

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL URUGUAY¹

Raquel Katzkowicz Rottenberg²

Abstract

We have undertaken a research with the objective of conceptualizing the educational quality in Uruguayan secondary schools from the perspective of the different actors involved in this educational sub-system, in order to create proposals for its improvement resulting from the demands of the protagonists.

With such an aim, we selected criteria for the evaluation of educational quality in Secondary schools based on a multi-level educational effectiveness model, and we used them to analyze the opinions of institutional actors, as well as educational authorities. We tried to identify the factors associated to the concept of educational quality in secondary schools, and we tried, from the theory, to suggest ways to improve institutional effectiveness.

In the theoretical framework, we wanted to include the important contributions made by researchers of our region on the issues particularly connected with educational quality.

Among the findings obtained, it is worth noting the satisfaction levels in all the participants belonging to the researched institutions in connection with educational quality, even though they considered different aspects of it, and the importance of the "Educational Center factor" (institutional and classroom processes), as the factor that can mediate and make the difference between the student's starting point and his/her achievements, with the objective of reaching equity.

Resumen

Hemos realizado una investigación cuyo objetivo fue conceptualizar la calidad educativa dentro de instituciones de educación media del Uruguay desde la perspectiva de los diferentes actores vinculados a este subsistema educativo para tratar de generar propuestas para su mejora a partir de las demandas de sus protagonistas.

Con este objetivo seleccionamos criterios para la evaluación de la calidad educativa dentro de las instituciones a partir de un modelo multinivel de efectividad educativa y los utilizamos para analizar las opiniones vertidas por los actores institucionales, así como las de las autoridades de la educación. Procuramos identificar los factores que se asocian al concepto de calidad educativa dentro de las instituciones e intentamos, desde la teoría, sugerir modalidades para mejorar la efectividad institucional.

¹ Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación, Universidad Católica del Uruguay.

² Doctor en Educación, Consultora de Unesco para Educación Científica, Montevideo, Uruguay.
E-mail: arielej@netgate.com.uy

Buscamos que nuestro marco teórico recogiera, más allá de un relevamiento bibliográfico general acerca de la temática de nuestro interés, el importante aporte de los investigadores de nuestra región acerca de los temas vinculados con la calidad educativa en particular.

De los resultados de la investigación nos parece interesante destacar los niveles de satisfacción en relación a la calidad educativa que pudimos percibir en todos los actores de las instituciones investigadas, aún desde distintas ponderaciones, y la importancia que notamos en el “factor centro educativo” (los procesos institucionales y de aula) como el factor que puede mediar y definir un cambio entre la situación de partida del alumno y sus resultados, apuntando a la equidad.

Introducción

El trabajo muestra el interés de la autora por realizar una investigación cuyo objetivo es aproximarnos al concepto de calidad educativa desde la perspectiva de los actores que tienen que ver con el quehacer de las Instituciones educativas de enseñanza media del Uruguay. El tema de la calidad está presente en este momento en todos los ámbitos de la actividad humana. Los conceptos de calidad, calidad total, satisfacción del cliente, y otros, abundan en muchas de las comunicaciones que se realizan, desde la industria hasta las instituciones que brindan servicios. Muchas veces se pretende trasladar, sin que medie una reflexión profunda sobre dicho concepto de calidad y la evaluación de la misma, de un ámbito a otro lo cual puede ser especialmente preocupante en el campo educativo. En este momento se plantea con frecuencia que la cobertura masiva de los diferentes niveles educativos ha traído consigo un descenso del nivel educativo y, en consecuencia, una peor calidad de la enseñanza y hay múltiples intentos en todo el mundo que intentan evaluar ésto desde distintas perspectivas. Con respecto a lo que se entiende como nivel educativo el informe de la OCDE (1991) sobre Escuelas y Calidad de la Enseñanza, señaló tres significados diferentes: a. El nivel educativo refleja las expectativas sociales. No es, por tanto, algo fijo e inmutable sino más bien cambiante, en función de las demandas que se producen en la sociedad. b. El nivel educativo recoge los objetivos establecidos, lo que permitiría una mejor evaluación y control de los resultados que se obtienen. c. El nivel educativo expresa los resultados académicos de los alumnos en un momento determinado. De esta forma es posible realizar comparaciones entre distintos momentos históricos, entre distintos países o entre distintos colegios.

En nuestro trabajo quisimos recoger, por un lado, las expectativas de todos los que de una u otra forma tienen que ver con el concepto de calidad educativa, es decir, los padres y los alumnos como representantes de las expectativas de la sociedad y, por otro lado, los docentes, adscriptos, coordinadores y directores, así como las autoridades educativas como representantes del sistema educativo.

De acuerdo a la bibliografía, en cuanto a la evaluación de la calidad educativa, lo más frecuente es encontrar evaluaciones de rendimiento y desempeño, en particular, en las áreas de Matemáticas y Lengua, Ciencias sociales y Ciencias experimentales. A nuestro entender esta perspectiva acota el problema y no incluye la problemática de las diferentes necesidades y expectativas de los actores vinculados al sistema educativo. Existen otras competencias necesarias para tener en cuenta en la educación de los alumnos y que son importantes para su participación constructiva en la sociedad, como la iniciativa, la constancia para realizar las tareas, la habilidad para buscar y seleccionar información, el trabajo en equipo, la sensibilidad

y preocupación por los temas comunitarios, entre muchas otras, que no se evalúan en general en las pruebas nacionales e internacionales.

El rol que debe asumir la educación secundaria debería ocupar un lugar de relevancia en las agendas de nuestro país y de los países de nuestra región. El tipo de formación que los adolescentes y jóvenes reciban será decisivo para el tipo de sociedad que se establecerá en el futuro en nuestros países, tanto en lo que se refiere a su desarrollo social como desde el punto de vista de los valores que sustentarán estas sociedades y las normas de convivencia que regirán. Tomando en consideración todos estos elementos, nuestra intención fue procurar dar una mirada original sobre este tema intentando utilizar criterios para evaluar la calidad educativa de la enseñanza media del Uruguay tomando en cuenta los aportes y las visiones que diferentes actores vinculados al sistema educativo hacen sobre el tema.

Consideramos que poder elegir ciertos criterios para evaluar la calidad educativa a partir del concepto que verbalizan los actores involucrados en el proceso educativo de nuestro país, puede permitirnos generar propuestas para alcanzar los mismos desde una perspectiva de equidad y que atienda a las reales demandas y preocupaciones de los que reciben y brindan este servicio.

En general, el título de una tesis es la última decisión que toma el investigador y por ese motivo sintetiza gran parte de los conceptos acerca de los que se trabaja en la misma. Nuestro trabajo de investigación no es una excepción en este sentido y por eso nos parece interesante analizar los conceptos que se incluyen en el título de la tesis para comprenderlos desde nuestra mirada.

Evaluación. Cuando se habla de evaluación de la calidad educativa muchas veces se asume que debemos medirla y, si bien es cierto, que siempre tendremos aspectos medibles de la realidad educativa la pregunta que debemos hacernos es cómo estamos conceptualizando la evaluación: ¿como medición? ¿como comprensión para mejorar? La medida se resitúa cuando realizamos esta reflexión; lo que se mida o no, va a depender del sentido que le de la comunidad educativa a la calidad educativa. El Comité conjunto norteamericano de normas para la evaluación establece que la evaluación es la valoración del mérito y/o el valor de un objeto. El mérito tiene que ver con la calidad de un programa, un servicio o una determinada actividad educativa. El valor se refiere a su importancia para responder a las demandas educativas de los alumnos. Los modelos educativos a los que se apuntaría deberían ser, por lo tanto, construidos, consensuados, explicitados, según la concepción histórica de educación vaya cambiando, contextualizándose en tiempo y espacio. Esto implica no trasladar, sin que medie una reflexión profunda, la lógica de la evaluación de la calidad educativa del campo productivo que apunta esencialmente a medir la eficiencia y la eficacia, al campo educativo. La educación y su evaluación deberían apuntar a lo que es significativo para el ser humano y la sociedad en general en un lugar y un momento histórico dados. Esta perspectiva que presentamos implica dejar de reducir lo valorable a lo medible y, por lo tanto, conceptualizar la evaluación como comprensión para mejorar.

Calidad educativa. Antes que nada, debemos comprender qué es una educación de calidad, valiosa para nosotros como comunidad educativa empeñada en mejorarla.

¿Cómo conceptualizamos en nuestro trabajo la calidad educativa?

- En primer lugar como un concepto polisémico. Muchas veces se intenta simplificarlo, como ya mostramos, apuntando a la calidad de los resultados del aprendizaje de los alumnos en los aspectos estrictamente académicos sin tomar en cuenta otras dimensiones

que entendemos de enorme relevancia como los resultados vinculados al aprendizaje de estrategias, valores y actitudes en sus más amplias dimensiones, su formación como ciudadanos y su preparación para la vida adulta.

- Compartimos con Edwards (1991) el planteo de que la calidad educativa es un concepto cuyo alcance requiere ser explicitado en cada caso, dado que no es neutro ni universal. El concepto de calidad de la educación es la relación entre lo deseable y lo posible. Es un juicio de valor sobre la relación que se establece entre la norma y el dato, en el plano del ser del objeto, situación o proceso educativo. Lo deseable requiere ser definido en cada ocasión, pues no debe ser entendido como norma abstracta sino como referente, como un “desde dónde” se interroga y observa la realidad educativa en estudio, de modo de poder comprender ésta en su positividad, estableciendo cuánto le falta para cumplir con la norma. Lo posible es la realidad observada, fruto de diversos aspectos de orden pragmático, económico, de clase social, de género, de etnia, del estado de la ciencia, de la pedagogía y de la cultura de un país. Los datos, fruto de una observación, requerirán ser previamente procesados desde la perspectiva de lo deseable para dar lugar a un juicio de calidad. Deseamos resituar la conceptualización de la calidad de la educación desde una perspectiva que se ocupe del sujeto (el que aprende y los sujetos sociales que conforman una determinada comunidad local y educativa). Evaluar la calidad de la educación desde esta perspectiva implica tener en cuenta, además, que el hecho educativo es un hecho cultural, que el núcleo del proceso educativo es la formación del alumno, que la evaluación de la educación es una evaluación de las prácticas institucionalizadas en el sistema escolar, que la evaluación de la calidad debe hacerse desde una perspectiva sistémica, considerando la integralidad de los procesos educativos y la interrelación entre proceso y producto educativo. El último aspecto que nos interesa destacar vinculado al concepto de calidad educativa es que, desde nuestra perspectiva y por todo lo planteado, entendemos que éste está intrínsecamente ligado al tema de la equidad.

Instituciones educativas. Cuando pretendimos definir nuestra unidad de análisis, entendimos que ésta podría ser desde una visión macro: el sistema nacional, los estudios internacionales, y desde una visión micro, la institución educativa, el aula, los alumnos; éstos son los dos grandes ejes en torno a los cuales se articulan las preocupaciones acerca de la calidad. La unidad de análisis era para nosotros muy importante ya que preocuparnos por su calidad nos llevaba necesariamente a ocuparnos de su mejora. Y cada unidad tiene sus propios conceptos, sus propios indicadores, sus propios dominios de observación y en consecuencia, sus propias estrategias de acción e investigación. La institución educativa se reconoce hoy día como la unidad de cambio en educación y, en el caso de nuestra investigación, fue nuestra unidad de análisis. El centro educativo fue tomado como unidad sistémica, compleja. Desde los modelos de escuelas eficaces que evalúan los factores que favorecen los mejores resultados optamos por un modelo multinivel e integrado el modelo de Scheerens (1992) ya que atribuye un enfoque sistémico a dichas instituciones, considerando respecto a las mismas cuatro variables para determinar los logros en educación: el contexto, los elementos de entrada, procesos institucionales y de aula y el producto (y no sólo inputs y outputs).

Las principales características de un modelo integrado y multinivel son:

- las condiciones iniciales que se clasifican en términos de inputs, luego se toman en cuenta los procesos y el contexto escolar, en otras palabras, de acuerdo al sistema básico de un modelo de proceso de producción organizacional y contextual.

- El modelo tiene una estructura multinivel, donde las instituciones educativas se consideran dentro de sus contextos, las clases dentro de las escuelas y los alumnos en sus aulas y/o con sus docentes.
- En el modelo de Scheerens la premisa general es que los niveles superiores estarían en condiciones de facilitar las condiciones de los niveles inferiores.

Si nos centramos en la institución educativa, es posible identificar (Casassus y Arancibia, 1997) un gran número de dimensiones desde donde se puede analizar la calidad, algunas referidas a procesos y otras a resultados, y ésto lo hemos considerado a la hora de realizar nuestra investigación. Por ejemplo, los objetivos y las metas de la institución educativa, donde se define el producto o el tipo de servicio que busca entregar la misma (se puede ver a través de los proyectos educativos de los establecimientos); otra puede ser los estilos de planificación, gestión y evaluación y su relación con las expectativas de los resultados (se puede ver esta cultura de calidad a través del liderazgo del director, los compromisos y las motivaciones derivados de la participación y la autonomía de la acción); otra dimensión tiene que ver con las facilidades del acceso al aprendizaje de los alumnos, recursos, espacios físicos, empleo del tiempo, cantidad y tipo de materiales; otra busca focalizar en los docentes y su actividad (ambiente laboral, condiciones de trabajo, tiempo del que disponen dentro de la organización, capacitación a la que tienen acceso, capacidad de participar en decisiones sobre lo que ocurre en la institución, grados de autonomía, flexibilidad para innovar, reconocimiento que reciben). La quinta dimensión es el ambiente emocional y afectivo. Esto se ve a través de los comportamientos y los sistemas de relaciones entre docentes y alumnos y los otros actores del centro. Por último el área de vínculo con los padres y los apoderados de los jóvenes con los que existe corresponsabilidad en la educación de los mismos. Esta vinculación definitivamente influye en el rendimiento de los alumnos. Es importante tomar en cuenta que éstas no son dimensiones que actúen por separado sino que interactúan apoyando o limitando las posibilidades que tienen los alumnos para alcanzar los resultados esperados.

Los protagonistas. Consideramos, como lo hemos dicho, que poder utilizar ciertos criterios para evaluar la calidad educativa de las instituciones a partir del concepto que poseen los actores involucrados en el proceso educativo de las mismas puede permitirnos generar propuestas para alcanzar los mismos desde una perspectiva de equidad y que atienda las reales demandas y preocupaciones de los que reciben y brindan este servicio.

¿Quiénes son estos protagonistas?

1. **Los alumnos.** Los alumnos son los principales destinatarios y coprotagonistas de la acción educativa. Su visión, además del valor que posee en sí misma nos proporciona acerca más información sobre el centro educativo en su conjunto y puede complementarse con las visiones de los otros miembros de la comunidad educativa (Marchesi y Martín, 1998). Veremos en los resultados de nuestra investigación que a la hora de manifestar sus juicios de valor acerca de la calidad de la educación que se les brinda, los alumnos no toman únicamente en cuenta sus resultados académicos sino muchos de los elementos que hemos considerado como un ambiente favorable de aprendizaje, buen clima institucional, un seguimiento próximo, expectativas elevadas de y respecto a ellos, cooperación de las familias, recursos adecuados, educación en valores, entre otros.
2. **Los padres.** Las familias comparten con la institución educativa la tarea de la educación de los jóvenes por lo que su aporte debe ser especialmente considerado. Hoy

en día asistimos cada vez más a una delegación de ciertas funciones que eran propias de la familia a la institución educativa, como la formación moral del alumno. Estas expectativas de los padres muchas veces generan en los responsables de la institución una gran presión que no siempre viene de la mano de la cooperación de las familias, y seguramente, hasta ahora no ha venido de la mano de una formación inicial adecuada para los profesionales de la educación. En la valoración de los padres por la educación que se brinda a sus hijos intervienen múltiples factores como pueden ser, por ejemplo, el tipo de comunicación que se establece con ellos, los informes que reciben, la imagen del centro educativo, el cuidado de las instalaciones y las propias expectativas que tienen los padres respecto del centro (Marchesi y Martín, 1998). El grado de participación de los padres es un tema importante, ya sea con respecto al seguimiento de sus hijos en particular o como parte activa de una asociación cooperadora.

3. **Los profesores.** Los vínculos que se establecen dentro de la institución educativa entre los docentes y los alumnos son sumamente relevantes pero también lo son los que se dan entre los docentes, de éstos con los adscriptos, directores, coordinadores y también con los padres. En el concepto de cultura institucional se recoge gran parte de lo que tiene que ver con estas relaciones. Su significado apuntaría a las creencias que mantienen los docentes y el resto de la comunidad educativa sobre la educación, a las opiniones, atribuciones y expectativas que tienen los unos sobre los otros, a los sistemas de comunicación y de participación establecidos, a las relaciones mutuas, a la satisfacción personal y al sentimiento de pertenencia o no en la dinámica institucional. Se jerarquizan aquí las normas, actitudes, valores y relaciones que operan con mucha fuerza en la acción educativa y deben ser también objeto de estudio a la hora de evaluar las instituciones de secundaria. Es importante que los docentes tengan relaciones positivas entre ellos, valoren el trabajo conjunto y el apoyo mutuo, pues ésto contribuye a la satisfacción y al crecimiento profesional y a percibir que la tarea que están desarrollando es significativa.
4. **El equipo directivo.** La mayor parte de las investigaciones realizadas acerca del rol de los equipos directivos y la fuerza de un buen liderazgo en una institución educativa nos indican la importancia de esta función en estos centros. Los cambios sociales y las presiones que las instituciones educativas reciben para hacerse cargo de tareas que en el pasado eran desempeñadas por las familias recaen, en primer lugar, sobre quienes tienen a su cargo la dirección de dichas instituciones, como plantean los autores ya citados. Actualmente se consideran cuatro funciones primordiales que ésta debe asumir: en primer lugar, favorecer el desarrollo organizativo de la institución, en cuanto a asegurar una buena gestión, ampliar los cauces de participación, conectar el centro educativo con otros centros e instituciones y asegurar que la información llegue fluidamente a todos los miembros de la comunidad educativa. En segundo lugar, mejorar la instrucción en la institución, es decir, realizar un buen seguimiento de los niveles de aprendizaje en los alumnos, sin descuidar lo afectivo y lo social y, en ese mismo sentido, procurar impulsar e implementar espacios de capacitación y actualización para sus docentes. En tercer lugar, preocuparse y ocuparse de la cultura y el clima institucional, creando un clima de apoyo mutuo entre los profesores, adscriptos, coordinadores y la dirección, un mayor sentido de pertenencia y compromiso institucional, proyectos institucionales que sean capaces de cohesionar el trabajo colectivo y normas y valores conocidos y mayoritariamente compartidos. Por último, favorecer una dinámica de cambio en la comunidad educativa que valore los nuevos desafíos que se presentan a nivel social haciendo asumir, por un lado, a los profesionales los niveles de responsabilidad que la

sociedad les está demandando pero, a la vez, ofreciéndoles los niveles de apoyo necesarios para asumir esa responsabilidad profesionalmente.

Objetivo General.

- Conceptualizar la calidad educativa que existe en instituciones de enseñanza media del Uruguay desde una perspectiva que tome en cuenta los aportes y las visiones de los diferentes actores vinculados a las mismas.

Objetivos Específicos.

- Aproximarnos al concepto de calidad educativa y de su evaluación realizando un relevamiento de la bibliografía que existe al respecto en la región.
- Escoger una serie de criterios para la evaluación de la calidad educativa de instituciones de enseñanza media de Uruguay, a partir de un modelo multinivel de efectividad educativa que nos sirva para analizar las concepciones, expectativas y necesidades que sobre este tema tienen los actores que se encuentran en las Instituciones educativas de enseñanza media: Alumnos, Padres, Docentes, Directores.
- Contrastar estas concepciones con las que tienen las Autoridades de la educación.
- Identificar algunos de los factores que pueden influenciar el concepto de la calidad educativa que se sustenta dentro de las Instituciones.

Preguntas de la investigación. Para alcanzar los objetivos que se enuncian más arriba nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo perciben los actores vinculados a las instituciones educativas la calidad de la propuesta educativa de las mismas?
2. ¿Existen en las Instituciones de enseñanza media estudiadas proyectos institucionales que respondan a un modelo de concepción de la calidad educativa de los diferentes actores involucrados en las mismas? En caso afirmativo ¿cómo se implementan?
3. ¿Cómo influye, si lo hace, el contexto de la institución educativa el concepto de calidad educativa que subyace en la misma?
4. ¿Cómo varía la percepción de la calidad de la propuesta educativa implementada en las instituciones de educación secundaria a medida que se accede a niveles educativos superiores?
5. ¿Cómo se corresponden las concepciones sobre calidad educativa que existen en las Instituciones educativas de enseñanza media con las que poseen las autoridades de la educación?
6. ¿Cómo podemos utilizar criterios que permitan evaluar la calidad educativa desde la perspectiva que posean los actores vinculados al escenario educativo?

Metodología

Entendimos que la metodología más adecuada de acuerdo al fenómeno a estudiar era el estudio de casos. Yin (1994) la presenta como una investigación empírica que se ocupa de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente delimitados. Nuestra propuesta de evaluar la calidad educativa en instituciones de educación secundaria desde la perspectiva de los actores involucrados encuentra en esta metodología un enfoque adecuado. El estudio de casos permite

además retener en la investigación las características de los eventos de la vida real con una perspectiva holística y toda su significación. Ofrece una descripción detallada, fundada en la vivencia de la gente, por lo que puede servir para esclarecer opiniones y producir conocimientos. Merriam (1988) plantea que un estudio de casos puede estar basado en una mezcla de evidencias cualitativas y cuantitativas y se trata de una metodología inductiva puesto que las generalizaciones, los conceptos y las hipótesis surgen del examen de los datos, dentro del mismo contexto. Para este autor esta metodología permite descubrir nuevos conceptos y una nueva comprensión de ciertos fenómenos más que de verificar hipótesis ya planteadas. Los estudios de casos pueden ser únicos o múltiples como es nuestro caso. Para nosotros era fundamental utilizar múltiples fuentes de evidencias. Muchos métodos o técnicas como observaciones, entrevistas o análisis de documentos son importantes para comprender las especificidades que hay en cada institución educativa. Pero también es importante comprender las concepciones de los actores, así como el significado de algunas de sus conductas. Tratamos de comprender su lugar de trabajo lo más cerca posible de la forma en que ellos lo entienden. Para esto un enfoque esencialmente cualitativo con algunos aportes cuantitativos nos pareció lo más adecuado. Por lo tanto, una vez planteados nuestros objetivos, definidas nuestras preguntas de investigación y en base al marco teórico sobre calidad educativa, escuelas eficaces y los supuestos que subyacen al concepto de calidad, y estableciendo como unidad de análisis las instituciones, realizamos los pasos necesarios para seleccionar las instituciones donde habríamos de trabajar y elaboramos nuestros instrumentos de investigación.

En la selección de las instituciones investigadas se tomó en cuenta la posibilidad de trabajar con instituciones de contextos diferentes (dos públicas, una del doble de alumnado que la otra y dos privadas, una laica de contexto socioeconómico alto y una confesional de población media y media alta) y con la posibilidad de acceder a alumnos, padres y docentes correspondientes a tres niveles etáreos: primer año del Ciclo Básico (año de ingreso al nivel medio), tercer año del Ciclo Básico por ser el año de egreso del ciclo básico obligatorio, y sexto año por ser el año de egreso de la educación media en el Uruguay.

Entre las técnicas de investigación cualitativa seleccionamos la entrevista en profundidad, la observación y el análisis de documentos. Como técnica de investigación cuantitativa optamos por la aplicación de cuestionarios y el análisis cuantitativo de los datos recogidos por su intermedio. Creemos que los instrumentos seleccionados se complementan y nos dan la posibilidad de triangular puesto que las debilidades de uno son las fortalezas de los otros, y nos da una mayor riqueza en la información obtenida. Elaboramos protocolos para las entrevistas con los que se entrevistaron alumnos, docentes, padres, equipos de dirección, adscripción y coordinación, así como a autoridades educativas. Utilizamos hojas de observación para hacer observación directa, no participante y focalizada, registrando en particular lo que acontecía en espacios comunes, carteleras de estudiantes y salas de profesores y hojas de registro para el análisis de los documentos que obtuvimos de las instituciones mismas o de otras fuentes (documentos de ANEP o páginas web de algunos institutos). En cuanto a los cuestionarios seleccionamos un cuestionario de autoevaluación para alumnos de un material sobre evaluación de la secundaria española de Blanco (1994) que intenta abordar más allá de los contenidos específicos de aprendizaje otros aspectos como estrategias de aprendizaje, actitudes y valores. Este cuestionario fue adaptado también para los docentes de los niveles etáreos que íbamos a estudiar.

Presentamos a continuación los instrumentos utilizados y los actores involucrados según las preguntas de investigación que nos planteamos:

N°	Pregunta de Investigación	Técnicas a Utilizar	Actores Involucrados
1	¿Cómo perciben los actores vinculados a las instituciones de educación secundaria la calidad de la propuesta educativa de las mismas?	Entrevistas, análisis de documentos, observación, cuestionarios	Equipo de dirección, alumnos, padres y docentes
2	¿Existen en las instituciones de enseñanza media estudiadas proyectos institucionales que respondan a un modelo de concepción de la calidad educativa de los diferentes actores involucrados en las mismas?	Entrevistas, análisis de documentos, observación, cuestionarios	Equipo de dirección, alumnos, padres y docentes
3	¿Cómo influye, si lo hace, el contexto de la institución educativa el concepto de calidad educativa que subyace en la misma?	Entrevistas, análisis de documentos, observación, cuestionarios	Equipo de dirección, alumnos, padres y docentes
4	¿Cómo varía la percepción de la calidad de la propuesta educativa recibida en las instituciones de educación secundaria a medida que se accede a niveles educativos superiores?	Entrevistas, análisis de documentos, observación, cuestionarios	Equipo de dirección, alumnos, padres y docentes
5	¿Cómo se corresponden las concepciones sobre la calidad educativa que existen en las instituciones educativas de enseñanza media con las que poseen las autoridades de la educación	Entrevistas, análisis de documentos	Autoridades educativas y actores institucionales
6	¿Cómo podemos utilizar criterios que permitan evaluar la calidad educativa desde la perspectiva que poseen los actores vinculados al escenario educativo?	Análisis de bibliografía	Investigadora y Directora de Tesis

Colecta de Datos

Las actividades de recolección de datos nos significaron 50 visitas a las cuatro instituciones y un trabajo de campo de 128 horas incluyendo las reuniones de coordinación, entrevistas, observaciones, algunas lecturas de documentos institucionales, instrumentación de la aplicación y recogida de los cuestionarios entre los meses de julio y noviembre de 1999. La población de alumnos docentes y padres entrevistados fue de 75 personas (entre alumnos, docentes y padres) de acuerdo al siguiente detalle:

	Alumnos	Docentes	Padres
Liceo A	9	5	6
Liceo B	9	4	6
Liceo C	8	4	6
Liceo D	9	5	4

No se incluyen aquí a los adscriptos, profesores orientadores pedagógicos y directores, ya que en cada institución esto tuvo características muy diversas. Fueron 10 entrevistas en total, 3 en cada público: Director, pop y adscripto y 2 en cada privado: director general y de secundaria.

Los cuestionarios se aplicaron a una población de 1282 estudiantes y 99 docentes desagregados de la siguiente manera:

Número de Alumnos por Liceo y Año

	Año que Cursa			TOTAL
	Primer Año	Tercer Año	Sexto Año	
Liceo A	135	148	159	442
Liceo B	82	166	75	323
Liceo C	80	94	63	237
Liceo D	108	98	74	280
TOTAL	405	506	371	1282

Número de Profesores por Liceo y Año

	Año que Enseña			TOTAL
	Primer Año	Tercer Año	Sexto Año	
Liceo A	9	4	10	23
Liceo B	4	4	14	22
Liceo C	10	13	14	37
Liceo D	5	5	7	17
TOTAL	28	26	45	99

Para realizar el tratamiento y el análisis de los datos recogidos en nuestro trabajo elegimos los criterios que proponen Marchesi y Martín (1998) para la evaluación de centros educativos y que vimos alineados con nuestra concepción y también con el modelo de Scheerens (1992) que ya mencionamos. También estos investigadores encuentran muy reduccionista la evaluación a partir únicamente de los resultados académicos de los alumnos, y que un modelo más elaborado y completo debe tomar en cuenta los distintos niveles que operan en el funcionamiento de un centro: contexto, nivel inicial, procesos de centro, procesos de aula y valoración de los resultados que se obtienen. En una evaluación de carácter cualitativo los datos proceden de los informes y las opiniones de los miembros de la comunidad educativa o de las reuniones y observaciones que los evaluadores pueden realizar. Este tipo de evaluación se entiende que es claramente formativa ya que proporciona información relevante para procurar mejorar la institución. En ocasiones se agrega algún tipo de encuesta a padres o a alumnos con el objetivo de conocer su opinión sobre el funcionamiento del centro y la satisfacción sobre la calidad educativa del mismo.

Tres son las características que se consideran más importantes para garantizar el valor de la evaluación: el conocimiento contextualizado que proporciona, el conocimiento convergente y la relevancia de dicho conocimiento. Sobre el primer punto, una correcta evaluación de un centro educativo debe proporcionar información sobre su funcionamiento y sus resultados pero debe hacerlo teniendo en cuenta las condiciones en las que el centro desempeña su labor: contexto social, económico y cultural, recursos humanos y materiales, modificaciones recientes y apoyos externos. Sobre el segundo tema, (conocimiento convergente), las evaluaciones más completas han de tratar de integrar el mayor número de puntos de vista. Es preciso decir, que la evaluación responda a todas las audiencias potenciales y a todos los que se “juegan” algo en relación con el objeto de la evaluación. En ese sentido, la evaluación de un centro educativo debe tener en cuenta, al menos, los intereses, a veces no coincidentes, de padres, profesores y alumnos. En tercer lugar, (relevancia del conocimiento), la evaluación de los centros debe orientarse hacia aquellos aspectos que son más significativos en un momento determinado y que pueden tener una mayor incidencia en su funcionamiento y en el proceso de cambio. La relevancia de la evaluación supone que se han seleccionado los objetivos y las dimensiones más representativas.

Pero esa selección está vinculada con otra cuestión básica a toda evaluación: los criterios de valor que se utilizan. Como ya lo hemos mencionado, el Comité conjunto norteamericano de normas para la evaluación establece que la evaluación es la valoración del mérito y/o el valor de un objeto. El mérito tiene que ver con la calidad de un programa, un servicio o una determinada actividad educativa. El valor se refiere a su importancia para responder a las demandas educativas de los alumnos. Este planteo pone de relevancia una decisión con un componente ideológico muy importante: cuáles son los criterios de mérito o de valor que se establecen para realizar la evaluación. (Obviamente la selección del rendimiento académico de los alumnos como la principal dimensión a ser evaluada y la elección de su nivel alcanzado como el indicador básico del valor o la calidad del centro olvida otras dimensiones educativas muy relevantes y a las que hemos hecho ya referencia).

Los criterios señalan el dominio de acción en el que se formula el juicio. Por ejemplo, un criterio puede apuntar al dominio laboral, otro al cognoscitivo u otro al dominio de los valores. Algunos plantean que para formular un juicio, además, es necesario contar con estándares (condiciones de satisfacción que los usuarios establecen para la educación). Eisner (1993), en un pensamiento con el que nos alineamos, plantea, en cambio, que se debe tender a permitir la diversidad y no dar a todos un mismo objetivo al cual apuntar. Lo que necesitamos son criterios; los estándares fijan las expectativas; los criterios son pautas que

permiten que uno sea capaz de buscar más eficientemente las cualidades que pueden ser importantes en cualquier trabajo individual o en un sistema en general.

CRITERIO 1: Respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos

- Programas para la atención a la diversidad.
- Condiciones y recursos.
- Expectativas y actitudes.

CRITERIO 2: Proyectos del centro

- Existencia y conocimiento por parte de la comunidad educativa
- Participación en su elaboración y dirección de los mismos.
- Cultura y clima del centro.

CRITERIO 3: Resultados de los alumnos

- Progreso académico, en actitudes y valores.

CRITERIO 4: Satisfacción de los profesores, los padres, los alumnos y el equipo de dirección:

- Actitudes y valoración
- Expectativas

Observaciones:

- a. Deseo aclarar que en el criterio 1 no hemos considerado los programas de atención a la diversidad puesto que en el año de nuestra investigación no había programas en ese sentido en marcha en Secundaria.
- b. A su vez en el criterio 3 hemos agregado a los propuestos por Marchesi y Martín los resultados vinculados con la apropiación de estrategias de aprendizaje por considerarlos, a nuestro parecer, muy importantes en el marco de una enseñanza que propende a enseñar a “aprender a aprender”. Esto aparece en los cuestionarios de autoevaluación. Otro aspecto que deseamos dejar asentado es que no hemos introducido en ninguno de los instrumentos, elementos que consideren la evaluación de las prácticas docentes en el aula desde la perspectiva de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales y su influencia sobre la concepción de calidad de la comunidad educativa, aunque entendemos que en futuras investigaciones sería un tema importante a encarar.

Para analizar nuestros datos, consideramos nuestras pautas de entrevistas y vinculamos las preguntas realizadas con los criterios que acabamos de presentar, así como con los elementos que toma en consideración el modelo de Scheerens. En el momento de aportar los datos de cada institución en base a estos criterios aportamos también, todos los elementos que surgen de las observaciones, el análisis de documentos y los resultados de la aplicación de los cuestionarios.

Análisis de los Resultados

En cada institución y para cada grupo de actores analizamos los datos recogidos a partir de los criterios seleccionados y así fuimos encontrando de qué manera valoraban los actores las distintas dimensiones consideradas. Quisiera destacar que nos llamó la atención que en todas las instituciones se daban concepciones de valoración a la calidad de la

educación que brinda la institución educativa en cuestión aunque los factores que asocian a dicha valoración son diferentes.

El Liceo A es un liceo público fundado en el año 1946. Se trata de una institución que atiende una población estudiantil muy numerosa (casi 3000 alumnos). Se trata de un liceo muy “arraigado” en su barrio y desde el punto de vista del perfil socioeconómico de la población que recibe, se trata de gente de clase media baja o baja. En particular en el Ciclo Básico obligatorio han incorporado en los últimos años estudiantes provenientes de barrios próximos que se han constituido con población de NBI alta con problemas sociales y de marginación. Es importante señalar, por lo tanto, que en este caso, así como en las otras instituciones estudiadas, pública y privadas no se puede identificar la población estudiantil con el entorno inmediato de la zona a la que pertenecen. Los planes de estudio que se desarrollan en el Liceo A son el plan 86 en Primer Ciclo y el plan 93 (microexperiencia) en Segundo Ciclo.

Concepto de Calidad Institucional en el Liceo A.

Pudimos encontrar un consenso en ésta así como en las otras instituciones estudiadas acerca de la valoración que hacen los actores institucionales sobre la educación que reciben los jóvenes en la misma. **La valoración que tienen todos los actores institucionales sobre la educación que reciben los jóvenes en el liceo A surge (de acuerdo a los criterios de valor que utilizamos) de la cultura y el clima de la institución. En cuanto a las creencias que tienen todos los miembros de la comunidad educativa sobre la educación, las normas y los valores que marcan su forma de actuar, la comunicación y las relaciones mutuas, al compromiso y la satisfacción por pertenecer a la misma así como al nivel de expectativas que tienen los unos sobre los otros. Esta valoración surge más allá de los resultados académicos que, de acuerdo a la opinión de los docentes no son buenos, y más allá de las condiciones de infraestructura y de recursos.**

El Liceo B es un liceo público fundado en el año 1953. Se trata de una institución que atiende un alumnado que representa la mitad en número que el que vimos en el liceo A. Atiende menos población de asentamientos, por lo que desde el punto de vista del perfil socioeconómico de la población que recibe, se trata de gente de clase media baja en general y tiene características más localistas con mayor sostén del barrio. Hay mayor compromiso barrial y social. Los planes de estudio que se desarrollan en el Liceo B son el plan 86 en el Primer ciclo y el plan 76 en el Segundo ciclo.

Concepto de Calidad Institucional en el Liceo B.

En esta institución notamos una alta valoración por parte de todos los miembros de la comunidad educativa de la educación que se brinda a los jóvenes. Nuevamente nos aparecen, como nos ocurrió en el liceo A, que los factores que se pueden asociar a dicha valoración, son los vinculados con la cultura y el clima de la institución. Un factor fundamental parece ser aquí el nivel de expectativas que tienen los docentes y las familias sobre el poder que puede tener la formación en el centro educativo para el alumnado. Otro elemento muy importante es el nivel de compromiso manifestado por todos los actores institucionales con respecto al centro, donde, más allá de los progresos académicos, que se buscan, sin duda, se potencia la formación como personas y el impacto que esto pueda tener sobre la zona de influencia del

centro y la comunidad en general. Las críticas surgen a la hora de juzgar los recursos disponibles y por parte de los docentes los progresos académicos de los alumnos.

El Liceo C, que fue fundado en el año 1908, es un instituto privado, laico, bilingüe, ubicado en una de las zonas residenciales de la ciudad, al que asiste un alumnado que pertenece a una clase alta o medio alta desde la perspectiva socio-económica y cultural. En sus documentos, cuando presentan su visión, plantean ser una organización de vanguardia educativa a nivel mundial, ofrecer un proceso de enseñanza bilingüe tendiente a lograr jóvenes líderes, adaptables, interrelacionados, autodisciplinados, imbuidos en fuertes valores de integridad moral, respeto, justicia, tolerancia, solidaridad, urbanidad, compromiso, libertad de pensamiento y búsqueda de excelencia, lograr conocimientos que se distingan por su enfoque, profundidad y proyección. Los planes de estudio que se desarrollan en este liceo son el Plan 86 para Primer Ciclo y el Plan 76 para Segundo Ciclo y además una opción de obtener un diploma de Bachillerato habilitante para universidades del exterior del país.

Concepto de Calidad Institucional en el Liceo C

La alta valoración que manifiestan todos los actores institucionales con respecto al Liceo C, tiene que ver en primer lugar con una buena alineación entre los objetivos de la institución, manifestados en su misión y con la mayoría de los objetivos personales de todos y cada uno de los actores vinculados a la misma. En general los factores que se asocian con esta valoración tienen que ver con una propuesta educativa de gran exigencia, respaldada con todos los recursos necesarios para llevarla adelante, visión y metas compartidas, ambiente favorable de aprendizaje, expectativas elevadas, refuerzo positivo, seguimiento del progreso de los alumnos, compromiso de los docentes y buen nivel de liderazgo. Las críticas pasan por la preocupación acerca de actitudes de alumnos, escasa preocupación de las familias en general y una educación en valores que todos encuentran como insuficiente.

El Liceo D es una institución educativa privada, fundada en el año 1879, confesional y bilingüe, que comprende desde el preescolar hasta el bachillerato diversificado. En un documento que presenta una propuesta de su misión se plantea que, desde una cosmovisión cristiana, esta institución está comprometida en que su comunidad educativa actúe como agente de cambio en la sociedad a la que pertenece. En ese sentido, plantea el documento, se ofrece una educación integral, de elevado nivel académico y actualizada en función de los avances de la educación. Jerarquiza los valores cristianos, la práctica de ideas democráticas y el desarrollo del pensamiento crítico, contribuyendo a la formación de personas capaces de desarrollar su potencial al máximo y así aportar efectiva y sistemáticamente a la construcción de una sociedad justa. El nivel socioeconómico y cultural del alumnado que recluta el colegio es medio, medio alto y alto. Por su enclave geográfico, la mayoría de los alumnos no pertenecen al barrio sino que proceden de distintas zonas residenciales de la ciudad. Los programas de estudio que se trabajan en este liceo corresponden al plan 86 para Primer ciclo y plan 76 para Segundo ciclo.

Concepto de Calidad Institucional en el Liceo D

En el liceo D la valoración que se hace de la calidad educativa que se brinda por parte de los actores institucionales, se vincula fundamentalmente con lo que hace a la buena alineación que existe entre los objetivos del centro y los objetivos de los individuos que son

protagonistas del mismo. La formación humana y la excelencia académica son reconocidos por todos como los ejes centrales de la propuesta educativa, y ésto se da en un marco institucional que favorece la educación en valores aún por encima de lo académico, en una propuesta que cuenta con el compromiso de directores, docentes, consejeros, padres, adscriptos, y por supuesto, de los alumnos. También aquí se percibe un liderazgo profesional, visión y metas compartidas, ambiente favorable de aprendizaje, expectativas elevadas, seguimiento del progreso de los alumnos, derechos y responsabilidades de los alumnos, y una buena cooperación familia-institución educativa. Las críticas surgen únicamente a partir de señalar que el horario es demasiado extenso por parte de los alumnos.

Acercas de las expectativas sobre lo que las instituciones de educación media deben dar es unánime en todas las instituciones estudiadas el esperar que los estudiantes egresen preparados para la vida adulta, para ser ciudadanos conscientes, para una buena inserción laboral y eventualmente para continuar estudios superiores.

Como podemos apreciar, el concepto “resultados de los alumnos” que, en general, se relaciona con la calidad educativa que brindan las instituciones debería explicitarse mucho mejor ya que no puede atribuirse la valoración sólo a los niveles de aprendizaje alcanzados por los mismos, cuando, en realidad, vemos que los distintos actores que forman parte de las diferentes comunidades educativas tienen expectativas mucho más ambiciosas acerca de los resultados esperados.

Otro aspecto importante es la consideración del factor institucional como el que puede mediar y definir un cambio entre la situación de partida del alumno y sus resultados apuntando a la equidad. Los procesos de centro no operan en forma independiente sino que son contingentes a las variables situacionales. Las expectativas sociales, el contexto sociocultural y el tamaño, son algunas de las variables que influyen en el funcionamiento de los centros. La mayoría de ellos son difíciles de modificar y exigen, muchas veces, el concurso de agentes y programas externos a la institución. Los centros pueden intervenir para modificar favorablemente algunos elementos del contexto, como lo hemos visto en las instituciones públicas. La participación de la comunidad educativa, el compromiso mutuo, la cooperación de la institución con proyectos locales e institucionales y la ampliación de la oferta de actividades extraescolares pueden abrir caminos para la mejora del centro. Desde el modelo que manejamos además pudimos corroborar cómo los niveles superiores influyen sobre los niveles inferiores.

Pudimos ver también que era posible una generalización analítica a partir de la replicación que se dio en las instituciones estudiadas de lo esperado a partir de la teoría, como los efectos que tiene el contexto sobre las concepciones de la calidad, así como el factor institucional como determinante en la mediación entre la situación de partida y los resultados esperados (según las expectativas de los actores en cada contexto).

Nos pareció muy importante poder tener las opiniones de autoridades de nuestro sistema educativo acerca de los temas que trabajamos con los distintos actores de las instituciones en los centros educativos que fueron objeto de nuestra investigación. Buscamos ver si se ratifican, a nivel de las autoridades, algunos de los elementos que encontramos que los actores institucionales de los centros educativos investigados asocian como factores que promueven la calidad en las instituciones educativas

En primer lugar, queremos destacar que sentimos que este aporte enriquece el trabajo, ya que cualquiera de las autoridades entrevistadas conoce la realidad de las instituciones,

puesto que todos han tenido experiencia como docentes o en otros cargos dentro de las instituciones educativas antes de pasar a formar parte de los cuadros de conducción del sistema educativo nacional. Por otro lado, es evidente, a partir de lo que verbalizan, que han realizado y realizan una reflexión permanente, preocupada y atenta acerca de lo que acontece en estas instituciones para contribuir a su mejora en la medida de sus posibilidades.

Desde esta perspectiva lo que percibimos es que jerarquizan todos los aspectos que consideramos dentro de los cuatro grandes criterios que hemos manejado para evaluar la calidad de las instituciones, ya que nos parece que en todos ellos encuentran que una mejora redundaría en beneficio de los alumnos, destinatarios finales de todo este esfuerzo como lo hacen los actores institucionales. Pero si afinamos un poco el análisis, creemos notar que, así como no lo hemos hecho nosotros desde la teoría que manejamos, tampoco nuestros entrevistados encuentran una relación simplemente causal entre los diferentes aspectos considerados, ni ven en los resultados académicos de los alumnos la única dimensión a evaluar, y desde este modelo multinivel que da base a nuestra investigación, también ellos jerarquizan otros aspectos que hemos aportado como el contexto, los recursos disponibles, los procesos del centro y del aula, y los resultados conseguidos.

En ese sentido, si bien es cierto que, sobre muchos aspectos nuestros entrevistados presentaron diversas visiones y opiniones, también pudimos encontrar muchos puntos en común, y así, coincidiendo con muchos de los actores de las diferentes instituciones investigadas, señalan la importancia que supone contar con recursos adecuados para uso de los alumnos, buena formación de los docentes a cargo, buenos profesionales para el seguimiento de los jóvenes, espacios de capacitación para reforzar todo lo que tiene que ver con los procesos de aula y también con los procesos de centro, trabajar con los adultos pertenecientes a la comunidad educativa el tema de los saberes institucionales, reforzar los vínculos entre todos los miembros de la institución, mejorar las comunicaciones, manejar los temas de disciplina apuntando a lo formativo y a comprender los códigos de los adolescentes, iniciando siempre cualquier proceso a través del diálogo.

Con respecto al perfil de nuestros egresados del sistema, se apunta a formar personas que se puedan insertar satisfactoriamente en la sociedad, como ciudadanos conscientes, capaces de establecer buenos vínculos con sus pares y con el resto de la sociedad, y con posibilidades de inserción laboral, para lo cual las autoridades manejan diferentes escenarios que nuestra enseñanza secundaria debería ofrecer en los liceos para que, en dichos marcos, jóvenes de diferentes contextos, con diferentes códigos, adquieran y se apropien de las actitudes, los conocimientos, los valores y las estrategias que los habiliten para actuar positiva pero también críticamente sobre sí mismos, su entorno y la sociedad toda en el futuro.

Las autoridades sienten que el nivel de satisfacción que los miembros de la comunidad educativa tienen sobre la educación que se brinda a nuestros jóvenes en los liceos es medio, y se percibe la preocupación por la pérdida del marco de referencia que para los mismos significó la familia en el pasado, con lo que esto representa además, responsabilidad adicional para las instituciones educativas.

Interpretación de los Resultados

Desde el paradigma de la racionalidad, y una vez que presentamos los factores que se señalan en cada caso como asociados a la calidad educativa de las instituciones y el modelo que los sustenta, nos gustaría sugerir una explicación para poder pensar en formas de mejorar

la efectividad de dichas instituciones. A partir de nuestros resultados podríamos pensar en realizar una interpretación del paradigma global de acuerdo a los principios vinculados a la teoría de la contingencia, es decir, la que entiende que la efectividad organizacional resulta de un ajuste entre situaciones (antigüedad y tamaño de la organización, complejidad del entorno organizacional, etc.) y la estructura de la institución. A partir de esta interpretación deberíamos ser capaces de predecir resultados sobre lo que se ha dado en llamar “efectividad contextual”: diferentes condiciones que promueven el logro de organizaciones educativas actúan en diferentes contextos.

Si consideramos el análisis que realizamos por institución así como el que hicimos por actores institucionales podemos ver, desde esta perspectiva de interpretación, y en relación a nuestras preguntas de investigación, en primer lugar, que el concepto de calidad educativa varía con el contexto institucional, como lo pudimos ver también en estudios que aportamos en nuestro marco teórico. Hemos visto que existe una incidencia del contexto institucional sobre los logros en los aprendizajes de los alumnos y que al analizar este contexto, debemos tomar en cuenta no sólo el origen social familiar del alumno estrictamente sino también el “efecto composicional” del centro, valorado a partir del origen sociocultural de los alumnos. Lo que nos parece interesante aportar aquí, son algunos aspectos que son tomados con mayor énfasis en las instituciones de contextos socioeconómicos más bajos por parte de los actores institucionales, a la hora de conceptualizar la calidad educativa que se brinda en sus instituciones. En este caso notamos, que si bien se aprecia mucho la calidad educativa que se brinda desde los aspectos académicos, se valoran mucho más los aspectos vinculados con la formación de los jóvenes desde lo actitudinal en un marco de referencia de valores, con un seguimiento profesional importante del personal institucional que se preocupa por ellos y por su futura inserción social y laboral así como por el impacto que sobre la comunidad puedan tener estos jóvenes en el futuro.

En el caso de las instituciones de contextos favorables vimos que, si bien estos aspectos eran también muy valorados, las expectativas acerca de los logros académicos que les permitirían continuar estudios superiores exitosamente eran altas y, de alguna forma, incidían más en la conceptualización consensual de la calidad educativa de dichos centros.

No obstante lo anterior deseamos recalcar que, en nuestra opinión, la Educación Secundaria debe proporcionar y asegurar la apropiación de contenidos y estrategias, junto con las actitudes y los valores que permitan a cada uno y a todos sus alumnos, comprender y actuar en el mundo en el que viven y en el que les tocará vivir e incidir en el futuro.

El hecho de que en algunas instituciones los actores les asignen más importancia a los logros académicos y en otras a las actitudes de convivencia, nos muestra la necesidad de redefinir los conocimientos socialmente significativos, tomando el concepto de conocimiento desde su mayor amplitud. Nos parece que serían los logros de estos conocimientos los que deberían integrar el concepto de calidad. Las instituciones educativas deberían asegurar la adquisición y la distribución de los mismos con sentido de justicia y equidad social

Esto no aparece claramente en los conceptos de calidad manejados por las instituciones estudiadas, ya que en ellos se percibe una dificultad para integrar todos los aspectos en el concepto de calidad. Si deseamos mejorar la efectividad en este sentido, desde la interpretación que estamos haciendo, deberíamos planificar ajustar algunos elementos de la estructura organizacional de la institución considerada para lograrlo; por ejemplo, ampliar la

oferta de actividades extra curriculares, estimular el compromiso de la comunidad educativa, generar alianzas con otras organizaciones, etc.

En segundo lugar vimos que en la mayor parte de los centros investigados no hay un documento explícito del proyecto de centro. Sin embargo, las metas y los procesos institucionales son conocidos para la mayor parte de los actores y es en ese marco que se sostiene, en general, la valoración de lo que la institución les brinda. El hecho que no exista un proyecto de centro explícito, aunque sí metas conocidas por todos los actores, nos muestra que no todos los actores se transforman en autores del proceso educativo y, por lo tanto, no hay una construcción colectiva del concepto de calidad. También sobre este aspecto habría que incidir para mejorar la efectividad de la organización educativa.

En tercer lugar, un aspecto que quisimos estudiar y no sabemos si alcanzamos una información cierta es acerca de si varía la concepción acerca de la calidad de la propuesta educativa a medida que los jóvenes acceden a niveles superiores. En ninguna institución surgió a partir de los instrumentos que utilizamos (salvo en alguna medida en la aplicación de los cuestionarios donde pudimos percibir a los alumnos de sexto año algo más críticos que los de los otros niveles etarios en cuanto a la evaluación de los distintos aspectos vinculados a su formación) una diferencia notoria en la concepción de calidad educativa manifestada por los jóvenes según sus edades. Creemos que, posiblemente el seguimiento de la misma cohorte de alumnos a lo largo de sus seis años de escolaridad por la enseñanza media nos hubiera permitido responder a esta pregunta con mayor seguridad.

De todas maneras, pensamos que la interpretación que hacíamos más arriba sobre el paradigma global de la racionalidad acerca de que podemos predecir una mejor evaluación de la calidad educativa a partir del ajuste de la estructura institucional a determinadas situaciones o contingencias, en nuestra investigación se puede apreciar con claridad. Creemos que a partir de esto se podrían predecir algunos hechos, como por ejemplo, que si se lograra en las instituciones contemplar las expectativas y demandas de los actores sociales, padres, alumnos, docentes, equipos directivos aún desde distintas contingencias contextuales, haciendo los necesarios ajustes en los procesos que se dan a nivel organizacional, esto tendría suficiente impacto como para contrabalancear determinadas situaciones como pueden serlo un contexto negativo o un marco de educación en valores que encuentran insuficiente.

En este sentido es interesante también considerar otro elemento: por un lado pudimos percibir y corroborar a través del discurso la satisfacción que en general manifiestan los actores de las distintas instituciones frente a la propuesta educativa que reciben. En el caso de las instituciones públicas incluso logran verbalizar, por un lado, esos niveles de satisfacción respecto a la institución de referencia y, a la vez, traer una fuerte crítica al sistema educativo, en general, sobre todo cuando se refieren a la baja inversión que se realiza en educación.

Aquí se abre un camino interesante para análisis posteriores, acerca de cómo se pasa de una opinión positiva a nivel micro de su escuela o liceo a tener una opinión pública desfavorable, muy generalizada. ¿Qué mediaciones ocurren y cómo ocurren?

En la misma línea de interpretación que nos aporta la teoría de la contingencia podemos trabajar sobre nuestros resultados de investigación con los modelos conceptuales sobre efectividad educativa acerca de las relaciones entre niveles (contexto, institución educativa, clases, alumnos). La idea más general es que los niveles superiores facilitan de alguna forma las operaciones en los niveles inferiores (Bosker y Scheerens, 1994).

“Efectos contextuales” se dan cuando los agregados de ciertos atributos definidos en el micro nivel son vistos como teniendo una influencia adicional causal. Por ejemplo, creemos que es lo que ocurre en el Liceo B donde hay un importante número de docentes con un alto compromiso en relación a la propuesta institucional y, al existir buena comunicación entre el personal, se siente su influencia sobre todo el plantel profesional de la institución, por lo que el tema del compromiso se percibe como parte de la cultura de la institución. En el liceo D se da un fenómeno similar con respecto a la alineación de la mayor parte de los profesionales con la misión institucional, entre ellos los integrantes de los niveles directivos y los referentes más inmediatos de alumnos y padres como ser consejeros, adscriptos y el personal docente, y esto se percibe como difundándose en todo el resto del personal así como en la comunidad educativa toda.

Otro ejemplo de que ciertas condiciones de los niveles superiores facilitan operaciones en niveles inferiores se da cuando los niveles superiores pueden actuar como canales abiertos para estimular la efectividad e influyen en las condiciones de niveles inferiores. El concepto de “liderazgo instruccional” es el ejemplo más claro de este tipo de facilitador de los niveles superiores. Así lo vimos por ejemplo en el Liceo C donde hay un claro liderazgo en la dirección que estimula claramente la capacitación de su personal, incentivándolo por diferentes vías, no sólo desde el apoyo económico, sino también, facilitando los espacios y los tiempos para poder realizarlas tanto dentro como fuera de la institución.

Podemos ver, esto también, cuando ciertas condiciones de los niveles superiores sirven como incentivos para promover condiciones de estímulo de la efectividad en los niveles inferiores. Así por ejemplo, sentimos que los estímulos de logro desde los niveles más altos de la administración educativa de nuestro país incentivaron a través de un número importante de medidas tomadas en las instituciones donde se instaló la reforma del 96 (a partir del estudio del impacto de muchos de los factores que hemos considerado en este trabajo como parte de los procesos educativos institucionales y de aula) el cambio de la cultura dentro de estas instituciones, mejorando, de acuerdo a las investigaciones realizadas, los logros de los aprendizajes de los alumnos en dichos centros.

Los niveles superiores pueden actuar como facilitadores de materiales para mejorar las condiciones de los niveles inferiores. Un ejemplo de esto es la instalación en el Liceo A de una cancha para deportes dentro del predio de la institución que estimula no sólo la realización de actividades deportivas sino la permanencia de los alumnos dentro de la institución, lo que les asegura una contención importante. Desde otra perspectiva, la profunda reflexión realizada por las autoridades de la educación acerca de los criterios vinculados a la calidad educativa que se brinda en las instituciones puede transformarse, y así ocurre con frecuencia, en estrategias de acción coordinadas para la mejora de las organizaciones educativas dependientes de las mismas.

Conclusiones

Hemos podido establecer a partir de nuestra investigación, una generalización analítica a partir de nuestro estudio de casos: hemos encontrado que los resultados de nuestra investigación en las cuatro instituciones se podían generalizar en referencia al marco teórico que hemos manejado. Así se dio una lógica de replicación en la cual los resultados obtenidos en las instituciones con respecto a los factores asociados a la conceptualización de la calidad educativa han podido ser replicados en escenarios diferentes de acuerdo a las consideraciones teóricas que fueron manejadas.

En segundo lugar sentimos que la información que hemos podido recabar acerca de los factores que los actores institucionales asocian a la calidad educativa que brinda una institución de educación media puede ser interesante como aporte a la hora de tomar decisiones acerca de cambios que procuren mejorar la gestión de los centros, ya que de alguna manera, representan las demandas de quienes acceden y quienes brindan ese servicio. Hemos visto, como también lo manejamos desde otras investigaciones que aportamos, que se da en algunos centros una doble concepción de calidad. En algunos, ésta parece estar asociada fundamentalmente a los rendimientos académicos, mientras que en otros, se percibe que un buen centro educativo no es sólo aquel en el que los alumnos aprenden mucho sino aquel con el que la gente se siente comprometida.

Un tercer aspecto que quisiéramos destacar es el que tiene que ver con la importancia que podemos dar al “factor institucional” en cuanto al que puede mediar entre la situación de partida del alumno y sus resultados, marcando la diferencia y apuntando a la equidad. Dentro de este factor institucional jerarquizamos todo lo que tiene que ver con los procesos institucionales y procesos de aula, pero en particular a la gente que tiene que ver con esos procesos (docentes, adscriptos, POP, directores), a sus vínculos, a su compromiso, a su capacidad para generar un entorno de aprendizaje rico y estimulante, a su fuerza para liderar proyectos educativos que tiendan a formar a los alumnos desde todos los aspectos que hemos considerado (contenidos académicos, estrategias de aprendizaje, actitudes y valores).

Un cuarto elemento que percibimos desde nuestro análisis como clave, son las familias de los alumnos por la importancia que le asignamos a nivel de la participación que tengan como “socios” de la propuesta educativa. Aún en un momento en el que, como ya lo hemos visto, se ve cada vez con mayor frecuencia la demanda de las familias hacia las instituciones para que en ellas se maneje, entre otras cosas, la formación en valores que era típicamente una responsabilidad familiar, el apoyo y el respaldo que los padres manifiestan hacia la institución y su proyecto educativo tendrá gran influencia sobre la formación de los jóvenes.

Por supuesto que el objetivo principal de nuestra tarea como educadores es la formación de nuestros alumnos. Del análisis de nuestro trabajo hemos podido apreciar que sus actividades, sus vínculos con sus compañeros, sus vínculos con los adultos dentro de la institución, las actitudes que se valoren de ellos dentro del liceo, el clima que perciben, las expectativas de sus docentes respecto a sus logros, los niveles de participación que se les da, los recursos que se pongan a su disposición, los niveles de seguimiento dentro de la institución, las expectativas y la participación que perciban de sus familias, serán claves a la hora de generar los mejores escenarios para los logros en su formación.

Desafíos Presentes y Futuros.

En primer lugar, entendemos que debemos redefinir el rol de nuestra enseñanza secundaria; este tema, que en este momento está en la agenda de nuestro sistema educativo, es una demanda que, como vimos en el análisis de nuestras entrevistas, ya está instalada en nuestra sociedad. Las expectativas de los padres y de los jóvenes son que la enseñanza secundaria proporcione a estos últimos una formación que trascienda el carácter propedéutico de preparación para estudios terciarios, y les permita formarse para el trabajo y para una positiva inserción social, como ciudadanos conscientes, en escenarios socioeconómicos y culturales que se perciben muy complejos en el futuro.

En segundo lugar, nuestra enseñanza media tendrá que enfrentar en el corto plazo el desafío que representa la diversidad del alumnado que ha accedido en los últimos años a las aulas de sus instituciones a partir de la masificación de la matrícula. En ese sentido, las autoridades, los centros de formación docente y los docentes en actividad deberán realizar una profunda reflexión acerca de las estrategias didácticas que deberán introducirse en las aulas, desde el respeto a la diversidad del alumnado, a sus diferentes inteligencias, capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y aún puntos de partida. Este elemento, que no pudimos tomar en cuenta dentro del primer criterio de calidad que elegimos porque no había programas de este tipo en desarrollo en nuestro país, es un tema impostergable para nuestro sistema educativo.

En tercer lugar, tenemos que tomar en cuenta el creciente desinterés de los alumnos por los temas de estudio. En nuestras entrevistas surge claramente, por parte de todos los actores institucionales, la percepción de que los jóvenes se interesan mucho más por otras cosas (entre otras, la música, el deporte), que por los contenidos de la educación que reciben en las instituciones educativas. Muchos factores tienen que ver con este fenómeno, pero más allá de analizar sus causas creemos que es una dificultad y un desafío a enfrentar con urgencia, tanto en la necesidad de redefinir los contenidos de la enseñanza como de hacerlo con las estrategias didácticas.

Un cuarto desafío para nuestro sistema educativo es lograr revertir el desfase en los logros de aprendizaje que presentan los alumnos de contextos más desfavorecidos. Si bien, como intentamos presentar reiteradamente, los logros académicos constituyen uno de los factores y no el único que importa a la hora de definir la calidad educativa de una institución, desde una perspectiva de equidad que permita igualar a los jóvenes en los puntos de llegada, debemos redoblar esfuerzos para que los procesos educativos institucionales permitan compensar los puntos de partida y les asegure a los alumnos alcanzar los mismos logros que obtendrían en contextos favorables. Es importante aclarar que, desde nuestra perspectiva, el logro de igualdad en el egreso no significa que todos obtengan los mismos resultados sino que los resultados obtenidos en la secundaria no reproduzcan o consoliden diferencias debidas al origen socio económico y cultural de los alumnos.

Por último, un desafío clave para el sistema educativo es formar a los profesionales de la educación desde la perspectiva de los desafíos que deberán enfrentar y que acabamos de enumerar. Como vimos, todos los temas están ya instalados y la dificultad más grande radica en que la formación de nuestros profesionales no se ha adaptado a estas tareas que tienen que encarar en forma impostergable.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, F. (1994). *La Evaluación de la Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú.
- BOSKER, R. & SCHEERENS, J. (1994). "Alternative Models of School Effectiveness Put to the Test". En: *J. Scheerens, Conceptual Models and Theory Embedded Principles on Effective Schooling*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- CASASSUS, J. Y ARANCIBIA, V. (1997). *Claves para una Educación de Calidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- EDWARDS, V. (1991). *El Concepto de Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: UNESCO OREALC.
- EISNER, E. (1993). "Why Standards May Not Improve Schools". En: *The Challenge Of Higher Standards*. Vol. 50 Number 5. Educational Leadership.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *La Evaluación de los Centros Docentes*. Madrid: Proyecto Redes.
- MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- OCDE. (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods. Revised Edition*. London: Sage Publications.