

EL PUNTO DE PARTIDA

La comunicación que se presenta adquiere sentido en el marco del Proyecto I+D titulado “*Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela*”¹. Se pretendía estudiar el concepto de logros educativos y prácticas escolares, así como identificar y describir buenas prácticas en las aulas y en los centros públicos de educación obligatoria, que compartieran formas de reconocer la diversidad cultural. Una vez definidos los conceptos de *logros* y de *buenas prácticas*², se accedió al campo al objeto de describir y sistematizar prácticas escolares que compartieran dichas características. De forma particular, nos interesaba conocer y profundizar en la acción educativa realizada en un CEIP de carácter público de una provincia andaluza.

El colegio está situado en una zona céntrica y en principio acoge a población de artesanos y trabajadores de clase media-baja. Aproximadamente a los veinte años del nacimiento del colegio, este empieza a recibir mucho alumnado procedente de una zona deprimida socioculturalmente (un asentamiento chabolista donde viven muchas familias gitanas). Este hecho comienza a provocar el rechazo por parte de las familias de los chicos y chicas del centro, planteando algunos problemas de convivencia y un elevado índice de absentismo escolar, hasta ahora inexistentes. En este momento se percibe en el colegio la necesidad de cambiar la dirección que estaba desde sus inicios, y ello supone la implantación de nuevos programas y acciones como, por ejemplo, el de absentismo escolar, el aula matinal o el aumento de actividades extraescolares en colaboración con agentes externos. Este hecho coincide con otro importante, como es el aumento de familias procedentes de otros países que comienzan a llegar a la zona. En la actualidad hay aproximadamente quinientos niñas y niños matriculados en el colegio que proceden de más de veinte nacionalidades distintas. Esta situación marca otro hito en la historia del colegio, llevando al cuestionamiento de la práctica escolar con la intención de aumentar la consecución de logros educativos y, por tanto, el éxito académico de su alumnado. Este es el momento en el que la dirección del centro se plantea revisar la historia del mismo, conocer las prácticas educativas que funcionan mejor y favorecer así el aprendizaje y el desarrollo de sus niños y niñas. En este proceso se detectan algunas necesidades que tienen que ver con las relaciones con el entorno, la formación y actualización docente, los apoyos por parte de la administración educativa, o con los propios resultados académicos de su alumnado. Comienzan entonces en el claustro los cuestionamientos sobre los logros, las prácticas y el éxito escolar, la comunicación entre los y las docentes, las acciones formativas en el colegio y la apertura al entorno, así como la creación de estructuras y recursos que favorecen la participación de las familias (por ejemplo, la biblioteca y el AMPA).

Un aspecto esencial que caracteriza este proceso de cambio en el colegio es la consideración de la diversidad como valor positivo y enriquecimiento para todas las personas. El aprendizaje y la enseñanza se plantean desde el reconocimiento de la diversidad. Se asume que todos los niños y niñas, independientemente del lugar de donde procedan, el nivel económico de sus familias, u otras características personales o contextuales, “pueden” desarrollarse íntegramente, y es la escuela la que “debe” fomentar las oportunidades para ello y eliminar posibles desigualdades de partida.

Estos motivos justificaron nuestra inmersión en este contexto a fin de recoger, desde dentro, la experiencia subjetiva de los actores y las actrices que intervienen en el proceso educativo del centro, y así analizar sus discursos y sus prácticas. De acuerdo con ello se llevó a cabo un estudio etnográfico que tenía una doble finalidad. Por un lado, describir la cultura escolar y el modelo de escuela que se desarrolla teniendo en cuenta la percepción de distintos agentes. Por otro, y de acuerdo con lo anterior, comprender cómo se entiende y se aborda la diversidad cultural en el centro.

¹ Proyecto I+D/MEC 2006-2009 (SEJ2006-1017), coordinado por Teresa Aguado Odina, y desarrollado por el Grupo INTER (<http://www.uned.es/centrointer>).

² Según los informantes, un “logro educativo” hace referencia a: metas u objetivos que han sido definidos de antemano, u otros que no han sido planificados a priori y son valorados de forma positiva; su definición le corresponde a toda la comunidad educativa, implicando especialmente al equipo docente; hacen referencia mayoritariamente a los alumnos y alumnas, aunque también deben aludir al centro escolar, al profesorado, y/o a las familias. Por su parte, una “buena práctica” se define por los participantes como aquella que: es diseñada teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del alumnado destinatario; busca la eliminación de desigualdades y favorece la justicia social; genera resultados positivos en los alumnos y alumnas; son generadoras de cambios, y favorecen la participación y la cohesión social; es un referente para otras prácticas.

1. ESCUELAS EFICACES Y PROCESOS DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Actualmente asistimos en nuestro contexto social y político a una preocupación por la calidad del sistema educativo y por los resultados de la enseñanza. Sin embargo, con bastante frecuencia, no se clarifica cómo es entendido el rendimiento académico, ni el concepto que se tiene sobre la eficacia escolar o el éxito educativo del alumnado. ¿Quién es un alumno/a con éxito?, ¿el éxito académico "garantiza" el éxito en la vida?, ¿en qué medida la escuela -obligatoria- favorece el rendimiento académico de su alumnado?, ¿hay centros "mejores" o "peores", "más o menos eficaces"?, ¿qué criterios utilizamos para definirlos y por qué esos y no otros?, ¿es deseable -y posible- la comparación entre unos centros y otros, entre unos alumnos y otros?... El éxito y el rendimiento han sido tradicionalmente concebidos desde una perspectiva reduccionista, que poco o nada tienen en cuenta el contexto social y vital en el que se inserta la persona. En este sentido, ¿tiene sentido identificar el rendimiento con las potencialidades de un alumno o de un docente sin tener en cuenta las características del centro educativo en el que se aprende y se enseña?

Estos interrogantes vienen siendo abordados con intensidad desde el siglo pasado (años setenta-ochenta) por el movimiento de mejora de la eficacia escolar (*Effectiveness School Improvement-ESI*). Diversos autores (Báez de la Fé, 1994; Gray, et al. 1999; Murillo, 1999; 2002) lo han definido como un movimiento teórico-práctico que pretende conocer cómo una escuela puede cambiar e introducir mejoras. Dicho movimiento pretende aunar, por un lado, a nivel teórico, el movimiento de eficacia escolar, el cual procura el desarrollo integral de todos. Para ello se necesita conocer los factores que hacen que un centro sea óptimo y obtenga resultados de calidad. Por otro, a nivel práctico, integra los planteamientos del movimiento de mejora de la escuela. Dicho movimiento se centra en conocer la escuela desde dentro, promoviendo innovaciones que favorezca su mejora, y así conseguir logros educativos de la forma más eficaz posible.

Sin embargo, de acuerdo con Fullan and Hargreaves (1991) y Hargreaves (1996), mejorar la eficacia de la escuela no es posible sin contar con el profesorado. Es más, transformar la escuela exige de un convencimiento y de una motivación intrínseca por parte de sus docentes. Asimismo, estos autores manifiestan que la necesidad del cambio viene reforzada por la demanda social de una escuela no fragmenta y alejada de una perspectiva técnica y de control administrativo. García Pastor (2005), asimismo, alude a esta cuestión cuando plantea que la perspectiva educativa dominante en España ha sido la tecnócrata, y que esta ha de dejar paso a una perspectiva más comprensiva que permita dotar de sentido a las realidades educativas. En consonancia, adquieren relevancia las relaciones entre las personas y la educación para una "convivencia democrática", base de la diversidad cultural. Ser persona en sociedad significa reconocernos a nosotros/as mismos/as unos derechos y unas obligaciones "per se", al mismo tiempo que reconocérselas a los otros y las otras también como personas.

El percibirnos como semejantes y el asumir que aprendemos en relación resalta el valor de la educación obligatoria como agente de socialización. En este sentido, la escuela obligatoria debe atender a la diversidad del alumnado y saber sacar de ellos lo mejor, en lo que cada cual puede tener más éxito, asumiendo que todos los/as alumnos/as son valiosos/as en sí mismo. Pero para ello la cultura académica ha de ser menos restrictiva y valorar la diversidad cultural, no premiando exclusivamente unas formas determinadas de ser y estar en la escuela en detrimento de otras (Aguado, 2003). Determinadas prácticas refuerzan o legitiman las desigualdades, como la exclusión de voz de determinado alumnado por el hecho de ser "diferente". ¿De todos los/as alumnos/as "se espera" el máximo?, ¿a quién se les reconoce ciertas potencialidades, y a quiénes no? Las expectativas académicas, por tanto, no son independientes de los estereotipos o prejuicios sociales.

Según Báez de la Fé (1994), el movimiento de mejora de la eficacia escolar trae consigo algunas implicaciones para la intervención y la investigación, como por ejemplo: a) la complejidad del cambio educativo teniendo en cuenta que nos situamos en realidades complejas, que han de abordarse de forma holística y no diseminada; b) los centros escolares se caracterizan por su diversidad aunque puedan contar con elementos comunes a nivel de estructura o funcionamiento. En este sentido, cualquier propuesta de innovación ha de caracterizarse por su flexibilidad, considerándola como práctica que puede transferirse a otros contextos pero que no son generalizables; c) la colaboración o participación favorece el cambio educativo, considerando que todos los agentes educativos han de estar implicados en la gestión e implementación del cambio, y en la toma de decisiones con respecto al mismo; d) el profesorado es pieza clave para el cambio educativo como elemento articulador del mismo. También Maureira (2004) hace hincapié en la importancia que el estilo de liderazgo tiene para aumentar, o no, la eficacia escolar. En el estudio que realiza se constata, entre otros aspectos, que un modelo colaborativo aplicado a la escuela tiene efectos positivos, como el aumento de la satisfacción, entusiasmo, motivación y la eficacia percibida por el profesorado.

Por su parte, Murillo (1999) plantea que una escuela ha de tener en cuenta diversos factores a fin de afrontar un proceso de mejora de la eficacia escolar:

a) La escuela ha de ser el centro del cambio, pues para que un cambio funcione debe generarse desde dentro, siendo satisfactorio para todas las personas que constituyen el centro. Si la mejora está centrada en la escuela no será compartido ni útil un cambio impuesto "desde fuera". De acuerdo con ello,

b) el cambio depende del profesorado, es decir, de cómo estos conciben y actúen y por qué. La cultura escolar, conformada por el conjunto de factores que caracterizan el pensamiento y la actuación docente, únicamente será modificada si desde el profesorado se asume la necesidad de cuestionarla, la posibilidad de mejorarla, la necesaria implicación conjunta para el cambio, y este deseable para el aprendizaje y, por tanto, considerado como algo positivo.

c) La dirección escolar tiene un papel determinante, destacándose un modelo de dirección bidireccional que no actúa a espaldas del profesorado, sino de forma colegiada y participativa. Se destaca la importancia de un liderazgo pedagógico y para el cambio. Para que sea eficaz, la dirección ha de contar con la confianza del profesorado, y desarrollar funciones, como

concebir y comunicar con claridad los objetivos, coordinar el currículo, observar a los docentes y discutir con ellos los problemas de su trabajo, apoyar los esfuerzos de los profesores por mejorar la enseñanza, proporcionar los recursos necesarios para un buen desarrollo del aprendizaje, reconocer y premiar el trabajo bien hecho, apoyar y promover programas de mejora (Murillo, 1999:3).

d) El cambio, asimismo, no puede hacerse dando la espalda a la comunidad educativa porque esta es parte de la escuela y de lo que acontece en ella. Por tanto, las responsabilidades para el cambio son compartidas. Mientras que el alumnado y el profesorado se comprometen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las familias han de implicarse en el apoyo y refuerzo de las competencias a desarrollar en el currículo, y en favorecer las condiciones para ello. Finalmente, y no por ello menos importante,

e) lo que acontece en el aula ha de tener valor en sí mismo, y esto es lo que dirige el cambio de las formas de enseñanza para adaptarse al cómo se aprende desde la diversidad cultural. En este sentido, los y las docentes han de cuestionarse el para qué se enseña, y qué y cómo se aprende. Al mismo tiempo deberían clarificarse las propias expectativas que sobre los propios alumnos tiene el profesorado, así como el valor que estos le otorgan a la construcción de un proyecto de vida desde las primeras edades.

2. METODOLOGÍA

Se ha desarrollado un estudio etnográfico de caso único, ya que pretendíamos conocer y comprender cómo funciona la escuela y cómo se caracteriza la cultura escolar (cómo piensan y actúan sus profesores, cómo enfocan las prácticas educativas en el aula, qué repercusiones tienen estas en los alumnos/as...), todo ello entendiendo el centro como unidad de análisis. En consecuencia, se ha dado importancia a las percepciones que sobre las prácticas educativas tienen el profesorado, el alumnado y las familias. Asimismo, el estilo de liderazgo desarrollado desde la dirección se ha considerado clave para comprender cómo se entiende y se aborda la diversidad cultural en el centro.

La inmersión en el campo se desarrolló durante varios meses³, siendo nuestro rol de observadora participante en el centro, y de manera específica en el aula. La observación como procedimiento de recogida de datos nos permitía comprender los procesos que tenían lugar en el centro, sobre todo ciertos factores que tienen que ver con el currículum oculto y que favorecen o dificultan la consecución de logros educativos. El diario de campo se utiliza para registrar la información "in situ" y poder reflexionar sobre ella "a posteriori" (Padilla, 2001).

Otras técnicas que se aplicaron para recoger información fueron: la entrevista en profundidad, los relatos de vida y los grupos de discusión. Estas tres técnicas nos permiten analizar comprensivamente los discursos ofrecidos por los informantes. Concretamente, las dos primeras nos permiten explorar en profundidad los discursos individuales, estableciendo conexiones entre distintas facetas y dimensiones temporales. La tercera técnica ofrece una narración grupal que favorece el contraste entre distintas perspectivas discursivas (Suárez Ortega, 2005; 2008). La diversidad de estrategias utilizadas responde a la intención de tener representadas en el estudio la máxima diversidad de voces de los actores y actrices que conforman la escuela (profesores/as, equipo directivo, alumnos/as y familias).

Una vez recogida la información se realiza un análisis de contenido utilizando la triangulación de métodos, técnicas y sujetos como estrategia metodológica. De este proceso de análisis resulta un sistema de categorías compuesto por diversas dimensiones. En este trabajo se exponen los resultados más relevantes sobre las tres dimensiones que han tenido mayor intensidad en los discursos emitidos por los y las informantes, las cuales se dotaron de sentido entendiendo el centro como unidad de análisis. De manera específica nos referimos a:

- La escuela (ejemplos de categorías incluidas en esta dimensión son: la dirección escolar, el clima del centro, las relaciones centro-entorno, o la profesionalidad, entre otras).

³ La recogida de datos se lleva a cabo, concretamente, desde abril de 2008 hasta julio de 2009.

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, relaciones profesor/a-alumno/a, estilo de aprendizaje, relaciones profesor/a-madres, o motivación del alumno/a para aprender).
- La evaluación del rendimiento académico (por ejemplo, sentido de la evaluación, su objeto, momento, y técnicas empleadas).

Tras el análisis de los datos se realizan informes parciales que son devueltos a los y las protagonistas, a fin de contrastar la información producida. Por último se elabora un informe final que es consensuado con el profesorado y con el equipo directivo.

3. RESULTADOS. IMÁGENES DEL CEIP.

3.1 La cultura, el modelo de escuela

La dirección del centro puede caracterizarse, según los datos obtenidos, desde un modelo democrático y dirigido al cambio. El director promueve la consecución de los objetivos del centro motivando y estimulando a su profesorado, y entendiéndolo como motor de los procesos de cambio, y por tanto, implicándolos en los mismos. El director es un referente importante en el centro y muestra preocupación por la dinámica escolar que tiene lugar día a día. Las personas son lo más importante en el centro, entendiendo que todos - profesores/as, familias, personal, profesionales externos...- forman parte del colegio. De acuerdo con ello, desde la dirección se intenta hacer partícipe a todos de la realidad escolar, así como de las decisiones que se toman y las actividades que se realizan.

Para que el centro funcione es muy importante el profesorado, pero también el personal de administración y de mantenimiento, las familias y por supuesto los alumnos (Director)

Pienso que el cambio sirve si se mejora, y si estamos convencidos de esto, entonces el cambio tiene sentido, si no, no sirve. Un centro que está en revisión se expone al exterior desde el interior, y creo que la clave está en reforzar lo que nos funciona y en eliminar lo que no sirve. Claro, que para esto tenemos que conocernos como centro, y en eso estamos ahora (Director)

Como puede apreciarse en el discurso del director, se considera clave aumentar el conocimiento interno y externo del centro para poder mejorarlo. En este sentido, el rol de director se percibe como un medio, no un fin en sí mismo, que puede favorecer el cambio. Además, con esta intención, son estimuladas y priorizadas las relaciones intra y extra-escuela.

Pretendo incentivar el avance del colegio, aunque es difícil, pero creo en ello, si no fuera así no me mantendría como director, no es fácil (Director)

Las puertas de la dirección siempre están abiertas y el director pasa todas las mañanas por las clases para saludar a los niños. Se dirige a ellos por su nombre, se conoce a todos, su historia, y se nota que para los niños es una figura importante (Diario)

Desde la dirección se ponen de manifiesto algunas estrategias que favorecen un estilo de liderazgo democrático: favorecer la comunicación en el centro, promover la reflexión sobre la práctica escolar y sobre la realidad que acontece día a día. Así, por ejemplo, el director manifiesta preocupación por el fracaso escolar, por los resultados de sus alumnos, por sus situaciones personales y familiares, cuestionándose el papel que tiene la escuela como centro, para mejorar las realidades de los chicos y chicas. En este sentido, el imaginario de escuela -desde la perspectiva del director- se aleja del modelo tradicional que pone el acento en los productos más que en los procesos, en lo estrictamente académico alejado de lo personal o contextual. Como puede apreciarse en la información ofrecida, el director es consciente de que todos sus alumnos tienen potencialidades a desarrollar, y que la labor de la escuela es precisamente favorecer el aprendizaje íntegro de las personas, priorizando los valores. Ello plantea el conflicto con la evaluación del rendimiento.

Una escuela que valora la diversidad y que trabaja desde ella cree en el desarrollo de todo sus alumnos, y a menudo, como pasa en este colegio, ello no produce a corto plazo los mejores resultados, si hablamos de notas finales que es lo que se suele ver, pero si analizamos el proceso del colegio entonces vemos muchas cosas positivas que tienen que ver con valores, además de con el progreso de sus alumnos, muchos han pasado a la secundaria y esto era impensable, por ejemplo (Director)

Un valor añadido de este modelo de escuela es la reflexividad sobre los procesos. Actualmente el director tiene en marcha la revisión de su proyecto educativo. Se pretende construir una identidad compartida sobre el centro valorando la realidad de la escuela y dándole sentido a la práctica cotidiana comprendiéndola desde el contexto en que acontece. *Este colegio es de todos, no es mío* (Director).

Con esta intención se desarrollan procesos reflexivos en el claustro, dando valor a la opinión del profesorado y primando la cohesión de la plantilla docente.

El director expone un problema en el claustro que tiene que ver con el rendimiento de los alumnos. Este incidente crítico lo considera de cara a los profesores como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica educativa. Así, en la reunión los invita a compartir las propias concepciones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como las estrategias didácticas que emplean en el aula y que más les funcionan con los alumnos. Esta cuestión es importante teniendo en cuenta que en el centro hay diversidad de profesorado, unos que llevan muchos años, y otros que son más jóvenes. El director da la oportunidad de que se conozcan y de que compartan. Entiende que esta es la base para aprender unos de otros y para que el centro avance (Diario)

También se considera fundamental para el cambio educativo la gestión que, desde el centro, se hace de los recursos. Estos se conciben como bien de todos, promoviéndose un "consumo activo" de los mismos por parte

de todos los agentes educativos, sobre todo del profesorado, los alumnos y las familias. La dirección es un medio para aumentar los recursos y promover acciones que favorezcan el desarrollo del centro.

Intentamos conocer a las familias, que vengan al centro, pues hasta ahora el contacto con muchas madres, y no te digo con los padres, ha sido nulo, y esto ahora está cambiando, sobre todo con las madres que están viendo que el colegio se preocupa por sus hijos y que estar aquí es bueno para ellos, para su futuro (Director)

El director siempre se preocupa por aumentar los recursos que tenemos en el colegio, aunque estos son bastante limitados para dar respuesta a la realidad diaria. Se hace lo que se puede, como en todos los sitios. Bueno, a veces, más de lo que se puede diría yo, porque el director está muy concienciado, siempre busca mejorar las relaciones con la administración, que desde el colegio se tenga un contacto más directo con recursos como el ayuntamiento, asuntos sociales, o asociaciones culturales o educativas que puedan colaborar en actividades del centro (Profesora)

La escuela se concibe como un recurso especial para el aprendizaje de los niños y niñas del centro, y también para el desarrollo de sus familias y del contexto social. Según el director, el colegio es casi la única oportunidad que tienen muchos de los alumnos escolarizados para conocer referentes personales y profesionales distintos a los que tienen habitualmente. Es una vía para descubrir intereses y potenciar nuevas expectativas y valores. Asimismo, la escuela es un medio para vivir experiencias nuevas desde la diversidad cultural existente. Este sirve de puente con el exterior, con las familias, con los vecinos..., es una microcultura de la sociedad, permitiendo a los niños y niñas "ensayar" nuevos modelos.

Nosotros sabemos que el colegio es un espacio de desarrollo importante para estos niños, y por eso damos mucho valor a las relaciones interpersonales. Creo que la interculturalidad tiene que vivirse, no es algo impuesto (Director)

Desde que se entra en el colegio se aprecia la buena sintonía. Nos sentimos bien en el colegio. Se destaca la importancia a lo personal, por encima de lo estrictamente académico. Un mensaje oculto puede leerse en la realidad: aprender es difícil si no es desde la felicidad; los chicos se divierten y los profesores y el director muestra aprecio por ellos (Diario)

Es importante que la escuela fomente ilusiones... "algo importante en mi opinión es que los niños sean felices, que se lo pasen bien en el colegio, y eso será garantía de éxito" (Director)

3.2 Enseñar y aprender desde la diversidad

El modo en que se entiende la cultura escolar tiene relación con la forma en la que piensan y actúan los profesores. Qué tipos de prácticas priman en el aula, qué logros se favorecen, cuáles son las estrategias didácticas que funcionan mejor, qué concepto de tiene de éxito-fracaso escolar, qué estilo de enseñanza se desarrolla y cómo son las relaciones profesor/a-alumno/a, cómo se lleva a cabo la evaluación... Todas estas son cuestiones que pretenden revisarse en el centro. Aunque evidentemente hay diversidad en relación al momento en el que está el profesorado del centro, para reflexionar y modificar su práctica docente. Un paso importante es el intento por describir lo que se hace y compartirlo con los compañeros. Ello, en opinión del director, ya se considera un primer paso de apertura y reconocimiento de la necesidad de cambio. En el tiempo que estuvimos en el colegio, se desarrollaron observaciones más intensivas en dos aulas (cuarto y quinto de primaria). Sus profesoras estaban muy implicadas con la idea de mejorar la práctica educativa que se promovía desde la dirección.

Enseñar teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes que conforman el aula no es asunto baladí, pero según las profesoras lo más importante es considerar que en el grupo, ante todo, hay personas con unas experiencias previas y cotidianas que adquieren sentido para el aprendizaje.

No puedo obviar que algunos de mis niños vienen sin dormir las horas correspondientes porque se acuestan tarde viendo la tele, o porque se levantan temprano para ayudar en casa porque los padres se van temprano al trabajo, y ellos se hacen cargo de sus hermanos más pequeños (Profesora del grupo de cuarto)

Cada niño tiene sus referentes, y no me refiero sólo a que venga de otro país, pues el que viene de un pueblo a la barriada también es distinto al otro, todos son muy distintos, y el partir de las experiencias y de lo que cada uno conoce es muy importante para que puedan aprender. Todos los días construimos desde estas experiencias y de lo que para ellos tienen valor, por ejemplo, siempre enfoco el aprendizaje de un tema a partir de algo que les haya ocurrido el día anterior, da igual si tengo que alterar el orden de los contenidos porque lo que me importa es que tenga significado por ellos y que les "engache" (Profesora del grupo de quinto)

Trabajar desde los referentes previos no es fácil. Se trabaja por competencias, un currículum globalizado, y desde los intereses de los alumnos. Se diversifican las actividades en el aula y en la medida de lo posible se trabaja por centros de interés. Los alumnos están acostumbrados a que asista gente al aula, colaboradores, profesionales externos, o los propios compañeros de otros grupos. Se realizan actividades inter-grupos e inter-niveles. Estas profesoras están coordinadas y trabajan conjuntamente.

Las necesidades educativas se abordan en el aula, y es la profesora quien diversifica las actividades para adaptarlas a cada alumno. Los alumnos y las alumnas están organizados por grupos de aprendizaje y cada uno/a adquiere un rol de co-responsabilidad con el auto-aprendizaje y aprendizaje de los demás.

La clase está organizada por grupos y los niños se ayudan entre sí. Se conocen y saben, por ejemplo, que a P se le da mejor el dibujo y a M las redacciones. Es curioso cómo L le dice a M que revise su redacción antes de salir a la pizarra (Diario)

Cuando se les preguntó a los/as alumnos/as por el significado que para ellos/as tenía su colegio, en general, las respuestas destacaban que "era un lugar en el que se lo pasaban y se sentían bien, donde veían a sus amigos y donde compartían experiencias interesantes". De sus profesoras coincidían en la amabilidad y en el

trato afectivo, siendo esto un aspecto reiterativo en sus discursos. Además, de sus profesoras señalaban la metodología seguida en el aula: "nuestra profe es muy comprensiva, cercana, paciente y se preocupa porque entendamos las cosas". Estos aspectos, que según los alumnos son la base para el aprendizaje y la consecución de logros educativos, quedan ejemplificados en la siguiente cita de una alumna.

Para mí la profe T los es todo. Es una persona muy importante, es como... algo parecido a una madre. Ella me dice lo que esté bien y lo que tengo que mejorar. También nos riñe de vez en cuando pero sabemos que es para que aprendamos. Siempre nos explica las cosas las veces que haga falta, a veces la cansamos, pero hasta que no entendemos las cosas ella no deja de explicar (Alumna)

Esta forma de enseñar además de resultados positivos, en opinión de las profesoras, implica cierta sobrecarga de la labor docente. Ellas trabajan desde grupos heterogéneos, utilizando estrategias de apoyo y refuerzo entre compañeros/as. Asimismo, trabajan de forma colaborativa, intercambiando experiencias de aprendizaje entre los grupos. Su tarea es reflexiva y utilizan el diario de clase como estrategia de sistematizar la práctica del aula, cuestionarla y mejorarla.

Lo ideal sería que en la clase estuviera otra profesora conmigo, o incluso la profesora de apoyo que viniera al aula. Esto es muy cansado, aunque fascinante, un reto cada día. Yo me traigo el portátil de casa y me gusta utilizar recursos innovadores en el aula. También me sirve para llevar un registro de lo que voy haciendo todos los días, y así poder reflexionar después sobre las anotaciones, ver los avances de cada uno..., por ejemplo, mientras que ellos hacen una actividad yo adapto o reviso otra, o hago observaciones que puedo registrar mientras exponen un trabajo en clase (Profesora de cuarto curso)
Todos los días llevo un registro de cómo se desarrolla la planificación. También llevo un registro más personalizado en el que voy viendo cómo va cada uno, porque ya ves que en la clase tengo alumnos que tienen niveles distintos, y a los que hay que motivarlos de manera diferente, y todo eso tienes que pensarlo continuamente (Profesora de quinto curso).

Cada vez es más frecuente que las madres apoyen el proceso educativo de sus hijos. Concretamente, ellas le otorgan mucho valor a la educación, ya que por diversos motivos su nivel de educación reglada es muy bajo. Por este motivo, las madres consideran que es importante la labor que se hace desde el centro, a fin de mejorar el éxito académico de sus hijos e hijas. "Como madre una siempre quiere lo mejor para su hijo, y cuando se tiene a maestras que sabes que quieren el bien de tu hijo tanto como tú, la verdad es que eso es una suerte, y yo creo que hay que colaborar" (Madre)

3.3 La evaluación es clave para aprender

Un elemento relevante del proceso educativo, sin duda, es la evaluación. Esta cuestión adquiere especial relevancia en los discursos que ofrecen los y las informantes. Se convierte en un centro de interés y preocupación para la mejora del centro. Existe acuerdo en que la evaluación ha de ser una necesidad demandada desde el propio centro, que se perciba así por sus profesionales, y que haya un convencimiento previo importante sobre la necesidad de evaluar, qué evaluar y para qué, y también una conciencia sobre los resultados de esa evaluación, es decir, a dónde nos llevará y qué haremos con ellos. No obstante, ello no elude el trabajo conjunto con profesionales externos al centro, sino que pretende centrar la cuestión sobre ¿cómo entiende el profesorado la evaluación?, ¿la evaluación es una necesidad sentida por el profesorado?, ¿la entienden realmente como vía para la mejora escolar, y al mismo tiempo como algo que repercute en su desarrollo profesional?, ¿cómo se lleva a la práctica?, ¿dónde quedan los posibles resultados?, ¿el profesorado cuenta con la formación y las condiciones necesarias?, ¿se les da el apoyo suficiente?... Al respecto, una de las profesoras entrevistadas planteaba lo siguiente:

La evaluación es una oportunidad para mejorar lo que hacemos, y eso para mí es positivo, pero tiene el efecto contrario cuando se intenta imponer un modelo por la fuerza, en el que en ocasiones no participamos, y que no tiene en cuenta el día a día con los alumnos, lo que hacemos en la clase, cómo desarrollamos nuestro trabajo, pero luego llega la evaluación desde fuera y se obtienen unos resultados que, a veces, no reflejan la realidad de tu grupo (Profesora)

Sin duda, como vemos en el discurso, se resalta el carácter positivo de la evaluación, asociado a las innovaciones y entendida como necesidad interna para mejorar la práctica cotidiana. Sin embargo, al mismo tiempo se refleja la preocupación por la función fiscalizadora de la evaluación, y por el temor que en estas prácticas no se incluya su actividad diaria en el aula. En este sentido, la evaluación quedará muy alejada de una práctica como vía de desarrollo profesional de los/as docentes.

La misma importancia otorga el director a los procesos reflexivos en los centros educativos. Advierte que la realidad transcurre de forma rápida y que las mejoras se van incorporando progresivamente haciéndose "cotidianas", y esto en ocasiones no queda visibilizado en resultados colectivos debido a la falta de tiempo para la reflexión conjunta. Asimismo, se nos plantea la asociación de la evaluación a los planes de mejora, haciendo hincapié en modelos democráticos, compartidos entre todos los/as agentes/as educativos.

Llevamos ya muchos años trabajando en la misma línea y yo creo que ha llegado el momento de parar, de pensar en cómo hemos evolucionado como centro, qué cosas han ido bien y qué cosas hay que mejorar, en qué punto estamos, y esta reflexión la tenemos que hacer como centro, para que todos nos impliquemos en un plan de mejora (Director)

La necesidad de articular ambos enfoques de la evaluación, no obstante, queda patente en palabras de un director, que pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre lo que ocurre en el centro, con la intención de comprender mejor la propia realidad y de mejorarla a partir de estos resultados.

Muchas veces necesitas esa mirada externa porque estamos tan metidos en la realidad, y la realidad es tan rápida, que aprendes a dar respuestas también rápidas, y no tenemos tiempo para pensar, por eso esa mirada externa es necesaria en los centros; pero cuando hablo de una mirada externa me refiero a alguien que venga al centro, que nos conozca y que se implique en nuestro día a día, que trabaje con nosotros y que nos ayude a mejorar (Director)

Este profesional alude a un compromiso externo con el centro, desde la demanda interna de comprender en profundidad qué ocurre y alejado de toda evaluación puntual y de control, en la que los/as participantes se quedan fuera, y/o sienten como amenaza cualquier acción evaluativa externa. Alude también a algunas características que acompañan el trabajo diario en los centros, como la falta de tiempo, lo que no deja espacio para la reflexión sobre lo que hacen. Es interesante cuando este profesional plantea, que *“la realidad es tan rápida”, que simplemente las cosas ocurren, se van dando, y es entonces, cuando se dan, cuando muchas veces hay que buscar los significados, haciéndolas visibles* (Director).

No obstante, es cierto que el profesorado es apático a los vertiginosos cambios que suceden en educación, cuando en su realidad más cercana no los ve representados, cuando estos cambios no se traducen en mejoras reales. La formación complementaria, la falta de recursos, o la falta de tiempo son otros factores condicionantes que plantea el profesorado, asociados a las resistencias o recelos ante los procesos de evaluación. En palabras de una profesora vemos representadas estas cuestiones.

Estamos cansados de cambios en educación, siempre cambiamos, pero casi nunca sabemos para qué, al final la mayoría de cambios son superficiales, ahora por ejemplo están las competencias y tenemos que trabajar por competencias, pero nadie te dice cómo, sólo se te exige que lo hagas, y eso supone reuniones y reuniones, y muchas veces que te documentes por tu cuenta, pero nadie te asesora, nadie te dice cómo trabajar las competencias en la práctica, con la realidad que tú tienes en tu clase, con niños procedentes de países distintos, con niveles distintos, con necesidades distintas (Profesora)

Las resistencias, lógicas por otra parte, que plantean a menudo algunos/as docentes, hace que la evaluación inevitablemente tenga que tomar otro giro para que un centro educativo pueda crecer y aprender. Claro está que no podemos obligar a ningún profesional a participar en los procesos evaluativos, pero sin esa perspectiva compartida planteada en los discursos, y esa representación de finalidades y objetivos comunes del centro, tampoco podemos pretender la mejora.

Uno de los retos, en opinión del director, está en aumentar la motivación del profesorado, en reconocerles su trabajo, y en tomarlo en consideración en los planes de evaluación. La labor de la dirección de centro es clave, los estilos de liderazgo y estilos docentes que se desarrollan vinculados a los enfoques de la enseñanza y de la evaluación escolar. *El director siempre implica a los profesores y profesoras en las actividades que plantea, les da tareas, les ofrece alternativas y les plantea opciones ante alguna negativa. Siempre transmite que todos forman parte de la escuela, que el centro es lo que es gracias a todos, y que de igual forma para seguir mejorándolo es necesario la fuerza de todos* (Diario).

En este sentido es muy interesante la idea de centro como unidad. El éxito educativo puede entenderse como aquellos avances que consiguen todos/as los/as estudiantes, pero también se entiende vinculando a los múltiples factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el propio contexto, el día a día del docente, o las características del propio sistema. El centro se ubica en una realidad contextual compleja, tiene escolarizados a chavales/as procedentes de países diferentes, otros/as que presentan duras realidades personales o familiares..., a lo que se suma que existe centros en los que el profesorado, casi en su totalidad, no forma parte de una plantilla fija, y está itinerante entre un centro y otro, o demandan recursos de diversa índole. Todos estos aspectos tienen su repercusión cuando nos referimos a la evaluación.

Tenemos alumnos que vienen de países extranjeros y que llegan al centro apenas unos meses antes de que se les pase las pruebas de diagnóstico. Sus resultados, evidentemente, no son buenos, pero te aseguro que ese alumno ha avanzado mucho, y conoce muchas cosas, sólo que cuando llega es normal que llega con otra cultura, costumbres, otras experiencias, valores, e incluso conocimientos, y eso creo que debería de tenerse en cuenta, porque los resultados que se tienen de la evaluación están mediados por muchos factores que no siempre se contemplan (Profesora de cuarto curso).

A mí no me sirve una evaluación que no tenga en cuenta la realidad que tengo en mi clase, porque tú tienes que comprender qué pasa día a día para explicar por qué P saca notas muy bajas, y al final de curso sólo consigue aprobar, pero eso para él (y para mí) ha sido un logro muy importante. Igual pasa con los comportamientos, tienes que conocer al niño, su situación familiar... para comprender algunas de las actitudes que muestra en clase. Todo eso forma parte del aprendizaje (Profesora de quinto curso).

4. CONCLUSIONES

A continuación se exponen algunas de las conclusiones que pueden extraerse del análisis de los discursos:

Atendiendo a los datos ofrecidos por el director y las profesoras entrevistadas, el centro puede identificarse como “escuela eficaz” desde el Movimiento de mejora de la eficacia escolar y su quehacer cotidiano como “buena práctica” educativa desde la perspectiva de los agentes educativos. Aunque sigue primando una cultura del éxito escolar, entendida como productos y que pone el acento más en los resultados conseguidos por los estudiantes, desde el centro se tornan relevantes los procesos, analizando la práctica escolar desde una perspectiva sistémica.

La dirección escolar tiene un papel determinante para la mejora de la escuela, destacándose un modelo de dirección bidireccional que no actúa a espaldas del profesorado. Se buscan los consensos y la participación.

Destacamos, en este sentido, la importancia de la autoevaluación de los centros, la reflexión sobre la propia práctica facilita el conocimiento y, por tanto, tener la oportunidad de valorar los progresos y de eliminar las acciones que repercutan en menor medida en la consecución de logros educativos. Si esta revisión es demandada por el profesorado, aquí tiene sentido la ayuda externa entendida desde el centro como necesidad de reciclaje, asesoramiento y desarrollo profesional, desde un modelo de colaboración y de autonomía profesional. De acuerdo con Díaz Noguera (1995:23):

“La autoevaluación de la escuela y de las instituciones educativas es un proceso que descubre caminos de trabajo a los grupos humanos que forman parte de ellas. Comprender y ponerse de acuerdo en los significados de su funcionamiento y desarrollar momentos conjuntos de autorreflexión contrastada por parte de todos sus componentes, constituye una meta hacia la consolidación de la participación en las organizaciones y la configuración de las estructuras organizativas auténticamente democráticas”

El profesorado, por tanto, se convierte en pieza clave de todo el proceso de creación de cultura educativa. Según Álvarez Méndez (1997:11), la intención es ir creando cultura educativa, que no evaluativa, pues - precisamente estaremos seguros que es educativa porque simultáneamente la iremos evaluando-. Pero, ¿qué condiciones resultan necesarias para que en los centros pueda llevarse un proceso de evaluación más participativa y democrática? No podemos llevar a cabo una evaluación si no se tienen las condiciones necesarias, más aún si en ocasiones no sabemos cuáles son las condiciones que tenemos en los propios centros, o la actividad de los/as propios compañeros/as, muchas veces es desconocida por otros/as docentes del mismo centro. Cuando en la investigación sobre logros y eficacia escolar (Aguado, 2006-2009) se pedía a los/as profesionales, que identificaran “puntos clave” que en un centro escolar facilitan la consecución de logros educativos, destacaban en relación a la práctica escolar los siguientes facilitadores: - la planificación, la definición de responsabilidades, logros, criterios y sistemas de evaluación -> aspectos que tienen que ver con la necesidad de “fijar de antemano”; - la evaluación y reflexión, entendiéndola como evaluación de la propia actividad docente; - metodologías de enseñanza enfatizando la actividad, la atención individualizada, la atención a la diversidad.

Si queremos conjugar estos aspectos con un sentido de mejora, necesitaremos conocer cómo funcionan realmente los centros educativos, no sólo conocer qué cosas ocurren sino conocer su por qué, por qué un centro funciona de una manera determinada y no de otra. Todo ello exige contar con modelos democráticos, en los que no obtengamos información mediante una única fuente, ni de un solo tipo. Si estamos de acuerdo en que el cambio va inevitablemente unido a la reflexión sobre la práctica, para que la evaluación de centros aporte algo a los/as profesionales ha de contener ese sentido cualitativo, que permite visibilizar y comprender lo cotidiano. Puede disponerse de información diversa, pero que no permita la implicación directa de los/as docentes, el reflejo de su propia práctica diaria, en estos procesos evaluativos. De aquí que la etnografía aplicada a estos procesos nos permite mirar la escuela por dentro y, no sólo conocer, sino comprender qué está ocurriendo, para poderlos implicar en acciones de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Aguado Odina, T. (Dir.). (2006-2009). *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia en la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Financiado por el MEC (i+d+i) en la Convocatoria de Ayudas a la Investigación (SEJ 2006/10176).
- Aguado, M.T. (Coord.). (2007). *Racismo, qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Pearson Educación: Prentice Hall.
- Bóez de la Fe, B.F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4. Recuperado el 5 de marzo de 2009 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham/Toronto: Open University Press. Ontario Public School Teacher's Federation.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Gray, J. et al. (Eds.) (1996). *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultural y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harris, A. & Bennet, N. (Eds.) (2001). *School effectiveness and school improvement. Alternatives perspectives*. London: Continuum.

- Juárez Martínez, G.D. (2006). *Formación gerencial para la eficacia escolar*. Edición electrónica. Recuperado el 22 de mayo de 2010 de <http://www.eumed.net/libros/2006c/193/>
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Recuperado el 22 de mayo de 2010 de <http://ice.deusto.es/rinace/reice/v2n1/Maureira.pdf>
- Murillo Torrecilla, F.J. (1999, junio). Claves para la mejora de la eficacia escolar. *Crítica*, 34. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado el 5 de marzo de 2009 de <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/criticaesi/criticaesi.pdf>
- Murillo, F.J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias pedagógicas*, 9, 111-113.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Padilla Carmona, M.T. (2001). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Suárez Ortega, M. (2008). *El proyecto profesional y de vida de mujeres adultas con escasa cualificación. Un reto para la intervención orientadora*. Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, Junta de Andalucía. Sevilla: Mergablum.
- Suárez Ortega, M., García Cano, M. y Pozo, M.T. (2008, septiembre). Consensus and disagreements about what "educational achievement" and "best schooling practices" mean. Comunicación presentada al *Congreso EECER. The European Conference on Educational Research*, Goteborg, Hamburgo.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.