

PLAN DE MEJORAS FRUTO DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO EDUCATIVO

Jesús Miguel Muñoz Cantero y Eva María Espiñeira Bellón

Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE

RESUMEN

La presente propuesta es el resultado de la Tesis Doctoral Evaluación de la Calidad de la Atención a la Diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras, realizada paralelamente a la adjudicación del proyecto de investigación "Calidad educativa y atención a la diversidad" financiado por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, cuyo objetivo era identificar los indicadores que midieran la atención a la diversidad de calidad y el grado de cumplimiento de éstos en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Tomando como base la participación en este proyecto y los resultados obtenidos, se propone la realización de un proceso de autoevaluación en un centro de Educación Infantil y Primaria atendiendo a indicadores de atención a la diversidad con el fin de mejorarla mediante una evaluación formativa, integrando tratamientos cualitativos y cuantitativos, orientada al cambio y que permite tanto la evaluación interna como externa.

Palabras clave: Educación; Calidad; Diversidad; Evaluación.

IMPROVEMENTS RESULTING FROM THE ASSESSMENT OF THE QUALITY OF ATTENTION TO DIVERSITY IN A LEARNING INSTITUTION

ABSTRACT

This paper is the result of a Doctoral Thesis called Evaluation of the Quality of Attention to Diversity in a learning institution in Galicia. Improvement plans, carried out while

Correspondencia:

Jesús Miguel Muñoz Cantero (munoz@udc.es)

Eva María Espiñeira Bellón (evamaria1976@hotmail.com)

the research project "Educational Quality and Attention to Diversity" was being awarded. This project was funded by the "Council of Education" of the "Xunta de Galicia", whose aim was to identify the indicators that measured the attention to quality diversity and the degree of fulfillment of these in learning institutions in the Community of Galicia.

Bearing in mind our participation in this project and the results obtained, we suggest a self-assessment process in a Nursery and Primary School. The focus will be placed on indicators of attention to diversity so that it will be improved by means of a formative evaluation, which will include qualitative and quantitative treatment and be oriented to change that allows internal and external evaluation.

Key words: Education; Quality; Diversity; Evaluation.

I. INTRODUCCIÓN / REVISIÓN TEÓRICA

El presente artículo, resultado de la Tesis Doctoral *Evaluación de la Calidad de la Atención a la Diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras* (Espiñeira, 2008), dirigida por el Dr. D. Jesús Miguel Muñoz Cantero, aborda diversos aspectos relacionados con la **calidad de la educación**, especialmente en el ámbito de la **atención a la diversidad**, asumiendo el planteamiento básico de que una de las condiciones relevantes para este análisis es la de plantear una reflexión, desde la experiencia personal de la comunidad educativa y desde su propio contexto, que nos señale en qué puede consistir la oferta de calidad del propio centro educativo, cómo se puede saber si se posee o no y qué se debe hacer para aumentar o fortalecer los puntos fuertes y disminuir los puntos débiles.

En las dos últimas décadas, la **calidad** ha adquirido una gran importancia como estrategia válida para obtener una posición competitiva ventajosa, debido a las nuevas condiciones del entorno. Esta situación se ha traducido en un incremento importante de la implantación de sistemas de calidad con el fin de obtener certificaciones de calidad desde el Ministerio de Educación, las diferentes Comunidades Autónomas o empresas certificadoras.

En el caso de los **centros educativos**, la **mejora de la calidad** de sus actividades es uno de los retos más importantes que actualmente deben afrontar todos los agentes implicados en la educación. La **evaluación** es la herramienta de la que se nutre y es una actividad que forma parte del proceso educativo, guiándolo y reconduciéndolo. Consiste en recoger, de forma continua, toda la información no sólo del alumnado, sino de todos y cada uno de los componentes del proceso; es decir, significa evaluar tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza.

La **evaluación**, se ha convertido en uno de los ámbitos, dentro de la enseñanza, que ha sido objeto de atención más intensa durante los últimos años, el cual ha experimentado una extensa ampliación conceptual en torno a su objeto, contextualización, agentes y metodología. Han aparecido importantes contribuciones para su renovación conceptual y metodológica, sin que esto quiera decir que se descarte totalmente la metodología convencional, sino que más bien, como apunta Rosales (1990), se establece la necesidad de una armonización.

Así, actualmente, en la Ley 2/2006, de 3 de mayo, orgánica de educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo) (LOE), se manifiesta que la **evaluación** se extenderá a todos

los ámbitos educativos y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje del alumnado, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas.

Esta visión general, nos permitirá recoger información variada y útil en la toma de decisiones que afectan a la satisfacción, a la mejora, al cambio positivo y racional; en definitiva, a incrementar la calidad del sistema educativo en general y en los ámbitos más específicos en particular.

La enseñanza ha sufrido en nuestro país, en los últimos años, cambios importantes por la mayor exigencia de calidad y eficacia. Por ello, últimamente se han emprendido numerosas iniciativas relacionadas con la **evaluación institucional de la enseñanza** en general y en la evaluación de programas, que es el ámbito, junto con la evaluación institucional que más ha evolucionado en las últimas décadas, tal y como afirma Torres (2005). Dentro de esta línea de investigación, están emergiendo estudios que intentan adaptar los conceptos de la calidad al ámbito de la educación, han aparecido recientemente un considerable número de artículos, publicaciones y estudios acerca de la calidad en los centros educativos, así como, también es frecuente la realización de seminarios y congresos al respecto, siendo una temática analizada en varios sistemas de educación superior en todo el mundo.

Así, por ejemplo, ya hace 20 años, Escudero (1989) señalaba la necesidad de buscar vías y **procedimientos metodológicos**, eficaces para evaluar adecuadamente el quehacer de las universidades y de acercamiento progresivo a planteamientos evaluadores vigentes en otros sistemas universitarios.

De Miguel *et al.* (1994) presentan un libro, con el que tratan de estimular en las instituciones la necesidad de iniciar **procesos de autorrevisión o autoestudio** que incidan en la mejora de su organización y funcionamiento y ofrecen un modelo concreto de evaluación de los centros educativos, al tiempo que se facilitan los procedimientos e instrumentos necesarios para que el profesorado lo pueda realizar en la propia institución en la que trabaja.

Entre los/as autores/as que colaboran con estudios relacionados con este tema tenemos a Etxague y Aierbe (2001), Hernández Pina *et al.* (2000) o San Fabián y Corral (1991), que elaboran un instrumento de **evaluación de los centros educativos** recogiendo información sobre la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Las principales revistas de orientación académica españolas tampoco han sido ajenas a esta evolución. Tanto la *Revista de Investigación Educativa* (RIE) como la *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* (RELIEVE) han tratado estos temas con un numeroso número de artículos al efecto (casi un centenar por cada una desde el año 1997), como veremos a lo largo de este trabajo.

Así, en ellas, se han publicado numerosos artículos centrados exclusivamente en la **evaluación y métodos de evaluación** como los escritos por Muñoz Cantero y Ríos (2001); Rubio (2003); Biencinto *et al.* (2004); Mateo (2006).

Otros temas sumamente tratados han sido los de **evaluación docente** o del profesorado (Mateo, 2000; Rodríguez Gómez, 2000; Muñoz Cantero *et al.*, 2002; Tejedor, 2003; Molero *et al.*, 2005) la **evaluación de centros** educativos (De Miguel, 1997; Escudero, 1997) la **evaluación institucional** o evaluación de la enseñanza (Rodríguez Espinar, 1997; Ruiz Carrascosa, 2000), la **evaluación de programas** (Le Compte, 1995; Hernández Fernández

y Martínez Clares, 1996; De Miguel, 1999) y los 21 artículos publicados en el volumen 18, número 2 de la RIE o la **evaluación de resultados** (Apodaca, 1999; De Miguel *et al.*, 2002).

Dentro de la evaluación de programas, se tiene en cuenta la **evaluación de la atención a la diversidad**, de tal manera que surgen numerosos programas referentes a la sensibilidad intercultural (Sanhuesa y Cardona, 2009), a la atención a los niños con discapacidades (Dueñas, 2000), a la educación emocional (Álvarez *et al.*, 2002), al alumnado de alta capacidad (Cajide, 2000).

Dentro de estas líneas de trabajo e investigación, la **evaluación** y la **calidad educativa** son dos conceptos que, en los últimos años, están tomando un cariz especialmente relevante en la investigación evaluativa. La necesidad de lograr una óptima calidad en la enseñanza, se ha convertido en un objetivo esencial y prioritario para la Administración educativa, para el conjunto de la sociedad y para la propia institución educativa. En este contexto, como afirman Abalde *et al.* (1995), hablar de evaluación y, por tanto, de calidad, supone hablar de fines, objetivos y criterios, de teorías y modelos, de todos los componentes que concursan y participan en el sistema educativo.

El término **calidad**, se trata de un concepto en permanente evolución, que sigue perfilándose y que probablemente continúe en el futuro, tal y como se puede apreciar en el desarrollo de los artículos publicados en RIE y en RELIEVE. Con respecto a la calidad, los principales temas debatidos en estas revistas se refieren principalmente a la **calidad docente** o del profesorado universitario (Casero, 2008) y a la **calidad educativa** o de la enseñanza. En este último apartado, es importante señalar la diferenciación que establecen los principales autores que tratan este tema en función de la enseñanza de centros educativos **no universitarios** (Esteve y Tomás, 2001; Andrés, 2005; Muñoz Cantero *et al.*, 2007; Folgueiras y Marín, 2009) y los centrados en el **ámbito universitario** (Apodaca, 2001; Coba, 2001).

En el momento actual, el concepto de evaluación de la calidad ha sido sustituido por el de **gestión de la calidad educativa**; como señala Mateo (2000a: 10) "la nueva cultura de la evaluación ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y la selección, como hacia aportar una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa".

Este cambio de concepción ha surgido porque vivimos en una sociedad cambiante y en ella la formación y la educación se convierten en un objetivo fundamental de todos los países desarrollados.

Así, en la actualidad, la evaluación ha cobrado un nuevo sentido, traduciéndose en una múltiple diversificación: se crean centros especializados en la formación de profesionales, se confeccionan listados de estándares de calidad (Arias *et al.*, 1995; Muñoz Cantero y Ríos, 2004), la evaluación se hace extensiva a diferentes campos (educativo, económico, institucional etc.)...

En lo que respecta a la **evaluación educativa** se tienen en cuenta todos los niveles; es decir, se evalúan personas, instalaciones, contexto etc., todo aquello que influye directamente en el desarrollo del proceso educativo ya que toda organización educativa se configura en torno a una comunidad en la que se integran el profesorado, el alumnado y su familia, y todos ellos presentan una gran **diversidad**; son diversos en cuanto a su cultura, su educación, sus necesidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones y expectativas, como afirma Torres (2005).

La evaluación de la calidad de la atención a la diversidad, radica en que durante muchas décadas, en nuestra cultura, con frecuencia, lo que más se ha valorado de las personas no es lo que son, sino su grado de aproximación a los patrones considerados como ideales. La cultura de la norma crea, así, unas expectativas iguales para todos/as, que son el referente para valorar las formas de ser y los progresos de las personas. Se fomenta así una cultura de la homogeneidad en la que vivimos inmersos, donde “la diferencia aparece como algo no deseable y constituye, por tanto, un problema”.

En numerosas ocasiones, cuando se habla de diversidad en el aula, se piensa en el alumnado con dificultades y a nivel social se piensa de la misma manera. Hablar de diversidad es hacer referencia a personas que “están fuera de la norma” y así se ha puesto de manifiesto a lo largo de la historia mediante mecanismos de segregación y exclusión.

El cambio fundamental se debe a la introducción del concepto de NEE, acuñado en 1978 en el informe Warnock, conformándose una nueva concepción de la EE.

En la actualidad, emerge una visión del centro atento a su función social y educativa de formar el desarrollo integral de todo el alumnado, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno, en definitiva, una concepción de centro docente que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano.

La **atención a la diversidad** debería plantearse como algo relacionado con todo el alumnado, más aún, con toda la comunidad educativa (centro, profesorado, personal administrativo, familias y contexto social), tal y como manifiesta Alegre (2004).

Atender a la diversidad del aprendiz es el mejor indicador de la calidad de la enseñanza (Martín y Mauri, 1996) puesto que la capacidad de un centro para dar respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado individual y colectivamente considerado, es una medida de excelencia docente. Es imprescindible, por tanto, que el futuro profesorado llegue a comprender en profundidad que su alumnado es diferente en muchos sentidos y que sólo si es capaz de ajustar su enseñanza a sus peculiaridades, podrá ayudarles en su aprendizaje.

Educar con y para la diversidad significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales. La diversidad es, por tanto, punto de partida y punto de llegada.

Sin embargo, consideramos que no bastan las declaraciones y las legislaciones; es preciso educar generaciones que no le tengan miedo a las diferencias; educar seres abiertos y curiosos a otras personas y situaciones. Y eso sólo será posible si el profesorado desarrolla la capacidad de atender a la diversidad de los aprendices. Esto no debe considerarse como un esfuerzo suplementario o un procedimiento excepcional que hay que organizar en determinados momentos y para un determinado tipo de alumnado. Muy al contrario, esta capacidad significa que lo “normal” es la diversidad, que lo “normal” es la heterogeneidad (Alegre y Sánchez, 2003).

La evaluación, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone, como afirman Giné y Parcerisa (2000), una opción en sí misma “facilitadora” de la atención a la diversidad, siendo de vital importancia si se realiza en un contexto de renovada preocupación por los procesos de evaluación de los sistemas educativos en todas sus dimensiones (González, 1995).

A modo de conclusión, para optimizar el sistema educativo hemos de mejorar primeramente los centros y en ello ha de poseer una importancia esencial la evaluación para analizar su calidad y promover la mejora.

Diferentes aspectos de los centros educativos que están íntimamente relacionados con una adecuada respuesta a la atención a la diversidad son los siguientes: el tipo de centro educativo (ordinario, especial o escolarización combinada), la presencia o ausencia de una legislación actualizada y su utilización por la comunidad educativa, el tipo de currículo que se quiera poner en práctica dependiendo de la evaluación inicial del alumnado (de su competencia curricular, de la identificación del nivel que se ajusta a sus necesidades, de la identificación del tipo de adaptación curricular o medidas de refuerzo educativo que va a necesitar, de la obtención de información de sus capacidades básicas) y del tipo de NEE de carácter general (que afectan al currículo y que afectan al entorno), son condicionantes importantes para poder garantizar una atención a la diversidad del alumnado de calidad.

No obstante, notamos un vacío de investigaciones en el apartado dedicado al desarrollo de la **calidad de la educación** y más en concreto, como afirman Álvarez Rojo *et al.* (2002), a la **atención a la diversidad** junto con las herramientas aplicables para ello; lo que puede deberse a la falta de una estructura conceptual consensuada o a la novedad del tema. Aspecto éste señalado también por Casar (2007).

Entre los temas más debatidos con respecto a este tema en RIE y en RELIEVE podemos destacar los siguientes: educación intercultural, diversidad cultural o **multiculturalidad** (Aguado *et al.*, 1999; Buendía e Hidalgo, 2006), **cuestiones de género** (García Pérez *et al.*, 2010), **inmigración** (Soriano y González Jiménez, 2010), **necesidades educativas especiales** (Álvarez Rojo y García Pastor, 1996), **inclusión** (Naicker y García Pastor, 1998; Moriña, 2008; López Torrijo, 2009), **atención a la diversidad** (Álvarez *et al.*, 2002) e **integración** (Barrios y García Mata, 2009).

2. PROPÓSITO / OBJETIVOS

En este artículo, se presenta la realización de un proceso de **autoevaluación** en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Galicia atendiendo a indicadores de atención a la diversidad con el fin de mejorarla, mediante el empleo de una evaluación formativa, orientada al cambio e integrando tratamientos cualitativos y cuantitativos.

Tradicionalmente, como hemos dicho anteriormente, la **evaluación educativa** ha estado centrada en la evaluación del alumnado pero, con el paso del tiempo, como afirma Nieto (2003), ha incorporado a sus ámbitos de aplicación al profesorado, los materiales curriculares, los proyectos o programas educativos y las propias instituciones.

En todo caso, la **evaluación del centro escolar** debería dar como resultado una descripción completa de su estado, naturaleza y cualidades y ofrecer un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos de su calidad (Nevo, 1997).

En la aplicación práctica que se ha realizado en el CEIP Frións (Santa Eugenia de Ribeira, A Coruña) la **función** que se le ha otorgado a la evaluación es estrictamente **formativa** para la mejora del centro educativo.

Así, el objetivo general fue "realizar una autoevaluación del centro educativo en torno a la calidad que ofrecía con respecto a la atención a la diversidad partiendo de un

modelo de evaluación cuya principal función es la mejora". Otros objetivos específicos fueron: "detectar, de modo permanente, las dificultades que surgieran en el desarrollo del modelo de actuación elegido y proponer mejoras que la facilitasen" o "valorar los resultados obtenidos: elaborar propuestas de mejora del centro educativo en cuestión".

Nos situamos en este marco de la **evaluación interna del centro escolar** para caracterizar la **evaluación como proceso de mejora**. Esta denominación lleva implícita la integración de la **autoevaluación**, del desarrollo profesional y de la mejora escolar, lo que nos remite al centro escolar como la unidad básica que, por medio de una dinámica de autoevaluación, propicia la mejora de su calidad, al tiempo que aprende a hacerlo (San Fabián, 1996).

La selección de los objetivos constituyó el tema central del diseño del plan de evaluación, debido a que todo el proceso se estructuraría en función de éstos.

Se partió de los objetivos establecidos a nivel institucional y se determinaron los criterios a utilizar en cada caso para valorar su grado de cumplimiento, teniendo presente que las pautas que se establecieran debían contemplar la utilización de medidas para su contrastación empírica.

No se olvidó que los objetivos de la evaluación tenían que estar a su vez, en consonancia con los fines que se persiguen en materia de política educativa y que afectan a los centros educativos y así, basándose en los objetivos fundamentales enunciados por la normativa oficial y en los enunciados por el centro educativo, se establece a continuación la formulación de los objetivos buscados:

Objetivo general:

Realizar una autoevaluación del centro en torno a la calidad que ofrece con respecto a la atención a la diversidad partiendo de un modelo de evaluación cuya principal función es la mejora a través de un proceso participativo de los agentes implicados.

Objetivos específicos:

- conocer la situación de partida del centro, de todos sus componentes organizativos y funcionales, en el momento en que se propone la evaluación
- facilitar la formulación de un modelo de actuación adecuado al centro, en función de los datos anteriores y proponiendo la importancia que diversos indicadores pueden tener para el tratamiento de la atención a la diversidad
- detectar, de modo permanente, las dificultades que surjan en el desarrollo del modelo de actuación elegido y proponer mejoras que la faciliten
- regular el proceso de aplicación continuo del modelo de actuación, propiciando y facilitando la consecución de las metas previstas
- conocer los resultados obtenidos al final del período fijado para la implantación del modelo
- valorar los resultados obtenidos: elaborar propuestas de mejora del centro educativo en cuestión
- replantear el modelo de actuación del centro, de acuerdo con la información recogida y con su valoración y consecuentemente potenciar los aspectos positivos y corregir los negativos en su organización y funcionamiento

- elaborar un plan de mejoras de los aspectos considerados como puntos débiles del centro y potenciar su seguimiento y responsabilización.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la evaluación

Las decisiones acerca del **diseño de la evaluación** se han tomado de **forma cooperativa**. No todos los miembros del centro escolar participaron en todas las decisiones y en todas las acciones, pero sí estuvieron bien informados y se aseguró una comunicación franca y fluida que permitiera canalizar sus contribuciones, participando activamente, contribuyendo con ideas, colaborando en las actividades, comprometiéndose a proporcionar información veraz o sincera, compartiendo la información...

En el mismo sentido, se recurrió a agentes asesores externos, que colaboraron en aspectos concretos y que realizaron determinadas tareas de evaluación (entrevistas con Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Ribeira o la actuación externa del Área MIDE de la UDC).

3.2. Modelo teórico

Formulados los objetivos que regirían el proceso de evaluación de la calidad educativa, se analizaron los distintos modelos teóricos existentes en la literatura en el campo de la educación.

Así, el comportamiento del centro debía analizarse no sólo a través de la relación entre **recursos** y **resultados**, sino también por la manera en que se habían desarrollado los **procesos** de transformación de esos factores y el **contexto** específico en el cual el centro desarrollaba su actividad como ha desarrollado Diniz De Brito, E. (2006), Espiñeira, E.M. (2008), Casar, S. (2007) y Ríos, M.P. (2003).

Las numerosas investigaciones sobre la evaluación de los centros de educación han seguido direcciones muy dispares. A pesar de esto, consideramos que cualquier proceso de evaluación que quiera ser calificado de riguroso debe basarse en la conjunción de los diferentes aspectos contemplados por dichas perspectivas. Por ello, fue necesario optar por modelos formativos, que exigen la recogida de información y decisiones procesuales e, incluso, iniciales, de forma que la evaluación pudiera alcanzar un carácter preventivo.

Pero, estos tres grandes componentes (información, valoración y toma de decisiones) para que resultasen eficaces, debían ir precedidos por un momento previo (el relativo a los objetivos a los que sirve la evaluación, que, lógicamente, han de ser los que orienten toda la actividad del profesorado) y seguidos por una continuidad (el seguimiento) que resulta el componente final de un proceso que, al institucionalizarse, se convierte en circular, siendo ya difícil hablar de evaluación inicial, procesual y final.

De acuerdo con todo lo anterior, lo normal es considerar que la evaluación de la eficacia del centro no puede prescindir de los aspectos procesuales y contextuales, ya que es precisamente partiendo de ellos como podemos estimar los cambios entre el input y el output.

Ésta es la razón por la cual consideramos el modelo CIPP (context, input, process, product) como el más apropiado para sistematizar los diferentes aspectos de la realidad del centro educativo.

En este caso, se partió de **modelos eficientistas-conductistas (modelo CIPP)** ya que se trataría de un proceso de evaluación destinado a la **toma de decisiones** para **resolver problemas** y promover la **comprensión** de los fenómenos; en donde lo importante no sería demostrar sino **perfeccionar**. Se combinó con el modelo de Tyler ya que la toma de decisiones estuvo en consonancia con los **objetivos previstos**, pero se tuvieron en cuenta también los **modelos humanístico-fenomenológicos o subjetivistas**, ya que estaba orientado hacia la **mejora** además del empleo de **metodología cuantitativa y cualitativa**.

Finalmente, con el fin de adecuar el modelo a una situación más actual, se nutrió también de la aportación de De Miguel *et al.* (1994) para la evaluación de los institutos de Educación Secundaria; los cuales, partiendo del modelo CIPP, pretenden que la evaluación suponga una **reflexión crítica, contextualizada**, que implique una **visión holística y multidimensional** del centro en la que **participen todos los agentes educativos** favoreciendo la **triangulación**.

Así, en la aplicación práctica en el CEIP Frións, **se ha optado**, en primer lugar, por la realización de una **investigación aplicada**, ya que se pretendieron resolver los problemas prácticos que surgieran en el centro educativo y mejorar su realidad; y, en segundo lugar, por un **método orientado a solucionar problemas prácticos**, intentando llegar a la mejora de la calidad de los procesos educativos ayudando al profesorado a efectuar una autorreflexión con el fin de tomar decisiones para su mejora.

Debido a que dentro de este último apartado se proponen como métodos para ello la investigación-acción y la investigación evaluativa, también se han tenido en cuenta para su aplicación.

Mediante la investigación-acción, la finalidad esencial de la investigación fue fundamentalmente, incorporar información que guíase la toma de decisiones y los procesos de cambio para su mejora. Justamente, el objetivo prioritario consistió en mejorar la práctica, pretendiendo, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomaran conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

La investigación-acción contribuyó a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social; unificó procesos considerados, a menudo, independientes; por ejemplo, la enseñanza, el desarrollo del currículo, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional.

Así pues, este tipo de investigación jugó un papel esencial en todas aquellas áreas o ámbitos educativos que se deseaban mejorar, transformar y/o innovar, al igual que en aquellos artículos publicados en RIE que la utilizan (Sanz, 2000; Blández *et al.*, 2006).

3.3. Aspectos a evaluar

La evaluación de la calidad de los servicios educativos prestados por los centros escolares no se puede efectuar sin la delimitación de los **aspectos que se van a valorar**.

En este sentido, en la recogida de datos se tendrán en cuenta las variables de contexto, entrada, proceso y producto que veremos a continuación, siguiendo la estructura inicial del modelo de Casar (2007) para la recogida de información en calidad y atención a la diversidad:

- contexto: determinar el contexto institucional en el que se encuadra el centro educativo, la población objeto de estudio, las características del centro, el ambiente socio-educativo, el diagnóstico de las necesidades y problemas... Las variables de contexto afectan al centro escolar y al alumnado localizado en él
- inputs (todos los factores que inciden en el alumnado para ofrecerle una atención a la diversidad de calidad): identificar la capacidad del sistema, las instalaciones, los recursos, la dotación de personal, los apoyos externos... Las variables de entrada describen los recursos tanto de naturaleza física, como financiera y humana, que emplea el centro para desarrollar su actividad
- proceso (las diferentes actividades de naturaleza educativa que tienen lugar dentro del centro educativo): identifica o pronostica durante el proceso los defectos de la planificación, de su realización, funcionamiento... Las variables de proceso sirven para analizar la actividad interna del centro y entenderlo como un ente dinámico en el cual interactúan diversos factores, se desarrollan una serie de programas e incluso se realizan procedimientos de autoevaluación
- outputs (resultados producidos en el alumnado): recopila las descripciones y los juicios acerca de los resultados (desarrollo de la organización, rendimiento de los sujetos, satisfacción de usuarios/as, reputación institucional) y los relaciona con los objetivos y la información de las otras tres evaluaciones anteriores, interpretando su valor y mérito. Nos informa sobre los resultados obtenidos, si han sido satisfechas o reducidas las necesidades y qué se debe decidir sobre el programa después de su aplicación: modificarlo, suprimirlo, completarlo... Las variables de producto miden los resultados del proceso escolar y permiten aproximar la calidad de los servicios prestados por las instituciones educativas. Estos índices tienen una gran importancia dado que sintetizan los efectos del resto de variables.

3.4. Indicadores a utilizar

A continuación, se debía dar un paso más, delimitando el conjunto de indicadores que iban a definir el proceso educativo y que servirían de referencia para medir la calidad de dicha institución.

Para ello, hemos considerado las contribuciones de diferentes autores y autoras que nos ofrecían su visión particular de lo que es necesario evaluar en un centro educativo para conocer el índice de calidad que presenta.

En un primer momento, se ha seleccionado el texto de De Miguel *et al.* (1994) en el cual hace referencia a las siguientes dimensiones dentro del centro docente: el contexto, la infraestructura, la estructura, la función, el clima institucional y los resultados.

En segundo lugar, haciendo una revisión del texto de Blanco (1997), en relación directa con la integración y las posibilidades educativas, realiza una clasificación semejante a la anterior, aunque especifica determinadas características que se pueden incluir en las

dimensiones anteriormente citadas referidas a: las actitudes de la comunidad educativa, la legislación, los proyectos educativos, la capacidad de trabajo conjunto entre el profesorado, las familias, los agentes especialistas y el alumnado, un currículo flexible, amplio y equilibrado y medios de acceso, un estilo de enseñanza abierto y flexible, los recursos de apoyo humanos y materiales y una formación adecuada a la nueva concepción de NEE.

Finalmente, Muñoz Cantero y Ríos (2000) establecen una serie de indicadores dependientes de los objetivos de la evaluación que se desarrollará, su importancia, facilidad de obtención... Esta clasificación la realizan en función del ámbito de la enseñanza (centro, contexto, profesorado, alumnado, organización de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados), del ámbito de investigación (contexto, infraestructura, desarrollo, organización y resultados) y del ámbito servicios (contexto, recursos, personal, órganos de gobierno, función, organización, comunicación, resultados, satisfacción e impacto).

Tenemos que destacar, para el caso que nos ocupa, la escolarización en el ambiente que rodea al centro. Cuestión que ha de tenerse muy en cuenta a la hora de escolarizar al alumnado con NEE.

En base a esta información, en el CEIP Frións, se delimitan los indicadores que nos ayudan a definir el perfil de la evaluación de acuerdo con las consideraciones de INCE (2000), OCDE (2001), Puente (1996), Rodríguez (1992) y la atención a la diversidad como elemento esencial.

3.5. Agentes que efectuarán la evaluación, calendario y recursos

En el proceso de evaluación interna del centro educativo, se requirió la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar, pues ellos debían ser los auténticos motores para promover el cambio. Junto a ellos, se aconsejó la colaboración de los agentes asesores externos, que actuaron como expertos resolviendo así cualquier problema técnico que surgiera en el diseño y desarrollo de la evaluación.

El equipo de trabajo quedó formado por 11 profesores/as, con distintas funciones a su cargo en las diferentes etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria), profesorado tutor, cargos directivos del centro educativo y profesorado de pedagogía terapéutica; entre los que se nombró una persona coordinadora y dos personas más a mayores como agentes asesores externos.

De acuerdo con las pautas establecidas en la metodología de la investigación, el plan concreto de actuación que se sigue para la consecución de los diferentes objetivos consta de una gran amplitud de fases y actividades. Éstas se establecen en un cronograma en el que se ha definido la planificación del trabajo y la responsabilización de cada una de las personas que participaron en relación con los objetivos que se deben cumplir, criterios, técnicas que se emplearán etc.

Los recursos materiales y personales del centro, han ido variando en función de los diferentes cursos académicos.

En cuanto a los recursos personales necesarios, consideramos aquellos que constituyeron el equipo de trabajo. No obstante, a todo aquel profesorado que entraba nuevo en el Centro, se le facilitó la información necesaria sobre la investigación y el trabajo que se estaba realizando y se le animaba a participar en aquellos aspectos que se manifestasen oportunos.

Entre los recursos materiales que han sido necesarios para poder efectuar esta investigación, podemos destacar los siguientes: la gestión de los recursos internos (espacios, equipos, financieros, de información, de conocimientos, tecnológicos ...) y externos (vinculación con la Xunta, otras entidades y usuarios) con el fin de apoyar la eficiente y eficaz gestión de la investigación.

3.6. Técnicas de obtención de la información

Aunque se utilizaron algunos datos y se realizó su análisis descriptivo, partimos del hecho de que la educación tiene lugar dentro de una realidad muy compleja en donde las variables no pueden aislarse ni traspasarse de unos contextos a otros sin sufrir alteración, por lo cual se ha optado principalmente por una opción cualitativa, sin despreciar, por supuesto, todo aquello que desde un punto de vista cuantitativo pueda aportar a nuestro trabajo (propio de complementariedad metodológica).

Asimismo, las relaciones entre las variables educativas son intrincadas y complejas. En este caso, se parte del análisis que se efectúa en cuanto a los temas objeto de la investigación; por un lado, evaluación y calidad en educación y, por el otro, evaluación en contextos de diversidad.

Otra característica reseñable fue el intento de trascender a las subjetividades por un tratamiento de la información con técnicas diversas que favorecieran la triangulación de observaciones y datos:

- análisis de documentación del centro (con el análisis de documentación se pretendió ver si existía coherencia entre lo que se decía y lo que realmente se hacía y conocimos también el grado de implicación de los distintos miembros de la comunidad)
- entrevistas y reuniones a los diferentes órganos unipersonales y colegiados existentes en el centro
- observación de instalaciones y cuestionarios (instrumentos para la recogida de datos, consistentes en un conjunto estructurado de preguntas para aplicar a cada uno de los profesores, con objeto de conseguir la información que necesitamos para analizar en el centro).

Es decir, se propugnó la instauración dentro del centro de una cultura evaluadora que desterrase el concepto de evaluación como fiscalización de la tarea y se llegase a una concepción de la evaluación del centro de carácter eminentemente formativo.

Es común que predomine un enfoque más cualitativo desde el punto de vista metodológico, que da protagonismo a los significados y a las motivaciones de los miembros del centro escolar y democratiza el privilegio de la interpretación verdadera o la valoración justa de los hechos (Sabirón, 1990; Santos Guerra, 1990; Villar, 1988).

En resumen, de acuerdo a todo lo anteriormente citado, se trató de una **evaluación formativa**, integrando **tratamientos cualitativos y cuantitativos**, **orientada al cambio** y que permitiese tanto la **evaluación interna como externa**.

4. RESULTADOS

En el tratamiento del alumnado con NEE intervienen múltiples factores y es un proceso mucho más complejo de lo que aparenta a simple vista.

En este proceso es imprescindible la intervención en mayor o menor medida de todos los sectores de la comunidad educativa.

Por otra parte, es una obligación, por parte de los profesionales de la enseñanza poner en conocimiento de las autoridades competentes la realidad de los hechos, en el quehacer diario poner los medios más adecuados para corregir la situación (optimización de recursos humanos y materiales) y, finalmente, contar con el apoyo por parte de la Administración, que, conocedora del tema, pondrá a disposición de los profesionales aquellos medios a su alcance.

Normalmente, las actuaciones que se producen por parte de la Administración, se corresponden con la información de la que se dispone de un determinado centro que, en ocasiones no es la suficiente. En este trabajo se trató de mejorar esa información ajustado a la realidad en el que se reconociesen errores propios y ajenos, ya que cada centro escolar es el reflejo directo del conjunto de factores que lo rodean.

Además de los resultados obtenidos en el cuestionario elaborado al efecto de la investigación, se establecen los documentos que recogen la información recogida en cuanto al análisis socio-económico y cultural de área de influencia del colegio, las respuestas obtenidas en las encuestas de padres/madres, alumnado y del profesorado tutor y en el análisis documental de la composición docente y del alumnado (en especial con NEE).

Especialmente importantes son las encuestas obtenidas por parte del alumnado. Se ha recopilado 118 encuestas que nos han permitido extraer conclusiones muy interesantes, que afectan a los rasgos generales de su escolaridad, a sus características sociales, ambiente familiar etc.

Finalmente, en la reunión, de profesores y agentes asesores externos, se decide establecer el Plan de Mejoras del Centro, partiendo de los resultados obtenidos, comentados anteriormente.

Una vez obtenido el consenso sobre la valoración anteriormente descrita, se seleccionaron las fortalezas y debilidades.

Como puntos fuertes o fortalezas del centro, trataron de identificar aquellos aspectos que otorgaban más valor al centro, que fueran sentidos así por el propio centro y que contribuyeran al éxito de éste. Los puntos fuertes, serían aquellos en los que se deberían apoyar para alcanzar las mejoras.

Como puntos débiles del centro, o debilidades, trataron de identificar aquellos aspectos que se interpusieran de cara a la eficiencia y/o eficacia de éste. Serían los sentidos así por el propio centro y convendría resolverlos para mejorar el propio éxito del centro. Los puntos débiles serían los que se deberían superar para alcanzar el éxito pretendido.

A partir de esta relación de fortalezas y debilidades, se identificaron las propuestas de mejora que permitieran, a juicio del equipo de trabajo, incidir en los puntos débiles detectados y, en su caso, potenciar las fortalezas identificadas.

Como primera de las conclusiones, resaltar que se han ido cumpliendo los objetivos planificados:

1. Conocer la situación de partida del centro, de todos sus componentes organizativos y funcionales, en el momento en que se propone la evaluación:
 - Se ha estudiado la zona geográfica del centro así como sus características socioculturales.
 - Se ha estudiado la ruta del transporte escolar.
 - Se ha observado la actitud de las familias respecto a la educación del alumnado y el papel que piensan que desarrolla el centro educativo en ello.
 - Se ha estudiado la composición docente y del alumnado del centro educativo.
2. Regular el proceso de aplicación continuo del modelo de actuación, propiciando y facilitando la consecución de las metas previstas.
3. Detectar, de modo permanente, las dificultades que surgieron en el desarrollo del modelo de actuación.
4. Conocer los resultados obtenidos al final del período fijado para la implantación del modelo.
 - Se han recogido los puntos fuertes y débiles en cuanto a la atención a la diversidad del centro educativo.
5. Valorar los resultados obtenidos.
 - Se han elaborado propuestas de mejora del centro educativo en cuestión.
6. Formular un modelo de actuación adecuado al centro, en función de los datos anteriores y proponiendo la importancia que diversos indicadores pueden tener para el tratamiento de la atención a la diversidad.
7. Replantear el modelo de actuación del centro, de acuerdo con la información recogida y con su valoración y consecuentemente potenciar los aspectos positivos y corregir los negativos en su organización y funcionamiento: analizar las formas de mejorar la calidad de la educación en la atención a la diversidad en el centro educativo. Finalmente, también se han de destacar los principales cambios que se han efectuado de acuerdo con el Plan de Mejoras establecido:
 - Se ha modificado la distribución horaria del centro debido a que con el horario anterior, el alumnado cuyos/as padres/madres trabajan, no coincidían con ellos/as en el desayuno ni en la comida por lo que tenían que depender de otros/as familiares, no realizaban una alimentación adecuada,... y, consecuentemente, se ha modificado la temporalización de las distintas unidades que componen las diferentes materias en los diferentes ciclos
 - Se han mejorado las instalaciones y los recursos materiales
 - Se han detectado centros de interés en cada una de las materias que componen el currículo de Educación Infantil y Primaria, tomando como referente aquel alumnado perteneciente a minorías étnicas, feriantes y con NEE y se han establecido nuevos materiales curriculares y, consecuentemente, se han sustituido, en la medida de lo posible, las clases magistrales.
 - Se ha puesto en funcionamiento una escuela gratuita para padres/madres
 - Se ha modificado la ruta del transporte escolar y consecuentemente, se ha modificado la zona de influencia del centro

- Se ha reducido el absentismo escolar mediante el programa de acompañamiento efectuado en el centro educativo
- Se ha incrementado el personal docente desde el inicio de la evaluación.

A la vista de los resultados obtenidos y de las conclusiones enumeradas anteriormente, hemos podido concluir que el programa piloto puede ser considerado interesante para aplicarlo a una muestra relevante y estudiar sus resultados.

Como manifestábamos al inicio de la presente investigación, en el caso de investigaciones aplicadas, los conocimientos obtenidos se encaminan a la solución de problemas prácticos. Es por ello, que presentaremos a continuación, una serie de recomendaciones para próximas investigaciones de este tipo.

Otros aspectos convenientes de considerar son replantear el modelo de actuación del centro, elaborando una guía práctica que le permita autoevaluarse año a año procediendo a realizar las adaptaciones más específicas aún, si cabe, al centro educativo, sin modificar ningún aspecto del modelo de evaluación.

En esta guía se tendrían que tener en cuenta aspectos en los que se debe formar al personal nuevo que se incorpore en el centro educativo tales como una explicación adecuada de porqué y para qué se está efectuando una evaluación de este tipo en el centro educativo y el modelo de evaluación adoptado para evaluar la calidad de la atención a la diversidad.

Por otra parte, también debería contener la metodología de evaluación que se emplee, el equipo de trabajo nombrado, la metodología de trabajo y los mecanismos de publicidad y participación.

Esta guía debería de ir acompañada de otro apartado en el que se recojan los procedimientos a realizar con la indicación de las personas responsables de efectuarlos, los indicadores que se deben medir de acuerdo con la información recogida y consecuentemente elaborar formatos que año a año nos permitan ir recogiendo dicha información, como modelos de encuestas de satisfacción, pautas de entrevistas para el seguimiento y tablas de registro de datos.

5. PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Finalmente, presentamos las aportaciones de los artículos incluidos en el presente número que animamos a disfrutar en profundidad.

En el artículo *“Comparación experimental entre tres modalidades de enseñanza mediadas informáticamente”* se comparan diferentes modelos de enseñanza (expositivo, participativo-guiado y colaborativo) a través de la forma comunicacional chat, con pizarra común. Como resultado, los mejores resultados de aprendizaje se logran con el modelo expositivo en la enseñanza de problemas lógicos, independientemente del canal de comunicación (presencial o mediado). En cambio, el modelo participativo-guiado se revela como el más eficaz en situación de enseñanza-aprendizaje de conocimientos (científicos).

El siguiente trabajo, *“Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria”* pone de manifiesto la ausencia de relación significativa entre inteligencia y creatividad en los primeros niveles de Educación Primaria tras un estudio con un grupo experimental de 90 alumnos y otro de control equivalente al primero.

La investigación titulada *“Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena)”*, analiza la incidencia de este programa en un grupo de adolescentes inmigrantes de origen sudamericano residentes en España, confirmándose estas técnicas como estrategias útiles y efectivas y un apoyo empírico para su incorporación y utilización en el ámbito educativo con el fin de mejorar el bienestar psicológico y emocional de los adolescentes inmigrantes.

A continuación, en el artículo *“Elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de Hematología al Espacio Europeo de Educación Superior”*, se pone en marcha un proyecto de innovación docente consistente en proporcionarle al alumnado las bases metodológicas suficientes para la elaboración de preguntas de elección múltiple con el objetivo de enfocar su aprendizaje hacia pruebas objetivas similares a las del sistema de evaluación. Se consigue así un alto grado de participación, una valoración muy positiva de la experiencia y una mejora en los resultados académicos por parte del alumnado.

El trabajo realizado sobre *“Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: percepción de los equipos directivos”*, identifica la opinión de los equipos directivos sobre cómo se está desarrollando el proyecto bilingüe en esta Comunidad desde su implantación en el año 2003, sus puntos fuertes (mejora del centro, calidad y formación de docentes, nivel de inglés del alumnado, prestigio del centro e implicación de las familias), y las necesidades que han ido surgiendo (necesidad de una mayor y mejor formación de los docentes, mayor cantidad de recursos humanos, materiales y espaciales, mayor coordinación y posibilidad de intercambiar experiencias para poder enriquecer los proyectos).

El artículo titulado *“La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria”* concluye la necesidad de desarrollar programas que fomenten la lectura y contribuyan al desarrollo emocional en los nuevos planes de estudio de educación del EEES tras la realización de un estudio de evaluación de los hábitos lectores y la inteligencia emocional en alumnado universitario.

En el artículo *“Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes”* se presenta una investigación mediante la cual se ha tratado de determinar los efectos sobre las calificaciones del alumnado y su satisfacción por el aprendizaje en el paso de una evaluación continua hacia una basada en competencias en la que se han empezado a incorporar elementos de la evaluación formativa.

Los resultados alcanzados no presentan diferencias significativas, aunque en el modelo en competencias existe una mayor concentración de las notas del alumnado en las calificaciones intermedias; también resulta más explicativa la relación entre la asistencia a clase y los resultados que se alcanzan en las diferentes pruebas realizadas y, en general, con la calificación final; parece existir una mayor relación entre los resultados obtenidos en las diferentes pruebas y, finalmente, cabe destacar que el grado de satisfacción del alumno con la formación recibida, lo aprendido y los resultados obtenidos resulta muy elevado.

El estudio *“Análisis de la percepción ética entre profesionales del sector educativo”* ha aportado como resultados que, en su mayoría, son personas con un proceso amplio de reflexión y profundización en lo que se refiere a la dimensión vocacional

y ética de la profesión; desean asociarse para el desarrollo de una reflexión colectiva en torno a la dimensión social y humana de la profesión y su ejercicio; en relación a los “medios” priorizan los que ayudan a ejercer la profesión con claves de excelencia y de entrega personal; las personas que trabajan en el sector educativo poseen un discernimiento claro de lo que es la corrupción y de lo que son bienes internos y externos; finalmente, manifiestan una visión positiva y un deseo de incentivar la dimensión ética en el campo profesional.

A continuación, en el trabajo *“Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario”*, se parte del análisis de los instrumentos actualmente en uso por las universidades españolas para llevar a cabo la evaluación docente con el fin de extraer las dimensiones, competencias e indicadores de estimación de la calidad de la actividad docente del profesorado así como los sistemas de medición empleados para su valoración y elaborar con ello un estudio piloto de evaluación de las competencias docentes validado.

La investigación cuyo título es *“Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de Educación para la Ciudadanía: un estudio exploratorio”* analiza la evolución del concepto de ciudadanía y sus actuales dimensiones interculturales y contrasta estadísticamente la relación entre contenidos interculturales y su importancia mediante un cuestionario.

La mayoría del alumnado ha considerado positivamente importante para su vida intercultural los doce contenidos interculturales presentados, lo cual lleva a plantearlos como importantes para la formación intercultural, tal y como se afirma en la LOE.

Para finalizar, el artículo cuyo tema consiste en *“Adaptación y validación del test de dislexia Bangor”* recoge resultados positivos derivados de un proyecto cuyo propósito fue adaptar y validar dicho test a tres lenguas (castellano, gallego y catalán).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abalde Paz, E.; De Salvador González, X.; Muñoz Cantero, J.M. y Rodicio García, M.L. (1995). Sistema de indicadores para la evaluación de centros. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 217-250.
- Aguado, T.; Gil, J.A.; Jiménez-Frías, R.A.; Sacristán, A.; Ballesteros, B.; Malik, B. y Sánchez García, M.F. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *RIE*, 17, 2, 471-475.
- Alegre de la Rosa, O.M. y Sánchez, J. (2003). Educación, cine y sociedad. Tenerife: Benchomo.
- Alegre de la Rosa, O.M. (2004). Atención a la diversidad del aprendiz. En L.M. Villar Angulo (Dir.). Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria (pp. 65-82). Madrid: McGraw-Hill.
- Álvarez Rojo, V.B. y García Pastor, C. (1996). La evaluación de necesidades para la transición escuela-trabajo de alumnos con necesidades especiales: una investigación colaborativa. *RELIEVE*, 2, 2.
- Álvarez Rojo, V.; Rodríguez, A.; García, E.; Gil, J.; López, I.; Romero, S.; Padilla, M.T.; García, J. y Correa, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *RIE*, 20, 1, 225-245.

- Andrés, M. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza / aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *RELIEVE*, 11, 1.
- Apodaca, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *RIE*, 17, 2, 363-377.
- Apodaca, P. (2001). Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva. *RIE*, 19, 2, 367-382.
- Arias, B.; Verdugo, M.A. y Rubio, V. (1995). Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid. Madrid: MEC, CIDE.
- Barrios Espinosa, E. y García Mata, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *RELIEVE*, 15, 1.
- Biencinto, C. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE*, 10, 2.
- Blanco Guijarro, R. (1997). Integración y posibilidades educativas: un derecho para todos. *Boletín* 44
- Blández, J.; González Maura, V.; López Rodríguez, A. y Sierra, M.A. (2006). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *RIE*, 24, 1, 71-95.
- Buendía, L. e Hidalgo, V. (2006). La mejora de un centro educativo de carácter multicultural en la ciudad autónoma de Ceuta. *RIE*, 24, 1, 261-280.
- Cajide, J. (2000). Evaluación de programas para la educación de sobredotados. *RIE*, 18, 2, 539-552.
- Casar Domínguez, L.S. (2007). Tesis Doctoral Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña. Universidad de A Coruña (inédita).
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *RIE*, 26, 1, 25-44.
- Coba, E. (2001). La evaluación de la calidad de las universidades. *RIE*, 19, 2, 383-388.
- De Miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *RIE*, 15, 2, 145-178.
- De Miguel, M. (1999). La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *RIE*, 17, 2, 345-348.
- De Miguel, M.; Apodaca, P.; Arias, J.M.; Escudero, T.; Rodríguez Espinar, S. y Vidal, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *RIE*, 20, 2, 357-383.
- Diniz de Brito, E. (2006). Tesis Doctoral Avaliação de qualidade e de gestao frente a satisfação da comunidade acadêmica e desempenho institucional de Ulbra en Ji-Paraná no Estado de Rondonia-Brasil (inédita).
- Dueñas, M.L. (2000). Evaluación de programas de atención a los niños con discapacidades. *RIE*, 18, 2, 601-609.
- Escudero, T. (1989). Aproximación a la evaluación de la universidad. *RIE*, 7, 13, 93-112.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3, 1.
- Espiñeira Bellón, E.M. (2008). Tesis Doctoral Evaluación de la Calidad de la Atención a la diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras (inédita).
- Esteve, J. y Tomàs, M. (2001). La calidad y el modelo de financiación en las universidades públicas. *RELIEVE*, 7, 1.

- Etxague Alcalde, X. y Aierbe Etxeberria, P. (2001). Evaluación de la calidad del centro educativo. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento, (pp. 434-440). A Coruña: AIDIPE.
- García Pérez, R.; Rebollo, M.A.; Buzón, O.; González-Piñal, R.; Barragán, R. y Ruiz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *RIE*, 28, 1, 217-232.
- Giné Freixes, N. y Parcerisa Aran, A. (2000). Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. Barcelona: Graó.
- González, E. (Coord.) (1995). Necesidades educativas especiales. Intervención psico-educativa. Madrid: CCS.
- Hernández Fernández, J. y Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, 2, 2.
- Hernández Pina, F.; Muñoz Cantero, J.M. y Vidal González, F. (2000). Evaluación de centros educativos. Una aplicación del modelo europeo de gestión de calidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5, 4, 143-163.
- INCE (2000). Sistema estatal de indicadores de la educación. Madrid: MEC.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1, 1.
- López Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15, 1.
- Martín, E. y Mauri, T. (Coords.) (1996). La atención a la diversidad en la educación secundaria. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *RIE*, 18, 1, 7-34.
- Mateo, J. (2000a). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *RIE*, 24, 1, 165-186.
- Molero, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *RIE*, 23, 1, 57-84.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *RIE*, 26, 2, 521-538.
- Muñoz Cantero, J.M. y Ríos de Deus, M.P. (2000). Indicadores en los ámbitos de enseñanza, investigación y servicios en la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 4, 5, 33-41.
- Muñoz Cantero, J.M. y Ríos, M.P. (2001). Pasado, presente y futuro de la evaluación en la Universidade da Coruña. *RIE*, 19, 2, 603-611.
- Muñoz Cantero, J.M.; Ríos, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *RELIEVE*, 8, 2.
- Muñoz Cantero, J.M. y Ríos, M.P. (2004). Indicadores de calidad para evaluar el personal de administración y servicios de la Universidad de A Coruña. *RIE*, 22, 2, 473-495.
- Muñoz Cantero, J.M.; Casar Domínguez, L.S. y Abalde Paz, E. (2007). El contexto y las metas y objetivos como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*, 13, 2

- Naicker, S.M. y García Pastor, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *RELIEVE*, 4, 1.
- Nevo, D. (1997): Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero.
- OCDE (2001). *Education at a glance*. París: Autor.
- Puente, J. (1996) (Coord.). *El plan EVA: contenido, desarrollo y resultados. Cinco años del Plan EVA (1991-1996)*. Madrid: MEC.
- Ríos de Deus, M.P. (2003). Tesis Doctoral Evaluación de la Calidad del PAS en la Universidad de A Coruña. Universidad de A Coruña (inédita).
- Rodríguez, B. (1992). Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros. Barcelona: Júcar.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *RIE*, 18, 2, 417-432.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rubio, M.J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, 9, 2.
- Ruiz Carrascosa, J. (2000). La evaluación de la enseñanza por los alumnos en el plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Construcción de un instrumento de evaluación. *RIE*, 18, 2, 433-445.
- Sabirón, F. (1990). *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- San Fabián, J.L. y Corral, N. (1991). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *RIE*, 7, 13, 131-146.
- San Fabián, J.L. (1996). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela*, 30, 41-51.
- Sanhueza, S. y Cardona, M.C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *RIE*, 27, 1, 247-262.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.
- Sanz, R. (2000). El orientador como investigador de la acción. *RIE*, 18, 2, 509-519.
- Soriano, E. y González Jiménez, A.J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16, 1.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 157-182.
- Torres, J.A. (2005). *La evaluación en contextos de diversidad. Una visión pedagógica*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Villar Angulo, L. M. (1988). La implicación del profesorado en el análisis cualitativo de las instituciones educativas. En VV. AA. *La calidad de los centros educativos* (pp. 709-732). Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.

Fecha de recepción: 03 de septiembre de 2010.

Fecha de revisión: 03 de septiembre de 2010.

Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2010.