

El sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa PCI en la experiencia uruguaya

Mtra. Mora Podestá (Universidad Católica del Uruguay)
Dr. Marcos Sarasola (Fundación Horrëum Fundazioa – Bilbao / España)

El sistema PCI (Proyecto de Calidad Integrado), de evaluación y mejora para centros educativos, diseñado por la Fundación Horrëum Fundazioa se está aplicando en alianza con la Universidad Católica del Uruguay en diversos centros uruguayos desde el año 2007.

El PCI presenta un nuevo enfoque conceptual y metodológico, inspirado en la cultura escolar. Es un sistema diseñado desde y para el mundo educativo. La base de la literatura educativa que se ha revisado ha sido fundamentalmente la denominada del *movimiento de las escuelas eficaces* y la de *la mejora educativa*. Así mismo se han tenido en cuenta otras corrientes organizativas como las *organizaciones que aprenden*, amén de estudios e investigaciones más específicos que ayudan a comprender los fenómenos vinculados a la mejora de los centros educativos.

La revisión efectuada, ha dado así fundamento a cada uno de los siete ámbitos de la calidad pedagógica, que definen y fundamentan¹ sus estándares e indicadores.



¹ Una descripción rigurosa y profunda puede encontrarse en Villa et al. (2003)

El ámbito de los PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES

Este ámbito hace referencia a la cultura formal del centro. Trata sobre cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en una organización de futuro: la definición de la Misión, la Visión, los Valores Institucionales y la Calidad. Asimismo, se refiere a los factores críticos de éxito que se concretan en documentos institucionales como el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual y el Plan Estratégico.

Varias investigaciones resaltan la vinculación de los *Planteamientos Institucionales*, primero de los ámbitos del sistema PCI, como un factor de eficacia y de mejora de los centros. Después de una revisión de las investigaciones sobre la eficacia y las investigaciones educativas sobre la mejora de los centros, sólo como referencias principales podemos citar el resultado de las investigaciones realizadas por Sammons, Hillman y Mortimore (1995) en Gran Bretaña y Estados Unidos. La misión del centro está recogida dentro de una de las cinco disciplinas básicas que Senge et al. (1998) postula como propias de las *organizaciones que aprenden* en contraposición con las organizaciones tradicionales autoritarias. El sistema de valores se encuentra entre los factores más vinculados a la dinámica interna de los procesos organizativos del centro, en tanto principio orientador el trabajo del centro (Fullan, 1982). Los resultados de diversas investigaciones (Hall, 2000), son concluyentes en mostrar cómo la claridad en un sistema de valores compartidos es coadyuvante en el camino del cambio hacia la calidad. Los modelos de Scheerens y de Creemers, comparten una serie de factores con el de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1995), que Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999) recogen.

Este ámbito se concreta en siete estándares:

- 1.1. Estándar MISIÓN
- 1.2. Estándar VISIÓN
- 1.3. Estándar VALORES INSTITUCIONALES
- 1.4. Estándar COMPROMISO CON LA CALIDAD
- 1.5. Estándar PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC)
- 1.6. Estándar PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA)
- 1.7. Estándar PLAN ESTRATÉGICO

El ámbito de LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS

Este ámbito hace referencia al funcionamiento de la vida de centro que, desde la perspectiva formal, se concreta en estructuras como el **Conjunto de los Educadores**, los **Equipos Docentes** y el **Equipo Directivo**. Estas estructuras establecen relaciones de coordinación entre sí y gestionan su trabajo por medio de proyectos.

Un marco de referencia para orientar el quehacer en torno al ámbito de las *Estructuras Organizativas*, lo constituyen las investigaciones que lo han convertido en objeto de estudio. Es decir, todos aquellos trabajos que inciden en la importancia y reconocimiento de lo organizativo como elemento sustancial para conocer, comprender y cambiar los centros educativos. Son innumerables los estudios de campo que pueden encontrarse sobre estos aspectos. Entre los primeros podemos mencionar el estudio realizado en centros de educación secundaria por Rutter et al. (1979). También es interesante el trabajo en países en vías de desarrollo de Schwille, Beeftu y Navarro (1986). En un importante marco propuesto por Hopkins y Lagerweij para el análisis de mejora de la escuela, basado en el de Voogt (1986) y en el de Hopkins (1996), que lo propone como

uno de los factores que influyen en el desarrollo de la escuela y determinan la posibilidad del cambio. Actualmente, en la línea de las *organizaciones que aprenden*, prácticamente la totalidad de los estudios llevados a cabo desde esta perspectiva destacan la dirección escolar y el liderazgo, así como las estructuras organizativas, como factores clave a la hora de identificar a las escuelas capaces de aprender. Por ejemplo Gairín (2000) , Santos (2000) o Kofman y Senge (1993).

Este ámbito se concreta en tres estándares:

2.1. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO

2.2. Estándar FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DOCENTES

2.3. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL CONJUNTO DE LOS EDUCADO-

RES

El ámbito del SISTEMA RELACIONAL Y DE CONVIVENCIA

Este ámbito hace referencia la regulación de las relaciones y la convivencia a través de un **Proyecto de Convivencia** y a la existencia de un **clima organizacional** y un **clima de aula** favorables para la consecución de los fines del centro.

Los supuestos que se incluyen en la dimensión denominada *Ámbito del sistema relacional y de convivencia*, son elementos que forman una parte esencial de la calidad de vida de las personas implicadas en el proceso educativo. Una buena vivencia de la escolarización constituye un fin en sí misma, tanto en lo referente a la satisfacción profesional docente como a la calidad de vida de los alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, estos elementos son condiciones necesarias para facilitar un buen desempeño docente y el logro de buenos niveles de rendimiento escolar. Tal y como avalan reflexiones teóricas y evidencias empíricas, un buen sistema relacional y de convivencia está presente en aquellos centros percibidos como excelentes (Báez de la Fé & Jiménez, 1992; Stoll & Fink, 1999; Sackney, 1986). Asimismo, en particular, el clima de aula sustentado por diversos modelos entre los que destaca el propuesto por Marjoribanks (1980) investigado en el ámbito educativo español por Villa y Villar (1992).

Este ámbito se concreta en tres estándares:

3.1. Estándar PROYECTO DE CONVIVENCIA

3.2. Estándar CLIMA DE CENTRO

3.3. Estándar CLIMA DE AULA

El ámbito de la ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA

Este ámbito hace referencia al acompañamiento del alumnado, el Plan de Acompañamiento Grupal y Personal y a la orientación académico-profesional. El **Plan de Acompañamiento Grupal y Personal**, como documento maestro, se desarrolla y concreta a través de distintas modalidades, ya sea con los alumnos (individual, grupal), con las familias (individual, grupal), o con los diferentes profesionales del centro. Asimismo, existe un **Servicio de Orientación** que, en coordinación con otras estructuras y organismos, gestiona su trabajo por medio de un proyecto propio.

Un elemento coincidente en los distintos enfoques es que una educación de calidad ha de integrar junto a los aspectos de la educación intelectual tradicional, los referidos al desarrollo de la dimensión individual, social, y la transmisión de los valores que representan los principios democráticos de convivencia. De ahí que surge como un ám-

bito destacado para una cultura de la calidad *la Orientación y la Tutoría*. Según Marchesi y Martín (1998) la calidad en la educación desde esta perspectiva de la socialización de las personas y de su compromiso con la comunidad, no puede reducirse al logro de determinados niveles de rendimiento académico del alumnado, sino que debe incluir el conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social, estético y moral. El valor que aportan los objetivos afectivos y de socialización, es resaltado por Lang, Katz y Menezes (1998) explicando que el fin principal de la educación no es simplemente “producir alumnos académicamente procesados” sino personas autónomas capaces de participar en la sociedad y llevar vidas satisfactorias desarrollándose más allá de las habilidades y los conocimientos académicos adquiridos en la escuela. Stoll & Fink (1999) defienden que las escuelas no se dedican sólo al negocio de formar buenos estudiantes, sino que se ocupan del negocio de hacer buenas personas. Según los citados autores esta es la cuestión a la que se referían Purkey & Novak (Purkey & Novak, 1990) cuando indican que las personas, los lugares, las políticas, las prácticas y los programas en las escuelas deben transmitir a los alumnos y alumnas, que son capaces, responsables, y que valen la pena.

Este ámbito se concreta en tres estándares:

- 4.1. Estándar PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO GRUPAL Y PERSONAL
- 4.2. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN (SO)
- 4.3. Estándar DESARROLLO DEL ACOMPAÑAMIENTO GRUPAL Y PERSONAL

El ámbito del CURRÍCULUM

Este ámbito trata sobre el **desarrollo del Proyecto Curricular**, las **actividades complementarias obligatorias** y el **desarrollo profesional docente** como factores que propician **resultados positivos en los aprendizajes del alumnado** y la **satisfacción** de todos los implicados.

El ámbito del *Currículum* es el ámbito central del modelo. Coincidentemente es el ámbito más inminentemente pedagógico. En él se enfatizan los aprendizajes de los alumnos y las alumnas como objetivo fundamental para las escuelas de calidad (Harris, 2000) (Castejón, 1996). En párrafos anteriores ya he destacado su importancia, por lo demás, obvia. Sobre lo que funciona y no funciona en la mejora escolar se vuelve a señalar que uno de los indicadores que distingue al movimiento de mejora escolar de otros esfuerzos de reforma escolar es la comprensión de que es necesario centrarse en los aprendizajes del alumnado. Otro factor muy importante es el desarrollo profesional del profesorado (Bressoux, 1996; Davis & Thomas, 1992; Hargreaves & Fullan, 1992) Los supuestos que dan sentido y dirección a este criterio de calidad, hacen referencia a múltiples aspectos como: una buena definición de objetivos (claros y bien formulados), tiempo común (necesario para planificar, pensar juntos, aprender juntos, etc.). Un compromiso con el aprendizaje del alumnado, confiando en sus posibilidades y mostrando altas expectativas hacia él, el seguimiento y la retroalimentación continuos son esenciales para un buen aprendizaje. El trabajo con proyectos se justifica tanto desde razones técnicas como simbólico-culturales. En el caso específico del Proyecto Curricular, su sentido y utilidad queda justificado por numerosas razones desde ambas perspectivas (Álvarez, 1988; Gairín, 1993; Álvarez & Santos, 1996).

Este ámbito se concreta en cinco estándares:

- 5.1. Estándar DESARROLLO DEL PROYECTO CURRICULAR

- 5.2. Estándar DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
- 5.3. Estándar RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO
- 5.4. Estándar SATISFACCIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
- 5.5. Estándar ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS OBLIGATORIAS

El ámbito de LA FAMILIA Y EL ENTORNO

Este ámbito hace referencia a las **relaciones que establece el centro con las familias y con el entorno circundante.**

El ámbito en el que se estructura el modelo es el de *la familia y el entorno*. Tal como indican Stoll y Fink (1999) siguiendo a Fullan (1991): las escuelas existen dentro de un contexto de padres y madres, comunidad, distritos escolares, otras organizaciones e instituciones educativas, y distintos niveles de gobierno. Una de las estudiosas de este ámbito, Quintina Martín-Moreno (1996) destaca cómo una de las áreas de innovación organizativa que está recibiendo mayor atención en los últimos años en las prácticas organizativas de los centros educativos es la interrelación centro educativo-comunidad. Como consecuencia de ello constituye, además, una corriente de investigación emergente en el ámbito escolar. Coleman y Collinge (1991) ponen de manifiesto que la integración de la familia en la vida escolar es primordial para el desarrollo de la eficacia de los centros. Rodríguez Martínez (1982) establece una serie de funciones de las actividades extraescolares en la medida en que llevan a un proceso de aprendizaje más autónomo y significativo para el alumnado. Por último Carbonell (1995) plantea las premisas a la hora de reflexionar sobre la importancia de la integración de la escuela en el entorno.

Este ámbito se concreta en dos estándares:

- 6.1. Estándar RELACIÓN-IMPLICACIÓN CON LAS FAMILIAS
- 6.2. Estándar RELACIÓN CON EL ENTORNO

El ámbito de la ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS Y GESTIÓN DE RECURSOS

Este último ámbito hace referencia a los servicios que ofrece el centro, incluyendo las actividades opcionales y a la definición de los perfiles profesionales que habrán de regir los procesos de selección de personal. Incluye también la gestión económica y financiera, que se concreta a través del Plan financiero-Económico del Centro y del Plan Económico Anual.

Existen investigaciones que correlacionan aspectos como los objetivos y filosofía de la escuela y de cada aula, a la organización del centro o los recursos educativos disponibles como, por ejemplo, Mortimore et al. (1988), Schwille, Beeftu y Navarro (1986). Por su parte, Hargreaves y Hopkins (1991) resumen las ventajas de los planes de desarrollo de los centros, entre ellas, la planificación y gestión de recursos. De las investigaciones realizadas que fundamentan este ámbito, destacamos también las llevadas a cabo por Álvarez (2000), que sugieren como una de las características del perfil de director profesional, proporcionar información y recursos suficientes para llevar a cabo la tarea. Epstein (1995) señala diferentes modos de implicación de las familias en las escuelas, como identificar e integrar los recursos y servicios de la comunidad que sirvan como un apoyo para la familia y los alumnos y alumnas. Morgan y Morgan (1992) sugieren siete aspectos que hay que tener en cuenta para que la colaboración entre el

centro y la comunidad escolar sea efectiva, tal como proporcionar los recursos adecuados. Para que los programas de colaboración funcionen es necesario atribuirles los recursos de tiempo, materiales y económicos necesarios. Asimismo, las estructuras que congregan al personal administrativo y de servicios no deben contraponerse con las finalidades del ejercicio docente. Esto es, ha de darse una articulación subordinada a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los aspectos administrativos reconociendo la importancia que ellos tienen en la vida institucional.

Este ámbito se concreta en cinco estándares:

- 7.1. Estándar ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS
- 7.2. Estándar GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS
- 7.3. Estándar PLAN ECONÓMICO-FINANCIERO DEL CENTRO (PEFC)
- 7.4. Estándar PLAN ECONÓMICO ANUAL (PEA)
- 7.5. Estándar ACTIVIDADES OPCIONALES

La estructura del PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO en dichos ámbitos, es “atravesada” por tres ejes transversales que están presentes en cada uno de ellos:

- ✓ ***El eje de la cultura***, en clara referencia a la cultura transformacional entendida como aquella que se caracteriza por promover y apoyar innovaciones y por debatir sobre temas e ideas que abren nuevas oportunidades en lugar de inhibirlas.
- ✓ ***El eje de los procesos***, en clara referencia a la eficiencia. La visión de los procesos permite ser consciente de lo que el centro hace y cómo lo hace; a través de ellos es posible generar una dinámica transformacional que conduce a construir un centro que aprende e innova continuamente.
- ✓ ***El eje de los resultados***, en clara referencia a la eficacia. Los resultados en una cultura de la calidad, se vinculan fundamentalmente con la satisfacción de las personas que integran la comunidad educativa.

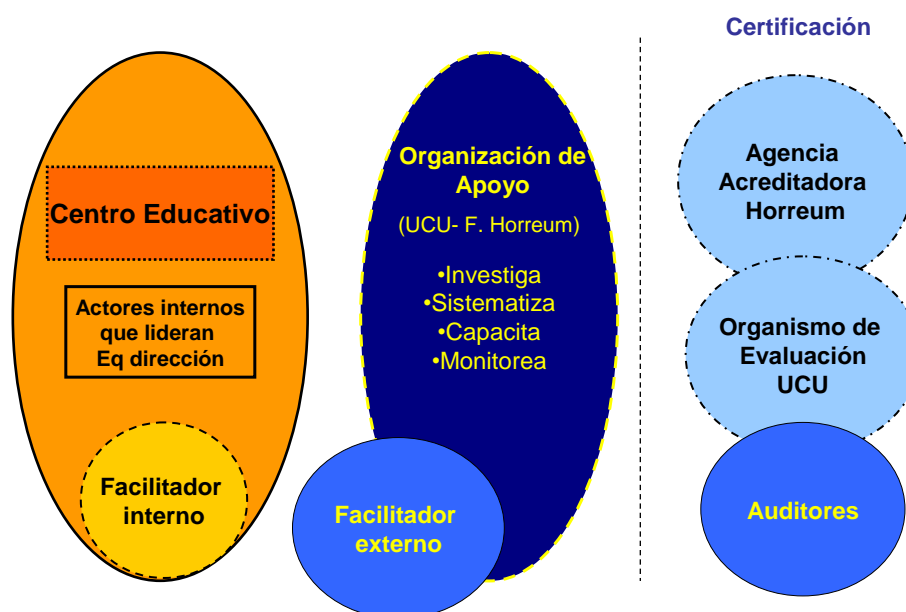
El sistema PCI en la experiencia uruguaya

A fines del año 2006, la Fundación Horrëum Fundazioa y el Departamento de Educación de la UCU (actualmente Departamento de Gestión y Políticas Educativas), con un grupo de expertos uruguayos analizaron y revisaron el sistema PCI con miras a su aplicación en el país. Sin modificar la lógica interna del sistema, se ajustó la terminología y se reconoció su pertinencia para ser desarrollado a nivel local. Y para su implementación se llevó a cabo, en una primera etapa, la formación de catorce técnicos en educación, capacitándolos como facilitadores en el sistema PCI.

La experiencia desarrollada en el marco de un sólido acuerdo UCU- Fundación Horrëum Fundazioa, dio origen al Programa de Calidad Educativa del Departamento de Gestión y Políticas Educativas de la Universidad Católica del Uruguay. De esta forma, conjuntamente a la Fundación Horrëum Fundazioa, se constituyen en la organización externa de apoyo al centro educativo para la aplicación del sistema. El Programa de Calidad Educativa es a la vez quien aporta el facilitador externo y acompaña el proceso. Por su parte, el centro debe contar con recursos propios para liderar internamente el

proceso y puede contar o promover la figura del facilitador interno. En síntesis, se presenta en la figura siguiente el esquema de actores:

ACTORES SISTEMA PCI



En este esquema el **facilitador interno** depende de la estructura y agenda interna del centro educativo, por ello cuenta con mayor información, a la vez que tiene vínculos preexistentes al inicio del proceso de aplicación del Sistema lo que facilita la puesta en marcha y el seguimiento. De igual manera, todo ello debe ser tenido en cuenta sabiendo que la mirada puede estar a veces contaminada por la historia preexistente. En la experiencia uruguaya, se ha identificado la figura de un facilitador interno así como la de un grupo de personas – el equipo interlocutor- del centro educativo que cumple este rol.

El **facilitador externo**, basa su rol en un acuerdo de cierta duración (acuerdo y perspectivas), cuenta con menos información acerca del centro y debe por lo tanto procurar informarse, indagar, conocer. A la vez promover un buen desarrollo de vínculos que le habiliten a una exitosa intervención. Su mirada es más objetiva, sin la subjetividad del conocimiento previo.

En ambos casos, la función de los facilitadores, está avocada en primer lugar a provocar reflexión sobre la calidad a partir del propio contexto. Para ello cuenta con estrategias y herramientas para el análisis personal y grupal, y se apoya y fundamenta en distintas concepciones sobre movimientos de calidad e investigaciones sobre mejora y eficacia. Por otra parte, el facilitador debe involucrar al Equipo Directivo en la cultura de la calidad, reforzando el compromiso institucional ante el desafío a emprender y fortaleciendo el liderazgo del equipo.

Su tarea se orienta a cuidar la motivación de todo el colectivo, involucrando a toda la comunidad educativa en el proceso. El facilitador tiene claro que la meto-

dología está al servicio del centro educativo y que los protagonistas del proceso son los actores de la comunidad educativa.

Desde el **Departamento de Gestión y Políticas Educativas de la UCU**, el **Programa de Calidad Educativa** llevó adelante los procesos de evaluación y mejora de calidad en los diversos centros educativos. Para ello desarrolló experiencias de capacitación de especialistas en educación como facilitadores externos a los centros educativos y llevó adelante un acompañamiento y seguimiento de todas las etapas de aplicación del Sistema.

Paralelamente desde el Departamento se desarrollaron **estudios e investigaciones** en el campo de la calidad educativa y la cultura organizacional, que retroalimentaron la experiencia desarrollada en los centros. Entre ellos se mencionan el estudio comparativo de sistemas de calidad educativa “La calidad Educativa: Sistemas y Potencialidades” de J.Lasida, J.Sandoya y M.Podestá, artículo publicado en Páginas de Educación, editado por Universidad Católica del Uruguay en el año 2009; la “Guía de Evaluación de Calidad procesos de Formación e Inserción Laboral de Jóvenes,” de J.Lasida y M. Sandoya para el Programa Entra 21, año 2008; así como el estudio “La cultura organizacional en centros educativos de Uruguay” de M.Sarasola, V.Assandri, P.Troncoso, M.Podestá en el año 2009 involucrado a más de cincuenta centros educativos en el estudio.

Estos estudios posibilitaron desarrollar nuevos desafíos planteados desde el Programa de Calidad, como por ejemplo procesos de revisión de estándares, la adecuación de la herramienta para centros de educación no formal que trabajan con adolescentes o centros de educación inicial, la aplicación de la guía de evaluación en centros de formación laboral de jóvenes.

Con la creación del Programa se apuesta a asegurar la continuidad de aplicación del Sistema, ser ámbito de referencia y monitoreo de los procesos de los centros y brindar apoyo académico, la formación de personas y la articulación con redes de conocimiento del exterior. La experiencia desarrollada y evaluada en nuestro país, fue base para la implementación del Sistema en ocho unidades educativas de La Paz - Bolivia y, actualmente para el desarrollo del mismo - conjuntamente al Movimiento Fe y Alegría - en sus centros de educación popular.

Su estrecha vinculación con diversos centros educativos, de diferentes contextos socio-económicos, permitió vincular y presentar el PCI en muy distintas instancias académicas que se llevaron a cabo con la asistencia de docentes y directivos de los mismos. Por otra, la creación del Grupo de Trabajo sobre Calidad Educativa, en su etapa inicial en coordinación con la Asociación Uruguaya de Educación Católica, posibilitó – además de un profundo análisis sobre calidad educativa en Uruguay - reflexionar sobre potencialidades y beneficios del Sistema PCI para el país. Es de destacar que en este ámbito participaron también referentes del sistema educativo público. A la vez el equipo de facilitadores y facilitadoras, fueron activos interlocutores , ya sea en los centros educativos asignados a cada pareja así como en otros espacios de intervención de acuerdo a su perfil profesional. El PCI fue presentado y analizado con estudiantes en carreras de educación de la Universidad, también ha sido objeto de análisis para su aplicación en contextos de ONGs, poniendo principalmente el foco en que *un centro de calidad promueve el progreso de sus alumnos y alumnas en todas las facetas que configuran el desarrollo integral de la persona: corporal, emocional, intelectual, social y trascendental.*

Los centros educativos participantes en Uruguay

Con la idea de la calidad como derecho, derecho a tener y hacer lo mejor, dentro del contexto en que se trabaje, aún siendo contextos desfavorecidos, el Programa propone la divulgación de esta experiencia en un escenario de diversidad de centros uruguayos de educación primaria y secundaria, formales y no formales, laicos y religiosos, pequeños y grandes y que reciben a estudiantes de distintos sectores de ingreso. No es posible construir una sociedad equitativa sin una educación de calidad cuyo eje sea el aprendizaje de los alumnos y alumnas en todos los rincones del país.

Actualmente con el apoyo del Gobierno del País Vasco, y de la Universidad Católica, y con recursos propios de algunos centros educativos el sistema PCI se está aplicando en 24 centros uruguayos, de los cuales:

7 son liceos (4 públicos y 3 privados).

- 6 ofrecen educación inicial, primaria y secundaria (todos privados).
- 4 son centros de educación inicial y primaria (1 público y 4 privados).
- 2 centros de educación no formal para adolescentes (ONG)
- 1 es centro Caif y 1 centro de educación primaria (privado).
- 9788 alumnos se ven beneficiados en la calidad de su educación.
- 1474 educadores (docentes, administrativos, auxiliares) participan del proceso.
- 87 directivos participan del proceso

Estos 24 centros reciben población de distintos sectores socioeconómicos:

- Sectores bajos: 17%
- Sectores medio-bajos: 22%
- Sectores bajos y medio bajos: 22%
- Sectores medios: 30%
- Sectores medio altos y altos: 9%

Sobre el equipo de facilitadores y facilitadoras

La constitución del equipo de facilitadores, fue una de las grandes fortalezas del Proyecto en Uruguay. Fue un equipo de alto nivel de formación y experiencia, que demostró gran compromiso y entusiasmo por la tarea. Se involucró muy responsablemente con el PCI y con los centros educativos. La estrategia elegida de la participación de dos facilitadores por centro que tuvieron la responsabilidad de formar al personal directivo y docente, contactar y colaborar con la comunidad educativa, acompañando y facilitando el proceso durante todo el período, posibilitó el logro del objetivo en cada centro. Se puso al servicio de los centros las habilidades y aptitudes de cada uno, complementándose y potenciándose. Participaron de reuniones como equipo en las que confrontaron y compartieron las experiencias en los diversos centros

A la vez, apoyaron a los equipos directivos y los docentes en la implementación de los proyectos de mejor.

La evolución del contexto durante la implementación del PCI

A poco tiempo de iniciada la ejecución del Proyecto se desarrolló en el país un proceso de análisis- con diversos espacios de debate público - y posterior aprobación de la Ley General de Educación, Ley No. 18.437 – aprobada el 12 de diciembre de 2008. Entre las novedades que la misma aporta, se incluye la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura. Este Instituto – actualmente en etapa de implementación- tiene como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativa. En consideración a los criterios rectores, para la evaluación de la calidad (coherencia de currículos y recursos educativos, calidad de formación y desarrollo profesional docente, eficiencia de administración de recursos, entre otros), la creación del Instituto Nacional de Evaluación es una oportunidad y un positivo escenario, para el recorrido de una paulatina incorporación de las herramientas y enfoque sistémico del PCI en las políticas educativas del Uruguay así como para sostener las mejoras propuestas en el marco de la experiencia ya desarrollada.

Los principales aprendizajes en la aplicación del Sistema PCI en Uruguay

Los aprendizajes que se señalan a continuación provienen del análisis realizado con el equipo de facilitadores y facilitadoras del Programa de Calidad educativa de la Universidad Católica, con relación a fortalezas y dificultades en la aplicación del sistema en la diversidad de centros educativos:

Acerca del rol de los facilitadores y facilitadoras:

- Los procesos de mejora de los centros educativos, con el funcionamiento de los equipos de mejora, se sostienen si el facilitador y la facilitadora impulsan, promueven y brindan herramientas para sortear obstáculos y lograr la mejora.
- El facilitador y la facilitadora tienen como reto no solo la aplicación de las herramientas del PCI sino cuidar el clima y ánimo de las personas. El buen ambiente es un elemento clave para avanzar y en esto los facilitadores pueden o no contribuir. En los centros de contextos socioculturales desfavorecidos tienen un peso fundamental el factor anímico y vincular.
- Los centros tienen dificultades para sistematizar los proyectos de mejora y se destaca la importancia de los facilitadores y las facilitadoras para guiar y avivar el entusiasmo, buscando que no decaiga el deseo de hacer por la necesidad de sistematizar.
- Son necesarias más horas de facilitador y facilitadora para poder trabajar con los centros capacitando en la realización de proyectos, planificación, etc. También se sugiere considerar una estrategia de capacitación en talleres para docentes de un centro o de varios centros al mismo tiempo, en los temas en que se visualiza que tienen menos conocimiento o mayores debilidades.
- Es necesario pensar que, para los centros de escasos recursos es más difícil continuar por sí mismos. Además de la escasez de recursos, tienen otros obstáculos propios de la tarea cotidiana como el multi-empleo de sus docentes, escasez de tiempo y necesidad de resolver urgencias diarias que hacen que estos temas sean relegados, aún cuando existe convencimiento sobre su importancia. En esta línea, desde la Universidad Católica se han delineado estrategias para el apoyo y

sostenibilidad de las mejoras, realizando alianzas con otros sectores (el empresarial) que brinde apoyo específico.

- Las primeras 18 horas de trabajo son claves, allí *“se juega buena parte del partido. La confianza y empatía comienzan o no en ese momento y signan el proceso ulterior”*
- Quien facilita debe tener instancias frecuentes de intercambio y retroalimentación con otros facilitadores y facilitadoras, teniendo en cuenta que hay situaciones educativas que se repiten entre un centro y otro.

Acerca de los centros:

- Se constató que la herramienta PCI ayudó a los centros a desarrollar la capacidad de llevar adelante procesos de mejora.
- Los centros por si mismos carecen de herramientas sistematizadas, afinadas y pautadas. Ahora bien, cuando las aplican durante el proceso del PCI, éstas les dan muy buenos resultados.
- Un centro puede plantearse nuevos estándares y algunos ejemplos que se visualizaron: estándar que tenga que ver con la pastoral para los colegios católicos, estándar sobre mantenimiento y limpieza de la institución, estándar sobre repetición escolar. A nivel de los centros educativos para adolescentes y jóvenes incluir un estándar sobre participación de los educandos en las decisiones y definiciones. Ahora bien, además de sugerirlos, los centros deben darse las condiciones para ser consecuentes en su producción.
- Gran parte de los docentes y las docentes tienen serias dificultades para elaborar proyectos, aún cuando cuenten con una guía para su diseño. Ello conlleva a que en los hechos les insuma una dedicación importante y se recarguen sus tiempos.
- Los docentes y las docentes están poco acostumbrados a trabajar en equipo lo que implicó que el facilitador y la facilitadora les aportara elementos básicos para el funcionamiento de un trabajo en grupo.
- Existe la percepción de que se corre el riesgo de que cada equipo de mejora se encapsule y por ello deben generarse instancias institucionales de intercambio, usar más las carteleras, correo electrónico, instancias de coordinación, etc.

Acerca del funcionamiento:

- El inicio del PCI requiere del estudio de condiciones previas y de procesamientos internos de los centros para tomar la decisión de trabajarlo. Es fundamental que sea por la voluntad del centro. Y si las condiciones no están dadas, es mejor que se prepare antes de comenzar.
- Es preciso explicitar los requisitos y generar compromisos previos al trabajo en el centro educativo, sobre ciertas condiciones de trabajo (como por ejemplo las horas de dedicación de los docentes, tiempos, trabajo en equipos, etc.).
- Se confirma la gran trascendencia de los equipos directivos como líderes de procesos. El liderazgo y dedicación de un equipo de dirección con una gestión

abierta a la participación facilita la implementación del sistema y enriquece el proceso del PCI.

- Se visualiza también la importancia de contar con líderes internos con compromiso para sostener los equipos de mejora. En tal sentido se sugiere promover la existencia de un coordinador o coordinadora institucional del Proyecto para acompañar la y/o liderar la implementación; que tenga tiempo y respaldo para la tarea, que recuerde los plazos, el acta, las reuniones. La generación de este tipo de figura podría favorecer la sostenibilidad en los centros. Debe ser una persona de confianza del equipo de dirección. Se puede identificar un docente del equipo en quien se detecte habilidades e interés para coordinar el tema y designarle horas para la tarea. En los centros de escasos recursos, debería pensarse en subsidiar esas horas, entre otras cosas.
- Al existir este coordinador, el rol de facilitador podría sufrir un cambio, pasar a ser menos animador y acompañar más al coordinador o al equipo pero sin involucrarse tanto en los grupos de mejora. No está claro si debe o no existir en todos los centros, pero posiblemente sea más imprescindible en las instituciones con direcciones débiles o que tienen dificultades para construir equipos.
- Si los centros lo necesitan, el asesoramiento externo de un experto en un tema puntual en el marco del PCI es positivo, aunque debe tenerse en cuenta que es posible que dicho experto no promueva por iniciativa propia la participación del colectivo de docentes y no docentes
- Proporcionar un soporte informático para organizar la documentación que se genera en el marco del funcionamiento del Proyecto puede ser una forma de facilitar y agilizar el trabajo y de promover además el uso de los equipos PC en los centros educativos.
- Los proyectos de mejora son posibles aún en los liceos grandes y la participación amplia y ordenada.

En síntesis, se constata la aplicabilidad y pertinencia del PCI como sistema de calidad para el trabajo en centros educativos del país, de diversas características y condiciones.

Para la mayoría de los centros, la participación conjunta de todo el personal docente y no docente, propuesta sugerida por el PCI, resultó novedosa en tanto actividad que los involucra a todos en la mejora. Oportunamente se señaló que “estar todos en esta actividad nos posibilita una mirada global, conjunta y ordenada del centro”. Se explicaba que muchas veces el conocimiento del estado de situación de un centro quedaba relegado a la dirección y el equipo docente más próximo a ésta.

El apoyo y acompañamiento de los facilitadores fue evaluado positivamente por los centros educativos. Han desarrollado en cada centro educativo jornadas de formación al personal directivo, docentes y administrativos que integran la comunidad educativa, y actualmente acompañan y facilitan el proceso de mejora, apostando al logro de los objetivos planteados.

Se confirmó la relevancia de que los centros cuenten con determinadas condiciones para la implementación del sistema entre las que se señalan: condiciones internas vinculadas a la cohesión y sentido de pertenencia de los integrantes del centro educativo

y también contar con experiencia previa respecto al trabajo en equipo, ya que la puesta en marcha del PCI requiere del manejo de criterios básicos para el trabajo en equipo.

Motivar y promover el liderazgo del equipo de dirección así como de otros actores internos del centro, fue una tarea permanente para generar las mejores condiciones de participación en los equipos.

Las instancias de auto-reflexión en la aplicación del sistema, permitieron en forma ordenada, revisar, evaluar y también autoevaluarse. Si bien los centros reconocen que no es fácil la autoevaluación y es muy escasa la experiencia anterior con la que cuentan, las herramientas aplicadas y las dinámicas de participación generaron un clima propicio y condiciones favorables para las mejoras. A la vez los centros destacan la participación en este sistema como una oportunidad de socialización y circulación de la información acerca de las fortalezas y debilidades del centro.

La aplicación del Sistema en Uruguay cuenta con evaluación externa, entendida ésta como paso previo a la certificación. Si bien no fue un objetivo al inicio de la aplicación del Sistema PCI en Uruguay, cuatro centros educativos plantearon el interés por la acreditación. Actualmente tres centros ya se han certificado en todos los ámbitos del sistema y uno lo ha hecho en el ámbito de Familia y Entorno.

La experiencia acumulada en los años de aplicación de este sistema en Uruguay, permite afirmar que el origen educativo y el carácter pedagógico del mismo, facilitan su integración en la vida institucional y la identificación con el mismo. Los centros educativos y los profesionales al servicio de la enseñanza encuentran en él una propuesta de trabajo ajustada a la realidad que conocen y que desean mejorar, lo que reduce la probabilidad de que surjan resistencias o rechazos por la distancia conceptual y metodológica habitual en otros casos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (1988). Organización de la Vida Escolar. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma.
- Álvarez, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. A. Villa (Coord), Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 299-330). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Álvarez, M., & Santos, M. (1996). Dirección de Centros Docentes. Gestión por Proyectos. Madrid: Escuela Española.
- Álvarez, M., & Santos, M. (2003). Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos (Proyecto de Calidad Integrado. Bilbao: Fundación Horrëum - Mensajero.
- Bressoux, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement. School Effectiveness and School Improvement, 7(3), 252-279.
- Báez de la Fé, B., & Jiménez, J. (1992). Percepción del clima y de la organización escolar en la E.G.B.: contribuciones de los enfoques estructurales, sociales y culturales. A. Villa, & L. M. Villar (Coord.), Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida (pp. 318-329). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Carbonell, J. (1995). Escuela y entorno. Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad. Madrid: Morata.
- Castejón, J. L. (1996). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores. Alicante: Editorial Club Universitar-

io.

- Coleman, P., & Collinge, J. (1991). In the web: Internal and external influences affecting school improvement. School Effectiveness and School Improvement, 2, 262-285.
- Creemers, B. P. M., & Scheerens, J. (1997). Developments in the educational effectiveness research programme. International Journal of Educational Research, 21, 125-140.
- Davis, G., & Thomas, M. A. (1992). Escuelas eficaces, maestros eficientes. Madrid: La Muralla.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/partnerships: caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76 (9), 701-712.
- Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. Londres: Castell .
- Fullan, M. (1994). Coordinating Top-Down and Botton-Up Strategies for Educational Reform. R. F. Elmore, & S. H. Fuhrman (Eds), The Governance of Curriculum.1994 ASCD Yearbook (pp. 186-202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. (2005). Leadership and sustainability: System thinkers in action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gairín, J. (1993). Programa de actuación del Equipo Directivo. Curso de Formación para Equipos Directivos. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. A. Villa (Coord), Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 73-135). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Hall, B. P. (2000). El desarrollo de valores y las organizaciones de aprendizaje. A. Villa (Coord), (pp. 27-54). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Understanding teacher development. Londres: Cassell.
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). The Empowered School. Londres: Casell.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. Educational Research, 42, 1-11.
- Hopkins, D. (1996). Towards a Theory for School Improveent. J. Gray, D. Reynolds, & C. Fitz-Gibbon (Eds), Merging Traditions: The Future of Research of School Effectiveness and School Improvement . Londres: Cassell.
- ICE de la Universidad de Deusto, & Área de Estudios e Investigación del CIDE. (2003). Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar. Bilbao: Mensajero.
- Kofman, F., & Senge, P. E. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. Organizational Dynamics, 22 (3), 5-23.
- Lang, P., Katz, Y., & Menezes, I. (1998). Pupils can be people too: Perspectives on Affective Education in Europe. Londres: Cassell.
- Lasida,J, Podestá.M, Sandoya.J (2009) La calidad Educativa: Sistemas y Potencialidades” artículo publicado en Páginas de Educación, editado por Universidad Católica del Uruguay
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- Marjoribanks, K. (1980). School enviromental scale. Adelaide, Australia: Jan Press.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996). Desarrollo organizativo de los centros educativos

- basado en la comunidad. Madrid : Sanz y Torres.
- Morgan, G., & Morgan, K. (1992). Beyond the Gletterspeak. Toronto: Ontario Teachers' Federation.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). School Matters: The Junior Years. Wells: Open Books.
- Murillo, F. J., Barrio, R., & Pérez-Albo, M. J. (1999). La dirección escolar. Análisis e Investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Purkey, W. W., & Novak, J. (1990). Inviting School Success. Belmont, CA: Wadsworth.
- Rodríguez Martínez, E. (1982). Tiempo libre y actividades extraescolares. Madrid: Anaya.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J., & Maughan, B. (1979). Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sackney, L. E. (1986). Practical strategies for improving school effectiveness. The Canadian School Executive, 6 (4), 15-20.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. Londres: Office for Standards in Education.
- Santos, M. A. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Schulle, J., Beeftu, & Navarro. (1986). Recognizing, Fostering and Modeling the Effectiveness of Schools as Organizations in Third World Countries. Harvard: Project BRIDGES.
- Senge, P. M., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J., & Kleiner, A. (1998). La quinta disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente. Barcelona: Granica.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.
- Stringfield, S., & Slavin, T. (1995). A Hierarchical Longitudinal Model for Elementary School Effects. B. M. Creemers, & G. J. Reezigt (Eds), Evaluation of Educational Effectiveness (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Villa, A., & Villar, L. M. (1992). Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Villa, A., Goikoetxea, E., Auzmendi, E., Solabarrieta, J., Gorriño, M., & Pereda, V. (2003). Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica. Bilbao: Fundación Horeum-Mensajero.
- Voogt, J. C. (1986). Werken aan onderwijss verbetering. T. Reints, & J. C. Voogt (Eds), Naar beter onderwijs. Tilburg: Vitgeverij Zwijzen.