

# El proyecto de cambio escolar: una opción para mejorar la educación básica

► Javier Villarreal Veloz<sup>1</sup>

En el presente artículo se propone un conjunto de pautas para elaborar un Proyecto de Cambio Escolar (PCE) que puede contribuir a atender la exigencia radical y urgente de una formación de calidad para los alumnos de educación básica. El PCE comprende la articulación de estrategias y recursos para dar continuidad y coherencia a las actividades escolares desde cuatro dimensiones (personal, áulica, institucional y contextual) y una secuenciación flexible de cuatro fases (diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación). De igual modo, se advierte que el cambio escolar no sigue pautas lineales, uniformes y graduales, sino que implica un complicado y desafiante proceso caracterizado por resistencias y adhesiones, conflictos y oportunidades, retrocesos y avances.

---

## Presentación

En el presente artículo se sugieren algunas pautas para realizar un Proyecto de Cambio Escolar (PCE) que pueden ayudar a gestionar, en las escuelas de educación básica, una acción educativa eficaz que garantice a los alumnos<sup>2</sup> la adquisición, desarrollo y utilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el aprendizaje permanente y la solución de problemas en un entorno cambiante.

En los últimos años, numerosos autores han destacado la importancia de los proyectos para orientar la acción de las instituciones escolares. Por ejemplo, Antúnez (2003: 19) recomienda la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro, como “instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa en la institución escolar”. Álvarez(2002: 17), a su vez, sostiene que un proyecto educativo en un centro escolar “armoniza la diversidad, creando ámbitos de coherencia y tolerancia en el proceso enseñanza-aprendizaje y controlando la acción de tendencias disgregadoras que provoca la diversidad”. La Secretaría de Educación Pública (SEP) (1997: 7), en una perspectiva similar, sostiene que “un proyecto escolar es un instrumento para la organización del trabajo de una escuela, en el que se establecen objetivos y se proponen estrategias y actividades para la solución de los principales problemas relacionados con los resultados educativos que obtienen los alumnos”.

---

1 Director de la Escuela Primaria Rural “Emiliano Zapata”, de la localidad El Lampotal, Vetagrande, Zac. Integrante de la Comisión Técnico-Pedagógica del Consejo Técnico de la Zona Escolar No. 102. Correo electrónico: jvvutopia@hotmail.com

2 Los términos “alumnos”, “profesores” y “directivos” aluden tanto a hombres como a mujeres, según sea el caso.

Entonces, un proyecto escolar ordena y da sentido al quehacer educativo de los profesores, pero ¿por qué la denominación “de Cambio Escolar”? Porque se requiere que las escuelas de educación básica cambien y funcionen con efectividad para atender la exigencia radical y urgente de una formación de calidad de los alumnos; más puntualmente, se recomienda al personal docente y directivo de las escuelas la elaboración de un PCE para revertir los deficientes resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos en diversas evaluaciones, entre ellas el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Ahora bien, en la propia perspectiva, un PCE exige que los profesores promuevan cambios en cuatro ámbitos: personal, áulico, institucional y contextual; igualmente, requiere un trabajo docente sistemático que comienza con un diagnóstico y continúa con el diseño, desarrollo y evaluación de una alternativa. Todos estos planteamientos se abordan a lo largo del presente texto, con la convicción de que un PCE contribuye a que los profesores enfrenten con decisión sus problemas, emprendan con responsabilidad nuevas propuestas y desarrollen una labor docente eficaz.

## **Caracterización del PCE**

### *¿Qué es el PCE?*

El PCE es un conjunto de estrategias y recursos que permite dar continuidad y coherencia a las actividades docentes para que se logren de manera óptima los propósitos de la educación básica. A la vez, implica un verdadero ejercicio de autogestión para que cada escuela mejore sus procesos y resultados educativos. Una de las premisas básicas del PCE es que si una escuela no promueve ni realiza procesos de cambio corre el riesgo de reproducir sus problemas o empeorarlos. De manera que el proyecto constituye un esfuerzo conjunto para convertir una situación problemática en un área de oportunidad que mejore el trabajo didáctico con los alumnos.

Es *proyecto* porque anticipa la articulación de tareas para desarrollar el trabajo escolar. Por tanto, requiere la ordenación e interrelación de un conjunto de estrategias y la combinación de recursos (materiales, técnicos y didácticos) que se traduzcan, de manera progresiva, en resultados o productos concretos, en este caso una renovada gestión de la escuela y mejores niveles de logro académico de los alumnos.

El proyecto es una respuesta a un problema escolar que se desea solucionar. No se impone. Se elabora y se desarrolla voluntariamente, a pesar de la incertidumbre inicial que puede generar. Una de sus principales ventajas es que permite al equipo de profesores de una escuela darle más sentido a su quehacer docente. Asimismo, evita la improvisación y,

consecuentemente, las soluciones apresuradas y tradicionales a los problemas escolares.

Es *de cambio* porque promueve acciones intencionales y organizadas que se orientan a modificar actitudes, competencias profesionales, contenidos programáticos, modelos didácticos, actuaciones docentes y dinámicas institucionales para lograr que los alumnos “verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores” (UNESCO, 1999: 6).

Así concebido, un cambio sustancial en la escuela no sólo es complicado sino que enfrenta múltiples obstáculos y resistencias que se agravan cuando los docentes no ven las ventajas de las modificaciones convenidas. Por el contrario, cuando un cambio responde a las dificultades y expectativas compartidas de los docentes no sólo es posible sino que se asume con entusiasmo y determinación, sin importar el tiempo y el esfuerzo adicional que requiere.

Es *escolar* porque reivindica el postulado de que la escuela es el núcleo básico del cambio educativo y porque es producto del consenso y de la confluencia de diversas opiniones, puntos de vista y sugerencias del equipo docente y directivo de la institución escolar. Por eso, responde a sus necesidades y expectativas, favorece una cultura del trabajo en equipo y contribuye al mejoramiento de los niveles de aprendizaje.

Un proyecto claro y compartido por los profesores le da un nuevo sentido al trabajo escolar. Ayuda a generar y/o reforzar, de igual modo, la confianza, la comprensión y el apoyo entre los integrantes del equipo docente. Así, la escuela se convierte en un espacio para la participación, la deliberación colectiva, las decisiones conjuntas, las acciones responsables y los resultados educativos mejorados; un espacio, en pocas palabras, que permite el desarrollo personal y profesional de los docentes así como mejores niveles de logro educativo de los alumnos.

### *Dimensiones*

El PCE está constituido por cuatro dimensiones: la personal, la áulica, la institucional y la contextual, las cuales deben articularse para lograr el cambio escolar. Esto significa que la elaboración de un proyecto coherente que se traduzca en resultados positivos para la escuela y los alumnos sólo es posible si se coordinan y unifican criterios para promover cambios personales, áulicos, institucionales y contextuales.

La dimensión personal remite, ante todo, a los fines éticos del docente y a las competencias profesionales que requiere para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos. El profesor que elabora un proyecto o participa en su construcción, realiza una afirmación o autodeterminación personal puesto que decide sus acciones en función de ciertos valores. Según Perrenoud (2004: 82) “formar un proyecto, es decir ‘yo’, es considerarse como un autor que tiene influencia en el mundo, que se reconoce con la fuerza suficiente, los derechos y las competencias para cambiar el curso de las cosas”.

Por ello es importante, en primer término, que el profesor asuma con honestidad y responsabilidad la determinación de mejorar su quehacer docente para ofrecer una mejor educación a sus alumnos. Los fines éticos son importantes, en última instancia, porque permiten al profesor ganar un sentido de sí mismo, reconocer la trascendencia de su acción educativa y asumir desafíos para “enfrentar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino (Morín, 1999: 15).

El desarrollo de competencias es otro aspecto importante en el PCE. De acuerdo con la UNESCO, los profesores están “no sólo obligados a actualizar sus competencias de manera permanente, sino también a desarrollar en sus alumnos las capacidades necesarias para que construyan, ellos mismos, sus conocimientos a lo largo de toda la vida” (SEP, 1999: 22). Por tanto, un desempeño eficaz del docente sólo es posible si recurre a las competencias profesionales que ha desarrollado durante su labor, entre las cuales destacan, por su importancia, el dominio de los contenidos y enfoques de los programas de estudio, el conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente, la gestión de aprendizajes a partir de situaciones problema y, por supuesto, el trabajo en equipo en la escuela.

La dimensión áulica del PCE hace referencia a un amplio abanico de actividades relativas al trabajo concreto de los docentes, entre ellas la planificación de las actividades escolares, el planteamiento de propósitos claros, la reformulación de contenidos, la implementación de secuencias didácticas, el establecimiento de formas de relación interpersonal con los alumnos y las estrategias de evaluación. Dicho de otra manera, esta dimensión involucra la planificación, desarrollo y evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a promover determinados aprendizajes en los alumnos.

La dimensión institucional comprende los lineamientos normativos de la escuela y su clima organizacional. Más aún, alude a las condiciones estructurales que permiten o impiden un uso eficiente de los recursos, la coordinación de acciones por parte de los directivos para promover y posibilitar los fines de la institución, la participación del equipo docente en la toma de decisiones, los procesos de planeación y evaluación, la relación con las autoridades educativas y el funcionamiento del Consejo Técnico de la Escuela.

La dimensión contextual alude al vínculo de la escuela con la comunidad, en particular a la influencia del contexto social en el aprendizaje escolar, la relación de las experiencias educativas de los alumnos con problemas reales, el apoyo de los padres a la educación de sus hijos, las acciones de los padres en beneficio de la escuela, los convenios con organizaciones, el estudio del entorno circundante y la transferencia de conocimientos a diversos contextos. De ahí la importancia de vincular la escuela con el entorno social para lograr una educación que permita al alumno utilizar sus aprendizajes en múltiples espacios.

El mejoramiento de la escuela, en otros términos, requiere cambios a nivel personal y áulico; depende de los compromisos que asumen los profesores para ofrecer

una educación que responda a los retos que impone una sociedad en permanente transformación. Al mismo tiempo, este mejoramiento necesita una nueva cultura institucional que favorezca la conformación de equipos de profesores y una relación institución-comunidad que priorice la colaboración de los padres de familia en la educación de sus hijos.<sup>3</sup>

### *Problemas que atiende*

El PCE tiene como centro de atención el principal problema que enfrenta la educación básica: la mayor parte de los alumnos no desarrolla las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida y enfrentar con eficacia los cambiantes retos que impone la sociedad. Este problema muchas ocasiones tiene su origen en la ausencia de planificación de las actividades docentes, el escaso dominio de contenidos y enfoques de los programas de estudio por parte de los profesores, las formas arbitrarias de selección y organización de contenidos de una o varias asignaturas, la resistencia a experimentar nuevos enfoques de estudio y las estrategias tradicionales de evaluación de los alumnos.

Otra de las causas de este problema es la falta de opciones de formación continua para los docentes, con el consecuente desfase entre las estrategias de enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los alumnos. No es de extrañar que muchos profesores ignoren que “el trabajo docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos de manera problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance” (Delors *et al.*, 1997: 161).

Conocidos también son otros problemas como el ausentismo y la deserción escolar, la reprobación, la falta de equidad, el corto tiempo dedicado a la enseñanza, la carencia de materiales didácticos y la escasa colaboración de los padres de familia en la labor educativa de la escuela. Otros inconvenientes son la falta de trabajo en equipo de los profesores, los estilos autoritarios de dirección y, en general, una cultura escolar que favorece el aislamiento, el individualismo y la competencia entre docentes.

No está de más señalar que estos problemas se pueden resolver si se generan condiciones institucionales en las escuelas que favorezcan un trabajo educativo ordenado y eficaz de los profesores, de preferencia mediante la elaboración e implementación de un PCE, en el que se contempla un conjunto de fases para darle coherencia al trabajo escolar.

---

3 En el Anexo se plantea un conjunto de preguntas de cada dimensión para favorecer la reflexión docente.

## Las fases del PCE

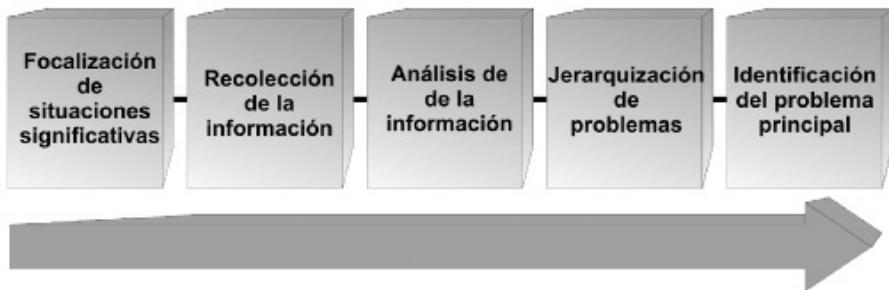
### *El diagnóstico*

El diagnóstico es una explicación comprensiva de la realidad escolar. Comienza cuando un grupo de profesores decide realizar cambios o mejoras en las prácticas educativas. Desde luego, permite recabar y organizar información confiable para conocer qué están aprendiendo los alumnos, en qué medida se están logrando los propósitos de los programas de estudio y, con más precisión, cuáles son los contenidos que presentan mayor dificultad en su aprendizaje.

El diagnóstico debe incluir, de preferencia, suficientes datos en torno a las cuatro dimensiones del proyecto: la personal, la áulica, la institucional y contextual. Sobre la primera, se recomienda trabajar información cualitativa para determinar los valores, convicciones y actitudes de los profesores en torno al mejoramiento de sus competencias profesionales. En la áulica, hay que considerar básicamente la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los indicadores relativos al logro educativo de los alumnos. En la institucional, se puede hacer referencia, sobre todo, al trabajo en equipo de los docentes, a la participación en procesos sistemáticos de planeación y evaluación, y a la generación de iniciativas colectivas para mejorar el trabajo docente. En la contextual, se puede documentar la cooperación de los padres de familia en las tareas escolares de sus hijos.

Así las cosas, el diagnóstico permite descubrir incoherencias o contradicciones entre las prácticas educativas existentes y las que deberían desarrollarse si se trabajara a partir de un PCE. Por eso, constituye un análisis de la situación o estudio sistemático de la realidad de la escuela para buscar su transformación. Este diagnóstico se facilita si se siguen las etapas que aparecen en la siguiente figura.

FIGURA 1. ETAPAS DEL DIAGNÓSTICO



Como se puede apreciar en la figura anterior, un diagnóstico comienza con la focalización de situaciones significativas; le sigue la recolección y registro sistemático de información recabada mediante la observación de eventos escolares, la entrevista a alumnos y padres de familia, y el análisis de fuentes de información utilizadas de manera cotidiana en la escuela, como los registros de asistencia y evaluación, las boletas de calificaciones y los resultados de la prueba ENLACE.<sup>4</sup> Una vez recopilada la información, se analiza y se procede a detectar los problemas, a jerarquizarlos y a elegir el que se considere más importante. Para facilitar este proceso se sugieren las siguientes preguntas.

CUADRO 1. PREGUNTAS PARA REALIZAR EL DIAGNÓSTICO.

- ¿Cuáles son los problemas de enseñanza-aprendizaje más comunes en la escuela?
- ¿Cuál es su origen?
- ¿Qué relación tienen con la propia situación personal y con las situaciones áulica, institucional y contextual?
- ¿Cuáles son sus relaciones y contradicciones más notables?
- ¿Qué tipo de información permite sustentar la existencia de estos problemas?
- ¿Quiénes están involucrados en dichos problemas?
- ¿De qué manera obstaculizan el logro del perfil de egreso de la educación básica?
- ¿Cuál es su orden de importancia?
- ¿Cuál es el problema principal del centro de trabajo? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son sus causas? ¿Y sus consecuencias?
- ¿Cuál es la manera más clara y precisa de plantear el problema?

Como se puede observar en la secuencia de preguntas del Cuadro 1, después de identificar los problemas hay que clarificar cuál es su origen y de qué manera impiden que la escuela cumpla óptimamente su función. De modo complementario, se necesita clarificar su grado de complejidad, dificultad y amplitud para que sea un problema factible, viable y al alcance de los integrantes del equipo. Concluido este proceso, se elabora un informe breve, de unas dos o tres hojas, antes de pasar al diseño de la alternativa de solución.

### *Diseño de la alternativa*

El diseño de la alternativa permite transitar del reconocimiento del problema principal de la escuela a la construcción de soluciones para el mismo en las dimensiones personal, áulica, institucional y contextual. Los cambios propuestos deben tener en cuenta, de entrada, las condiciones concretas en que se manifiesta el problema y la necesidad de

<sup>4</sup> Otros instrumentos útiles para recopilar información son los registros anecdóticos, las listas de control, las escalas de valoración, las encuestas, los diarios de clase y, en algunos casos, las grabaciones y filmaciones.

superar el desfase entre los propósitos de la educación básica y las prácticas efectivas de los profesores.

El diseño puede seguir una secuencia operativa en las que se determinen, con claridad, los propósitos, estrategias, recursos y responsables para realizar las actividades que lleven a la solución del problema detectado en el diagnóstico. En esta fase, más que en cualquier otra, se requiere que el equipo docente despliegue su creatividad e imaginación para generar soluciones novedosas en las que se involucren decididamente.

Un ejercicio que contribuye a la elaboración del diseño de la alternativa es el contraste entre las prácticas educativas cotidianas en la escuela y las que recomiendan en los enfoques vigentes de los programas de estudio. Se sugiere vislumbrar líneas de acción en las dimensiones personal, áulica, institucional y contextual para atender las dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los deficientes procesos de formación continua, la inadecuada atmósfera de trabajo y la escasa relación de la comunidad con la escuela. Lo que sigue es la atención a los distintos componentes que conforman el diseño: propósitos, actividades, responsables, recursos, fechas y criterios de evaluación. Tales componentes se aprecian en la siguiente figura.

FIGURA 2. COMPONENTES DE LA ALTERNATIVA



En el diseño de la alternativa se consideran pautas flexibles y un conjunto de componentes que no se deben desestimar. Evidentemente, los propósitos concretan y precisan lo que se quiere realizar y dan una idea puntual de los resultados esperados o las mejoras que se pretenden generar en la escuela; las actividades constituyen las líneas de acción traducidas en estrategias articuladas y coherentes que se despliegan para conseguir los propósitos; los responsables tienen a su cargo la realización de una actividad y pueden ser

los directivos, profesores, alumnos o padres de familia; los recursos son los componentes materiales o didácticos necesarios para desarrollar las actividades educativas; las fechas aluden a las distintas etapas en las que se espera cumplir con determinadas metas; y los criterios de evaluación son los puntos de referencia para valorar continuamente el logro de los propósitos planteados y reformular la alternativa.

De particular importancia es la participación responsable y el trabajo de equipo de los implicados, desde el inicio hasta el final del proyecto, para que se discutan ideas, iniciativas y compromisos viables tendientes a resolver el problema que decidieron enfrentar y solucionar. Igual importancia cobra la necesidad de que los alumnos sean el principal foco de atención de la alternativa, para que desarrollen las competencias básicas. Algunas preguntas que ayudan a valorar la consistencia del diseño aparecen en el siguiente cuadro.

CUADRO 2. PREGUNTAS PARA REALIZAR EL DISEÑO.

- ¿Es conveniente y posible un cambio en la escuela?
- ¿Qué se espera lograr con el diseño de la alternativa?
- ¿Qué cambios de tipo personal, áulico, institucional y contextual se contemplan en la alternativa?
- ¿Cuáles son los valores personales y grupales que contribuyen a resolver el problema?
- ¿Cuáles son las estrategias y recursos que pueden contribuir a la solución del problema?
- ¿Existe claridad en las relaciones, vínculos e implicaciones entre los distintos componentes del diseño?
- ¿Qué apoyos de tipo conceptual, técnico y material se requieren para solucionar el problema?
- ¿Cuáles serán los principales cambios considerados en el diseño?

El diseño de la alternativa puede incluir iniciativas novedosas de los profesores y directivos, seminarios para profundizar en áreas temáticas, talleres para elaborar materiales didácticos, encuentros de docentes para intercambiar experiencias escolares exitosas, formación de equipos de planeación y evaluación y propuestas que aborden el trabajo sobre algunas o la totalidad de las competencias de la actividad docente.

Otras iniciativas ambiciosas, aunque no imposibles, son: unidades didácticas que globalicen contenidos y aprovechen los recursos de la escuela y del entorno natural o urbano; procesos de enseñanza-aprendizaje en laboratorios, talleres, zoológicos, museos y otros sitios de interés para los alumnos; grupos mixtos de trabajo escolar y extraescolar con participación de los alumnos, padres de familia y diferentes personas de la localidad; innovaciones para modificar espacios y tiempos escolares; propuestas centradas en la

creación de grupos de discusión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (revisión de documentos, reuniones con asesores técnicos o invitados especiales, talleres para el análisis de información); redes de profesores y publicación de informes.

Lo importante, en fin, es que cada escuela prevea una dinámica de cambio que le permita transformar su cultura de conformidad con las expectativas, posibilidades y compromisos de los directivos, maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas. Esta es la mejor garantía de cambios exitosos y, por añadidura, de espacios de encuentro y de reflexión-acción que sirvan de base a aprendizajes significativos de los alumnos.

### *Desarrollo de la alternativa*

La implementación de la alternativa incluye la realización de un conjunto integrado de actividades para cumplir los propósitos y las metas establecidas en el diseño con respecto a las dimensiones personal, áulica, institucional y contextual. Esta ejecución secuencial contempla, en todo momento, la forma como se suceden las actividades y la utilización de los recursos humanos, didácticos y técnicos para conseguir los propósitos y metas establecidas en el diseño de la alternativa. Ello no significa dejar de lado la posibilidad de que se presenten dificultades o la necesidad de realizar determinados ajustes. Por consiguiente, habrá que cuidar que el desarrollo de la alternativa se caracterice por su continuidad, flexibilidad, adaptabilidad y originalidad. Estos cuatro rasgos aparecen en la siguiente figura.

FIGURA 3. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA ALTERNATIVA



La continuidad demanda que el desarrollo de la alternativa, en lo posible, atienda ciertos propósitos y líneas de acción que son resultado de una preparación cuidadosa; la flexibilidad es necesaria porque en los intentos de cambio regularmente se presentan limitaciones o contingencias que no se anticiparon; la adaptabilidad permite realizar

ajustes y reasignar responsabilidades ante eventos inesperados; la originalidad implica creatividad para convertir las dificultades, limitaciones, desafíos y conflictos en nuevas oportunidades para cumplir los propósitos de la alternativa. En todo este proceso se requiere motivación para generar instancias atractivas de diálogo y decisión que se traduzcan en mejoras e innovaciones en los centros escolares.

El desarrollo de la alternativa paralelamente obliga a revisar su funcionalidad; requiere una evaluación procesual que se apoye en diversas técnicas e instrumentos de recolección de información y en el análisis de la misma para apreciar si las actividades se desarrollan conforme a lo planeado y si los responsables cumplen lo que les compete. Algunas preguntas que contribuyen a valorar este proceso aparecen en seguida.

CUADRO 3. PREGUNTAS PARA REVISAR EL DESARROLLO DE LA ALTERNATIVA.

- ¿Se están logrando los propósitos de la alternativa?
- ¿Las actividades se desarrollan conforme a lo planeado e involucran las dimensiones personal, áulica, institucional y contextual?
- ¿Los responsables están cumpliendo su cometido?
- ¿Se dispone de los recursos que se programaron?
- ¿Se atienden las fechas y plazos previstos?
- ¿Cuáles son los principales ajustes y modificaciones que se requieren?
- ¿Los criterios de evaluación planteados en el diseño son de utilidad para mantener o reorientar la operación de la alternativa?

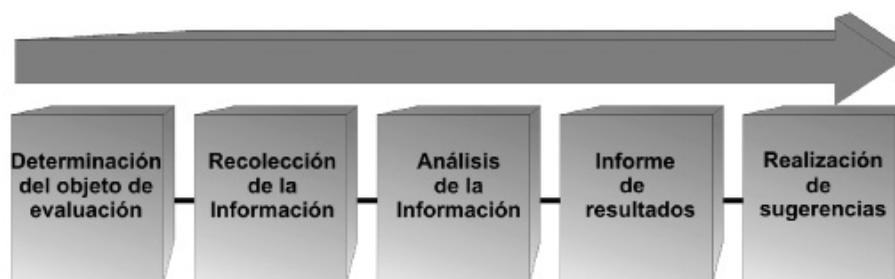
El desarrollo de la alternativa, a fin de cuentas, es una etapa crucial del PCE porque constituye el proceso mediante el cual los propósitos se convierten en acciones educativas y productos esperados e inesperados. Del mismo modo, es importante porque contribuye a una apropiación de los propósitos, procesos y resultados del propio quehacer, más aún cuando ayuda a imaginar y conseguir mejores condiciones y resultados de enseñanza-aprendizaje.

*Evaluación de la alternativa*

La evaluación de la alternativa es un proceso continuo de recolección, análisis e interpretación de información en equipo que permite comprender su contenido, sus dimensiones y sus fases con el fin de determinar su valor a partir de determinados parámetros e indicadores, aunque no sólo es cuantitativa sino también cualitativa y contextualizada.

Las etapas de la evaluación de la alternativa son: la determinación del objeto de evaluación, la recolección de información, el análisis de la información, los resultados y la realización de recomendaciones. Tales etapas se presentan esquematizadas en la siguiente figura.

FIGURA 4. ETAPAS DE LA EVALUACIÓN



La definición del objeto de evaluación, en este caso la alternativa de solución, debe tener como principal preocupación valorar si se mejora la gestión escolar y si los alumnos consiguen mejores niveles de aprendizaje. De esta manera se intenta prever un proceso sistemático que contemple los diferentes componentes de la alternativa y que permita emitir juicios de valor para posteriores reformulaciones en un nuevo ciclo del PCE.

La recolección de información es otra etapa del proceso de evaluación. Esta información, sea cualitativa o cuantitativa, tiene que ser congruente con el objeto de evaluación para que los resultados sean confiables, válidos y, por ende, útiles al equipo de profesores responsable del diseño y desarrollo de la alternativa.

El análisis de la información si bien puede realizarse de diversas maneras, ha de atender el contexto en el que se recogieron los datos y los propósitos perseguidos en la alternativa. De hecho, la elección de los procedimientos de análisis, ya sea que se orienten a cuantificar o interpretar la información, resulta crucial para lograr una evaluación en la que el referente esencial son los propósitos de la alternativa.

El proceso de evaluación sigue con la presentación de sus principales resultados entre el equipo docente, los alumnos y los padres de familia. De la relevancia de estos resultados depende que se ofrezcan o no respuestas adecuadas a las preguntas que se plantearon en el diagnóstico. Respuestas comprensibles que incluyan lo que se logró completa o parcialmente con la alternativa, sin descartar los resultados no buscados. De los resultados, por último, se desprenden recomendaciones específicas para el equipo de profesores. Las interrogantes que aparecen en seguida ayudan a realizar la evaluación.

CUADRO 4. PREGUNTAS PARA FACILITAR LA EVALUACIÓN.

- ¿Hubo congruencia entre los propósitos de la alternativa, las acciones realizadas y los recursos utilizados?
- ¿Cuáles fueron los avances más notables con la implementación de la alternativa?
- ¿Cuáles fueron las principales dificultades?
- ¿Cuál fue la relevancia de la alternativa?
- ¿Cuáles fueron los cambios más significativos que se generaron en las dimensiones personal, áulica, institucional y contextual?
- ¿Se cumplieron las expectativas de los alumnos, profesores y padres de familia?
- ¿Cuáles son los mejores medios y estrategias para comunicar los resultados de la alternativa?

Lo que se quiere subrayar es que la evaluación de la alternativa permite apreciar si las iniciativas desplegadas sirvieron para solucionar el problema planteado. De esta manera, se cierra el ciclo del PCE para dar comienzo a uno nuevo en el que los profesores aprovechan las experiencias exitosas, reinician nuevas iniciativas de cambio y enfrentan con responsabilidad el desafío de mejorar continuamente su quehacer profesional.

### **Reflexión final**

El PCE ofrece un conjunto de pautas flexibles para promover el cambio escolar y lograr que los alumnos adquieran las competencias básicas que les permitan enfrentar con eficacia distintas situaciones y adquirir conocimientos cada vez más complejos. Un cambio de este tipo requiere un enfoque multidimensional que abarque lo personal, lo áulico, lo institucional y lo contextual para evitar las soluciones parciales, las actuaciones dispersas, los esfuerzos aislados y los resultados contraproducentes. Por eso, el PCE incluye una perspectiva sistémica del cambio que articula actividades diversas orientadas a propósitos comunes.

Cabe advertir, por lo expresado con anterioridad, que el cambio escolar no sigue pautas lineales, uniformes y graduales. Más bien, necesita un largo, novedoso, complicado y desafiante proceso con avances y retrocesos, resistencias y desequilibrios, posibilidades y conflictos que asumidos con responsabilidad se traducen, en el corto plazo, en una renovada gestión de la escuela que favorece el trabajo en equipo, una actitud abierta al cambio y una comunicación fluida e intensa entre profesores y directivos. De este proceso, factible e imperioso, cabe esperar a mediano y largo plazo una formación pertinente y de calidad para los alumnos.

Es conveniente mencionar, para concluir, que el PCE puede plasmarse en un documento breve que contenga propósitos claros, pautas de trabajo flexibles pero viables,

compromisos inequívocos y valores compartidos, de manera que unifique las acciones de los profesores y directivos de la escuela para ofrecer una mejor educación a los alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Manuel (2002). "Función del Proyecto Educativo", en: Álvarez, Manuel, *et al.* *El Proyecto Educativo de la Institución Escolar*. Barcelona: Grao, pp. 15-22.
- Antúnez, Serafín (2003). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Grao.
- Delors, Jaques, *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO. (Educación y cultura para el nuevo milenio).
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP. (Biblioteca para la actualización del maestro).
- SEP (1997). *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. México: Autor.
- (1999). *Fortalecimiento del papel del maestro. I. Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. II. Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional de Educación*. México: Autor. (Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro).
- (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: Autor.
- (2006). *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México: Autor.
- (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: Autor.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990)*. Nueva York: Autor.

## Anexo

### Preguntas para la reflexión personal y colectiva

#### *Dimensión personal*

- ¿Cuáles son principios que le dan sentido a mi quehacer profesional?
- ¿Cuáles son las acciones que mejor me definen como profesional?
- ¿Domino los contenidos y enfoques de los programas de estudio?
- ¿Puedo establecer relaciones entre los contenidos educativos y los procesos cognitivos de los alumnos?
- ¿Soy capaz de diseñar estrategias y situaciones didácticas a los niveles de desarrollo de los alumnos y las características del contexto?
- ¿Explicito y reflexiono mis prácticas educativas como estrategia de autoformación?
- ¿Muestro una actitud abierta a la construcción de nuevas competencias profesionales?
- ¿Tengo disposición para negociar un proyecto de formación común con mis compañeros?

#### *Dimensión áulica*

##### SUBDIMENSIÓN: PLANEACIÓN

- ¿Preparo adecuadamente las clases?
- ¿Considero los conocimientos previos de los alumnos al realizar la planeación?
- ¿Realizo planeaciones adecuadas para quienes tienen necesidades especiales?
- ¿Planeo actividades de compensación o ampliación para los alumnos con menores o mayores conocimientos?
- ¿Aparecen claramente definidos los objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos y criterios de evaluación en mi planeación?

##### SUBDIMENSIÓN: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- ¿Establezco propósitos claros para cada clase?
- ¿Ayudo a los alumnos a construir sus aprendizajes?
- ¿Conozco las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las tengo en cuenta al desarrollar la clase?
- ¿Procuro motivar permanentemente a mis alumnos?
- ¿Incluyo las fases de apertura, desarrollo y cierre de mis clases?
- ¿Adapto los contenidos y actividades escolares a las necesidades e intereses de los alumnos?
- ¿Genero oportunidades para que los alumnos expresen sus puntos de vista acerca de lo que aprenden en el aula?

- ¿Utilizo criterios y estrategias de evaluación con el fin de modificar o mejorar el trabajo con mis alumnos?

#### SUBDIMENSIÓN: ORGANIZACIÓN DEL AULA

- ¿Establezco una rutina de clase para que la sigan los alumnos?
- ¿Equilibro el trabajo grupal, en equipos e individual en el aula?
- ¿Atiendo a los alumnos que requieren ser tratados individualmente debido a sus necesidades especiales?
- ¿Desarrollan los alumnos actitudes favorables hacia el trabajo en equipo?
- ¿Genero oportunidades para que los alumnos trabajen en distintos grupos?
- ¿Tienen oportunidades los alumnos de contribuir en la organización y desarrollo de su trabajo en el aula?
- ¿Desarrollan los alumnos la capacidad para aprender de manera independiente?

#### SUBDIMENSIÓN: EMPLEO DEL TIEMPO, ESPACIO Y RECURSOS

- ¿Procuo mejorar la forma en que empleo el tiempo en mi quehacer?
- ¿Procuo mejorar la forma en que los alumnos emplean el tiempo?
- ¿Empleo el espacio de manera adecuada?
- ¿Utilizo espacios y situaciones del entorno en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Existen en el aula y en la escuela recursos didácticos atractivos?
- ¿Utilizan los alumnos esos recursos?

### *Dimensión institucional*

#### SUBDIMENSIÓN: ORGANIZACIONAL

- ¿Existen buenas relaciones de trabajo entre los docentes y directivo(s) de la escuela?
- ¿Participamos activamente en proyectos o actividades formativas desarrolladas en la escuela?
- ¿Planeamos actividades escolares de manera conjunta?
- ¿Evaluamos las planeaciones y resultados de manera conjunta?
- ¿Nos reunimos con regularidad para atender y tratar de resolver problemas relacionados con los niveles de logro de los alumnos?
- ¿Se asignan responsabilidades específicas para las distintas tareas de la escuela?

#### SUBDIMENSIÓN: RELACIÓN ESCUELA – AUTORIDADES EDUCATIVAS

- ¿Contribuyen las autoridades con recursos materiales para el mantenimiento y mejoramiento físico de la escuela?
- ¿Hay una relación administrativa fluida y eficaz entre los directivos de la escuela y las autoridades educativas?

- ¿Existen y se operan propuestas para agilizar trámites y atender requerimientos administrativos de la escuela?
- ¿Contribuyen las autoridades en la promoción de una cultura del trabajo en equipo en la escuela?
- ¿Contribuyen las autoridades a la generación de mejores condiciones académicas de las escuelas?
- ¿Apoyan las autoridades los procesos de actualización y desarrollo profesional de los docentes y directivos?
- ¿Gestionan las autoridades apoyo técnico-pedagógico para mejorar los procesos y resultados educativos de los alumnos?

#### *Dimensión contextual*

- ¿Existe una relación de trabajo entre profesores y padres de familia para mejorar el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuál es el alcance social de los aprendizajes?
- ¿Qué recursos del entorno se pueden emplear para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Hay aprendizajes que se vinculen a problemas sociales reales?
- ¿Tienen relación los aprendizajes de los alumnos con requerimientos del entorno?
- ¿Cuáles son los principales problemas de la localidad en que se sitúa la escuela?
- ¿Qué aprendizajes responden a situaciones sociales específicas?
- ¿De qué manera se puede abrir la escuela a las necesidades de la comunidad?