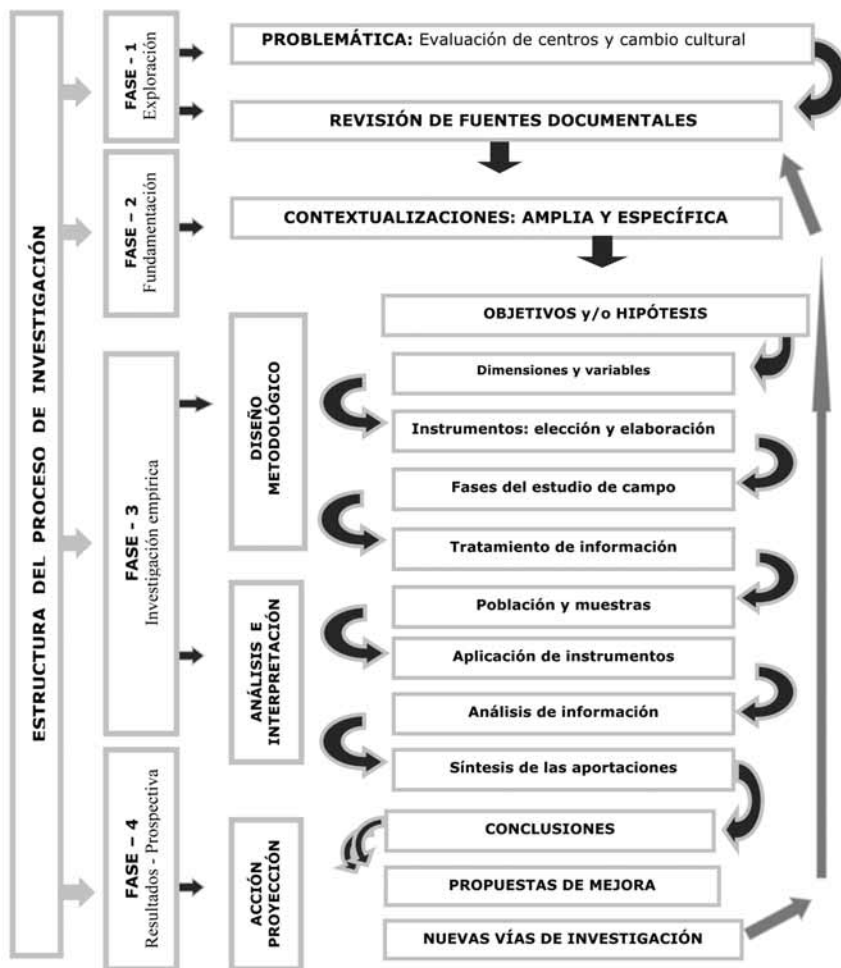
Método

Este estudio se ha planteado desde esquemas interdisciplinarios, ya que tenemos presente la interconexión existente entre los distintos ámbitos concurrentes sobre el objeto de estudio, la Memoria de centro y la evaluación institucional. A manera de ilustración recordamos las fases en las que apoyamos nuestras investigaciones en la figura adjunta (Álvarez Arregui, 2002 y 2007; Álvarez Arregui y Pérez Pérez, 2007).

Fase I: Exploración inicial. Se indaga sobre los materiales a los que tenemos acceso. El mapa documental tiene en cuenta las fuentes –diccionarios, enciclopedias y tesauros; las bases de datos, las revistas especializadas– la bibliografía –manuales, software, bibliografía específica– y la webgrafía –portales, páginas...–.

Fase II: Fundamentación teórica. Atendemos a la teoría, la práctica y la norma sobre documentos institucionales y evaluación de centros.

Figura 1. *Diseño de la investigación*



Fase III: Investigación empírica. Las revisiones previas permiten introducirse en la realidad cotidiana de los centros educativos con un mayor número de referencias a través de un diseño metodológico, procesual, que se visualiza en la ilustración adjunta.

Fase IV: Resultados. En base a los análisis de las informaciones se presentan las conclusiones obtenidas de manera integrada. A partir de aquí se abren nuevas vías de investigación sobre los interrogantes abiertos y se incorporan las aportaciones de la metaevaluación desarrollada sobre el proceso de investigación.

Instrumentos y variables

Los datos se han recogido a través de dos cuestionarios, uno para directores (196 ítems) y otro para docentes (176 ítems).

Las dimensiones de estos instrumentos hacen referencia a las variables de clasificación (edad, sexo, nivel educativo en el que trabaja, situación administrativa, experiencia, titulación, condición de acceso, zona, titularidad, tipo de centro y tamaño); la dirección y los estilos de liderazgo; los documentos institucionales (Proyecto Educativo y Memoria Anual); el clima y la cultura de las organizaciones educativas.

En este artículo nos vamos a referir a las variables de clasificación y a la Memoria Anual por su vinculación con el tema que nos ocupa, la evaluación, y por su capacidad para retroalimentar los procesos que se desarrollan en los centros educativos y para inducir cambios. Además, consideramos que este instrumento se ha consolidado en las culturas organizativas como referente para la autoevaluación institucional independientemente de que se desarrollen otros planes y proyectos de retroalimentación porque quedan integrados en ella.

En los cuestionarios se ha indagado sobre la Memoria sobre las siguientes cuestiones: las concepciones que han ido construyendo, las actitudes que se manifiestan las personas implicadas y las posibilidades de futuro que le atribuyen para implementar cambios desde una perspectiva institucional, ver tabla.

Tabla 1. *Memoria de Centro: dimensiones y referencias*

DIMENSIONES		Referencia de las variables en la bases de datos:	
		PROFESORADO	DIRECTIVOS
Concepciones	Documento burocrático	114, 117, 123 y 125	127, 130, 136 y 138
	Autoevaluación y mejora	115, 121 y 124	128, 134 y 137
	Documento de síntesis	116	129
	Control directivo	118	131
	Marco de colaboración	119, 120, 122, 126, 128 y 129	132, 133, 135, 139, 141 y 142
Actitudes	Directivos	130, 131, 135, 136 y 137	143, 144, 148, 149 y 150
	Profesorado	127, 132 y 133	140, 145 y 146
	Otros sectores	134	147

En las entrevistas hemos optado por hacerlas semiestructuradas de manera que se dejase un amplio margen de opcionalidad a las personas cuando contestaban. Las preguntas se distribuyen en diez grandes apartados que

hacen referencia, en unos casos, a las dimensiones de los cuestionarios para clarificar los diferentes aspectos abordados mientras que, en otros, se amplió el marco de análisis a otros entornos que afectan y envuelven la cultura organizativa de los centros educativos.

Todas las entrevistas tienen como variables de identificación las siguientes: fecha, zona geográfica, sexo, titularidad del centro, tamaño, tipo de centro, nivel educativo en que trabaja, situación administrativa, especialidad impartida, años de experiencia docente, cargos que ocupa y grupos de trabajo en los que participa.

El contenido de las entrevistas consta de diez grandes epígrafes en los que se ha profundizado en mayor o menor medida en función de los conocimientos del entrevistado y su predisposición a tocar los temas que se le presentaban. El planteamiento inicial hace referencia a la *participación*; la *formación*; la *dirección y la proyección institucional*; la *dependencia y autonomía*; las *relaciones entre la dirección y la política*; la *evaluación institucional*; la *equidad en los centros*; las *acreditaciones y los programas de dirección*; la *proyección humana y docente desde la dirección*; y la *eficacia directiva*.

En este caso, de las más de 100 horas de información recogidas, nos vamos a referir únicamente al apartado de la evaluación institucional. En este punto hemos focalizado inicialmente la atención de los entrevistados sobre sus percepciones sobre la evaluación en general, sobre las técnicas e instrumentos que se utilizan en el centro haciendo mención a la Memoria Anual, las actitudes de los diferentes agentes educativos implicados, el papel de los padres, la evaluación externa desarrollada desde la inspección, la gestión de la información que se obtiene y el conocimiento que se tiene sobre el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, los Planes Anuales de Mejora, los programas de autoevaluación institucional...

Población, muestras y tratamiento de la información

La población elegida está representada por colegios, públicos y concertados, de la Comunidad Autónoma de Asturias que tienen grupos de alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria. El trabajo de campo con estos cuestionarios se realizó entre el año 2000 y el 2002 mientras que las entrevistas se realizaron entre el año 2002 y 2005 y es sobre sus aportaciones sobre las que vamos a incidir en mayor medida. Algunos datos de interés de las poblaciones y las muestras se presentan en las tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2. *Población y muestra*

POBLACIÓN	Centros	Profesores
Centros Públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	240	04400
Centros Concertados	070	01900
Enseñanza Secundaria (IES)	080	05300
TOTALES	390	11600

MUESTRA	Centros	Profesores
Centros Públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	125	1200
Centros Concertados	035	0600
Enseñanza Secundaria (IES)	040	1500
TOTALES	114	3200

Tabla 3. *Cuestionarios recibidos validados*

TIPO DE CENTRO	Directores			Profesores		
	F	% - M	% - P	F	% - M	% - P
Centros Públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	53	42,4	21,4	325	14,40	7,35
Centros Concertados	20	57,1	28,6	109	16,80	5,70
Enseñanza Secundaria (IES)	22	55,0	27,8	236	28,10	4,50
TOTALES Y MEDIAS	95	47,5	23,6	670	17,90	5,78

F: Frecuencia. M: Muestra. P: Población.

Tabla 4. *Muestra de entrevistas*

ENTREVISTAS PLANIFICADAS	Centros	Profesores
Educación Infantil y Primaria	15	45
Centros Rurales Agrupados	03	09
Institutos de Enseñanza Secundaria	10	30
Centros Concertados (Todas las etapas)	07	21
TOTAL	35	105

ENTREVISTAS REALIZADAS	Centros	Profesores
Educación Infantil y Primaria	09	20
Centros Rurales Agrupados	03	06
Institutos de Enseñanza Secundaria	09	19
Centros Concertados (Todas las etapas)	06	13
TOTAL	32	58

Las informaciones recogidas en los cuestionarios se han tratado con el paquete informático SPSS 13.0. para realizar:

- Análisis descriptivos básicos: medias, medianas, desviaciones, porcentajes.
- Análisis de diferencias significativas en términos de Chi – cuadrado
- Análisis factoriales de componentes principales para explicar la varianza total explicada y la rotación Varimax normalizada.

Las informaciones recogidas en las entrevistas se han tratado con el programa AQUAD 6.0. El procedimiento seguido ha sido el siguiente:

- Grabación y transcripción de las entrevistas y los grupos de discusión.
- Exportación al programa AQUAD
- Análisis de contenido (Huber, 2004; Huber, Smith, Lorenzo y Herrera, 2002):
 - Recuentos de palabras para conocer sus frecuencias dado que puede ser un indicador de la fuerza del énfasis que recae en el concepto expresado con ellas.
 - Búsqueda de palabras claves para buscar relaciones con los conceptos y contenidos básicos de la investigación.
 - Codificación de segmentos de significado a partir de las palabras clave.
 - Catálogos para agrupar las codificaciones.
 - Metacódigos para integrar catálogos ya que así se pueden establecer sub-códigos o subsumirlos bajo un nuevo código supra-ordenado.
 - Tablas para crear redes bidimensionales. Con ellas se pretende obtener una representación estructurada de pasajes de texto. Aquí se cruza principalmente las codificaciones con las variables de clasificación, también denominado códigos de perfiles, y se establecen diferencias en base a los porcentajes de códigos que tienen asociadas.
 - Códigos secuenciales o códigos de vínculos para determinar que códigos concurren secuencial y sistemáticamente alrededor de determinadas argumentaciones, de manera que se pueden simplificarse cláusulas complejas de significado. La intención es establecer conexiones lógicas entre los códigos de significado para ir estableciendo hipótesis.
 - Tablas de verdad. Con ellas se hace una minimalización lógica donde se transforman los datos obtenidos en verdadero (letra mayúscula) y falso (letra minúscula) con la intención de establecer

relaciones causales, más allá de los límites de las condiciones de casos específicos válidas para la causalidad localizada. Con este procedimiento se trata de identificar una categoría, a lo largo de todos los casos es decir, aquel efecto de cuyas posibles causas nos gustaría aprender más.

Atendiendo a estos indicadores vamos a realizar en las próximas páginas un análisis de los datos aportados desde los cuestionarios, vertiente cuantitativa, después se profundiza en las entrevistas, vertiente cualitativa y, por último se presentan las conclusiones de manera integrada acompañadas con algunas recomendaciones de mejora que permiten abrir nuevos debates.

Análisis de los datos

Cuestionarios

El análisis inicial indica para *los directores* que la situación geográfica de los centros es desigual ya que se concentran en su gran mayoría en la zona central y tienen en su mayoría entre 41 y 50 años. La distribución por sexo manifiesta un desigual acceso a los puestos favorable a los hombres, sobre todo en los IES y en los centros de mayor tamaño, lo que contrasta con el alto grado de feminización de la población que en la muestra del profesorado representan un 61,9 %, (tabla 5).

La actividad académica se encuentra dispersa dado el gran número de especialidades existentes. Administrativamente son funcionarios definitivos en el caso de los centros públicos y contratados indefinidos en los concertados lo que es lógico como se corresponde con las dos situaciones administrativas más frecuentes cuando se tienen numerosos años de docencia. Por último informan que la gran mayoría de los directivos tienen personal administrativo a su cargo lo que debe tenerse en cuenta dada su vinculación con algunas de las tareas de la dirección y del profesorado ya que en el caso de no existir, tienen que realizar ellos esas labores burocráticas.

En cuanto a los *docentes* los datos informan que es en la zona central de Asturias donde se concentran los que tienen mayor edad, en general el proceso de cambio ha recaído en personas con experiencia que han ido consolidando unos hábitos y unos valores específicos que han conformado una cultura organizativa específica a la que se van incorporando nuevos efectivos en un porcentaje muy reducido, (tabla 6).

Tabla 5. *Características de la muestra de directores. Cuestionarios*

EDAD	F	%	SEXO	F	%
Menos de 30	001	001	Varón	056	061
31 - 40 años	014	015	Mujer	036	039
41 - 50 años	050	053	TITULARIDAD		
51 - 60 años	027	028	Pública	075	079
< 60 años	003	003	Concertada	020	021
NIVEL EDUCATIVO	F	%	ZONA		
Educación Infantil	003	003	Occidente	018	019
Educación Primaria	052	055	Oriente	011	012
Educación Secundaria	040	042	Centro	066	069
UNIDADES	F	%	NIVEL EDUCATIVO	F	%
Menos de 15 – pequeño	044	046	Educación Infantil	040	042
De 16 a 25 - medianos	025	026	Educación Primaria	036	040
Más de 25 – grande	026	027	Educación Secundaria	024	025

Tabla 6. *Características de la muestra de docentes. Cuestionarios*

EDAD	F	%	SEXO	F	%
Menos de 30	052	008	Varón	253	038
31 - 40 años	223	033	Mujer	417	062
41 - 50 años	292	044	TITULARIDAD		
51 - 60 años	091	014	Pública	561	084
< 60 años	012	002	Concertada	109	016
NIVEL EDUCATIVO	F	%	ZONA		
Educación Infantil	084	013	Occidente	091	014
Educación Primaria	298	045	Oriente	087	013
Educación Secundaria	288	042	Centro	492	073
UNIDADES	F	%	NIVEL EDUCATIVO	F	%
Menos de 15 – pequeño	230	034	Educación Infantil	084	012
De 16 a 25 - medianos	191	025	Educación Primaria	298	045
Más de 25 – grande	249	041	Educación Secundaria	288	043

El 38% de docentes son hombres y es en Infantil donde este colectivo tienen menor representatividad, las mujeres los doblan prácticamente en Primaria y se van equiparando ambos colectivos en Secundaria. El nivel educativo más representado es el de Primaria, después Secundaria y, en menor medida Infantil si bien hay que tener en cuenta que los centros públicos que tienen el primer ciclo de la ESO han sido considerados con relación al cen-

tro en que están ubicados actualmente lo que equilibraría estos porcentajes. La actividad académica está muy dispersa y la tendencia mayoritaria es a no cambiar a lo largo de la carrera profesional siempre que los condicionantes situacionales lo permitan.

A la luz de los datos puede decirse que la muestra de docentes tiene estabilidad en el puesto de trabajo, una gran experiencia docente y no han cambiado de actividad en los últimos años.

La Memoria

Este documento de carácter prescriptivo se viene conceptualizando como una herramienta fundamental para el desarrollo organizativo y se ha otorgado al equipo directivo la máxima responsabilidad para implementarla eficazmente. A él le corresponde elaborar un borrador inicial, donde tenga presentes las orientaciones de la Consejería de Educación, e informe a los órganos colegiados para que se hagan sugerencias, se discutan los indicadores, y se llegue a un acuerdo sobre el cómo, el cuándo, el para qué y, en último término, aprobarla.

Tabla 7. *Percepciones sobre la Memoria Anual*

Valore la Memoria Anual de Centro atiendo a sus experiencias profesionales con este documento institucional	DIRECTIVOS (%)		PROFESORADO (%)	
	Nada y poco	Bastante y mucho	Nada y poco	Bastante y mucho
	Es una exigencia administrativa y no una autoevaluación	71,6	28,5	50,9
La dirección sigue las exigencias de la Administración....	52,7	45,2	26,3	70,6
La dirección da libertad al profesorado para hacerla.....	43,1	54,7	40,9	55,8
Se realiza al finalizar el curso de forma burocrática	79,0	20,0	52,2	44,7
Para el equipo directivo es un buen documento de autoevaluación	47,4	51,5	47,7	48,2
Es el documento guía para elaborar la Programación Anual	20,1	78,9	45,4	51,5
La dirección establece tiempos específicos a lo largo del curso	57,9	40,0	50,0	46,3
Refleja las actividades realizadas y los diferentes puntos de vista	22,2	77,9	36,5	61,2
La dirección selecciona aspectos sin consultar al profesorado	91,6	6,4	69,3	26,6
Lo concerniente al profesorado se decide en claustro, CCP,...	23,1	71,8	51,2	44,5
La dirección hace propuestas al C. Escolar y las incorpora	43,2	54,7	54,3	39,1
La dirección pretende que sea un marco de reflexión...	15,9	84,2	44,1	52,3
La dirección colabora con todos los implicados en su realización	11,6	86,4	42,1	54,4
Se incorporan las sugerencias de la Admón. para mejorarla	41,1	55,8	53,1	42,3
El director busca soluciones si se plantean necesidades de formación	28,4	69,4	56,4	43,6

Los directores, ver tablas 7 y 8, no lo consideran un documento tan burocrático como los docentes lo que podría entrar en contradicción con la dependencia que tienen los primeros de la Administración. Estos últimos la elaboran al finalizar el curso en la mayoría de los casos lo que difiere de las argumentaciones de los directores que si bien apuntan menores porcentajes son conscientes que los resultados que se presenten repercutirá en su grado de credibilidad ante la comunidad educativa. Esta situación les permitiría también justificar su forma de actuar en los órganos colegiados, en la planificación académica del próximo curso, en la orientación de los procesos y, en último término, supone un aval ante la Administración Educativa.

Los resultados apuntan hacia una cierta heterogeneidad de criterios si se toma en consideración la libertad que se deja en su elaboración lo que conlleva connotaciones negativas cuando los implicados priorizan sus intereses sobre la mejora de los procesos.

Las discrepancias vuelven a manifestarse en cuanto al grado de implicación en su elaboración ya que para los directores indican que su compromiso y participación es mucho más elevado.

Esta percepción puede interpretarse desde las tareas rutinarias asociadas a la presentación rutinaria que se hace en el claustro y que se acompaña de una baja implicación docente y/o de un acatamiento acrítico de las directrices externas lo que iría en detrimento de la implicación con los procesos de cambio.

Como documento de reflexión y colaboración presenta divergencias de criterio entre los dos colectivos cuando los intereses no son comunes. Así, los directivos manifiestan incorporar sugerencias desde los órganos colegiados y la Administración pretendiendo que sea un marco de reflexión donde colaboran todos los implicados a la hora de realizarla y en la búsqueda de en función de las necesidades. Los docentes tienen una visión más negativa al atender a su realidad cotidiana y no tienen tan claro que este documento se utilice como marco de reflexión ni que los equipos directivos colaboren para encontrar soluciones ni que la participación abierta sea la norma al no evidenciarse que los órganos colegiados tengan una incidencia significativa en su estructuración.

El análisis diferencial de los directivos indica que entre los 41 y 50 años la consideran en menor medida un documento administrativo por lo que podría deducirse una mayor preocupación por el desarrollo organizativo en este tramo de edad. En cambio los docentes apuntan que las mujeres le conceden más importancia; se utilizan de manera más burocrática para los que no tienen car-

go; los jefes de departamento muestran una visión más negativa - para la autoevaluación, refleja en menor medida las actividades realizadas, da pocas sugerencias y no perciben que sea el documento guía de la PGA -; los centros concertados la perciben de manera más positiva como autoevaluación, en la planificación y como reflejo las actividades realizadas; y en los IES no suele usarse como documento guía, refleja en menor medida los diferentes puntos de vista y no se buscan apoyos para solucionar las deficiencias.

El problema añadido a estas interpretaciones negativas sobre la Memoria es que al utilizarse como instrumento de autoevaluación y guía de la Programación Anual se estarán validando institucionalmente procesos burocráticos cíclicos ineficaces que se integran en las culturas organizativas. En este contexto es donde hay que interpretar la desvinculación de muchos agentes educativos, el individualismo, los grupos afines y las presiones implícitas para que no se cuestionen los planteamientos vigentes con lo que estaríamos hablando de transacciones encubiertas...

Tabla 8. *Actitudes hacia la Memoria de Centro*

Valore la importancia de las siguientes cuestiones para mejorar la utilidad de la Memoria Anual en su centro	DIRECTIVOS		PROFESORADO	
	% Nada y poco	% Bastante y mucho	% Nada y poco	% Bastante y mucho
La actitud y propuestas organizativo-pedagógicas del equipo directivo	13,8	82,1	26,6	69,4
La actitud positiva del profesorado	59,0	41,1	13,5	83,2
La actitud del resto de personas implicadas	24,2	72,7	21,8	73,3
Asesoramiento pedagógico del equipo directivo al profesorado	23,2	72,6	27,7	68,4
Actitud positiva de los docentes, les importa	51,6	45,3	75,5	21,8
Implicación del profesorado con las conclusiones y las propuestas de mejora	10,7	86,3	12,3	84,0
Valore la importancia que atribuye a la Memoria de Centro en el momento actual y en el futuro como instrumento de autoevaluación orientado al desarrollo institucional y al cambio cultural				
Importancia atribuida a la Memoria de Centro en el momento actual	51,6	45,3	63,8	32,9
Importancia que debería de concederse a la Memoria de Centro en el futuro	01,1	94,7	13,4	82,2

En cuanto a los aspectos que deberían tenerse en cuenta para mejorar la utilidad de la Memoria pueden, ver tabla 8, los directivos parecen conceder gran importancia a los planteamientos organizativo-pedagógicos, al asesoramiento docente desde una perspectiva educativa y a la implicación del pro-

fesorado con las conclusiones y del grado de corresponsabilidad que asume con las propuestas de mejora. Se muestran insatisfechos con los agentes educativos de ahí que les exijan mayor compromiso que podría interpretarse desde una perspectiva más utilitaria que formativa.

La visión del profesorado es más negativa. Este colectivo concede más importancia a las actitudes que a los planteamientos organizativo-pedagógicos lo que indica una falta de confianza en sus directivos para gestionar estos documentos institucionalmente probablemente porque sus experiencias previas han sido negativas. Al igual que sus directivos los docentes opinan que este documento institucional tiene actualmente una baja credibilidad entre los agentes educativos que participan de su elaboración pero tienen buenas expectativas sobre él en cuanto al desarrollo organizativo y profesional que puede generar así como por sus repercusiones en el cambio cultural. Estas afirmaciones ratificarían su validez cuando se utiliza de manera coherente, se contextualizada y se orienta hacia la mejora.

El *análisis diferencial de los directivos* informa que el apoyo y asesoramiento del equipo directivo es más bajo en la zona central mientras y las actitudes son más negativas en los IES y en los centros de mayor tamaño. En cambio en el colectivo docente las mujeres ven más importante el asesoramiento del equipo directivo perciben de manera más negativa la implicación del profesorado en general y, de manera específica, en secundaria. Los jefes de departamento son los más críticos el valor de este documento y los jefes de estudio son los que respaldarían en mayor medida la implementación de este instrumento como mecanismo de autoevaluación en el futuro.

Las *respuestas de los directores en las preguntas abiertas del cuestionario* son más negativas porque presentan la Memoria como un documento inútil y burocrático pero manifiestan que aunque no se dan las condiciones más adecuadas actualmente siguen destacando y respaldando su importancia para orientar los procesos de mejora. Los docentes coinciden en su uso burocrático y destacan algunas manipulaciones en este documento de cara a la Administración y/o a la comunidad educativa en base a sus experiencias.

El compromiso que se demanda se asocia en algunas circunstancias con la necesidad de tener una mayor autonomía ya que como se apunta sería importante desvincular la Memoria de las exigencias burocráticas de la Administración Educativa. Esta situación se denuncia en mayor medida en los centros públicos lo que podría indicar una cierta utilización como mecanismo de control. También se apunta la necesidad de revisar los procesos, los tiempos destinados a su elaboración, su difusión y la sensibilización de la comunidad educativa.

Las intenciones manifestadas por algunos docentes en cuanto a la elección de los apartados de la Memoria en el claustro debería ser objeto de debate porque podría estar relacionado con una defensa encubierta de sus intereses corporativos. La ética de los directivos se convierte así en un factor relevante para abrir la participación a todos los sectores y evitar sesgos ya que si esa situación se consolida genera entre los sectores implicados. Bajo estos planteamientos se irán afianzando subculturas sin referentes comunes para promocionar una cultura integradora que se vaya construyendo desde aportaciones comunes.

Lo que no puede perderse de vista es que aprendemos incorporando información nueva, analizándola y actuando sobre ella consecuentemente y esto es posible cuando se recogen las opiniones de los implicados sobre infraestructuras, servicios, proyectos, procesos y resultados por lo que la gestión directiva, la labor docente, la atención a la diversidad o la implicación de los padres deben ser revisados y cuestionados de manera continuada.

Únicamente cuando se establecen canales de comunicación, se manifiestan actitudes favorables hacia el intercambio de ideas y se toman decisiones con proyección institucional que afecten de manera positiva a todos los sectores se empezarán a sentar unos pilares sólidos sobre los que construir comunidades de aprendizaje.

Este planteamiento hace necesario romper muchas inercias burocráticas que envuelven la vida institucional. En este punto se hace necesario reestructurar y reculturalizar muchos recursos humanos si se quiere facilitar el desarrollo organizativo de los centros desde el desarrollo de su propio proyecto educativo y es ahí donde la Memoria cobra mayor toda su importancia como mecanismo de autoevaluación.

El análisis realizado para determinar la validez del constructo refleja una estructura de cuatro factores para los docentes que explican el 58,499 de la varianza total, ver tabla.

- Factor I: Este factor explica el 27,763 de la varianza y podría definirse como **orientación transformacional** (122, 128, 129, 121, 126, 115, 116, 127, 119, 120, 124) donde las variables estarían orientadas por el mismo estilo de liderazgo.
- Factor II: Este factor explica 16,463 de la varianza y se identificaría con una **orientación educativa** (133, 132, 134, 131, 130) donde se alude al asesoramiento directivo, a los procesos y a las actitudes.
- Factor III: Este factor explica el 7,911 de la varianza y podría defi-

- nirse como *orientación burocrática* (114, 117, 125, 118) y aparece asociado con variables orientadas hacia ese estilo de dirección.
- Factor IV: Este factor explica el 6,363 de la varianza y cabría identificarla con una *orientación permisiva* (123) donde aparece una única variable que se asociaría al no – liderazgo.

Tabla 9. Estructura factorial: Memoria de Centro. Profesores

ITEMS	F – I	F- II	F- III	F- IV
(122) Dirección pretende que sea reflexiva	,799			
(128) Se incorporan sugerencias de la Administración para mejorarla	,745			
(129) Director busca apoyos ante las demandas	,734			
(121) Documento guía del siguiente curso	,713			
(126) La dirección colabora en su realización	,703			
(115) Autoevaluación institucional	,702			
(116) Reflejo de actividades y puntos de vista	,684			
(127) Actitud positiva del profesorado	,678			
(119) Puntos decididos en claustro	,629			
(120) Dirección hace propuestas al Consejo Escolar	,621			
(124) Dirección establece tiempos específicos	,550			
(133) Implicación del profesorado		,875		
(132) Actitud del profesorado en su realización		,852		
(134) Actitud del resto de sectores		,821		
(131) Apoyo del equipo directivo al profesorado		,775		
(130) Planteamientos del equipo directivo		,733		
(114) Documento burocrático			,711	
(117) Sigue pautas de la Administración			,709	
(125) Realizada a fin de curso			,499	
(118) Selecciona el director sin consultar			,461	
(123) Deja total libertad al profesorado				,773

La orientación transformacional que aparece en el primer factor como más relevante estaría asociada a las posibilidades y a las tendencias más favorables hacia este documento ya que la investigación pone de relieve que la realidad aparece asociada a los factores tres y cuatro.

En el caso de los directivos la estructura que emerge está más diversificada al aparecer siete factores que explican el 58,499 del total de la varianza, ver tabla 9.

- Factor I: Este factor explica el 15,203 de la varianza total y podría definirse como **documento de referencia para la autoevaluación** (134, 135, 148) al recoger reflexiones sobre lo realizado y permitir proyectar directrices institucionales en base a la importancia concedida.
- Factor II: Este factor explica el 11,296 de la varianza total y cabría identificarlo como **entorno actitudinal positivo** (145, 146, 147) dada la naturaleza de las variables que lo integran.
- Factor III: Este factor explica el 10,530 de la varianza total y podría definirse como **integración de aportaciones** (141, 129, 128) al presentarse como un buen documento que recoge las distintas actividades y se orienta hacia a la Administración.
- Factor IV: Este factor explica el 9,835 de la varianza total y podría denominarse **respaldo de la dirección** (144, 143, 130) al incorporar variables relativas a la importancia de su propuesta, el asesoramiento y a las demandas externas externa.
- Factor V: Este factor explica el 8,544 de la varianza total y podría definirse como **flexibilidad organizativa** (136, 142, 137) dado que incluye ítems que aluden al grado de libertad que concede en su elaboración, los tiempos para elaborarla y la implicación con las conclusiones.
- Factor VI: Este factor explica el 8,190 de la varianza total y podría definirse como **espacio de participación-difusión** (139, 132, 133, 127) al incluir ítems relacionados con su promoción en los órganos colegiados, el grado de consideración que se tiene hacia ella y los apoyos que se prestan para su realización.
- Factor VII: Este factor explica el 8,190 de la varianza total y cabría relacionarlo con **proyección de futuro** (140, 149) al hacer referencia a la importancia que se le atribuye como documento para la autoevaluación institucional y el respaldo docente percibido.

Como síntesis de la estructura factorial emergente cabe indicar que los directivos conceden una mayor relevancia a aspectos relativos a la conceptualización y a las actitudes mientras que desde la perspectiva de los docentes se priorizan los planteamientos institucionales y los procedimientos que despliegan los equipos directivos.

Entrevistas

La complejidad e interdependencia de los fenómenos educativos exige

Tabla 10. Estructura factorial: Memoria de Centro. Directores

ITEMS	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI	FVII
(134) Documento guía para la mejora de documentos	,724						
(135) Marco de reflexión de lo realizado	,718						
(148) Importancia actual de la Memoria	,502						
(145) Actitud positiva del profesorado		,923					
(146) Implicación del profesorado con las conclusiones		,909					
(147) Actitud de otros sectores		,680					
(141) Incorpora sugerencias de la Admón. para mejorarla			,758				
(129) Refleja las actividades realizadas			,537				
(128) Buen documento para la autoevaluación institucional			,491				
(144) Asesoramiento de equipo directivo				,882			
(143) Planteamientos del equipo directivo				,832			
(130) Sigue las propuestas Administración				,450			
(136) Memoria - deja libertad al profesorado					,731		
(142) Formación según necesidades					,630		
(137) Memoria - tiempos específicos para realizarla					,472		
(132) Memoria - planteada en Claustro						,787	
(133) Incorpora propuestas del Consejo Escolar						,726	
(139) Colabora en su realización						,477	
(127) Exigencia administrativa						,345	
(149) Importancia que le gustaría que tuviese							,771
(140) Actitud positiva del profesorado							,685

profundizar en los datos aportados por los cuestionarios para ampliar informaciones sobre los indicadores y tendencias aportadas por las entrevistas.

En este caso se presentan los resultados obtenidos con 52 entrevistas semiestructuradas a directores y docentes, ver tabla, de las que se han extraído más de 100 horas de conversación sobre distintos temas que una vez transcritos se han importado al programa Aquad para establecer códigos, buscar relaciones sistemáticas entre segmentos categorizados, elaborar tablas, establecer vínculos y generar tablas de verdad asociadas a los objetivos de la investigación pero también a todas aquellas situaciones, hechos y actitudes mostrados por las personas participantes.

Como se ha manifestado los datos recogidos han generado una gran cantidad de datos y tablas que no se pueden presentar con todo el detalle que se

quisiera de ahí que hayamos realizado una selección para ilustrar los indicadores y tendencias más significativas encontradas. En la tabla 11 se presentan los resultados más significativos derivados del sistema de *agrupación por catálogos y categorías de los segmentos de significado*.

Tabla 11. *Muestra de entrevistas: catálogos, categorías y codificaciones*

CATÁLOGO	CATEGORÍAS (n)	CODIFICACIÓN
SEXO (S)	(25) Hombre (H)	S-H
	(27) Mujer (M)	S-M
ZONA (Z)	(17) Zona rural (oriental y occidental)	ZO-RURAL
	(35) Zona urbana (central)	ZO-URBANA
TITULARIDAD (T)	(09) Concertado (C)	T-C
	(43) Público (P)	T-P
TIPO DE CENTRO (TC)	(03) Centro Rural Agrupado (CRA)	TC-CRA
	(12) Instituto Enseñanza Secundaria (IES)	TC-IES
	(14) Infantil – Primaria – Secundaria (IPS)	TC-IPS
	(23) Infantil – Primaria (IP)	TC-IP
TAMAÑO (TA)	(07) Pequeño (PE)	TA-PE
	(08) Grande (GR)	TA-GR
	(37) Mediano (ME)	TA-ME
TITULACIÓN (TI)	(25) Licenciado (LI)	TI-LI
	(27) Diplomado (DI)	TI-DI
EXPERIENCIA (EXPE)	(17) Menos de 10 años (1)	EXPE-1
	(22) Más de 21 años (3)	EXPE-2
	(13) De 11 a 20 años (2)	EXPE-3
CARGOS (CAR)	(17) Si (SI)	CAR-SI
	(22) No (NO)	CAR-NO
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA (SA)	(09) Funcionario / Contratado Provisional (FPR)	SA-FPR
	(19) Funcionario / Contratado Definitivo (FDEFI)	SA-FDEFI
GRUPOS DE TRABAJO (GT)	((28) Funcionario Interino (FIN)	SA-FIN
	(15) No (NO)	GT-NO
	(08) Dentro del centro (DC)	GT-DC
	(04) Fuera del centro (FC)	GT-FC
	(25) Fuera y dentro (FYD)	GT-FYD

A manera de síntesis reseñamos lo siguiente:

- *Dudas sobre la evaluación que se viene desarrollando* (161 codificaciones en 8 categorías): En este catálogo las frecuencias más negativas se asocian a las personas que las promueven, los procedimientos, una mayor implicación de los padres bajo los planteamientos

- actuales y las intenciones, dado que no se percibe coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- *Los instrumentos* (86 codificaciones en 5 categorías): En este catálogo la percepción más generalizada es que no se utiliza ninguna herramienta explícita para la mejora y en aquellos casos que hacen alusión a algún instrumento informan que son los cuestionarios y las memorias anuales de centro los más utilizados en la autoevaluación institucional.
 - *El Modelo Europeo de Calidad y los Planes de Mejora en particular* (82 codificaciones y 7 categorías): Sobre estos dos aspectos se informa negativamente dado que la frecuencia de las opiniones indican decepción, desvinculación directiva, inadecuación de los instrumentos a los contextos específicos, excesiva complejidad y un alto grado de desconocimiento entre los docentes.
 - *La inspección* (436 codificaciones y 23 categorías). Aquí nos encontramos con dos catálogos diferenciados:
 - *Como evaluadora externa – perfil profesional* (396 codificaciones y 18 categorías). Las mayores frecuencias se asocian a una baja credibilidad, su desvinculación en los procedimientos de mejora, el carácter burocrático de sus intervenciones, una nula supervisión y un bajo contacto con los docentes.
 - *Como representante de la administración – perfil político* (86 codificaciones y 5 categorías). Las percepciones se vinculan fundamentalmente a una dependencia político – sindical de muchos de los agentes, el ejercicio de funciones diferenciales en base a la sintonía ideológica y una alta politización en el acceso.
 - *La Memoria* (284 codificaciones y 13 categorías): Los indicadores más negativos se asocian a su burocratización, la baja repercusión que tiene en los centros, la pérdida de credibilidad que ha ido adquiriendo como mecanismo de mejora y la baja sinceridad que se percibe en su elaboración aunque se tienen buenas expectativas sobre su potencialidad si se orienta desde otros referentes.
 - *Las mejoras en la evaluación institucional* (204 codificaciones y 19 categorías): Los directivos y los docentes consideran que las posibilidades de mejora de los procedimientos de evaluación pasan por vincular en mayor medida a los diferentes agentes educativos vinculados a los centros pero principalmente a los padres, implicar a la inspección con los procedimientos de mejora pero siempre que su intervención / colaboración la plantee desde una perspectiva más

pedagógica y, por último, orientar los procesos hacia la mejora continua atendiendo a los aspectos más deficitarios.

Tabla 12. *Catálogos, categorías y codificaciones más representativas sobre Evaluación de Centros*

EVALUACIÓN DE CENTROS (EC)		
CATÁLOGOS: 8	CATEGORÍAS: 89	CODIFICACIÓN: 1420
DUDAS (D) (1)	Padres como agente evaluador (PA) Procedimientos desarrollados para evaluar (PR) Promotores de la evaluación (P) ...	(030) EC-D-PA (032) EC-D-PR (047) EC-D-P ...
INSPECCIÓN	EVALUACIÓN EXTERNA DE CENTROS (EC) Inspección (I) (2)	(040) EC-I-NS (053) EC-I-B (060) EC-I-DM (144) EC-I-BC ...
	POLÍTICACIÓN (P) Inspección (I) (3)	(04) P-I-AJ (07) P-I-SIE (08) P-I-SID (19) P-I-PD (36) P-I-DPS ...
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL ADEMÁS DE LA MEMORIA (IN) (4)	Cuestionarios sobre ámbitos concretos (C) Ninguno (N) ...	(10) EC-IN-C (25) EC-IN-N ...
PLANES DE MEJORA (ME) (5)	Instrumentos descontextualizados (II) Desvinculación directiva (DD) Decepción (resultados, uso...) (DE) ...	(09) EC-ME-II (13) EC-ME-DD (36) EC-ME-DE ...
MEMORIAS (M) (6)	Baja sinceridad (BS) Baja credibilidad (BC) Baja repercusión (SR) Alta burocratización (AB) ...	(24) DI-M-BS (37) DI-M-BC (48) DI-M-BR (96) DI-M-AB ...
MEJORAS PARA LA MEMORIA (M) (7)	Orientarla hacia la mejora continua (OMC) Implicar a los distintos sectores en las mejoras (IDS) Potenciar las relaciones pedagógicas con inspección (PI) Mayor implicación de la inspección con las mejoras (MI) Facilitar la implicación de los padres (IP) ...	(17) EC-M-OMC (21) EC-M-IDS (23) EC-M-PI (25) EC-M-MI (37) EC-M-IP ...
CLIMA ACTITUDINAL GENERADO ANTE LA EVALUACIÓN DE CENTROS (A) (8)	Negativa a los planteamientos actuales ... (NEG) Positiva evaluar docentes (PD) Incredulidad (I) Ocultación de la realidad (OR) Nerviosismo, histeria, miedo (N) Positiva evaluación externa (PEE) Negativa evaluación burocrática inspección (NEBI) Positiva evaluación institucional (P) ...	(09) EC-A-NEG (12) EC-A-PD (14) EC-A-I (19) EC-A-OR (23) EC-A-N (29) EC-A-PEE (37) EC-A-NEBI (65) EC-A-P ...

- *Las posibilidades de futuro* (208 codificaciones y 8 categorías): En este punto se destacan de manera positiva la importancia de la evaluación institucional, la intervención de agentes externos y la evaluación del profesorado cuando se plantea como mecanismo de mejora organizativa y se asocia al desarrollo profesional.

En cambio hay una actitud claramente negativa hacia las evaluaciones de la inspección cuando son burocráticas o presionan a los docentes dado que estos planteamientos vienen derivando en nerviosismo, histeria, miedo, ocultación de la realidad e incredulidad en muchos directores y / o docentes que se han visto implicados en estas situaciones directa o indirectamente.

Con relación a *las tablas de búsqueda dimensional* generadas desde los cruces de las variables de clasificación con los códigos con más frecuencias destacamos entre otras que:

- Las mayores dudas sobre las personas que llevan a cabo la evaluación las tienen las mujeres, en las zonas urbanas, en los centros públicos de mayor tamaño, los licenciados, los que no tienen cargos, los que son definitivos, los que tienen grupos de formación dentro del centro y cuando se tiene más experiencia.
- La inspección es vista de manera más negativa por las mujeres por el bajo contacto que tiene con los docentes, se le otorga menos credibilidad por parte de los licenciados en los centros urbanos concertados de mayor tamaño.
- Los inspectores se ven menos equitativos en su tratamiento a los centros y a las personas en los sistemas de evaluación que despliegan por parte de las mujeres. La dependencia política – sindical de parte de sus efectivos se detecta en mayor medida en las zonas urbanas, en primaria, en los centros de gran tamaño y por parte de los docentes que son definitivos y con mayor experiencia.
- Los instrumentos de evaluación las mujeres de la zona central de Asturias de centros de Primaria e IES de tamaño grande y con más experiencia son más críticas ya que consideran en mayor medida que los hombres que no se utiliza ninguno o simplemente cuestionarios burocráticos.
- La aplicación de modelos de evaluación orientados a la mejora ha decepcionado más a las mujeres de las zonas urbanas de centros concertados que trabajan en centros de Primaria de gran tamaño cuando no tienen cargos y son definitivas.
- La Memoria tiene menos credibilidad para los hombres de las zonas rurales como mecanismo de mejora y autoevaluación institucional. Los diplomados que no tienen cargos, son definitivos y tienen grupos de formación dentro del centro son más críticos dado que plantean que su repercusión es muy baja o nula. Por último, lo valoran como un documento claramente burocrático las mujeres, en las zonas rurales, en los centros de Primaria y en los IES de gran tamaño, los docentes que no tienen cargos, cuando trabajan en grupos dentro del centro y tienen más experiencia.
- Las mejoras en los procesos de evaluación los asocian las mujeres que trabajan en centros de gran tamaño a una mayor implicación de

- la Inspección Educativa con la problemática situacional; en las zonas urbanas se plantea una mayor implicación de los padres por parte de los docentes que tienen cargos y bastante experiencia.
- Las actitudes negativas con relación a la evaluación las plantean las mujeres como ocultación de la realidad por parte de las comunidades educativas y este colectivo estaría predispuesto a que se realizasen evaluaciones externas. Esta misma tendencia se detecta en las zonas rurales por parte de los diplomados, los docentes que no tienen cargos, los que son definitivos y los que tienen más experiencia.

Las interrelaciones que hemos encontrados entre los segmentos de texto a través del *módulo de vínculos* (VCP: Vínculos de Criterio Positivo y VCN: Vínculos de criterio negativo) han afectado a distintas cuestiones de las que destacamos las siguientes:

- VCP01 (EC-D-P y EC-D-PR): 11 vínculos de criterio positivo que destacan que en la Evaluación de Centros las Dudas sobre las Personas están vinculadas con los Procedimientos.
- VCP04 (EC-I-BC y EC-I-DM): 47 vínculos de criterio positivo donde se destaca que en la Evaluación de Centros la Inspección tiene Baja Credibilidad por estar Desvinculada de la Mejora.
- VCP05 (EC-I-BC y EC-I-B): 36 vínculos de criterio positivo donde se informa que la Evaluación de Centros realizada por la Inspección tiene Baja Credibilidad por ser Burocrática.
- VCP06 (EC-I-BC y EC-I-NS): 39 vínculos de criterio positivo donde se indica que la Evaluación de Centros tiene Baja Credibilidad porque No Supervisa.
- VCP07 (EC-I-BC y EC-I-BCON): 19 vínculos de criterio positivo donde se plantea que la Evaluación de Centros que realiza la Inspección tiene Baja Credibilidad por su Bajo Contacto con Docentes.
- VCP08 (EC-I-BC y P-I-DPS): 14 vínculos de criterio positivo donde se considera que en la Evaluación de Centros la Inspección tiene baja credibilidad por su Dependencia Político Sindical
- VCP12 (EC-I-BC y EC-M-PI): 10 vínculos de criterio positivo donde se plantea que en la Evaluación de Centros la Inspección mejorará su credibilidad si asume funciones Pedagógicas
- VCP14 (EC-I-BC y EC-A-NEBI): 19 vínculos de criterio positivo donde se asocia la Baja Credibilidad de la Inspección a sus actitudes negativas y a sus planteamientos burocráticos.

- VCP17 (DI-M-B y DI-M-SR y DI-M-BC): 17 vínculos de criterio positivo que asocian los planteamientos burocráticos de la memoria con baja repercusión y nula credibilidad.
- VCN21 (EC-I-BC no EC-A-PD): 109 vínculos de criterio negativo donde se asocia la baja credibilidad de la inspección con una actitud negativa de los directivos y docentes a que les evalúen.
- VCN22 (EC-I-BC no EC-A-PEE): 101 vínculos de criterio negativo donde se considera que la baja credibilidad de la Inspección repercute negativamente en las actitudes para que actúen como evaluadores externos.

Los vínculos establecidos entre los segmentos de significado se consideran como patrones y que en el caso de los más representativos se denominan críticos. A estos últimos les hemos aplicado *el módulo implicación* con la intención de realizar una comparación booleana y cualitativa de los datos donde se plantearon para 52 casos posibles las siguientes condiciones

- A: Sexo. (A/a: hombre/mujer)
- B: Titularidad. (B/b: centro público/centro concertado)
- C: Baja Credibilidad Inspección por desvinculada de la mejora. (C/c: se da /no se da).
- D: Baja Credibilidad Inspección por burocrática. (D/d: se da/ no se da).
- E: Baja Credibilidad Inspección porque no supervisa. (E/e: se da/ no se da).
- F: Baja Credibilidad Inspección por bajo contacto con los docentes. (F/f: se da/ no se da).
- G: Baja Credibilidad Inspección por dependencia político sindical. (G/g: se da/ no se da).

Las implicaciones principales con sus traducciones serían:

- A: defg + Bcdg
- B: acfg + cdfg + adfg + defg + aefg + Acdg + CDEg
- C: BEDG + DEFg + aDEF
- D: BCEg + CEFg + aCEF
- E: aBfg +BCDg + CDFg + aCDF
- F: CDEg + aCDE
- G: AbcDf + AcDEf + aCDEF

A: Atendiendo al sexo emergen dos grupos de docentes:

- Para unos la baja credibilidad de la Inspección no se debe a su burocratización, su baja supervisión, su escaso contacto con los docentes y su dependencia político sindical.
- Para otro, de centros públicos, consideran que la baja credibilidad de la inspección no se debe a su desvinculación de la mejora, su burocratización y su dependencia político sindical.

B: Atendiendo a la titularidad emergen varios grupos de centros:

- Un grupo de hombres indica que la baja credibilidad no se debe a su desvinculación de la mejora, ni a su bajo contacto con los docentes, ni a su dependencia político sindical.
- Otro indica que la baja credibilidad de la Inspección no se debe a su desvinculación de la mejora, ni a su baja supervisión, ni a su bajo contacto con los docentes, ni a su dependencia político sindical.
- Un grupo de mujeres plantea que la baja credibilidad de la Inspección no se debe a su burocratización, su baja supervisión, su bajo contacto con los docentes, ni a su dependencia político sindical.
- Otro indica que la baja credibilidad de la Inspección no se asocia a sus planteamientos burocráticos, su baja supervisión, su bajo contacto con los docentes ni a su dependencia político sindical.
- Otro grupo de mujeres informa que la baja credibilidad de la Inspección no se debe a que no tenga bajo contacto con los docentes, ni por su dependencia.
- El último indica que la baja credibilidad de la Inspección en los hombres de algunos centros no es por estar desvinculada de la mejora, ni por ser burocrática, ni por su dependencia político sindical.

C: La baja credibilidad de la Inspección por estar desvinculada de la mejora se asocia:

- En muchos centros públicos a su burocratización y su baja supervisión pero no a su dependencia político sindical.
- A su burocratización, su baja supervisión, su bajo contacto con los docentes pero no a su dependencia político sindical.
- Las mujeres apelan a su burocratización, a no supervisar y a su bajo contacto con docentes.

D: La baja credibilidad de la Inspección por su burocratización se asocia:

- En los centros públicos a estar desvinculada de la mejora y a no supervisar.
- A estar desvinculada de la mejora, a no supervisar y a un bajo contacto con los docentes.
- Desde la perspectiva de las mujeres por ser burocrática, por no supervisar y por su bajo contacto con los docentes.

E: La baja credibilidad de la Inspección cuando no supervisa se asocia a:

- Los hombres y los centros públicos pero no al bajo contacto con los docentes ni por su dependencia político sindical.
- Los centros públicos, por estar desvinculada de la mejora, por ser burocrática pero no por su dependencia político sindical.
- La desvinculación de la mejora, la burocratización de los procedimientos y el bajo contacto con los docentes pero no por su dependencia político sindical.
- Los hombres por estar desvinculada de la mejora, por la burocratización y por el bajo contacto con los docentes.

F: La baja credibilidad de la Inspección por bajo contacto con los docentes:

- Estar desvinculada de la mejora, por burocrática, porque no supervisa pero no por su dependencia político sindical.
- Los hombres por estar desvinculada de la mejora, por burocrática y porque no supervisa.

G: La baja credibilidad de la Inspección por dependencia político sindical:

- Los hombres, los centros concertados pero no por estar desvinculada de la mejora sino por burocrática y no se detecta un bajo contacto con los docentes.
- Los hombres pero no por estar desvinculada de la mejora sino porque es burocrática y no supervisa ni tampoco por tener un bajo contacto con los docentes.
- Las mujeres que esta condición se da porque está desvinculada de la mejora, por ser burocrática, porque no supervisa y por su bajo contacto con los docentes.

Conclusiones

En base a las informaciones obtenidas y a los análisis realizados presentamos como aportaciones de esta investigación las siguientes:

La Memoria de Centro

- *Se considera un documento administrativo que se elabora rutinariamente al enfatizarse la enumeración de actividades y obviarse las críticas reflexivas, la mejora de los procedimientos o el cambio de actitudes.*
- *Las críticas hacia la Administración Educativa están generalizadas por su orientación burocrática y su desvinculación de las problemáticas lo que ha repercutido negativamente en su implementación.*
- *No se utiliza como guía de la planificación institucional en un gran número de centros y su impacto es muy limitado lo que ha facilitado la incorporación de ciclos rutinarios de procesos por lo que se parte cada año de los mismos supuestos. Cuando los directores apoyan estos planteamientos la experiencia acumulada de las personas y la organización quedan relegadas.*
- *Estos hechos han ido desmotivando a los docentes para aportar sugerencias e introducir mejoras en los procesos por lo que se retraen ante las innovaciones, las orientan hacia sus intereses individuales y se van consolidando pactos implícitos (culturales) para ocultar las disfunciones en los procesos internos a pesar de reconocerse su existencia en las reuniones formales y en las conversaciones informales.*
- *La Memoria se percibe como más relevante para los directores que para el profesorado. Las razones cabe buscarlas en la legitimación que otorga a los primeros de cara a la comunidad y ante la Administración mientras que para los segundos carece de utilidad cuando no se toman decisiones y se promueven iniciativas en base a las reflexiones y problemáticas manifestadas (explícitas o implícitas) traducidas o no en datos concretos pero conocidas en las culturas organizativas de los centros.*
- *Los docentes conceden mayor importancia a la Memoria cuando perciben una orientación positiva en sus directivos, asumen las críticas constructivamente y las orientan hacia la mejora. En cambio cuando no la respaldan explícitamente:*
 - *Desciende la motivación.*
 - *Se genera conformismo.*
 - *Se tramita rutinariamente bajo los plazos impuestos sin importar las aportaciones.*
 - *No suele retroalimentar la Programación General Anual.*

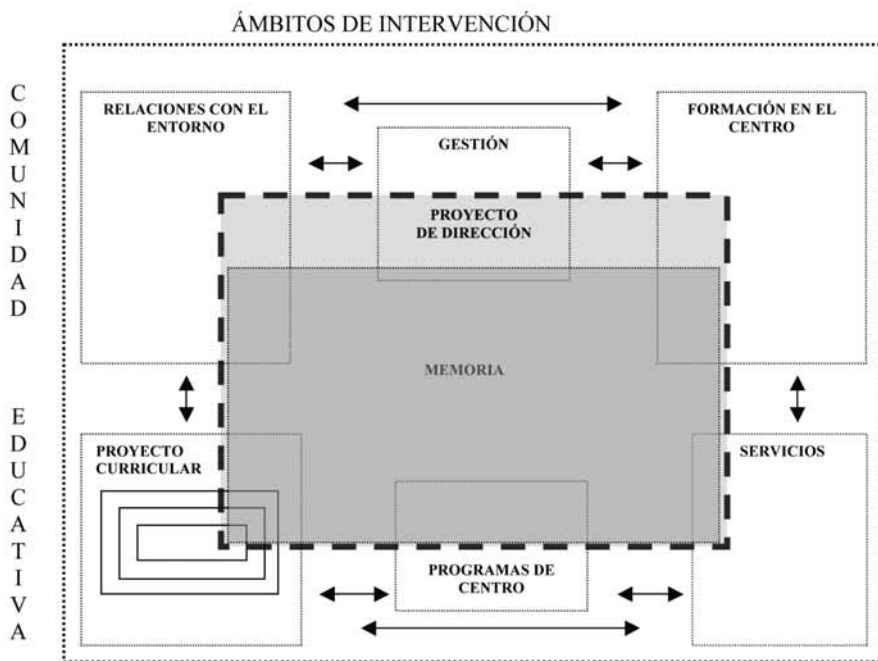
- *Se rechazan las conclusiones por inoperantes y se actúa desde la experiencia conservadora con lo que se refuerza el mantenimiento.*
- *Se potencia el corporativismo docente.*
- *La perspectiva institucional pierde significado.*
- *Las actitudes negativas de los directores ante las críticas resultan devastadoras para la participación en los claustros y abren las puertas a la balcanización.*
- *Las tendencias más negativas se perciben en los IES y en los jefes de departamento.*
- *En los centros concertados se valora en mayor medida aunque sus repercusiones son heterogéneas donde los indicadores negativos se asocian al control y los positivos al respaldo directivo ante las propuestas de mejora.*
- *Las expectativas de futuro sobre la Memoria son positivas en general si bien lo son en mayor medida cuando focalizamos nuestra atención en:*
 - *La Titularidad: Los centros concertados.*
 - *Los niveles educativos: En Primaria.*
 - *El tamaño: Cuando no son excesivamente grandes.*
 - *La edad: Los directores entre 41 y 50 años y los docentes entre 31 y 40.*
 - *El sexo: Las mujeres.*
 - *La práctica: El profesorado con cargos.*
 - *La estabilidad laboral: La movilidad baja.*
- *La mejora de este documento pasa por incorporar planteamientos organizativo-pedagógicos con proyección institucional pero los docentes demandan mayor implicación de los diferentes sectores y los directores compromisos con las decisiones que se adopten.*
- *No es corriente que se utilicen otros instrumentos para la autoevaluación institucional fuera de algunas encuestas de opinión hacia los alumnos o los padres que no tienen mayor repercusión en la práctica. El alto grado de desconocimiento y la utilización interesada del Modelo EFQM y los Planes de Mejora entre los entrevistados de los centros públicos sólo es explicable por el bajo respaldo de la Administración Educativa hacia su generalización e implementación efectiva.*

Evaluación externa

- *La evaluación de los centros se respalda en mayor medida por los directores y por los docentes cuando tiene un carácter formativo sobre los ámbitos a los que se aplica y desde los procesos que genera.*
- *El aprendizaje en la organización a partir de los procesos de evaluación hace necesario modificar actitudes y comportamientos arraigados dentro y fuera de los centros.*
- *Los indicadores más negativos para el desarrollo de una cultura de la evaluación están asociados a sesgos interpretativos, connivencias, falta de sinceridad, recelos hacia los padres y posicionamientos demagógicos orientados a la defensa de intereses implícitos.*
- *La Inspección Educativa, como agente evaluador externo, pierde credibilidad en las comunidades educativas cuando las experiencias en los centros son insatisfactorias, cuando se la percibe alejada de la problemática socioeducativa sentida en el centro, cuando no se tienen en cuenta las circunstancias singulares de los docentes, cuando se favorecen una relación institucional burocrática desde la que no percibe una supervisión efectiva, y cuando se detectan indicios de una deficiente cualificación, lo que se percibe en algunos ámbitos específicos.*
- *Se detecta un incremento de la politización en el cuerpo de inspección. Este hecho se interpreta negativamente por los directores y docentes porque consideran que ha repercutido en la consolidación de una estructura jerárquico-dependiente de los grupos de poder donde se prioriza lo ideológico sobre las propuestas de mejora, el control de los centros sobre la mejora de los procesos, la defensa de la imagen frente a las decisiones sobre las necesidades y la legitimación del sistema sobre la reestructuración y la reculturización legítima del sistema que de reestructurarse y reculturalizarse.*

Propuestas para debate

Los cambios deben promoverse a partir de la situación existente por lo que la Memoria Anual puede convertirse en un eslabón importante para incorporar mejoras para los centros educativos cuando proporciona valor añadido a las decisiones que se adoptan en los diferentes ámbitos organizativos, ver figura.

Figura 2. *La Memoria como instrumento de autoevaluación institucional*

Este documento tienen un gran potencial como mecanismo de autoevaluación institucional cuando permite la reflexión de los distintos sectores de la comunidad educativa sobre el grado de ejecución de los objetivos previstos, analiza las dificultades encontradas en el despliegue de los procesos, contiene propuestas de mejora vinculantes para la Programación General Anual del curso siguiente y recoge de manera constructiva las recomendaciones de la Inspección Educativa.

El compromiso institucional desde el Consejo Escolar y la Dirección del centro incidirá positivamente en la cultura organizativa ya que cuando se sensibiliza a la comunidad educativa a reflexionar, analizar, colaborar e implicarse con los procesos de mejora se estará implementando una dimensión formativa a los procesos de autorrevisión que incidirá positivamente en el desarrollo de una cultura de la evaluación corresponsable abierta al asesoramiento externo y a la utilización de técnicas de coevaluación y de triangulación de los datos y propuestas que se aporten..

Este planteamiento tiene otro ámbito de desarrollo específico a partir de las deliberaciones que se realicen en niveles más elevados de abstracción.

Aquí se hace necesario reflexionar sobre lo que se está haciendo, el tipo de cultura organizativa que se está implementando y los valores que la sustentan. De situarse los debates en este punto se daría pie a replantear prioridades con relación a las estrategias desarrolladas con lo que estaríamos incorporando metaprosos de revisión que aportarían valor añadido al conocimiento y nos acercaríamos a la sabiduría organizativa.

El cambio cultural no puede entenderse independientemente de la planificación, la retroalimentación, la participación, el aprendizaje y las características singulares de cada centro. En este contexto las comunidades educativas deben tener capacidad para decidir sobre el grado de autonomía que quieren y la capacidad de decisión que se va a otorgar a los directores y a sus equipos para gestionar los centros educativos. La Inspección Educativa debe abrir vías de reflexión sobre su sentido y razón de ser en los espacios educativos que se están generando y retomar de manera constructiva las críticas manifestadas. Una actitud abierta al cambio y a la mejora le permitirá abordar su propio proceso de reestructuración y reculturalización si quiere dar respuestas más ajustadas a las demandas de los centros educativos con los que interacciona, en particular, y a la Sociedad, en general.

Referencias

- Álvarez Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Universidad de Oviedo.
- Álvarez Arregui, E. (2003). Complementos necesarios para implementar las TIC en un centro educativo: Distintas lecturas de una misma realidad. *VIII Congreso Internacional de Informática Educativa*. Madrid. UNED. Inédito.
- Álvarez Arregui, E. (2004a). Participación en la Escuela: Visión crítica y propuesta para su mejora. En *Aula Abierta*, 83, 53-76
- Álvarez Arregui, E. (2004b). Realidades y Retos de la Inspección Educativa. *En el VIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*. Sevilla.
- Álvarez Arregui, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva: influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos. En *Bordón, Revista de Pedagogía*. (59) 1, 177-214.
- Álvarez Arregui, E. y Pérez Pérez, R. (2004). Dimensión estructural y funcional de la Comunidad Educativa en una perspectiva de cambio: sistemas de relaciones y cultura de cambio. En *VIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla.
- Álvarez Arregui, E. y Pérez Pérez, R. (2007). Institutional Plans for Education Institutions and Organizational Culture. En PH. Mayiring, G.L. Huber, L. Gürtler and M. Kiegelmann (Eds.) *Mixed Methodology in Psychological Research*. AW Rotherdam. The Netherlands. Sense Publishers. 67-79.

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda? En *Revista de Organización y Gestión Educativa. FEAE*. Madrid: Editorial Praxis. 1, 13-18.
- Bolívar, A. (2006). La gestión del conocimiento en el centro escolar como organización que aprende. En *Revista de Organización y Gestión Educativa. FEAE*. 5, 17-21.
- Estefanía, J.L. y López, J. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Madrid. Editorial CCS.
- Gairín, J. (1993). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Bordón*, 45, (3), 331-350.
- Gairín, J. (1996). La evaluación de los planteamientos institucionales. En A. Villa (Coord.) y otros: *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: Mensajero (71-124).
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En A. Villa (Coord.) y otros: *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto (73-135).
- Huber, G.L. (2004). Metodología de la investigación en el ámbito socioeducativo. Investigación de naturaleza cualitativa. En M.E. del Moral (coord.): *Sociedad del conocimiento, ocio y cultura: un enfoque interdisciplinar*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Huber, G.L.; Smith Fernández, G.; Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2002). *Análisis de datos cualitativos con Aquad cinco para Windows*. Grupo editorial universitario.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 (BOE 4-7-95) de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 24-12-02), de Calidad de la Educación (LOCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE 4-05-06) de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE 21-11-95) de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LOPEGCD).
- McDonald, J. B. (1978). Curriculum Theory. En J.R. Gress & D.E. Purpel, *Curriculum: An Introduction to the Field*. Berkeley. McCutchan.
- Parlett, M.R. & Hamilton, D. (1977). Evaluation in illumination: a new approach to the study of innovative programmes. En D. Hamilton et al. (Ed). *Beyond the numbers game*. London. MacMillan.
- Ruli Gargallo, J. (1994). La organización escolar y la Inspección educativa. *Revista de Educación*, 305.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series of Curriculum Evaluation, 1). Chicago: Rand McNally.
- Stake, R. (Ed) (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus. OH: Merrill.
- Stufflebeam, D.J. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R. (1969). *Sist-eight year book of the National Society for Study of Education. Party II: Educational Evaluation: new roles, new means*. Chicago, ILL: University of Chicago Press.