

PENSAR LA MEJORA EDUCATIVA O EL CAMINO PARA LA TRANSFORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA CUBANA EN LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Dra. C María Nitzza Bonne Galí

Universidad de Oriente

mnitza@uo.edu.cu

Palabras claves: Mejora educativa, tasa de rendimiento profesional, evaluación de procesos educativos. **Recepción:** 4 de febrero de 2016

Keywords: Educational improvement, professional performance rate, evaluation of educational processes **Aceptado:** 13 de marzo de 2016

RESUMEN

La evaluación de los procesos educativos como aspecto básico de constatación de la eficacia y eficiencia de la formación inicial, constituye un elemento de obligada referencia si de calidad se trata, en este sentido los procesos de mejora educativa se erigen en la vía básica para propiciar la elevación constante de la tasa de rendimiento profesional en el contexto educativo. El presente trabajo ofrece una mirada diferente a la mejora como proceso cualificador del desempeño profesional e incursiona en la tasa de rendimiento profesional del desempeño como elemento contextual de referencia para la planificación de la mejora educativa.

ABSTRACT

The evaluation of educational processes as basic aspect of verification of the effectiveness and efficiency of initial training, constitutes an element must reference if quality it is in this sense the process of educational improvement are erected in the basic way to encourage the steady rise in the rate of professional performance in the educational context. This paper offers a different look at process improvement and professional performance qualifier and engages in professional performance rate performance as contextual reference point for planning educational improvement

INTRODUCCIÓN

La calidad del proceso docente-educativo constituye el aspecto que define el cumplimiento de los objetivos sociales a los que va dirigido la enseñanza, de ahí que se advierta una intención institucional a garantizar desde los insumos y preparación de los recursos humanos las vías efectivas para alcanzar este fin.

No obstante a lo anterior existen aun resquicios no resueltos en este proceso que ubican esencialmente a la mejora como un proceso extrínseco al propio proceso de enseñanza y aprendizaje descuidando la unidad básica de acción que es la escuela y el aula o salón de clases.

Al respecto se consideran atinados los presupuestos de (Guarro, 2001), el que señala una visión estratégica para comprender el “modelo de proceso” y el propio asesoramiento desde la colaboración crítica se presenta una posible manera de trabajar, pertinente con la concepción y la práctica de la formación centrada en la escuela (Escudero, 1993, 1997).

Básicamente, como en cualquier proceso de cambio, es conveniente tener en cuenta el ciclo básico de inicio, desarrollo, institucionalización, revisión y evaluación, con la finalidad de mostrar la sostenibilidad del proceso.

Se concuerda con Escudero (1993), Moreno (1999), Rodríguez (1996, 1998), Nieto (1996), Domingo (2003), y otros en reconocer lo necesario de la colaboración como herramienta de trabajo para pensar la mejora, lo cual viabiliza la toma asertiva de decisiones a partir de la implicación consciente de todos los sujetos actores de la comunidad educativa.

DESARROLLO

La mejora continua en el contexto educativo supone un compromiso ético-profesional por alcanzar juntos la mejor educación para todos los estudiantes, lo que apunta a la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros, que permitiera su propia autoevaluación, la formación desde la práctica de los profesores, y, de este modo, la mejora de aquellas facetas organizativas y pedagógicas de su trabajo que fueran definidas como susceptibles de mejora por los centro y los profesores (Escudero y Bolívar, 1994).

El cambio supone un proceso orgánico, donde la comunicación como expresión en este caso de dialogo profesional e intención educativa transformadora ha de considerar los siguientes aspectos:

1. La movilización comunicativa pedagógica profesional como un constructo teórico-pedagógico que posibilita el tránsito de la comunicación pedagógica profesional del plano interno al externo y viceversa, e incide en la adopción de actitudes comunicativas profesionales que posibilitan mejoras en el desempeño.
2. Las zonas de conciliación pedagógica profesional se definen como el interespacio comunicativo que cohesiona e integra saberes, habilidades y valores conducentes al perfeccionamiento del

desempeño profesional, que son producidos a partir de intereses, motivos y objetivos compartidos por las figuras que tipifican el proceso de mejora continua.

3. La consonancia directiva como la línea de correspondencia necesaria y suficiente entre los docentes en los diferentes contextos de actuación profesional. De ella se destaca la correspondencia entre actitudes, valores y propósitos durante la actividad pedagógica profesional que facilita la colaboración para la evaluación del proceso y la definición de los pautas a considerar para la mejora del proceso en cuestión con énfasis en la comunicación.

De lo anterior expuesto en este trabajo se concibe la mejora **como un proceso orgánico, continuo, comunicativo y colaborativo que reconoce la implicación de la comunidad educativa en el perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas la vía expedita hacia la calidad (N. Bonne 2016).**

De ahí que la mejora ha de verse como un proceso cultural de aprendizaje, vivencias y experiencias que al ser recreadas y resignificadas por sus principales protagonistas representa una plataforma de interactividad e interconexión estratégica de incalculable valor.

Para el logro de este fin se debe tomar en cuenta el andamiaje práctico -profesional que caracteriza este proceso en un contexto educativo, si se tiene en consideración que pensar la mejora lejos de sus raíces empresariales es definitivamente un indicador de calidad.

La construcción de este andamiaje práctico –profesional es definido como la plataforma cultural de desarrollo profesional pedagógico que transcurre en espacios y tiempos de construcción de significados y sentidos, entre sujetos implicados, a través de la indagación, la argumentación, evaluación y perfeccionamiento constante de la práctica profesional pedagógica , a través de la innovación educativa.

PAUTAS PARA CONSTRUIR EL ANDAMIAJE PRÁCTICO –PROFESIONAL DE LA MEJORA CONTINUA EDUCATIVA.

1. Considera el ejercicio profesional, como espacio gestor de situaciones que requieran de soluciones novedosas o no tradicionales que se convierten en una investigación, de la que se derivan obras, resultados y experiencias concretas de valor profesional y científico.
2. La sistematización de experiencias, que condiciona el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas lo que permite transitar por estadios cualitativamente diferentes y dialécticamente interrelacionados a través de los cuales se desarrolla la innovación educativa.
3. La generalización de experiencias se desarrolla a través de las vivencias profesionales sistematizadas.

Reconociendo la posición teórica de Fullan y Hargreaves (1997), se trata de un proceso de identificación

y significatividad donde el docente descubre y redescubre no solo su valía profesional sino su contribución al perfeccionamiento para ello despliega el compartir, esclarecer sus expectativas profesionales sobre la base de un proceso de introspección de su propia practica par conformar junto a otros la reafirmación profesional y la representación de los docentes de sí mismos y de la profesión para mejorar su actuación profesional.

Etapas por las que discurre la mejora continua en el contexto educativo

El ciclo de la mejora continua transita por las siguientes etapas:

Reconocimiento de lo logrado y su evaluación:

En esta etapa es importante establecer los estándares de calidad alcanzado en los diferentes componentes de la actividad pedagógica profesional reconociendo la participación de cada docente, estudiante y otros miembros de la comunidad educativa.

Para ello es necesaria la identificación de las prioridades y el cumplimiento de los objetivos trazados para este fin, en este particular conviene determinar lo realizado, lo esperado y lo logrado.

A continuación un esbozo de las contribuciones de cada contexto.

Aula

1. Niveles de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en las materias básicas, así como el desarrollo de las habilidades.
2. Pertinencia de las clases y la experiencia docente de los docentes
3. Pertinencia del entorno educativo que favorece la docencia, calidad de la infraestructura y su adecuación en función del logro de la calidad del proceso.

Profesores

1. Dominio de la metodología
2. Dominio del Modelo del Profesional
3. Relaciones comunicativas
4. Vinculo de las clases con la practica pre profesional y con la vida

Comunidad educativa

1. Respeto a las prácticas culturales pedagógicas
2. Conocimiento de las expectativas educativas
3. Respaldo a las acciones de extensión culturales educativas

Directivos

1. Cuál es la imagen de la escuela que dirijo
2. Qué escuela necesito

3. Eficiente flujo de comunicación organizacional
4. Resultado de la comparación con otras escuelas

No es un mero diagnóstico el que se muestra de fortalezas y debilidades, es emplear la movilización como un componente que estimula la autoconciencia con el entorno; es decir, en la medida que los saberes que se significan en el contexto son procesados por el individuo y son seleccionados aquellos necesarios. Se desencadenan mecanismos de estimulación psicopedagógicos para ofrecer las ayudas, las herramientas y los modos de alcanzar los objetivos previstos, como expresión de independencia.

Las relaciones que se establecen entre el contexto y la movilización hacen que se cree una zona que estimula la cohesión y coherencia en los modos de expresión profesionales.

Construcción del andamiaje comunicativo para la mejora

La construcción del andamiaje comunicativo ha de verse como un espacio colaborativo de ideas imagen de la institución, para ello debe tomarse en consideración las metas y posibilidades de cada nivel organizativo o de las figuras objeto de la evaluación, en este momento toman vital significación la creación de las zonas de conciliación pedagógica.

La consistencia del andamiaje será directamente proporcional a la clarificación y priorización de ámbitos vinculados a la mejora, de lo que se trata es de establecer líneas de trabajo dentro de los márgenes de lo deseable y de lo posible realizable.

Las zonas de conciliación pedagógica profesional se definen como el interespacio comunicativo que cohesionan e integra saberes, habilidades y valores conducentes al perfeccionamiento del desempeño profesional, que son producidos a partir de intereses, motivos y objetivos compartidos por las figuras que tipifican el proceso comunicativo.

Vale aclarar que las zonas de conciliación devienen elementos de regulación del flujo de la comunicación en la escuela; parten de las características del contexto comunicativo pedagógico profesional de cada sujeto, y amerita la concordancia en los códigos a identificar.

Significa que la confrontación de ideas, juicios, valoraciones que esencialmente se producen en la escuela y en especial en el salón de clases, será pertinente en la medida que logre conciliar la pluralidad de significados acerca de la práctica pedagógica de manera armónica. La creación de las zonas de conciliación pedagógica profesional deben tener en cuenta las condiciones socio-educativas como una estructura dinámica integrativa en el proceso de interiorización de las exigencias sociales y pedagógicas, que posibilitan el desarrollo profesional del docente, y el aspecto axiológico como regulador de las actitudes de los docentes.

Lo axiológico posibilita relaciones basadas en el respeto a la diversidad, la búsqueda de consenso para la toma de decisiones colectivas. Además, es importante tener presente que se asiste esencialmente

a un proceso de naturaleza compleja, donde la interiorización de los propósitos, metas y acciones de dirección propias del desempeño han de colegiarse.

Una de las claves principales es saber traducir las necesidades a ámbitos prioritarios de acción/reflexión, y que, además, éstos se vinculen con las condiciones contextuales de que se disponen (capacidades y posibilidades) y con las fuerzas que interactúan con ellos. Para lo que es clave la cultura del centro y la vivencia subjetiva de la memoria colectiva. Desde ellas, habría que construir listados de necesidades dialécticamente validadas, que después se unificarán, agruparán, depurarán y argumentarán, para terminar estableciendo una reducción y priorización que sea de propiedad colectiva.

Establecimiento de las prioridades

El establecimiento de prioridades debe surgir desde dentro, tanto en iniciativa como en significados, tomando en consideración la historia y la organización de la escuela, su cultura profesional y las condiciones estructurales con las que debe contar. Ambos subprocesos representan una oportunidad importante para ir profundizando en la comprensión conjunta de la propia realidad e ir afinando una primera propuesta compartida.

Planificación de la acción

En este particular lo distintivo se halla en los siguientes aspectos:

1. Reconocimiento de lo logrado
2. Identificación de las posibilidades de mejora y su constatación
3. Creación de las alianzas colaborativas

Como defienden Escudero y otros (1997, 115), planificar el desarrollo debe ser entendido como un proceso cíclico de resolución de problemas compuesto por un conjunto de operaciones básicas como:

1. Lectura de la realidad, o respuesta a ciertas preguntas como qué está sucediendo, porqué, cómo, qué va bien...;
2. Construir, desde el anclaje con la realidad y la teoría, alternativas o necesidades legítimas y valiosas que integran una perspectiva de los que debería ser o del norte que guía la acción y
3. Hacer emerger un conjunto de aspiraciones, problemas o necesidades percibidas y sentidas como necesarias para motivar y abordarlas en los proyectos o planes de actuación para la mejora.

Sería volver ahora más situados y con mayor perspectiva a la fase de autorrevisión y a la propuesta de Hopkins (2002) de desarrollo de los procesos de innovación. Es un proceso de construcción de sentido y de consenso mediante el discurso, la argumentación y la ética del “convénceme”, y no unos planes vulnerables a consensos aparentes. De este modo, la planificación resultante no tiene sentido en sí misma, aunque es importante que en ella se concreten acuerdos, se sistematicen acciones y se plasmen compromisos por escrito. La planificación, como proceso inserto en otros procesos (Escudero, 1993), no

tiene por objetivo que quede forjada y perfectamente cerrada, sino que se constituya en una plataforma de revisión y de acción.

Se trata, en primer lugar, de plasmar una serie de pasos y acuerdos capaces de atraer la energía del equipo y de cada uno de los profesores en la línea consensuada; y, en segundo, hacerlo de manera que sea posible salvar las distancias entre los propósitos y la realidad o la puesta en práctica de lo proyectado, es llegar a la planificación contrastado, con democráticos procedimientos de toma de decisión –desde la argumentación, la fundamentación y el consenso– las necesidades, las posibilidades y las explicaciones que culturalmente han parecido más pertinentes para elaborar hipótesis que puedan responder a la utopía calidad–equidad desde la realidad.

Indagar nuevamente en la memoria colectiva en busca de relatos de alternativas, de experiencias positivas y negativas, de personas claves, de circunstancias determinantes (o leitmotiv), etc. e intentar colectivamente buscar claves comprensivas que llevaron al éxito o al fracaso de estas experiencias, puede adelantar varios postulados significativos al grupo con consistencia desde el saber pedagógico actual– como para orientar planes y propuestas

(Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Con esta puesta en escena de relatos de experiencia profesional sometidos a juicio público en una comunidad discursiva, gran parte de las indicaciones emergen, por sí solas, de la experiencia anterior y no son recetas al uso, más o menos encubiertas del asesor, ni saltos en el vacío.

Ciclo básico de la mejora como proceso de calidad

1. *Las expectativas mutuas*, establecer una relación de este tipo requiere exponer y clarificar las expectativas, tanto en relación con los deseos o posibilidades como en las ofertas y posibilidades de acción a las que se está dispuesto a comprometerse.
2. *Los recursos precisados*, en cuanto a establecer una estructura que haga posible la relación (promoción de espacios y tiempos de reunión, existencia de apoyo...), diferenciando entre los que se disponen, los necesarios y los deseables.
3. *Las reglas básicas de funcionamiento*, que regirán las relaciones, los acuerdos, la propiedad de los productos, la perspectiva de asesoramiento, etc. En este punto también es fundamental negociar el rol que le corresponde al asesor en el proceso.

El trabajo es más operativo si existen pautas de confianza y un conjunto de valores o certezas basadas en acuerdos y en compromisos de asunción de riesgos. Se busca construir un clima y unas bases que posibiliten una relación profesional y un compromiso posterior. El comienzo del proceso de asesoramiento no debe crear conflicto, sino ayudar a poner las bases para ordenar la experiencia e identificar un ámbito y propósito de trabajo. No debe suponer tampoco ofrecerse para no dar nada, sino de destacar la posibilidad y necesidad de recibir apoyo para que tales nortes sean compatibles con

orientadas, contrastadas y democráticas ideas de qué es lo verdaderamente importante para la mejora de la educación.

De lo anterior expuesto se precisa la tasa de rendimiento profesional como un recurso metodológico de calidad manifiesta de los procesos educativos, al respecto se precisa lo siguiente:

Se concibe la tasa de rendimiento profesional como el resultado cualitativo de las destrezas demostradas durante la gestión de la calidad de los procesos esenciales de la formación, se distingue por la interrelación paralela entre la cultura general de los docentes protagonistas y los resultados de su gestión.

La operacionalización de las categorías cultura general y resultados de la gestión se presenta de la siguiente manera:

Cultura general: es la apropiación recreación y difusión de la cultura de la profesión, de la cultura organizacional y de la evaluación, las que en su interrelación dotan al docente de la plataforma teórica pertinente para el reconocimiento de los avances y retroceso en la gestión de la calidad de los procesos educativos.

Resultados de la gestión: es el impacto de la actividad formativa realizada, se destaca por el grado de destreza en la ejecución, en la toma de decisiones y en el dominio de la actividad formativa

El cálculo de la tasa de rendimiento expresa la medida cualitativa de los esfuerzos de mejora debidamente ubicados y que expresan la calidad del proceso.

CONCLUSIÓN

La mejora continua como proceso que enmarca la dialéctica del tránsito de lo dialéctico objetivo a la dialéctica subjetiva de las relaciones ha de propiciar un espacio de reflexión conjunta donde la toma de decisiones es el resultado de la implicación de todos los sujetos actores del proceso.

El proceso pedagógico desde la mejora continua deviene en un proceso de perfeccionamiento continuo donde los agentes educativos tienen un papel dinamizador, el ciclo básico de la mejora reconoce el papel de la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En F. Angulo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 13 No.17* 28

Area, M. y Yanes, J. (1989). El asesoramiento curricular a los centros escolares.

Arencibia, J. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.

Arencibia, J. y Lagneaux (1997). Del asesoramiento experto al asesoramiento en procesos. En *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Jaén

Barroso, J. (1992). Facer da escola um projecto; En R. Canário (Ed.). *Inovação e projecto educativode escola*. Lisboa: Educa.

Bonne G. (2011). Los procesos comunicativos en los nuevos proceso de dirección escolar en secundaria básica. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. y Domingo, J. (1997). Historia institucional del centro educativo; En J. Gairín y P.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2000). Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje; En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao

Brunner, J. J., (2011) “Calidad de la educación superior: Desafíos al inicio del siglo XXI”, Octava Asamblea General, RIACES, Junio 2011

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla. *Centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

Domingo, J. (2003). Repensar o assessoramento nos processos internos de desenvolvimento curricular. *Pátio, revista pedagógica*, 27.

El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7 (1 y 2), 97– 105. <http://www.ugr.es/-recpro/Rev71COL1.pdf>

Domingo, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos; En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.

Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

Educación Especial I: Una perspectiva organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.

Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires: Amorrortu.

Elmore, R.F. (2002). The limits of “change”. *Harvard Education Letter.*

Escudero, J.M. (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración; en J. Gairín y S. Antúnez (Coords.). *Organización, escolar: nuevas aportaciones,* Barcelona, PPU.

Escudero, J. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros.

_____. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo.*

_____. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

Escudero, J. y Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola; en A. Amiguihno y R. Canário (eds.)

Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação. Educa. Lisboa, 97–155.

Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.* Madrid: CECCAM.

Fernández Sierra, J. y Rodríguez, A. (2001). Claves para la dinamización interna; *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 55–58.

Nicado García, Miriam, González Noguera, Rosa Adela (2016) La mejora continua de la calidad: una experiencia en la Universidad de las Ciencias Informáticas 10° Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2016” La Habana Cuba

Ruiz- Olalla Corcuera, María del C. (2001). Gestión de la calidad en el servicio a través de indicadores externos. España. Recuperado de: <http://www.campus.com/leccion/calidadserv> [Consulta: abril, 2015].

Resolución 100, 2000 Sistema universitario de programas de acreditación (SUPRA) Ministro de Educación Superior. La Habana. Cuba

Resolución 24, 2014 Sistema de evaluación y acreditación de Instituciones de educación superior. Ministro de Educación Superior La Habana. Cuba