



PROCESO DE MEJORA Y CAMBIO EN UNA ESCUELA VENEZOLANA

Luis A. Colmenares Gilly

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art12.pdf>

Fecha de recepción: 15 de abril de 2010
Fecha de dictaminación: 30 de septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2010



Este artículo presenta un estudio de caso de un proceso de mejora en una escuela venezolana. El propósito del estudio, a un nivel descriptivo y exploratorio (Borg y Gall, 1989) fue identificar, describir y analizar las políticas y medidas que fueron puestas en práctica y los cambios que ocurrieron en la escuela según la percepción de los docentes, así como también explorar posibles relaciones entre las políticas y medidas y los cambios percibidos.

1. CONTEXTO EMPÍRICO Y TEÓRICO

La escuela está situada en un área de clase media-baja y baja. La mayor parte de sus estudiantes provienen de familias de trabajadores de cuello azul. Es una escuela municipal pública que trabaja con niños de 7 a 15/16 años de edad, ofreciendo desde el primer al noveno grado de "educación básica". La población total estudiantil es de aproximadamente 665 alumnos, atendidos por 67 docentes, algunos a tiempo completo y otros a tiempo convencional. La escuela es dirigida por una Directora, quien reporta directamente al Director de Educación de la Alcaldía.

El marco teórico del estudio se basó en los resultados de investigaciones sobre eficacia escolar y sobre procesos de mejora de la escuela. Los primeros orientados a la identificación de factores críticos que son característicos de escuelas eficaces, como por ejemplo, la teoría de los cinco factores de Edmonds (Beare, 2007) o la de los once factores de Sammons (Hopkins, 2001; Macbeath y Mortimore, 2001; Sammons *et al.*, 1997). Los otros, sobre temas o cuestiones relacionados con los procesos de cambio en las escuelas considerando factores como los seis descritos por Stoll y Sammons (2007): liderazgo, enseñanza y aprendizaje, auto evaluación y el uso de datos, participación de alumnos, participación externa y desarrollo institucional.

Las corrientes de investigación sobre eficacia escolar y la mejora de la escuela son vistas recientemente más unidas, con una base de conocimiento común (Reynolds *et al.*, 2002). Dentro de esta perspectiva, hace unos años, Stoll y Mortimer (1997) adaptaron los once factores de Sammons, incorporando otros factores identificados como clave para la mejora de la escuela.

En el contexto latinoamericano varios estudios han sido realizados relacionados con eficacia escolar y con programas de mejora escolar (Murillo, 2007). López (2003) se refiere a seis estudios en Venezuela que podrían ser enmarcados dentro de la tradición de la eficacia escolar y a cinco publicaciones que identifican algunos factores relacionados con la mejora de la escuela, tales como: Concentración de la escuela en aspectos pedagógicos; buen uso del tiempo para el aprendizaje; cultura de colaboración y de buena comunicación sobre asuntos pedagógicos entre los docentes; oportunidades permanentes para el desarrollo del personal como una prioridad para la escuela; evaluación y seguimiento de la gestión escolar y del logro académico de los alumnos.

Un marco conceptual fue formulado para el análisis de los datos empíricos. En él se considera el proceso de mejora de la escuela como el conjunto de acciones intencionales (políticas y medidas) planeadas para producir cambios en la gestión y resultados de la escuela y en el rendimiento de los estudiantes. Tales acciones son dirigidas para producir cambios a diferentes niveles, tal como las investigaciones han revelado (Creemers y Kyriakides, 2008) e impactar en diferentes factores (Creemers y Kyriakides, 2008; Creemers *et al.*, 2007)). En este caso, el análisis fue realizado a cuatro niveles: la Escuela, los docentes, el aula y los estudiantes. Una lista de factores fue construida basada en la teoría, entendidos estos como categorías o dimensiones a través de las cuales las intervenciones (políticas y medidas) y los cambios

pueden ser mejor estructurados para el análisis y comparación a fin de describir y entender el proceso de mejora escolar. Este marco conceptual permitió enfocar la organización de datos y su análisis alrededor de los niveles y factores contenidos en él, tal como es presentado en la tabla 1.

TABLA 1. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL PARA EL ANÁLISIS

FACTORES A NIVEL DE ESCUELA	FACTORES A NIVEL DE AULA	FACTORES A NIVEL DE DOCENTES	FACTORES A NIVEL DE ALUMNOS
Dirección - Liderazgo	Enseñanza - aprendizaje (métodos)	Desarrollo profesional	Participación de alumnos
Participación de la comunidad	Tiempo para el aprendizaje	Participación	Disciplina
Visión y metas comunes.		Trabajo en equipo	Actitudes hacia la escuela y el aprendizaje
Concentrada en asuntos pedagógicos		Comunicación	
Tiempo para el aprendizaje		Apertura al cambio	
Seguimiento y evaluación. Uso de datos			

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Este estudio se localizó en una escuela específica, con una población claramente definida, a través de una investigación empírica sobre lo que ocurrió en esa institución durante un período de tiempo determinado (años escolares 2002 - 2006). Por lo tanto, el enfoque más apropiado es el estudio de caso. Una razón que apoya la decisión de usar este enfoque es que el objetivo del estudio era describir el proceso de la mejora escolar, lo que Bassey (1999, p. 58) llama "... relatos descriptivos de acontecimientos educativos, proyectos, programas... que merecen ser presentados a audiencias interesadas, después de un análisis cuidadoso.". A través del estudio de caso se intentó conocer este proceso de mejora escolar más que obtener conclusiones que puedan ser generalizadas fuera de los límites de esta escuela. Sin embargo, aunque se acepta que a partir de estudios como este no es posible generalizar a un ámbito mayor (por ejemplo, en este caso, todas las escuelas en Venezuela), si es posible encontrar algunas implicaciones para la práctica profesional de los docentes y administradores de esta y otras escuelas similares. Esto es lo que Opie (2004^a, p. 5) llama "la relatividad del trabajo" cuando justifica la importancia del estudio de un acontecimiento particular y como éste puede estar relacionado con otros eventos o situaciones similares.

Dos técnicas para la recolección de datos cualitativos fueron usadas: análisis de documentos y entrevistas. Tres documentos fueron examinados: "Informe Anual de la Escuela 2007", una presentación sobre el "Plan Estratégico de la Dirección de educación de la Alcaldía" y un informe técnico (Herrera y Lopez, 2005) sobre el proceso de mejora producido por los consultores externos que lo apoyaron.

Dos tipos de entrevistas a docentes fueron usadas: Entrevistas estructuradas vía internet y entrevistas semi-estructuradas. Las dos entrevistas vía internet fueron realizadas usando el sistema de comunicación de correo electrónico. Cinco entrevistas semi-estructuradas (Opie, 2004b, p. 118) fueron realizadas durante dos semanas en mayo y otras dos durante la última semana de julio del año 2008. El tiempo promedio de las entrevistas fue aproximadamente de una hora. En las entrevistas presenciales fue posible hacer puntualizaciones, repreguntas y clarificaciones por parte del entrevistador. En las entrevistas vía internet, esto no fue posible y los entrevistados sólo respondieron a las preguntas formuladas. La

formulación de las preguntas para la entrevista se basó en el posible análisis a realizar, tomando en cuenta los interrogantes planteados en la investigación y el marco conceptual de referencia formulado y presentado anteriormente. Debido a limitaciones de tiempo, no fue posible realizar un estudio piloto como tal, sin embargo, después de la primera entrevista, se dejó un lapso de tiempo de tres días para revisar el proceso y la formulación de las preguntas de la entrevista, introduciendo algunos cambios para mejorarlas. Un examen cualitativo de las preguntas por dos expertos (Keats, 2000; Wragg, 2002) fue realizado. Todas las entrevistas presenciales fueron grabadas. Las respuestas a las entrevistas vía internet fueron copiadas de los correos electrónicos a un documento de procesamiento de palabras para ser adecuadamente resguardadas y facilitar su análisis. Las grabaciones de las entrevistas presenciales fueron transcritas por el investigador como parte importante del proceso de análisis, dándose la oportunidad de ubicarse "cerca de los datos" (Denscombe, 2007).

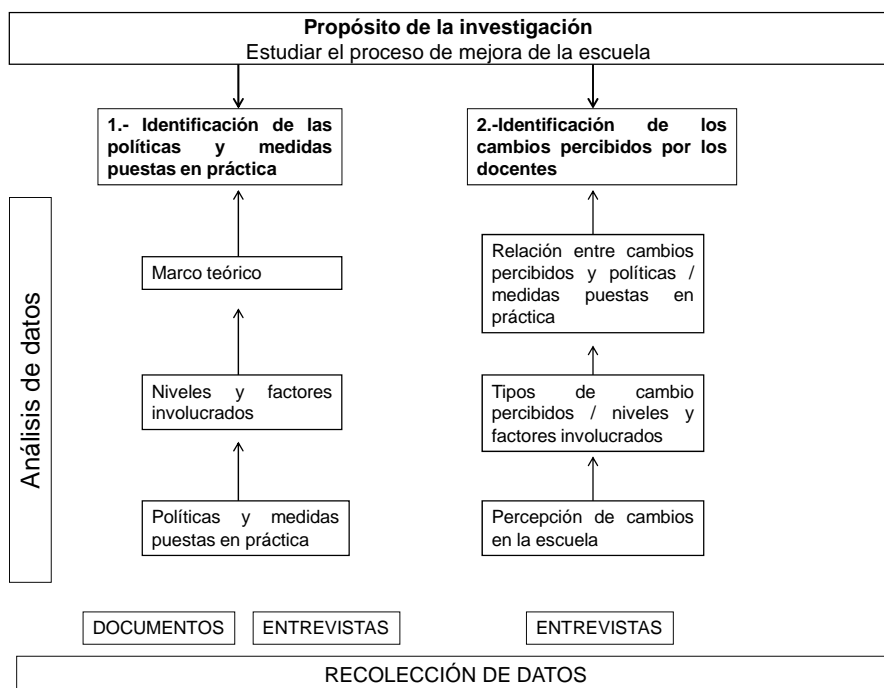
La selección de los docentes que participaron en las entrevistas se fundamentó en razones prácticas vinculadas con la posibilidad de tener acceso a los individuos y en consideración a aspectos relevantes para las preguntas de investigación (Mason, 2002). Se consideró importante entrevistar a docentes que, según su papel en la escuela, podrían tener perspectivas diferentes (Rubin y Rubin, 2005). Considerando su papel en la escuela, fueron seleccionados en la muestra gerentes escolares (niveles altos y medios) y docentes de aula tanto de grados inferiores como medios de la educación básica. Aunque todos tenían al menos cuatro años de experiencia en la escuela, la muestra incluyó a docentes con carreras profesionales más largas y otros con carreras más cortas y con diferente formación académica. Fueron incluidos docentes de ambos sexos. Como actores clave en la vida escolar, los docentes son fuente de información de primera mano. Otros estudios se han basado también en percepciones del personal docente sobre el cambio en diferentes áreas de la escuela en un período de tiempo (Chen, 2008; Gu *et al.*, 2008; Macbeath y Stoll, 2001).

El método elegido para la codificación estuvo de acuerdo con el enfoque usado para el análisis, el cual fue basado en la teoría. Los códigos fueron mayormente identificados "a priori" (Barbour, 2008) a partir de la teoría previo a la recolección de datos, aunque algunos, considerados relevantes, fueron añadidos durante el proceso de análisis de datos. Para este estudio, la codificación es vista como intencional, basada y enfocada alrededor de las preguntas de investigación, por lo que podría llamarse una codificación selectiva (O'Donoghue, 2007), es decir, los códigos fueron predefinidos a partir de las preguntas teóricas, conceptos y temas. Además de la codificación de cada entrevista y documento en el correspondiente formato de codificación, otro instrumento fue construido para cada pregunta teórica, concepto y tema, donde todas las referencias a una categoría de codificación pertenecientes al tema fueron agrupadas para facilitar la comparación y el análisis.

Dos diferentes líneas de análisis fueron desarrolladas con relación a cada pregunta de investigación (ver gráfico 1). Para la primera línea referida a la identificación de políticas y medidas puestas en práctica en la escuela, los datos recabados fueron organizados por niveles y analizados con relación a los aspectos o factores contemplados en cada uno de ellos según el marco conceptual presentado. Este análisis permitió, en síntesis, trabajar dos conceptos: la descripción de las políticas y medidas implementadas y el marco teórico que las sustenta. La segunda línea, que busca la identificación de cambios en la escuela, siguió un análisis basado en los temas específicos relacionados con las preguntas de investigación: cambios percibidos, caracterización de los cambios y relación entre políticas y cambios. Para hacer esto, un esquema para cada pregunta de investigación fue construido. El análisis fue desarrollado

considerando varios temas basados en los factores de la escuela contenidos en el marco de referencia conceptual desarrollado.

GRÁFICO 1. ANÁLISIS DE DATOS



Algunas consideraciones éticas fueron hechas en cuanto a este estudio. El investigador tuvo una participación directa en el proceso de mejora escolar, conocía previamente a todos los entrevistados y sostuvo una posición jerárquica sobre ellos en el pasado. Algunas acciones fueron tomadas para minimizar el impacto de estos hechos en el proceso de investigación y resultados. Las entrevistas fueron sostenidas en español y el trabajo original fue presentado en inglés. Para minimizar una posible "interferencia" en el proceso de traducción, los datos se mantuvieron en la lengua original para el análisis y sólo fue traducido un texto dado con el objetivo de producir una referencia de cita textual.

3. EL PROCESO DE MEJORA DE LA ESCUELA: POLÍTICAS Y MEDIDAS

Varias políticas y medidas fueron identificadas a niveles diferentes. Ellas están todas relacionadas con uno o varios factores del marco conceptual y todas ellas parecen sustentadas teóricamente por investigaciones precedentes. A nivel de la escuela, un **nuevo equipo directivo** fue designado. Esta acción parece consistente con la evidencia que soporta el cambio de dirección en la escuela como una estrategia importante para desarrollar procesos de mejoramiento (Day *et al.*, 2008; Leithwood y Day, 2008)

Un **programa de apoyo y asesoramiento** para los líderes de la escuela fue desarrollado. Esta estrategia es similar a la reportada en otro estudio de caso (Penlington *et al.*, 2008).

El liderazgo es una cuestión clave para conseguir los objetivos de un programa de mejora de la escuela. Esta idea es apoyada por la literatura (Davis y Thomas, 1992; Fullan, 1992; Harris, 2001; Leithwood y Day, 2008; Marzano, 2007; Wetherill y Applefield, 2005). Para complementar este apoyo, un **personal**

administrativo adicional fue asignado para liberar el equipo de dirección de tareas administrativas, de forma que ellos pudieran dedicar más tiempo a sus tareas pedagógicas.

Recursos adicionales fueron también asignados para **ampliar el día lectivo** de la escuela y permitir la asistencia de los alumnos durante todo el día, implementando un programa complementario de actividades académicas y extra-académicas. Casi todos los docentes comentaron sobre esto como una política muy importante que permite disponer de mayor “tiempo para el aprendizaje”, factor que a nivel de escuela es reconocido como clave para el mejoramiento, especialmente en el contexto venezolano (Herrera y López, 1996).

Un **programa de evaluación y seguimiento** del progreso de estudiantes y de la escuela fue puesto en práctica con la participación de los docentes, creando el “Perfil de la Escuela” como herramienta de medición y presentación de resultados. Esta parece ser una de las políticas más reconocidas en cuanto al proceso de mejora escolar. Sólo un docente no la mencionó. Algunas semejanzas pueden ser encontradas con otros informes sobre estudios de casos que relacionan procesos de mejora de escuelas (Day *et al.*, 2008). Se reconoce generalmente que la evaluación y la reflexión basada en datos son elementos importantes para la mejora de la escuela (Earl y Fullan, 2003).

Se organizó un proceso participativo para producir un **plan estratégico de la escuela**. La visión de la escuela y las metas fueron discutidas y acordadas. Un nuevo concepto surgió del análisis: oportunidades para promover una visión compartida. Cuatro estrategias u oportunidades para promover una visión compartida de la escuela fueron mencionadas: reuniones de planificación, proyectos escolares, trabajo en equipo y refuerzo permanente por parte de la directora. La escuela ha establecido un espacio de encuentro semanal entre docentes para compartir y planificar. Todos los docentes entrevistados comentaron positivamente sobre esta actividad. Una visión compartida juega un papel importante para concentrar los esfuerzos colectivos hacia la mejora de la escuela (Day *et al.*, 2008; Gu *et al.*, 2008; Leithwood *et al.*, 2008; Penlington *et al.*, 2008).

Se desarrolló un **programa para promover la participación de padres** en la escuela y la cooperación con el aprendizaje de sus hijos e hijas. La participación de los padres es reconocida como una condición importante para una efectiva mejora de la escuela (CINTERPLAN *et al.*, 1995; Stoll y Mortimore, 1997). Estos últimos dos programas están en correspondencia con dos factores fundamentales para la mejora de la escuela considerados en el marco conceptual: visión y metas compartidas y participación de la comunidad.

En cuanto a políticas y medidas a nivel de docentes, un **programa de capacitación y actualización** fue organizado y puesto en práctica a través de talleres, conjuntamente con un apoyo permanente en el aula, a fin de garantizar la aplicación de los contenidos de los talleres. Esto coincide con la experiencia de otro estudio de caso (Penlington *et al.*, 2008). Un **Programa de Certificación Docente** también fue puesto en práctica. A través de este programa los docentes tenían la oportunidad de certificar su competencia con el endoso de una universidad. El diseño del programa estuvo principalmente basado en el modelo “Marco para la enseñanza” de Danielson (Danielson, 1996). Estas políticas en conjunto representan diferentes estrategias para promover el desarrollo profesional de los docentes y mejorar la participación, la comunicación y el trabajo en equipo entre ellos. La importancia de estas políticas ha sido teóricamente sustentada por la investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela (Harris, 2001; Harris y Muijs, 2005; Penlington *et al.*, 2008) y todas ellas están relacionadas con los factores contenidos en el marco teórico conceptual.

A nivel de aula se desarrolló un **programa de apoyo pedagógico (coaching)** para docentes con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes afirmaron que recibieron un apoyo técnico – pedagógico centrado en el trabajo con los estudiantes. Esta acción que impacta directamente en el proceso de enseñanza en el aula es muy importante para una mejora de la escuela centrada en el aprendizaje. La teoría reconoce el predominio de factores a nivel de aula (métodos de enseñanza - aprendizaje y tiempo para aprender) en la eficacia de la escuela y el papel de los docentes como el componente central de la instrucción (Creemers y Kyriakides, 2008).

No se encontró en los documentos analizados ninguna política específica a nivel de alumno. Sin embargo, el tema de disciplina se destacó en todas las entrevistas como un aspecto importante en la escuela. Cinco docentes informaron sobre un programa de **disciplina por autocontrol** a través de la participación de los alumnos en “equipos de disciplina” que parecen estar produciendo buenos resultados. Esto es importante ya que en la teoría se destaca que un ambiente ordenado es un elemento para la mejora escolar (Teddlie y Reynolds en (Coleman y Briggs, 2002)).

Varias políticas puestas en práctica fueron identificadas y descritas brevemente. En la tabla 2 se puede observar un resumen de las mismas, ubicadas por nivel y relacionadas con su correspondiente factor según el marco conceptual.

TABLA 2. POLÍTICAS Y MEDIDAS IDENTIFICADAS

NIVEL	POLÍTICAS / MEDIDAS	FACTOR
ESCUELA	Designación de nuevo equipo directivo	Dirección - Liderazgo
	Programa de apoyo y asesoramiento a directivos	Dirección - Liderazgo
	Personal administrativo adicional	Dirección – Liderazgo Concentrada en asuntos pedagógicos
	Ampliación del día lectivo	Tiempo para el aprendizaje
	Programa de evaluación y seguimiento	Seguimiento y evaluación. Uso de datos
	Plan estratégico de la escuela	Visión y metas comunes
	Programa para padres	Participación de la comunidad
DOCENTES	Programa de capacitación y actualización	Desarrollo profesional
	Certificación docente	Desarrollo profesional
AULA	Apoyo pedagógico	Enseñanza - aprendizaje (métodos) Tiempo para el aprendizaje
ALUMNO	Disciplina por autocontrol	Disciplina

4. CAMBIOS PERCIBIDOS EN LA ESCUELA

El conjunto de políticas y medidas implementadas a diferentes niveles, especialmente a nivel de la escuela, estuvieron dirigidas a cambiar la escuela y a mejorarla. Una pregunta que orientó el estudio fue: ¿Qué cambios se produjeron en la escuela según la percepción de sus docentes? Cambio es cuando la organización y quienes forman parte de ella alteran su comportamiento, su forma de pensar y de actuar (Hopkins, 2001). ¿Modificó esta organización, esta escuela, su forma de actuar o funcionar?

“Esta escuela es una escuela cien por ciento diferente de la escuela del año 2002, pero cien por ciento...”
 (Enfatizado)

Este comentario de un docente representa la opinión general que los docentes tienen sobre la escuela. Parece que es una respuesta convincente a la pregunta hecha. Adicionalmente, todos excepto un

docente, afirmaron que la escuela ha sufrido grandes cambios durante los años pasados. Escuchando otra vez las entrevistas grabadas y examinando notas tomadas durante el análisis de datos, está claro que cuatro profesores expresaron con énfasis especial, que ellos estaban convencidos que la escuela había cambiado. Los otros tres, aunque en forma menos expresiva, también confirmaron esa percepción.

No todos los profesores comentaron positivamente sobre los cambios, dos de ellos expresaron sus preocupaciones en relación a como la escuela cambió y como ellos sienten ahora que es una “escuela grande”. Aunque ellos también reconocen cambios positivos, son críticos y se refieren a ambos aspectos: aquellos cambios que la hacen una mejor escuela y aquellos que no. Todas las referencias a los aspectos negativos pueden ser consideradas como “asuntos organizativos”. La comunicación y la relación entre colegas surgieron como un tema importante para esos profesores. Los otros docentes consideraron que todos los cambios eran positivos, haciendo mejor a la escuela. Comparando categorías que incluyeron cambios positivos y negativos, se observó que no había ninguna contradicción y todas las opiniones parecen muy coherentes. No había ningún cambio negativo mencionado por un profesor que otro profesor mencionara como positivo *y viceversa*.

El estudio pretendía profundizar en relación a los tipos o características de los cambios percibidos por los docentes en la escuela. Otra pregunta que orientó la investigación se relacionaba con ese propósito. Como fue señalado anteriormente, el análisis se realizó basado en el marco conceptual formulado y como resultado los tipos de cambios fueron organizados por cada nivel y relacionados con los factores clave.

4.1. A nivel escuela

Algunos cambios positivos que pueden ser organizados alrededor del tema de **liderazgo** fueron mencionados por tres docentes. En relación al factor **visión y metas compartidas**, tres docentes sostuvieron que ahora hay una visión compartida en la escuela. Otros dos docentes explicaron que en algunos casos ellos sienten que todos en la escuela comparten una visión y los mismos objetivos. En cuanto a la **participación de la comunidad**, todos los docentes expresaron que hubo cambios y mejoría en las relaciones escuela - comunidad. Un importante tema que surgió puede ser resumido como sigue: la comunidad entendió la naturaleza de su relación con la escuela, cambiando de una posición de “intervencionismo autoritario” a una de “participación, compromiso y corresponsabilidad”, y la escuela (y los docentes) entendieron la importancia de trabajar juntos con la comunidad. Los docentes no se refirieron a la escuela como **centrada en lo pedagógico**. Sólo un docente mencionó que ahora, a través de los proyectos comunitarios, la acción pedagógica de los docentes está enfocada y coordinada hacia los mismos objetivos. Otro docente se refirió a esta clase de proyecto como concentrados “en nuestros niños”.

Todos los docentes hicieron referencia al cambio en el uso del tiempo escolar (**tiempo para el aprendizaje**), considerando que ahora es más eficiente, indicando la disminución del ausentismo de docentes, la extensión del día lectivo de cuatro y media horas a ocho horas y la menor pérdida de tiempo con un nuevo horario que permite a docentes más tiempo de planificación sin la interrupción de las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Todos excepto un docente afirmaron que el factor **evaluación y seguimiento** había cambiado. Los docentes relataron cambios en dos dimensiones: cultural y organizativo/estructural. Los docentes reportaron ‘un cambio cultural’ en la escuela en cuanto a la manera de entender los procesos de seguimiento y evaluación. Los docentes comentaron sobre un nuevo sentido de responsabilidad y compromiso que ha surgido entre ellos en cuanto a la responsabilidad de la escuela y la necesaria

rendición de cuentas sobre su gestión, que también ha aumentado la motivación del docente para mejorar su práctica profesional. Cinco docentes también se refirieron al reforzamiento del departamento de evaluación y a otros cambios en la estructura organizativa y en el funcionamiento de la escuela, a fin de apoyar el proceso de seguimiento y de evaluación. Dos docentes entrevistados identificaron la presión ejercida por la Dirección de Educación en esta materia como una causa para los cambios producidos.

4.2. A nivel del docente

La percepción de los entrevistados sobre cambios en su **desarrollo profesional** se evidencian en dos dimensiones: sobre su práctica pedagógica y sobre sus actitudes y creencias. Todos los docentes, excepto uno, identificaron cambios en la práctica pedagógica de los docentes en el aula, tales como la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza que están siendo usadas con regularidad. Algunas nuevas prácticas o estrategias específicas fueron señaladas: clases de matemática activa usando nuevos materiales y formas; presentaciones en "power point"; lectura y escritura espontánea; técnicas de gerencia de aula y diferentes esquemas para la organización del tiempo en el aula. Los cambios en actitudes y creencias también fueron identificados. Cuatro entrevistados consideran que la mayoría de los colegas muestran ahora un mayor interés y motivación por su desarrollo profesional. Manifestaron también otros cambios en esta dimensión, tales como que los docentes son ahora más reflexivos; su autoestima ha aumentado considerablemente así como su conciencia en cuanto a sus responsabilidades con la escuela y los alumnos; son más creativos, más pro-activos y más comprometidos. Un docente comentó sobre un aspecto que es por lo general reconocido como muy importante para el desarrollo de la escuela: tener expectativas altas sobre el rendimiento de los alumnos.

Cambios en la **participación** de los docentes en la escuela fueron referidos por los entrevistados. Sin embargo, ellos reconocen que hay diferentes niveles de participación entre los docentes. Como indicadores de participación señalaron que ahora los docentes están involucrados en actividades extraescolares, algunas de las cuales son durante los fines de semana. Otros temas relacionados con este factor surgieron en el análisis de las entrevistas. Los docentes hablaron del "compromiso", refiriéndose a un nuevo sentido de la responsabilidad que une a los docentes con la escuela. Ellos también se refirieron al sentido de "identidad" y "pertenencia" con la escuela y comentaron positivamente sobre como ellos sienten que los docentes han desarrollado estos sentimientos reflejados en nuevas actitudes hacia la escuela.

La mayor parte de los comentarios asociados con el factor **trabajo en equipo** sugieren que en la escuela esto ha cambiado y ha mejorado. Ahora el sentido de trabajo en equipo y el apoyo mutuo ha aumentado. Ellos comentaron sobre tres temas: el concepto de trabajo en equipo, "la cultura" de trabajo en conjunto y las oportunidades ofrecidas por la escuela para promover trabajo en equipo. Tres docentes informaron sobre varias oportunidades que son ofrecidas por la escuela para promover el trabajo en equipo, tales como: reuniones frecuentes para coordinar actividades; planificación conjunta y la realización de actividades escolares con la participación de varios docentes trabajando juntos.

La **comunicación** es otro factor considerado en el marco conceptual a nivel de docente. Con relación a este tema, dos docentes hicieron comentarios negativos, señalando que no estaba funcionando muy bien la comunicación entre el equipo directivo y los docentes, debido principalmente al crecimiento rápido de la escuela y a problemas en la estructura organizativa de la misma.

Con relación a la comunicación sobre el trabajo pedagógico, a partir de los comentarios de tres docentes, se puede inferir que los docentes ahora quieren compartir su trabajo, mostrarlo a otros, porque ellos se

sienten orgullosos. Por eso se pueden observar carteleras y avisos alrededor de toda la escuela, mostrando lo que se hace y los resultados. Sin embargo, con relación a la observación entre docentes y apoyo mutuo en el aula de clase, que es una estrategia reconocida para el desarrollo profesional y una oportunidad excelente para compartir sobre su trabajo, un docente manifestó que no todos los docentes lo hacen porque unos aún "no están listos".

El factor **apertura al cambio** se refiere a la percepción que los entrevistados tienen con relación a la actitud o disposición de los docentes para aceptar los cambios en la escuela. La mayoría de los entrevistados explícitamente respondieron que ellos sienten que hoy la mayor parte de los docentes están preparados para el cambio. Ellos basaron esta afirmación en la experiencia de la escuela los últimos años, donde el cambio ha ocurrido y ellos tuvieron que adaptarse a él. Comentaron que la mayor parte de los docentes ahora saben que el cambio es necesario y sienten la necesidad de cambiar.

4.3. A nivel de aula

Según lo definido por el marco conceptual, un factor bajo el cual algunos cambios en la escuela fueron identificados fue **métodos de enseñanza y aprendizaje**. En general, los entrevistados perciben que hubo cambios en los métodos y las estrategias usadas por los docentes en el aula. La mayor parte de los cambios están relacionados con la incorporación de equipos y nuevas tecnologías de comunicación e información al aula. Cinco docentes mencionaron esto. El aspecto más destacado al cual ellos se refirieron es que los estudiantes activamente hacen uso de ellos.

Otros cambios de estrategias fueron mencionados. "El proyecto de aprendizaje" es un instrumento que ayuda a centrar el proceso de aprendizaje en las necesidades de los alumnos. Consideraciones sobre los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades de los alumnos también fueron hechas cuando mencionaron un proyecto desarrollado para evaluar a los estudiantes a fin de identificar sus características particulares. Esto le permite al docente planear actividades para cada alumno que respondan a las mismas. Esto parece un enfoque de instrucción individualizada.

Aunque hubo varias referencias a cambios del uso del tiempo a nivel de la escuela (**tiempo para el aprendizaje**), en relación a la gestión del tiempo a nivel de aula solo fue proporcionada una descripción general, sin la referencia específica a como el uso del tiempo en el aula ha cambiado para favorecer el aprendizaje.

4.4. A nivel de alumnos

El factor **participación** emergió en el análisis como una cuestión "de identidad" y "pertenencia". Extensiva y orgullosamente, se puede afirmar, los docentes hablaron del cambio de la relación de sus estudiantes con la escuela. Se interpreta como un asunto de "sentimiento hacia su escuela" donde los alumnos han desarrollado un sentido de identidad con ella. Referencias sobre algunos hechos soportan la percepción de los entrevistados a este respecto: los alumnos casi nunca se ausentan de la escuela; ellos están la mayor parte del día en la escuela; cuando el horario normal de la escuela se termina, ellos se quedan en las premisas y los antiguos alumnos a menudo vuelven a la escuela para compartir y buscar el consejo de los docentes.

En cuanto al factor **disciplina**, las opiniones de los docentes entrevistados se pueden resumir de la siguiente manera: era un asunto crítico antes; está mucho mejor ahora; está mejorando, pero todavía hay un camino por recorrer. Y con relación a **la actitud hacia escuela y el aprendizaje**, la conciencia de los estudiantes sobre lo que ellos reciben de la escuela y lo que la escuela espera de ellos ha estado

creciendo, según lo señalado por tres docentes entrevistados como un nuevo “espíritu académico” que está presente en la escuela. Es posible encontrar ahora a alumnos discutiendo temas académicos o haciendo una presentación a otros estudiantes en los pasillos. Opinan también que los alumnos ahora son más competitivos.

5. CAMBIO EN EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DE LA ESCUELA

El estudio también pretendía explorar la percepción de los docentes sobre el cambio general de la escuela, especialmente sobre sus resultados o logros. La opinión de los docentes es que en general la escuela ha mejorado. Además de lo que ha sido presentado anteriormente, esta opinión está soportada por dos indicadores: la percepción de padres y de la comunidad sobre la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes mencionaron que la escuela ha desarrollado una mejor imagen en la comunidad. Un docente recordó que antes del año 2002, los padres tendían a llevar a sus niños a otras escuelas porque esta era “mala”, mientras que ahora la demanda por un lugar en la escuela ha aumentado. Padres, no solo de la comunidad cercana a la escuela, sino de toda la ciudad, quieren ahora inscribir a sus hijos en la escuela.

En la relación con el aprendizaje de los alumnos, mientras la mayor parte de docentes consideraron que hubo una mejora sustancial, dos docentes identificaron alguna mejora, pero no tanto como ellos habían esperado. Un docente hizo referencia a datos que ilustran como el número de estudiantes que no pasaron al siguiente nivel había disminuido de aproximadamente 15 a 20 antes del año 2002 a menos de 5 en el 2007.

6. RELACIÓN ENTRE POLÍTICAS Y CAMBIOS

Los cambios percibidos por los docentes de la escuela han sido presentados. Ellos fueron organizados bajo diferentes niveles y relacionados con varios factores que han sido identificados como clave para el mejoramiento de la escuela. Las políticas y las medidas puestas en práctica en la escuela, según los documentos relevantes analizados y según lo percibido por los docentes de la escuela, también fueron indicadas. La pregunta pertinente ahora es si es posible establecer una relación entre políticas / medidas y los cambios producidos en la escuela. Sin embargo, por las características de este estudio a nivel descriptivo y exploratorio no es posible establecer ese tipo de relación, aunque si es posible identificar algunas pistas proporcionadas por los docentes de la escuela. Por lo tanto, el propósito en este caso fue descubrir si los docentes de la escuela perciben alguna relación entre los cambios en la escuela y las políticas y medidas puestas en práctica.

Las respuestas de los docentes pueden ser organizadas en dos categorías: comentarios generales sobre cambios que ocurren como una consecuencia de las políticas puestas en práctica y comentarios sobre políticas específicas que ellos perciben como relevantes para que ocurrieran cambios en la escuela. Seis docentes consideraron que los cambios en la escuela son una consecuencia directa de las políticas puestas en práctica. Los otros tres entrevistados lo ven como una combinación tanto de las políticas como de cambios que naturalmente ocurren en las organizaciones.

En referencia a políticas específicas que ellos sienten que produjeron cambios en la escuela, la **extensión del día lectivo** fue vista como la política más relevante, según la percepción de cinco docentes

entrevistados. La mayoría de los docentes también mencionó las políticas y medidas dirigidas a apoyar el **desarrollo profesional y el liderazgo** como relevantes para producir cambios en la escuela. Dos docentes se refirieron al **Programa de Certificación** como una política muy importante y valiosa dentro de esta última perspectiva.

La mayoría de las políticas y medidas señaladas por los docentes en este caso pertenecen al nivel de la escuela. De nuevo se presentó lo que parece ser una constante en la percepción de los docentes.

7. CONCLUSIONES

A través de esta investigación fue posible identificar y describir las políticas y medidas que fueron puestas en práctica en la iniciativa de mejoramiento de la escuela estudiada. El análisis reveló que, aunque no explícitamente, las medidas estuvieron sustentadas en el marco conceptual desarrollado a partir de la tradición teórica de mejora de la escuela. La mayoría de las políticas fueron puestas en práctica a nivel de la escuela, otras a nivel de docentes, y considerablemente menos a nivel del aula y de alumnos. Este hecho permitió la caracterización de esta iniciativa dentro de la "primera edad" del proceso de mejora de la escuela (Reed y Lodge, 2006).

El análisis de los datos recogidos a partir de entrevistas a los docentes de la escuela permite concluir que, en general, los docentes perciben que la escuela ha experimentado cambios sustanciales durante los últimos años. Los cambios fueron vistos mayormente como positivos para la escuela, así la mayor parte de los docentes perciben que la escuela es ahora una mejor escuela.

Los docentes consideraron que hay una relación entre las políticas puestas en práctica y los cambios en la escuela. La extensión del día lectivo fue vista como la política más relevante que produjo cambios en la escuela. Las políticas y las medidas dirigidas para apoyar el desarrollo profesional de los docentes y el liderazgo también fueron destacadas como claves para producir cambios en la escuela.

Los resultados de la escuela también han cambiado. Los docentes consideraron que la escuela es reconocida ahora por la comunidad como una buena escuela. Sin embargo, sigue habiendo espacio para la mejora en varios aspectos o áreas, como por ejemplo en la dirección, en particular lo relacionado con una mejor comunicación; en la necesidad de centrarse en cuestiones pedagógicas; en incrementar la participación de todos los docentes; mejorar la práctica para la enseñanza en el aula y la disciplina y participación de los alumnos.

Este estudio ha hecho posible documentar la experiencia de un proceso de mejora en esta escuela específica. Fue hecho basado en un marco teórico y en procedimientos que, además de ser relativamente simples, están adecuados al contexto latinoamericano y venezolano. Tanto el marco conceptual de referencia como los procedimientos podrían ser útiles para otros investigadores, y sobre todo para profesionales en la escuela y de otros niveles administrativos, que desean explorar experiencias similares en otras escuelas.

Los resultados de esta primera exploración del proceso de mejora escolar de esta escuela apoyan la formulación de algunas hipótesis de trabajo para estudios adicionales, tales como que:

Los cambios fueron un resultado directo de las políticas específicas puestas en práctica para mejorar la escuela.

- Cuando los cambios en la escuela están asociados con factores expresamente identificados en la teoría, tales como aquellos incluidos en el marco conceptual planteado, la escuela tiene mayor probabilidad de mejorar.
- Cuando se produce un incremento en el tamaño de la escuela y simultáneamente es puesto en práctica un proceso de mejora escolar, el primer factor impacta negativamente en el segundo.
- Los cambios en el funcionamiento general de la escuela como los referidos en este estudio, impactan positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbour, R. (2008). *Introducing Qualitative Research* (First ed.). London: SAGE.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational setting*. Maidenhead, Open University Press.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: just waving, not drowning. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 1, pp. 27-40. Dordrecht, Springer.
- Borg, W.R. y Gall, M.D. (1989). *Educational research, an introduction* (5th Ed.). New York-London, Longman.
- CINTERPLAN, UCAB y CICE. (1995). *Gestión de Escuelas Venezolanas* (Unpublished), pp. 151. Caracas, CINTERPLAN-UCAB-CICE.
- Coleman, M. y Briggs, A.R.J. (2002). *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2006 Ed.). London, SAGE.
- Creemers, B.P.M. y Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London, Routledge.
- Creemers, B.P.M., Stoll, L. y Reezigt, G.J. (2007). Effective School Improvement-Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 2, pp. 825-838. Dordrecht, Springer.
- Chen, P. (2008). Strategic leadership and school reform in Taiwan. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), pp. 293-318.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice, A Framework for Teaching*. Alexandria, ASCD.
- Davis, G.A. y Thomas, M.A. (1992). *Escuelas Eficaces y Profesores Eficientes*. Madrid, La Muralla.
- Day, C., Leithwood, K. y Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28(1), pp.83-96.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide*. New York, Open University Press.
- Earl, L. y Fullan, M. (2003). Using Data in Leadership for Learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 383-394.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.

- Gu, Q., Sammons, P. y Mehta, P. (2008). Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 43-63.
- Harris, A. (2001). Contemporary Perspectives on Effectiveness School Improvement. In A. Harris & N. Bennett (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement* (2005 Ed.). London-New York, Continuum.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead, Open University Press.
- Herrera, M. y Lopez, M. (2005). Fortalecimiento de la gestión escolar de las escuelas municipales de Chacao. Memoria Descriptiva. (Unpublished), pp. 60. Caracas, CICE.
- Herrera, M. y López, M. (1996). *La Eficacia Escolar*. Caracas, CINTERPLAN.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London, Routledge Falmer.
- Keats, D.M. (2000). *Interviewing. A practical guide for students and professionals*. Buckingham, Open University Press.
- Leithwood, K. y Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupils outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 1-4.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Lopez, M. (2003). Los estudios sobre escuelas eficaces en Venezuela. In F. J. Murillo (Ed.), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*, pp. 16. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Macbeath, J. y Mortimore, P. (2001). School effectiveness and improvement: the story so far. In J. Macbeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving School Effectiveness* (2001 Ed.). Maidenhead-Philadelphia, Open University Press.
- Macbeath, J. y Stoll, L. (2001). A profile of change. In P. M. John Macbeath (Ed.), *Improving School Effectiveness*, pp. 152-168. Maidenhead, Open University Press.
- Marzano, R.J. (2007). Leadership and School Reform Factors. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 2, pp. 597-614. Dordrecht, Springer.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London, SAGE.
- Murillo, F.J. (2007). School effectiveness research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 1, pp. 75-92. Dordrecht, Springer.
- O'Donoghue, T. (2007). *Planning your qualitative research project: an introduction to interpretivist research in education*. London, Routledge.
- Opie, C. (2004a). What is Educational Research. In C. Opie (Ed.), *Doing Educational Research*, pp. 1-14. London, SAGE.
- Opie, C. (Ed.). (2004b). *Doing Educational Research*. London, SAGE.
- Penlington, C., Kington, A. y Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 65-82.
- Reed, J. y Lodge, C. (2006). Towards Learning-Focused School Improvement. *Research Matters*, 28(11).

- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. y Schaffer, G. (Eds.). (2002). *World Class Schools*. London.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data* (Second Ed.). London, SAGE.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1997). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. In J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and Improvement*, pp. 77-124. London, Institute of Education.
- Stoll, L. y Mortimore, P. (1997). School Effectiveness and School Improvement. In J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, pp. 210. London, Institute of Education.
- Stoll, L. y Sammons, P. (2007). Growing Together: School Effectiveness and School Improvement in the UK. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 1, pp. 207-222. Dordrecht, Springer.
- Wetherill, K.S. y Applefield, J.M. (2005). Using School Change States to Analyze Comprehensive School Reform Projects. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), pp. 197-215.
- Wragg, T. (2002). Interviewing. In M. Coleman & A. R. J. Briggs (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*, pp. 143-158. London, SAGE.