

TESIS

**EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: “APRENDER A.C.”, UN
CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.**

POR:

CLARA IMELDA CORRALES VALDES

ASESOR:

CUAUHTÉMOC PÉREZ LÓPEZ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Capítulo I: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CENTROS ESCOLARES

- Evaluación educativa 1
- Contexto actual de la evaluación de programas, profesores y centros 13
- El centro escolar 20
- Evaluación de centros escolares y sus modalidades: acreditación, diagnóstica y de asignación de recursos 29
- Importancia y función del diagnóstico de los centros escolares 40
- Cómo llevar a la práctica la evaluación diagnóstica 44

Capítulo II: El centro APRENDER A.C.

- Datos 53
- Autismo 57
- Educación especial e integración educativa 62

Capítulo III: PROPUESTA DE EVALUACIÓN 67

Capítulo IV: INFORME DE EVALUACIÓN

- Antecedentes 72
- Descripción del aspecto dinámico: alumnos, padres, personal 73
- Descripción del aspecto estático: instalaciones, mobiliario, material didáctico 79
- Metas y objetivos del centro en los próximos tres años 83

Análisis de resultados

- Fortalezas y limitaciones del aspecto estático 86
- Fortalezas y limitaciones del aspecto dinámico 93
- Fortalezas y limitaciones del aspecto funcional 103

Capítulo V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 113

REFERENCIAS 120

ANEXOS

- Cuestionario para personal
- Cuestionario para padres
- Cuestionario de necesidades de material didáctico
- Guía de observación
- Formato de observación

RESUMEN

En este trabajo se realizó una evaluación diagnóstica del Centro Educativo APRENDER, A. C. Para ello se compararon las metodologías propuestas de varios autores y se definieron tres categorías generales para obtener una visión global de la institución: estático (instalaciones, recursos económicos), dinámico (personal, alumnos, padres) y funcional (cotidiano), para conocer las fortalezas y limitaciones de la institución. Parte de la evaluación fue realizada por sus integrantes. Para este fin se diseñaron dos cuestionarios los cuales fueron contestados por 37 miembros del personal técnico y directivo y 14 padres de familia. Además se realizaron entrevistas con las coordinadoras del centro para obtener información en relación con la historia y condiciones de la institución y se revisaron documentos al respecto. Las respuestas fueron contrastadas por sectores y entre sí para destacar las incidencias y las diferencias en cada punto analizado. En cuanto al análisis funcional de la institución se realizaron 14 observaciones en los 5 grupos, en la recepción y el patio de la escuela. Todos los resultados se sistematizaron en un informe que describe la institución y señala sus fortalezas y limitaciones. La percepción de los integrantes de la institución se complementó con los resultados de las observaciones para obtener una imagen más completa de la realidad institucional. Con base en los resultados obtenidos se desarrollaron algunas sugerencias para la institución en cuanto al personal, el trabajo con los padres de familia y otros aspectos.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la propuesta y realización de una evaluación diagnóstica de un centro de educación especial.

El concepto de evaluación educativa se ha extendido desde un enfoque únicamente orientado hacia el rendimiento de los alumnos a una evaluación de profesores, programas, y de manera más reciente de instituciones escolares dada su importancia y necesidad de ésta como parte de todo sistema educativo.

En el **Primer Capítulo** se ahonda en la evolución conceptual y práctica de la evaluación educativa y especialmente lo que se refiere a la evaluación de instituciones escolares, su diagnóstico y como llevar a cabo éste.

En teoría la evaluación de instituciones educativas se visualiza como elemento de cambio, sin embargo en la práctica la evaluación se ve limitada por diversas circunstancias, algunas inherentes a la institución, otras determinadas por quien realiza la evaluación y los fines con qué se realiza. Estos factores limitantes se discuten específicamente en el apartado sobre “Evaluación de centros escolares”.

En la actualidad existen varias propuestas para realizar una evaluación institucional, esto se hace más complejo porque aun cuando el objetivo de evaluación sea el mismo, Cada autor revisado prioriza diferentes aspectos de la institución. Sin embargo todos los autores coinciden en que es imposible abarcar la compleja y cambiante realidad de un centro educativo a través de un sólo ejercicio evaluativo. Es necesario hacer parte de la vida institucional la cultura evaluativa.

En este sentido una evaluación diagnóstica representa un primer acercamiento sistemático a la realidad institucional y puede servir de base para desencadenar un proceso de evaluación continua que conlleve a la mejora del centro educativo..

En el **Segundo Capítulo** se describe de manera general el Centro Educativo: “APRENDER AC”, institución evaluada en este trabajo. Cabe destacar que dicho nombre es un *pseudónimo* que se empleará por cuestiones de confidencialidad. También se hace una breve revisión del concepto de autismo y de la educación especial e integración educativa, por tratarse de un centro de educación especial.

El **Tercer Capítulo** se dedica a la propuesta de evaluación elaborada para este trabajo, la cual se constituyó a partir del análisis de varios modelos. Retoma en particular elementos enfocados hacia las dimensiones física y humana de la institución, y otros que se centran en el desarrollo institucional, es decir, en lo funcional. Los Modelos que se retomaron porque están basados en experiencias empíricas y se complementan mutuamente.

Con base en lo propuesto por los autores, los instrumentos se adaptaron y/o elaboraron de acuerdo al contexto de la institución (ver anexos) y en su momento fueron revisados y aprobados por la misma.

Estos instrumentos fueron la base para llevar a cabo la evaluación propuesta que permitió a la institución obtener información desde la perspectiva de sus integrantes para vislumbrar con mayor claridad sus alcances y limitaciones e idóneamente apoyarse en esos datos para la toma de decisiones que conduzcan a una mejora institucional.

El **Cuarto Capítulo** constituye el informe de evaluación en su totalidad, que la institución autorizó para su publicación en este trabajo de tesis. Se conforma de dos partes: la primera describe a su personal directivo y técnico, las características de los alumnos y los padres de éstos así como las instalaciones, mobiliario y materiales didácticos. En la segunda parte se revisan por rubros los alcances y limitaciones de la institución en sus aspectos estático, dinámico y funcional que fueron reportadas por el personal técnico y directivo y los padres de familia y que son contrastadas con situaciones que se dieron durante las observaciones.

Y por último, el **Quinto Capítulo** constituye una reflexión y valoración personal de los alcances y limitaciones de éste trabajo en general y de la metodología empleada. Finalmente a la luz de los resultados observados en el informe, se proponen algunas líneas de reflexión concretas para la institución evaluada.

CAPÍTULO 1

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CENTROS ESCOLARES

Evaluación educativa

Los últimos años han supuesto una ampliación del campo de la intervención educativa. Las nuevas demandas sociales, culturales, económicas y otras exigen soluciones a las que puede contribuir la educación, bien sea reformulando sus esquemas de trabajo clásico o aportando su punto de vista (Gairín 1999).

Por lo que respecta a la evaluación de la educación, ésta no es una actividad nueva; de hecho, Pérez (s/f) dice que uno de los aspectos esenciales de la educación, como lo es el aprendizaje de los estudiantes, es una actividad que casi siempre se ha considerado inherente al proceso educativo mismo.

El arco semántico del concepto de evaluación es muy amplio, Santos (1994) señala que es preciso cerrarlo para saber a qué tipo de evaluación se está refiriendo. El castellano complica o dificulta la precisión ya que se utiliza un solo término para referir realidades diversas que, por ejemplo en inglés, tienen referentes lingüísticos distintos: *accountability*, *assessment*, *appraisal*, *self evaluation* son términos referidos a modalidades o aspectos diferentes de la evaluación inmersos en la misma palabra.

La evaluación está de moda, agrega el autor. No solo el hecho de hablar y escribir sobre ella. Se crean centros oficiales y agencias privadas de evaluación, se realizan cursos especializados, se promulgan leyes que la regulan, se publican informes entre otras tareas. Este hecho supone un riesgo. Porque hacer evaluaciones o hablar de evaluación no son fines en sí mismos. Lo fundamental, a decir de Santos (1996), ni siquiera hacerla bien. Lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva a servicio de quién se pone.

Según Núñez (1998), durante las últimas décadas los procesos de evaluación han tenido mayor importancia en todas las instituciones y sectores de la sociedad, retomando el proceso educativo, la evaluación se encuentra relacionada con el alumno en cuanto a su rendimiento escolar, el docente y los planes y programas de estudio. Considera importante recordar que la evaluación inicialmente se dio en el aprendizaje, después se aplicó a los planes de estudio, en la propuesta curricular y, posteriormente a algunas instituciones y sectores que forman la sociedad.

De Alba (1991) enfatiza que de manera concreta, la evaluación en el campo de la educación, en sus planos teórico y práctico, requiere de consideraciones analíticas particulares, debido tanto a su desarrollo como a la importancia que como actividad tiene, ha tenido y tiende a cobrar.

También señala, que pocas actividades en los procesos educativos adquieren una trascendencia práctica tan determinante y significativa como la evaluación. De ahí que su análisis se presente como una exigencia conceptual que tiene ante sí la tarea de comprender no sólo la complejidad de los procesos de evaluación en las sociedades actuales –en la mexicana principalmente-, sino en la perspectiva de transformación de tales sociedades y en el seno de éstas, de sus proyectos educativos.

Por una parte en lo que se refiere a su significación la evaluación ha estado sujeta a los vaivenes históricos propios del ámbito educativo, tanto en su teoría como en su práctica (Tejeda, 1999). En adición, Nevo (1997) señala que la evaluación educativa ha adquirido una diversidad de significados, y algunos de ellos se hallan en uso desde hace casi medio siglo. Y como dice Tejeda (1999), si bien no existe univocidad a la hora de articular los períodos o épocas históricas evaluativas, existe coincidencia que el fenómeno evaluativo en educación apenas cuenta con un siglo de tradición. Resulta ineludible revisar los antecedentes de la evaluación para poder disponer de una idea clara sobre su conceptualización actual.

En cuanto al surgimiento del término, dice Casanova (1998), aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios del siglo pasado. Donde varias tesis utilizadas en la administración laboral se reflejaron directamente en la educación, por lo que en esta época las escuelas eran vistas como “fabricas”, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica y a un razonamiento estricto de medios-fines.

También De Alba y Díaz-Barriga (Citado en Núñez, 1998), sostienen que el surgimiento del término está estrechamente vinculado al proceso de industrialización de los Estados Unidos y principalmente al desarrollo de los conceptos de Taylor relativos al manejo científico del trabajo, lo cual corresponde a las exigencias de eficiencia del capital.

Los estudios sobre la transformación de la sociedad estadounidense de agraria a industrial con la concentración monopólica del capital, esto es, de su transición del siglo XIX al XX han mostrado que la conformación del aparato productivo incipiente demandó de nuevas estructuras escolares y una adecuación de las prácticas educativas que en ella se realizan.

En esta perspectiva –continúa- la elaboración de la propuesta de la administración científica del trabajo plantea problemas que posteriormente serán retomados por la escuela, en particular el rendimiento y la selección.

Éste fue el contexto, dice Casanova, (1998) en el que surge la evaluación científica en educación, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo por el que se va a encontrar condicionada hasta ahora. Los estudios se centraban en el estudiante y la

valoración de los logros alcanzados por el estudiante. La evaluación era por lo tanto virtualmente idéntica a la medición.

Incluso, actualmente, el tema de evaluación del aprendizaje es, sin duda, uno de los que más se han trabajado en el campo de la educación. En relación a el tema se fue desarrollando el concepto mismo de la evaluación, si bien influido por la psicología científica (conductismo) y por la lógica de la administración del trabajo (taylorismo).

De esta manera, vinculada con el avance de la psicología experimental, la noción de la evaluación del aprendizaje se centró por varias décadas en la “medida” de los resultados o producto final del proceso educativo en sus distintos momentos y etapas (semana, mes, grado escolar, nivel educativo. Esto es, en un primer momento (aún dominante –paradójicamente- hoy en día), la evaluación del aprendizaje se centró en la medida cuantitativa de los resultados del aprendizaje (De Alba 1991).

Worthen y Sanders (en Stiefel,1985) afirman que con el movimiento de evaluación educativa de mediados de siglo, las distintas formas de evaluación fueron definidas como sinónimos de medición. Posteriormente se llegó a una definición de evaluación como juicio de profesionales, que continúa como juicio de expertos. Esta última corriente ha ido modificando su concepción relativa a la función de experto y por ende, a la función de la evaluación que de acuerdo con estos autores emergió de los trabajos de Tyler.

Tyler (1979), señala que el empleo de procedimientos de evaluación permiten identificar aciertos y errores del programa del currículo, además sirven como base para reconocer los puntos especiales de estudiantes que exigen mayor atención o para preparar programas individuales que sirvan al alumnado sobre la base de sus progresos en el programa de estudios. En última instancia, los establecimientos educativos necesitan ser evaluados de acuerdo con su capacidad para alcanzar objetivos importantes, lo cual significa que los resultados de la evaluación final deben traducirse en términos comprensibles para los padres y la comunidad en general.

Para este autor, el proceso de evaluación significa fundamentalmente determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que operan en los seres humanos, es decir transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en que medida se consiguen tales cambios.

El concepto de evaluación ofrece dos aspectos importantes; en primer lugar significa que ella debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. En segundo término, determina que la evaluación no deberá limitarse a realizar esa valoración en un momento determinado, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso. Sobre esta base queda descartado que no podrá evaluarse un

programa de enseñanza examinando a los estudiantes sólo al finalizar el curso, puesto que no será posible conocer la magnitud de las transformaciones producidas, concluyó Tyler (1979).

Tyler es considerado el padre de la evaluación educacional, ya que propuso, describió y aplicó un método ya desarrollado para la evaluación, algo que nadie había hecho antes, y su metodología ha sido tan penetrante como influyente.

Con su modelo evaluativo se derivan una serie de implicaciones (Tejeda, 1999):

- Es la primera vez que se hace referencia a que la evaluación es un proceso.
- La evaluación se diferencia de la medición. Evaluar no es simplemente recoger información, sino también supone valor sobre la información recogida.
- Los objetivos previamente establecidos serán criterio referencial para poder emitir el juicio de valor.
- Los organizadores del proceso instructivo y evaluativo son los objetivos definidos en términos de conducta, en el sentido de que son guía para la selección de contenidos, elaborados de materiales, estrategias didácticas, así como la elaboración de instrumentos de evaluación.

Con la aparición del método tayleriano, indican Stufflebeam y Shinkfield (1985), en teoría, se desplazaba la atención hacia otros aspectos del programa, aparte de los estudiantes ya que, en concreto, debían tenerse en cuenta el conocimiento de las intenciones del programa y sus metas, los objetivos de comportamiento, así como los procedimientos necesarios para llevarlos a cabo con éxito.

Sin embargo, el método ha sido a menudo aplicado con estrechez. Mientras Tyler ofrecía medios prácticos para proporcionar información durante el curso de una evaluación, la atención acabó fijándose en los datos (por lo general relacionados con los logros del estudiante), considerados válidos sólo cuando el programa ha terminado.

Una de las limitaciones que observa la evaluación descrita por Tyler es que las conductas observables y medibles no son, en muchos casos, el resultado de un proceso de interiorización, sino que son conductas o comportamientos del alumno fijados por el objetivo y no la respuesta de un proceso de adquisición de conocimientos (Stiefel, 1985).

Otra limitante que señala el autor es que la evaluación planteada no compromete al currículo en su conjunto, sino solamente al proceso enseñanza-aprendizaje y a la verificación de los objetivos conductualmente expresados. Por ello es que se ha definido el modelo de Tyler como un modelo pedagógico (modelo de instrucción), más que como un modelo de evaluación.

Con todo, este modelo es realmente valioso y avanzado en su día para la realización de estudios en evaluación y, como indica Casanova (1998), se ha mantenido en buena medida hasta el momento actual, a pesar de que sus bases radican en modelos psicopedagógicos ya superados.

Además, como afirma Stiefel (1985), la corriente de evaluación educativa iniciada por Tyler, sentó las bases de todas las concepciones evaluativas subsiguientes.

Por otro lado, cuando mostraron ser insuficientes las pruebas de rendimiento para evaluar el programa y los objetivos como clave articuladora del proceso de evaluación, para incidir directamente en el resto de los factores que inciden en el programa educativo: profesores, centros, contenidos, experiencias de aprendizaje, se obligó, a nuevos planteamientos y conceptualizaciones de la propia evaluación. De hecho surge una serie de pensadores que centran su atención en el proceso, poniendo las bases del moderno concepto de evaluación.

En oposición al modelo anterior surge la concepción de una evaluación como obtención de la información para la toma de decisiones: Cronbach (citado en Tejeda, 1999) define la evaluación como la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo.

Después de revisar la propuesta de Tyler, Cronbach propone que el punto de partida sea el tipo de decisión a que la evaluación pretenda servir, en torno a los siguientes puntos:

- si la evaluación aspira a ser instrumento de gran utilidad para los creadores de los nuevos cursos, deberá focalizarse alrededor de las decisiones que estos creadores tendrán que tomar al desarrollarlos,
- la evaluación intentará actuar durante el propio proceso de desarrollo del curso, sin esperar a que éste haya finalizado,
- la evaluación se centrará más en el estudio de las características estructurales del propio programa que en estudios de corte comparativo.

La evaluación dice Cronbach (citado en Stiefel, 1985), debe ser utilizada para averiguar los efectos que produce un determinado curso sobre los alumnos y qué parámetros influyen su eficiencia. Puntualiza a su vez, tres tipos de decisiones que debe tener en cuenta para la evaluación del currículo: a) para el mejoramiento del curso, b) acerca de los individuos y, c) sobre regulaciones administrativas.

Cronbach, dice Casanova (1998), aporta un elemento importante para la moderna concepción de la evaluación, pues la considera como un instrumento básico para la toma de decisiones, ya sea en uno u otro sentido, a partir de la recopilación sistemática de datos, ya que considera la evaluación como un medio al servicio de la educación al emplearla como elemento retroalimentador del objeto evaluado, y no sólo como un fin -según el modelo de Tyler- que lo único que pretende es emitir una valoración determinada acerca de los resultados del proceso educativo llevado sin afán de intervenir para mejorarlo, sino exclusivamente como comprobación de lo conseguido.

Stiefel (1985) refiere que Cronbach con su modelo obtuvo amplios resultados acerca de la evaluación del proceso y del producto; pero siempre redujo la evaluación a la medición cuantitativa de los logros alcanzados por el estudiante en el aula.

El modelo CIPP sugerido por Stufflebeam (1969) considera la evaluación como un proceso cíclico en el que el refuerzo es previsto continuamente por quien toma las decisiones. Es un proceso permanente de evaluación relacionado directamente con procesos de administración y de toma de decisiones y, a su vez, influido profundamente por diversos factores contextuales son de suma importancia en el modelo, como también lo son los aspectos descriptivos de la evaluación (Stiefel, 1985).

La base del modelo de Stufflebeam, señala Stiefel (1985), está determinada por los distintos niveles de evaluación, de acuerdo con distintas metas o diferentes tipos de decisiones que se deben tomar con respecto al currículo. Para ello propone distintos componentes del sistema que deben ser analizados exhaustivamente, a saber: primero, la evaluación del contexto para la toma de decisiones con respecto al planteamiento; segundo, la evaluación de los insumos para las decisiones del programa; tercero, la evaluación de los procesos para las decisiones de implementación y, cuarto, la evaluación del producto para las decisiones de retroalimentación.

Al analizar el modelo de Stufflebeam, Lawton (Citado en Stiefel, 1985) aclara que a pesar de que el enfoque conceptual de su modelo es similar al presentado por Tyler, especialmente en lo que se refiere a la evaluación del producto, Stufflebeam ofrece alternativas más amplias en el aspecto metodológico, al permitir el uso de técnicas de evaluación no tradicionales en el proceso, como puede ser la evaluación de las interacciones. Es decir la visión de la realidad como totalidad. Y las interacciones de todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la línea de Cronbach, Mc Donald (citado en Stiefel 1985) sostiene también que la función de la evaluación es reunir información para que sirva de base en la toma las decisiones y amplía el concepto para incluir el carácter esencialmente político de la actividad de la evaluación. Agrega además, que hay tres tipos de evaluación: burocrática, autocrática y democrática y, afirma también, que los procesos evaluativos están ligados a una posición política particular que a su vez, los evaluadores deben ser explícitos sobre los valores e ideologías que los guían.

Para Eisner (citado en Stiefel, 1985), es necesario puntualizar cuatro características de la evaluación educativa que han persistido a través del tiempo y limitado, en gran medida, el desarrollo de nuevas tendencias y metodologías que faciliten una mayor comprensión del entorno total de las instituciones educativas a saber:

1. Los esfuerzos para evaluar los efectos de un nuevo programa, concluye el autor, se han efectuado en la dirección inadecuada, al no hacer la distinción entre hallazgos estadísticamente significativos y aquellos que son educacionalmente significativos.
2. Ha habido una tendencia a reducir los problemas educacionales dentro de formas que se adaptan a paradigmas tradicionales de investigación, en lugar de

encontrar nuevos procedimientos que se adapten a la investigación y a la evaluación educativa de situaciones reales y concretas.

3. Ha existido una tendencia por evaluar los efectos del programa sobre la conducta del alumno, dando poca atención a la valoración y descripción del entorno que crean tales efectos.
4. Los filtros de la investigación experimental, aplicados a la práctica de la evaluación educativa, son de extrema brevedad.

Otros críticos del modelo lineal clásico de Tyler que no repercuten directamente en el cambio de enfoque evaluativo son Stake (1967) y Scriven (1979) (citados en Stiefel, 1985). Stake, retoma los datos descriptivos de los aspectos del programa: los antecedentes, los procedimientos, los resultados. Sugiere que hay dos grandes actividades de la evaluación: la evaluación informal o subjetiva y la evaluación formal u objetiva, e insiste sobre la necesidad de un programa de evaluación que comprenda las dos formas mencionadas.

La primera de las formas indicadas se refiere a la observación y descripción y posteriormente, la emisión de juicios. La segunda se sustenta sobre listas de control, visitas estructuradas de comparación y tests normalizados.

Stake considera que estos dos tipos de evaluación son esenciales y que el problema es que las técnicas no se emplean en forma apropiada y sistemática. En suma lo importante es el uso adecuado de las descripciones pertinentes y el análisis objetivo del desarrollo del programa. Por lo tanto es posible utilizar ambos tipos de evaluación, tanto la cualitativa como la cuantitativa.

En su definición Scriven (citado en Tejeda, 1999) incluye la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. Asimismo, considera que al hablar de evaluación educativa se debe desglosar el término en dos planos: en un nivel general se debe hablar de las metas de la evaluación y, en particular, en el contexto educativo, de roles de la evaluación (sumativa, formativa). Recalca en la descripción de su modelo, la importancia de no confundir la meta típica de la evaluación que es emitir juicios, con la descripción analítica del proceso. Finalmente agrega que es importante valorar lo que pasa en el ambiente total de la institución en primera instancia y no solamente lo que ha sido medido, a pesar de que ello se considere pertinente.

Stiefel (1985) señala que a pesar de que en el modelo de Scriven se observen ciertas semejanzas con el modelo de Tyler, en el sentido de que siempre hay que confrontar el rendimiento con los objetivos, una de las contribuciones más grandes

que hace es la necesidad de emitir juicios de valor, así como la preocupación por el ambiente total de la institución que va a ser evaluada.

Para Casanova (1998), Scriven añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y del sistema de valores imperantes en la sociedad, que, obviamente van a condicionar e incluso sesgar claramente (sino se toman los oportunos procesamientos y medidas correctivas) los resultados de cualquier estudio evaluador.

Por otro lado, Tejeda (1999) dice que la aportación de Scriven a la evaluación radica en clarificar entre las funciones y objetivos de la evaluación. En este sentido, indica que los objetivos siempre permanecen invariables y suponen la estimación o mérito o valor de un producto: las funciones hacen referencia a la utilización de la información y la consecuente toma de decisiones, distinguiendo entre evaluación formativa y sumativa. La primera se lleva a cabo durante el proceso con el propósito de introducir las modificaciones necesarias para mejorar el programa. La segunda se realiza al final del programa para verificar los resultados obtenidos.

Al respecto, De Alba (1991) dice que la diferenciación entre evaluación “formativa” y “sumaria”, dada por Scriven, es una de las que fecunda el campo y permite el inicio de una nueva etapa, en la cual empieza a superarse la estrecha concepción positivista. Aunados a esta transformación conceptual se observan un conjunto de procesos histórico sociales que coadyuvan al desarrollo del campo a partir de la década de los setenta y durante las de los setenta y ochenta, procesos vinculados de modo contradictorio, tanto con la necesidad de mayor control social, como con el desarrollo y fortalecimiento de procesos democratizadores. Además, agrega el autor, el concepto de evaluación formativa permitió dirigir la vista hacia los procesos educativos y no sólo hacia los productos de éstos. De hecho el concepto fungió como una llave que permitió la entrada a nuevas posibilidades de idear al problema de la evaluación.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, permitió que los educadores se cuestionaran sus formas de evaluar y que empezaran a considerar múltiples factores hasta entonces dejados de lado. Influyó al campo y coadyuvó a su transformación, de hecho este concepto se ha recuperado prácticamente (de manera implícita o explícita) en todos los trabajos serios que se han venido desarrollando, incluso desde perspectivas teórico epistemológicas diversas, a partir de las cuales cambian algunos aspectos de su significación y sentido. Ha sido muy importante en el origen y desarrollo de las diversas tendencias de la evaluación cualitativa.

Es precisamente en las décadas de los 60 y 70 cuando el campo de la evaluación empieza a fijarse en nuevas problemáticas, surgiendo múltiples enfoques y objetos nuevos de la evaluación.

Es importante destacar que surgieron diversos enfoques para la evaluación de programas, considerando como prioritario el impacto de los programas educativos en el

contexto social. En este punto se encuentra una articulación por demás interesante con la problemática de la evaluación–investigación, en la medida en que la evaluación de programas implica la tarea de investigación (Weiss, en De Alba,1991) .

Por último, es fundamental señalar que además de programas (en sentido restrictivo, esto es, el programa de una materia, o en sentido amplio el impacto social de un programa educativo), en los últimos lustros ha permeado un campo medular, el financiamiento de la misma evaluación. En México la primera expresión contundente y significativa de esta modalidad de evaluación fue llamada “autoevaluación institucional”, realizada en la UNAM en el período del Doctor Rivero (citado por De Alba 1991). Aquí cabe un paralelo entre la “autoevaluación” del aprendizaje criticada por Barco y la “autoevaluación “ universitaria, que significa una nueva etapa en las relaciones (principalmente en cuanto a financiamiento) entre Estado y universidad en México. Esto es, la nueva relación que se ha ido construyendo a partir de la agudización de la crisis económica y por tanto de las relaciones estructurales de dicha relación.

Así, durante los años 60 y 70, la necesidad manifiesta de encontrar indicadores operativos e internos para decidir el éxito de un programa o un centro educativo, llevó a valorar el mismo mediante la comparación con un criterio de resultados o situaciones deseables (evaluación por criterio) más que por comparación con lo alcanzado por otros sujetos, programas o centros (evaluación normativa) (Casanova, 1998).

Un ejemplo actual, de evaluación de programas lo constituye el trabajo de Olguín (1999), que tiene por objetivo aplicar el modelo de autoevaluación participativa en las especialidades de Posgrado en Derecho de la Universidad de Costa Rica.

El modelo está constituido por cuatro componentes operativos articulados con un conjunto de metodologías integradas:

- acciones preoperatorias. Consisten en informar, explicar el proceso de autoevaluación participativa, su naturaleza, sus requisitos, el tipo de ejercicio del poder que implica, la variedad de metodologías que ofrece para los diferentes trabajos. Normalmente consiste en una reunión de una a dos horas, con la finalidad de brindar explicación y aclarar dudas, Sesión práctica de la metodología con el grupo de autoridades de la unidad académica. Tipo taller de 2 a 3 horas.
- diagnóstico y elaboración de alternativas de solución. Talleres con duración de tres a cuatro horas, la mitad del tiempo para explicitar los problemas y la otra mitad de la sesión para las soluciones, con grupos de 20 a un máximo de 30 participantes,
- planificación y seguimiento para la autorregulación. El diagnóstico con las alternativas de solución se conecta con la planificación,
- reconceptualización. Si se opta por la acreditación se desarrolla como una opción, si la unidad académica decide solicitar certificación para alguna de sus carreras o programas.

Entonces, con los aportes de Cronbach (1964) y Scriven (1967) inicia una nueva época que se caracteriza por la proliferación de modelos evaluativos y el profesionalismo en una actividad evaluadora. Se plantea ahora la apertura a nuevos paradigmas (de corte más cualitativo) con nuevas técnicas e instrumentos de evaluación. Esto es de suma importancia, porque el modelo paradigmático, que afectará el diseño a seguir está en íntima conexión con el referente (respecto a qué se evalúa).

A manera de conclusión, de acuerdo con su evolución y sus modificaciones, el concepto muestra una múltiple apertura, que a decir de Pérez (citado en Tejeda, 1999) puede concretarse en cuatro aspectos:

Conceptual, dando cabida en la evaluación a los resultados no previstos o acontecimientos imprevisibles.

De enfoque, posibilitando tanto la recogidas de datos sobre productos y procesos.

Metodológica, pasando de la rigidez inflexible de la estrategia formal para incluir procedimientos informales, llegando al pluralismo metodológico,

Etico-política, ya que la evaluación proporciona información a todos los implicados y recoge opiniones e interpretaciones de los mismos. De la evaluación burocrática a la evaluación democrática.

Por lo anterior la evaluación actual se puede conceptualizar, según Tejeda (1999) como:

Un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc. En cualquier caso desde planteamientos multivariados en cuanto a instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes.

- *Implica un juicio de valor*. Significa que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que esta ha de valorarse, explicando su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones, por cuanto los evaluadores pueden realizar esta tarea y otras personas, ajenos a ellos, pueden tomar decisiones. Es decir que la función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones, que puede corresponder a los responsables del programa o los objetivos a evaluar, políticos u otros.
- *Orientada hacia la toma de decisiones*. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, entre otros se apunta hacia la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa además, que la evaluación ha de ser un medio pero no un fin en si misma.

Como es lógico, señala Casanova (1998), son muchos los autores que han seguido y siguen trabajando en el concepto de la evaluación y su adecuada puesta en práctica,

en función de los ámbitos en los que se aplique y los objetivos que se pretendan con ella.

Así para Batistón y Ferreyra (1998), la evaluación es un proceso continuo de comparación de modelos de realidades para obtener información que retroalimente la *toma de decisiones* y la acción consecuente. Por lo que debe ser continua, integral, objetiva y sistemática.

Nevo (1997) define la evaluación educativa como la recogida sistemática de información referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos. Esta definición combina la descripción del *juicio crítico*, pero hace una distinción entre ambos ya que son de naturaleza distinta. La descripción puede basarse en la recogida sistemática de datos y, así dar como resultado una información altamente objetiva. El juicio crítico se basa en criterios que, en la mayor parte de los casos, están determinados por valores, normas sociales y preferencias personales de los individuos o entidades de la evaluación.

Es un proceso de presentar los resultados, analizarlos, discutirlos con las personas interesadas, compararlos con otros resultados, recopilar información adicional que de más resultados, resolver los problemas añadidos, etc. Si éste es el modo en que se percibe la evaluación cuando se comparan distintas perspectivas y conjuntos de resultados en un intento progresivo de aumentar la comprensión, entonces el diálogo es una parte integral del proceso y en esto consiste todo el mismo (Nevo, 1997).

La evaluación es el proceso mediante el cual las experiencias adquieren interés y se convierten en conductas (objetivas y subjetivas) significativas que dan como resultado *mejores* programas de aprendizaje. El apropiado plan de evaluación proporciona la correcta información a la persona indicada en forma adecuada que le permite tomar la decisión más acertada (Jordan, citado en, Palacios, 1997).

De manera general, señala Tejeda (1999), se puede evidenciar un gran desarrollo teórico de la evaluación educativa aunque no puede decirse así de su práctica, además, la evaluación como tal es joven, y a la par que se puede justificar la falta de cultura y tradición evaluativa en los contextos de actuación práctica, así como la limitación o dificultad para diseñarla / ejecutarla con mayores garantías de calidad.

Para De Alba, (1991), el problema del poder en el terreno de la evaluación apunta al análisis de los niveles macrosocial, institucional y áulico, así como de sus articulaciones. Afirma, que en todas las situaciones de evaluación se está ejerciendo el poder. La situación misma de evaluación implica un espacio o dominio específico de poder, vinculado con otros. La evaluación no puede ser aséptica ni neutral. El problema del poder está en el centro y resulta insoslayable, concluye.

En esta perspectiva, agrega el autor, se concibe el poder como la capacidad humano social de producir, determinar e imponer sentidos, significados y prácticas en diversos

dominios, que se despliegan a través de una actividad humana en sus relaciones de fuerza sociales. El poder se ejerce, despliega y delega en todos los órdenes e instituciones sociales.

Adicionalmente, menciona De Alba (1991), que los diversos paradigmas teóricos, que conforman a las ciencias de la educación y a los saberes educativos, atraviesan el campo de la evaluación ya sea que se trate de la evaluación del aprendizaje, de la evaluación de los docentes, de la evaluación de los programas escolares, de la evaluación curricular, de la autoevaluación institucional, o de cualquier objeto de evaluación. De tal manera que de acuerdo con la formación específica de los evaluadores y las condiciones o exigencias del contexto a evaluar, se encuentran tendencias distintas y opuestas, en donde los paradigmas teóricos juegan un papel importante. Tal es el caso de los modelos o propuestas de evaluación que privilegian los aspectos técnicos y cuantitativos en contraposición a aquellos que manejan metodologías cualitativas y privilegian los aspectos teóricos y axiológicos de la evaluación.

Finalmente, añade, que por su mismo carácter, la evaluación es un tópico neurálgico en la educación. Se le ha pensado de manera dominante desde una perspectiva epistemológica y teórica empírico-analítica, positivista, neopositivista y son pocos y relativamente recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas.

Por otra parte, la evaluación genera frecuentemente resistencias. En buena medida esas reacciones son explicables porque la evaluación ha estado asociada, especialmente en el campo educativo, con los procesos de calificación, clasificación, exclusión y castigo (Pérez, 2000). El autor considera que es una situación que debe modificarse, haciendo de la evaluación una función esencialmente constructiva y propositiva, en la cual todos los involucrados vean la oportunidad de mejorar su trabajo.

Núñez (1998) por su parte, cree que en ocasiones no se realizan procesos de evaluación, no porque, no haga falta o porque las metodologías no se adecuen, sino porque se pretende ocultar que en realidad la educación que se imparte en las instituciones de nuestra sociedad está en crisis, pero lo más sorprendente es lo poco que el gobierno y las autoridades de todos los niveles están dispuestos a hacer frente al fracaso escolar y el desastre educacional.

Es un momento en el que se pone claramente de manifiesto la necesidad de evaluar los sistemas en todos los ámbitos que les integran: administración, centros, programas, resultados del alumnado. Hasta hace pocos años, esta situación no se hacía patente y actualmente se ha convertido en algo considerado imprescindible para el buen funcionamiento de la actividad educativa (Casanova, 1998).

Contexto actual de la evaluación

La evaluación en cuanto a su concepción y a su práctica, afirma De Alba (1991), es un tópico controvertido, sobre lo cual mucho se ha escrito en los últimos años, tanto en el plano internacional como en Latinoamérica y, en México en particular (De Alba, 1991).

Según Díaz-Barriga (1995), durante los años 80 las políticas nacionales sobre evaluación de la educación estuvieron dirigidas a la ponderación y a la promoción de la calidad de los procesos de enseñanza y de las instituciones educativas. A partir de 1984, la calidad educativa se convierte en prioridad nacional y se concibe a la evaluación como un medio de fundamentación, control y de verificación de las acciones derivadas de esta política. En 1989, con el Programa Nacional de Modernización Educativa, las políticas sobre evaluación se extendieron a todos los niveles y modalidades educativos; el Sistema Nacional de Educación (SNE) habría de contemplar en su estructura y funcionamiento elementos de evaluación y tendría que organizarse, como parte de este, un Sistema Nacional de Evaluación Educativa

La preocupación por la calidad educativa, dice el autor, surge por la presencia de una profunda crisis que compromete a iniciar un sistemático camino de transformación. La crisis que proyecta desde diversas variables, algunos de estos ejes esenciales que la sintetizan son:

- la no-vigencia de los objetivos educativos,
- la falta de respuesta a la demanda social educativa,
- escasos resultados escolares.

Y aunque en el campo de la educación se habla insistentemente de calidad. Lo que significa una educación que logra alcanzar sus fines y metas específicas y, por lo tanto, permite la adquisición de los conocimientos, la actualización de las capacidades personales necesarias para el desarrollo de la personalidad y la propuesta y realización del propio proyecto de vida, en el marco de una sana inserción social (Ribet y Giachino, 1999).

Sin embargo, la deseabilidad de la calidad, dice Orden (1997), contrasta con la imprecisión de su concepto. Individuos y grupos difieren en la concepción de la calidad y, consecuentemente, en cuales serán los medios más apropiados para lograrla en la educación.

Una aportación sustantiva al esclarecimiento de este concepto es el estudio de Harvey y Green (citado en Orden, 1997) quienes analizan diferentes conceptos de calidad y su relevancia para la educación: la calidad como excepcional, percepción, ajuste a un propósito, como relación costo– valor y como transformación.

Las definiciones de calidad varían y reflejan distintas perspectivas de los individuos y de la sociedad, del análisis deduce el autor, que no hay una única definición correcta

de calidad, se trata, más bien de un concepto relativo unido al punto de vista de quien lo trata.

Parece evidente, entonces, señalan Harvey y Green (citado en Orden, 1997) que por un lado la calidad de la educación es el resultado de un conjunto de relaciones, de coherencia, entre expectativas, metas, productos, procesos y entradas al sistema educativo y, por otro, la evaluación es un elemento o componente esencial de este sistema, la concepción prevalente de la educación y las características de su realización determinarían en gran medida la naturaleza y alcance del modelo evaluativo; pero, a su vez, el modelo de evaluación influirá decisivamente en el proceso y producto de la educación y, en consecuencia, en su calidad.

Con respecto a la evaluación de la educación, apunta la UNESCO (1997), debe concebirse en un sentido amplio, ya que su objetivo no es únicamente la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también el financiamiento, la gestión la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo. Además, se relaciona con las nociones de derecho a la educación, equidad, eficiencia, calidad y atribución global de los recursos y depende, en gran medida de los poderes públicos. En ella puede incluirse una evaluación en el plano local, por ejemplo en lo que atañe a la gestión de los establecimientos o a la calidad del personal docente.

A manera de ejemplo, La Cueva (1991), menciona que existen crecientes desigualdades entre países, que dan lugar a un mundo dividido con una minoría de países con economías avanzadas y escuelas investigativas, ricas en recursos, de actividades variadas y complejas, y educadores en el tope de la escala de los sueldos frente a una mayoría de países maquila y países-materia-prima con escuelas (cuando existen ...) de dictado y copia, pupitres en fila, texto escolar y, maestros mal formados y poco formados.

También indica que visitar hoy una escuela pública en ciertos países ricos produce un agudo contraste con la misma visita a un país de los "en vías de...". Sin embargo todavía es fundamentalmente el mismo paradigma, si bien en el primer caso en su expresión más evolucionada. ¿Será posible dice, que en los próximos años se dé la separación? Entonces, cursar seis o hasta nueve grados de escolaridad obligatoria de un centro público de unas regiones no será ni remotamente parecido a cursar los mismos seis o nueve grados en un centro público de las otras. Sobre el papel, en algún cuadro comparativo de algún organismo internacional, podrán verse similares, pero en la práctica se tratará de dos formaciones profundamente distintas, de dos escolaridades inequívocas: la una estimuladora de los máximos poderes mentales; la otra con un cascarón vacío, graduadora de cuasi-analfabetos, concluye el autor.

En todo caso, sugiere la UNESCO, lo que hay que hacer es instalar un dispositivo de evaluación, objetivo y público para que la opinión esté en condiciones de comprender la situación del sistema educativo y su repercusión en el resto de la sociedad.

Similarmente, Casanova (1998) considera que dada su importancia el control y la evaluación debieran constituir una práctica habitual dentro de todo sistema educativo, comprobar y valorar cómo van engranando los diferentes y muy diversos componentes que lo integran, ya que considera, es decisivo para su buena marcha y, sobretodo para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos.

Sin embargo, como señala De Alba (1991), la evaluación por el lugar que ocupa en cuanto a su vinculación con los mecanismos de control social, es una práctica educativa que requiere transformaciones radicales, en la medida que realmente se pretenda una educación que apunte hacia cambios significativos en la sociedad, en estrecha relación con la ambición de construir una sociedad más justa e igualitaria.

Por otro lado, en el caso concreto de México, con el objetivo de analizar el estado de conocimiento sobre evaluación de la educación durante la década de 1982 a 1992, se realizó un estudio, por una serie de investigadores coordinados por Díaz-Barriga (1995).

Cabe señalar que los documentos incluidos en el estado de conocimiento fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: a) que fueran evaluaciones terminadas, b) que hubieran sido publicadas o que tuvieran una circulación amplia; c) que consignaran algún tipo de juicio, de análisis valorativo o cuyo propósito fuera desarrollar una metodología, instrumento o procedimiento de evaluación; d) que describieran algún tipo de metaevaluación.

El estado de conocimiento se integró a partir de 166 fuentes bibliográficas de autores mexicanos, la mayor parte de ellas publicadas en revistas editadas en el Distrito Federal. En el caso de la evaluación curricular se reunió un total de 150 referencias entre artículos, informes y libros; algunos de éstos están considerados en las 166 fuentes bibliográficas señaladas.

Además buena parte del estado de conocimiento está basado en las evaluaciones surgidas de la política educativa nacional de la década de 1982 a 1992. Si bien, dicen se pretendió abarcar el estudio de todo el sistema educativo, los resultados reportados se concentran en el nivel de la educación superior universitaria principalmente. En cuanto a la educación básica, media y media superior, localizaron un reducido número de referencias sobre **evaluación curricular, de docentes e institucional**. En general, afirman, destaca la escasez de información y fuentes especializadas sobre el tema, así como las dificultades para su localización debido a la dispersión en que se encuentran.

Respecto a la **evaluación curricular**, Bedillo, Ruíz y Orozco (Citado en Díaz-Barriga,1995) identificaron importantes avances teóricos–conceptuales y hubo interesantes experiencias en ese campo, la mayoría en el nivel de educación superior, predominando dos posiciones; una de ellas ha desarrollado modelos de evaluación y la otra se ha ocupado por convertirse en un proceso significativo y de construcción del

conocimiento. La evaluación es efectuada en su mayoría por comisiones institucionales elegidas ex profeso para ello, aunque muchas veces estos grupos no tienen una adecuada preparación en el campo. Entre los desarrollos ocurridos en el campo sobresalen las redefiniciones del término y la incorporación de enfoques cualitativos, al considerar como objeto de estudio el proceso educativo y no sólo sus resultados. Un avance importante es que ahora hay una mejor comprensión de los requerimientos que demandan los estudios evaluativos, actividad que se afianzará notablemente en los próximos años (Díaz-Barriga, 1995).

Sin embargo, existe un desarrollo desigual en el campo de la investigación curricular. El estudio permitió tipificar tres tipos de instituciones: aquellas donde se produce conocimiento original sobre el campo, ubicadas en la zona metropolitana de la capital; las que se encuentran en un proceso de desarrollo de la investigación, y una mayoría donde esta tarea es incipiente. En general, las instituciones que realizan investigación curricular se encuentran en el ámbito de educación superior; en estas instituciones pareciera que existen condiciones para establecer proyectos de investigación en el mediano plazo. Se observa una clara deficiencia en el ámbito de la educación pública, en particular en lo referente a investigaciones sobre educación básica, tal vez debido a que solo en el caso de las universidades existe la posibilidad de definir los planes de estudio de cada institución, a la confidencialidad con que se manejan estos asuntos por el sector público y, sobre todo, la poca permanencia de sus grupos de trabajo.

El análisis llevó también a concluir que a diferencia de la década de los 70, en materia de investigación curricular, los años 80 se caracterizan por un pluralismo teórico que fomenta la aparición de una diversidad de enfoques conceptuales y de estrategias de investigación e intervención en el campo del currículo. Esta apertura, que rebasa las fronteras del conocimiento estrictamente psicológico o pedagógico, no sólo permite ampliar las concepciones existentes sino que conduce a un incremento importante en la producción científica del campo (sobre todo en lo referente a publicaciones y eventos académicos) y contribuye a la institucionalización del mismo.

Cuando se consideran las demandas y necesidades de las instituciones educativas, agrega el autor, es palpable notar que no se han logrado satisfacer plenamente las expectativas que se tenían puestas en sus resultados; ello a pesar de la innegable riqueza de las aportaciones emanadas de la investigación curricular de los ochenta. Probablemente el avance más tangible fue lograr una mejor comprensión y profundidad en la explicación de los fenómenos educativos y sociales vinculados con la problemática curricular, más que en el plano de la intervención sobre planes y programas. Existe preocupación de que la investigación curricular haya planteado una agenda separada de los requerimientos del sector educativo y de las instituciones educativas en concreto (Díaz-Barriga, 1995).

En lo que respecta a la **evaluación de profesores**, se menciona que es una tendencia general en algunas instituciones de educación superior, abordar la evaluación de los

docentes, cursos, seminarios o programas, como una tarea administrativa y de corto plazo, centrada en rasgos específicos del proceso formativo, que dependen de los centros formadores y que es ajena al incorporación de la evaluación como insumo de investigación sobre sus objetivos o planes de evaluación de las funciones sustantivas.

Agrega que las instituciones educativas que han realizado estrategias de evaluación de la función docente con fines de selección de personal, promoción y valoración del mérito, han generado importantes soportes metodológicos y técnicos con distintos enfoques, destacándose aquellos de carácter cuantitativo con aplicación de diversas técnicas de medición de opinión, aun cuando se mantiene el debate sobre los procedimientos de cualificación de la función docente.

Es importante, continúa Díaz-Barriga, señalar que en el nivel universitario y medio superior existe también un grado de confidencialidad en el manejo de este tipo de estudios, sobre todo porque se generan desde los órganos de autoridad de las instituciones, lo que ha dificultado conocer los enfoques teóricos y metodológicos-técnicos; se trata en su mayoría de evaluaciones estructurales que incorporan distintas dimensiones del impacto generado por la formación.

Finalmente, dice el autor, se puede decir que en la medida en que se sigan haciendo evaluaciones sólo de la acción formativa, sin formular diagnósticos sobre los problemas y el contexto de las instituciones, seguirá habiendo un déficit significativo entre el marco teleológico y los resultados obtenidos de la formación. De igual manera, en tanto se anteponga la prioridad política al desarrollo académico de las funciones sustantivas de las instituciones, la evaluación de los docentes en función y desarrollo se expresarán en términos de una confidencialidad significativa.

Por otro lado, en lo que se refiere la estado de conocimiento correspondiente a la **evaluación institucional**, Machuca y Carrión (citados en Diaz-barriga,1995) refieren que: el análisis y conclusiones están sustentados en actividades evaluativas de la educación superior, nivel en el que encontraron una mayor documentación que en niveles preuniversitarios. De hecho, localizaron sólo una referencia a una evaluación institucional en nivel preescolar, una referida a educación media de nivel medio superior.

La política nacional, agregan, ha dictado que estos procesos sean “autoevaluaciones”, es decir, actividades organizadas, dirigidas y realizadas por las propias instituciones y, asimismo, los resultados interpretados por ellas mismas. Paradójicamente, en la puesta en práctica de la política se han prescrito rubros de información, estrategias de organización, metodologías homogéneas y marcos de referencia (parámetros únicos).

A partir de 1984, y de manera generalizada desde 1990, todos los centros de educación superior publica han realizado algún tipo de evaluación institucional, y al menos dos (uno público y uno privado) se han sometido a procesos de acreditación por parte de asociaciones estadounidenses.

Por otro lado, señalan que la calidad tanto de los procesos como de los documentos resultantes de las autoevaluaciones es dispar. En general, son pocas las instituciones que asumen estos procesos como oportunidades de autoanalizarse; en su mayoría lo conciben como un trámite de la administración pública. Esto es producto de una subcomprensión y de una pseudocomprensión a cerca de los alcances de la evaluación (Landa, 1993: en Díaz-Barriga, 1995), pero también es consecuencia de la estrategia de aplicación de la política nacional (tiempos restringidos, asociados con recursos adicionales, metodología limitada, etcétera).

De esta manera, señalan Machuca y Carrión que en general, las instituciones responden a las políticas nacionales de una manera paradójica: convienen su cumplimiento por ejemplo el acuerdo de autoevaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES), pero carecen de mecanismos técnicos y políticos para llevarlas a cabo. Sin embargo, principalmente, carecen de una investigación institucional sistemática que pueda darles luz sobre formas y procedimientos de implantación de políticas de este tipo.

En general, dicen, la preponderancia de criterios cuantitativos y el peso de las prioridades administrativas con que han operado las comisiones evaluadoras han llevado, por un lado, a evidenciar la pobreza de la evaluación y, por lo tanto, el surgimiento de efectos inesperados e indeseables: competencia desleal entre académicos y credencialismo, énfasis en las preferencias por actividades con puntaje de acceso a estímulos, etcétera.

Es explicable, entonces, la simulación, la reticencia, el ocultamiento de la información para evitar la exposición pública de bondades y defectos educativos cuando las reglas del juego político, que subyace en toda evaluación, no son transparentes.

En lo que respecta a los niveles preuniversitarios, los efectos institucionales y la disposición de las comunidades escolares, tanto en el orden técnico como en el político, son sumamente difíciles de analizar. En primera instancia, o no existen referentes documentales o bien estos son confidenciales; lo que se llega a conocer de la satisfacción o malestar de las comunidades, es generalmente por vía de las comunicaciones personales. Ante esto los investigadores no han sido capaces de diseñar y aplicar procedimientos o metodologías adecuadas a las circunstancias.

A modo de conclusión, Díaz-Barriga, (1995) afirma, que la política educativa reciente ha convertido a la evaluación educativa en un campo emergente en la investigación educativa, este elemento condiciona la misma evolución de este tema, se reconoce que la evaluación institucional tiene un carácter confidencial, situación que dificulta su desarrollo en el ámbito de la investigación, mientras que la evaluación curricular se mueve entre las tareas de investigación y las técnicas de intervención.

En México, la evaluación del sistema escolar se realiza interna y externamente. La externa se lleva a cabo por la Dirección General de la Secretaría de Educación

Pública. Se pretende, dice, combatir la percepción clásica de la evaluación como fiscalizadora y punitiva, tratando por el contrario de arraigar la práctica evaluadora educativa en su núcleo fundamental de acción, que es la escuela. A pesar de que el punto más delicado del SNEE (Sistema Nacional de Evaluación Educativa) es la difusión de los resultados obtenidos, se ha logrado consenso y aceptación gracias al rigor técnico a la par que relevancia y significatividad de los mismos (Mártinez, 2000).

El SNEE pretende ser un sistema que proporcione periódicamente información válida, fiable y comparable, de tal forma que sea posible generar series históricas para determinar el avance, el estancamiento, o el retroceso en los niveles de logro educativo y poder relacionar éste con otras variables, sobre todo aquellas que tienen que ver con el contexto escolar. Con los resultados que arroje el SNEE las escuelas del país podrán conocer su desempeño y compararlo, por una parte con los parámetros o estándares de evaluación y, por otra, con los resultados nacionales, estatales, regionales o por tipo de escuela.

Para lograr el objetivo se han establecido, señala el autor, dos acciones complementarias que deben desarrollar las autoridades estatales: la primera es distribuir los resultados de la medición a todas las escuelas y, la segunda, distribuir las pruebas utilizadas a todas las escuelas, hayan sido medidas o no. De tal manera que todos los planteles tienen la oportunidad de aplicar las pruebas por su cuenta, calificarlas y los resultados obtenidos compararlos contra los obtenidos en su zona escolar, en su estado o en el ámbito nacional.

En este sentido, en 1997 se inició el proyecto. Estándares Nacionales de Logro Educativo. Hasta la fecha, se han establecido estándares de lectura y matemáticas para la educación primaria, se han construido instrumentos basándose en dichos estándares y se han realizado las mediciones en muestras representativas en distintos tipos de escuelas primarias que existen en México.

El talón de Aquiles del SNEE es el proceso de difusión y uso de resultados. Al respecto persisten temores ancestrales entre muchas autoridades de distintos niveles por hacer públicos los resultados (Mártinez, 2000).

Aunque, debe considerarse que toda operación de evaluación tiene un valor pedagógico. Brinda a los distintos agentes un mejor conocimiento de su acción, difunde eventualmente la capacidad de innovación dando a conocer las iniciativas de éxito y sus condiciones de realización y, más profundamente, incita a revisar la jerarquía y la compatibilidad de las decisiones adoptadas y de los medios empleados a la luz de los resultados (UNESCO, 1997).

Generalmente en la escuela sólo se hace evaluación del rendimiento del alumnado (Santos, 1996). El sentido descendente de la evaluación como criterio de contraste, de comprobación, de selección y de control se realiza sobre el estamento más frágil, más desvalido y jerárquicamente más débil. Una parte del resultado del alumno se debe a

factores que no tienen sus raíces en su esfuerzo, en su capacidad o en su motivación. Parte de sus resultados se deben a la naturaleza y contenido de los aprendizajes, a las condiciones, a la intervención del profesor. Pero la escuela, sólo evalúa a los alumnos. El sistema vive de la evaluación que realiza y precisamente encuentra en el fracaso de algunos alumnos la base de su éxito como institución clasificadora.

Pero, a decir de Nevo (1997), la vida de un centro docente es mucho más compleja de lo que reflejan unos resultados. Representar la calidad de un centro únicamente mediante el rendimiento de los alumnos, no sólo es una injusticia para el centro, sino que también es una perspectiva muy limitada de la complejidad de un centro y del proceso educativo.

El centro escolar

De los tipos de evaluación señalados por Díaz- Barriga (1995): curricular o de programas, de profesores y de centros; este trabajo se enfoca a la evaluación de un centro escolar.

En la realidad del sistema educativo todos esos están en constante interacción y forman parte de un todo. Sin embargo dada la magnitud de cada uno de ellos se optó por centrarse en el marco de este trabajo solamente en algunos de los aspectos generales (estático, dinámico, funcional) propios del centro escolar que consideramos significativos. Esto no resta importancia a una evaluación de los demás aspectos y resultaría idóneo que se llevaran a cabo en futuro para completar los resultados que se obtengan a través de este trabajo.

Siguiendo esta línea de trabajo, es pertinente ahondar en el significado conceptual del centro escolar como tal.

La institución escolar, señala La Cueva (1999), tal como hoy la conocemos no está diseñada para favorecer la actividad indagadora de los niños y niñas, de los educadores y educadoras. Históricamente evolucionó para cumplir tareas alejadas del estímulo a la actividad inquisitiva, a la creación o a la reflexión profunda. En particular, la escuela de masas que se extendió en la mayoría de los países occidentales hacia finales del siglo XIX y principios del XX obedecía a funciones de control social de la población trabajadora, y a su preparación básica en lectura, escritura y las “cuatro reglas”, suficiente para las necesidades de un capitalismo industrial basado en la explotación de una fuerza laboral realizadora de tareas simples y repetitivas.

Por su parte el bachillerato fue la antesala para lo más privilegiados, de los estudios universitarios. A lo largo del siglo XX se han prolongado los años de escolaridad obligatoria y por ende se han incrementado los contenidos impartidos, pero sin producirse cambios radicales en la estructura institucional. Querer introducir a tal

estructura, agrega La Cueva, la actividad indagadora obliga a una deformación de ésta última, que en la mayoría de los casos, termina por desnaturalizarla.

La escuela propiamente, dicen Bastistón y Ferreyra (1998), es una institución social entre otras culturales, económicas, políticas, etc, cruzada por ellas con influencias recíprocas, pero de las cuales se diferencia y se distingue por su misión específica. Entendiendo institución como el sistema social organizado con el propósito principal de educar, con un fundamento en un proyecto cultural y político, cuyo producto se manifiesta en la producción y transmisión del conocimiento.

En este sentido, la evaluación de instituciones educativas comprende todos y cada uno de los aspectos que intervienen en la formación de los educandos; sus leyes y reglamentos, los aspectos organizativos y políticos, las formas, los medios y los contenidos de dicha formación, los mecanismos de gestión y asignación de recursos, la conformación de liderazgos y grupos de poder y de opinión, la satisfacción de las comunidades institucionales, etcétera (Díaz-Barriga, 1995).

Por su parte, Antúnez (1994) señala que habrá escuela o centro escolar donde se intente proporcionar educación organizada intencionalmente independientemente si la actividad educadora tiene o no carácter formal. Es decir siempre que la actividad educativa este orientada intencionalmente, organizada sistemática y técnicamente, que cumpla funciones instructivas, formativas, sociales e integradoras.

Hablar de educación, señala Gaín (1999) supone, cada vez más, pensar en contextos de actuación no formalizados. El hecho educativo entendido, en sentido amplio, como el intento de influir sobre personas para facilitar su desarrollo personal y su inserción en la realidad escolar ha superado por mucho el marco escolar.

Asimismo, Orden (1997) refiere que es perceptible un incremento acelerado de las exigencias sociales de educación. Se demanda, por un lado, más cantidad, más educación; y, por otro, más calidad y precisión, mejor educación y más ajustada a las características diferenciales de grupos e individuos, a la diversidad social y cultural.

Entre las aportaciones de la educación a la nueva realidad quedan perfiladas de acuerdo con Martinell (citado en Gairín, 1999) a partir de las siguientes evidencias:

- Tendencia a prolongar las necesidades de formación en más ámbitos, horarios, espacios y etapas de desarrollo humano que considera el sistema educativo.
- El concepto de tiempo libre cambia; de hecho, cada vez más se considera como un espacio temporal con posibilidades educativas y sociales y sólo como un tiempo pasivo, de consumo o de distracción.
- Ciertas problemáticas sociales como la exclusión social, la integración de minorías, la multiculturalidad, etcétera, reclaman una intervención educativa, además de otras de tipo social y asistencial, que permita evolucionar y dotar

- de nuevas habilidades a las personas que mantienen situaciones de inferioridad.
- Otros problemas relacionados con el mundo de la educación (jóvenes que no terminan sus estudios, dificultades de incorporación al mundo laboral, etcétera) provocan un crecimiento de programas y servicios que sin estar directamente vehiculados en el contexto educativo tienen un componente formativo importante.
 - Cada vez más, las estructuras sociales avanzan hacia la consolidación de organizaciones canalizadoras de la participación social, que muchas veces incluye la promoción de programas formativos y de cambio de actitudes.
 - Por último, cabe considerar el proceso exponencial por el que las personas con mayor nivel de preparación tienden a demandar más información /formación.

Sin embargo, detrás o alrededor de las diferentes organizaciones de educación no formal, señala Gaírín (1999), subyacen principios de acción diferenciados tanto a nivel filosófico como de acción práctica, que justifican y generan unas necesidades organizativas diferentes. Sea como sea, parece imprescindible que toda actuación parta de las experiencias previas de las personas, apoye su integración efectiva en los grupos de intervención y refuerce los elementos ligados al reconocimiento social.

Dentro de las organizaciones dedicadas a la educación no formal, agrega el autor, se pueden encontrar rasgos comunes a las demás organizaciones, además de rasgos específicos como los siguientes:

- no están sujetas a parámetros comunes. Cada organización es diferente, objetivos distintos, usuarios muy variados, tareas muy distintas, etc.
- Suelen surgir de iniciativas de grupos o colectivos de la sociedad, sin vinculación inicial directa con la Administración,
- tienen una tecnología poco elaborada,
- tienen poco integrada la cultura evaluativa y el trabajo sistemático.
- suelen combinar trabajadores profesionales con voluntarios o personal no profesionalizado,
- la tipología de profesionales es muy variada en cada centro, lo que dificulta la ordenación de tareas y responsabilidades,
- hay falta de formación organizativa,
- buscan las soluciones organizativas a medida que se encuentran los problemas.

Asimismo, se puede considerar que habitualmente:

- tienen un bajo nivel de formalización (procedimientos y reglas muy generales, normalmente informales y no escritas),
- su estructura de autoridad está dispersa y en red (frente a la posibilidad de no concentración),

- su estilo de liderazgo es colaborativo, delegativo y tolerante ante la ambigüedad (frente a la jerarquía y la autocracia),
- Inciden en procesos formativos pero no otorgan títulos (aunque si certificaciones y diplomas),
- su financiación está al margen de los presupuestos generales de la educación formal,
- presentan un gran dinamismo evolutivo, lo que les hace débiles organizativamente por lo que generalmente se les describe como un contexto turbulento, incierto e indeterminado (Gairín, 1999).

Antúnez (1994) señala que el centro escolar se constituye por seis elementos que son a la vez las variables principales que posibilitan un mejor servicio a los estudiantes:

Objetivos. Propósitos institucionales explícitos o no, que orientan la actividad del centro y constituyen su razón de ser.

Recursos. Constituyen el patrimonio de que dispone el centro escolar para el logro de sus objetivos:

- Personales. Personal, estudiantes, especialistas diversos, padres,
- Materiales. Edificio, mobiliario y material didáctico,
- Funcionales. Tiempo, dinero, formación.

Estructura. Correspondiente a la asignación de roles y funciones.

Tecnología. Conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, como la forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo.

Cultura. Conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos manifestada a través de ritos, costumbres, ceremonias, etcétera, esta cultura tiene una influencia más decisiva en los procesos organizativos y gestores.

Entorno. Hace referencia a los elementos externos como la ubicación geográfica del centro, el nivel socio-económico y cultural de las personas que viven en la zona, las leyes, los grupos sociales y las demás variables que constituyen medios de interacción con la escuela.

Es en el nivel institucional que cada escuela efectúa una interpretación y adecuación del diseño curricular en función de las necesidades y potencialidades de su comunidad, de sus alumnos, de su equipo docente. Las decisiones institucionales en materia de enseñanza se concretan en un plan o planeamiento institucional.

Actualmente, dice Lovelace (1993), la sociedad confiere a la escuela diversas tareas, esto la convierte en una institución peculiar, paralelamente compleja y a veces contradictoria. Entre las funciones otorgadas a la escuela se encuentran, según el autor: a) la transmisión del bagaje cultural de la sociedad, b) la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo que los capaciten para su vida profesional futura y, c) el proceso de socialización, que les permita relacionarse con sus iguales respetando las diferencias entre los individuos.

Además, como indican Batistón y Ferreyra (1998), la escuela está en un contexto ambiental que la rebasa y la contiene, pero a la vez tiene su espacio social propio. Viene de un pasado, con una historia a cuestas y tiene un presente y una proyección que contribuyen con decisiones que se toman dentro, sobre y alrededor de ella. Aunque es una unidad relativamente independiente, con un ser y un acontecer propios y singulares, es a la vez parte de unidades sistemáticas mayores con las cuales comparte rasgos comunes.

En adición, (Gvirtz y Palmedessi, 1997) dicen que ésta es una institución "total" porque en ella las personas están implicadas con todas las facetas de su personalidad. Define formas de comportarse, usos del lenguaje, hábitos de limpieza, uso de las instalaciones y del espacio, normas de comportamiento y relación social, relaciones entre los sexos, modos de comunicación, etc. Por lo tanto, el proyecto institucional no puede ser solamente una reorganización de los contenidos propuestos por el currículum base, sino que debe de tomar en cuenta que cada escuela es formadora particular de cultura, de valores.

Del mismo modo, Lovelace (1993) dice que el tipo de funcionamiento que se adopte favorecerá un determinado clima institucional que ejercerá influencia sobre otros grupos.

Por otro lado desde una perspectiva etnográfica, Sabirón (1990) dice que se puede entender al centro escolar como la confluencia entre estos dos niveles: entre el nivel macro-social y cultural, con las incidencias y condicionamientos que origina en los procesos de transmisión cultural y en el nivel micro-institucional, con la mediación del maestro, sus alumnos, y las interacciones de la clase provocan ese mismo proceso de transmisión cultural. De la confluencia de estos dos niveles (cultura y escuela) surgen rasgos propios y singulares de la cultura escolar.

Los centros escolares definen formas de comportarse, usos del lenguaje, hábitos de limpieza, usos de las instalaciones y del espacio, normas de comportamiento y relación social (Gvirtz y Psalmedessi, 1997).

Por otra parte, los centros escolares como cualquier otra organización, están sometidos a presiones y requerimientos cambiantes del entorno. Adaptarse al entorno y responder a sus demandas es precisamente uno de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente (Antúnez, 1994).

En cuanto al desarrollo de la institución, mencionan, puede entenderse como el proceso por el cual esta se despliega intencionalmente y desde la propia organización construyéndose y reconstruyéndose hacia cada vez mejores estadios que ofrezcan un servicio educativo de excelencia (citado en Batistón y Ferreyra, 1998).

Una escuela con capacidad interna de mejora y de cambio no se construye sobre creencias, valores y normas de individualismo, aislamiento, dependencia y dirigismo

externo, sino más bien sobre otros de colaboración, interdependencia, autonomía. Ello significa que una escuela con capacidad de desarrollo es una organización que progresivamente, ha ido configurando una cultura del desarrollo González (en: Batistón y Ferreyra, 1998).

En este mismo sentido, Hidalgo (2000) señala que, para responder a qué sostiene (qué es lo que hace posible que su permanencia; que no se destruya) a una institución educativa, se dice que el soporte del funcionamiento de las instituciones reside en el experto, el especialista y el político. De manera implícita se afirma que una institución educativa funciona si es capaz de resolver con tino los problemas; se dice entonces, que hay problemas que resuelve el experto y son los cotidianos relativos al uso eficiente de los recursos y la aplicación negociada de la normatividad para evitar conflictos.

Hay problemas que rebasan al experto, pues éstos no tienen solución en la experiencia; son aquellas cuestiones que exigen un dominio especializado, frecuentemente en alguna disciplina o ciertas teorías.

Posterior a ello, agrega, están los problemas relativos a las carencias, a la pobreza de recursos que amenaza con paralizar las funciones de la institución. Aquí entra el político que sabe agenciarse infraestructura mediante el ofrecimiento de servicios con frecuencia meramente protocolarios. Así, para que la institución educativa funcione y permanezca requiere del experto, del especialista y del político. En la escuela mexicana se sabe que son los maestros quienes cumplen ambos papeles.

Pero si se quiere que la institución cambie, afirma el autor, entonces ya no son suficientes el experto, el especialista y el político; sino que ahora es necesario el investigador, quien ha de recuperar la experticidad, los saberes especializados y las relaciones políticas para elaborar proyectos que tiendan a la transformación institucional. Está claro que el investigador también puede destacarse dentro del grupo de maestros. O para decirlo con precisión, si un maestro decide participar del proyecto transformador de la educación alternativa, entonces ha de disponerse a cumplir tareas de investigación. Así es como se legitima este quehacer en la perspectiva del trabajo docente.

Con la reforma educativa iniciada en 1992, señala Antúnez (1994), el paso de una situación heterónoma a otra más autónoma en nuestros centros escolares hace aumentar la posibilidad de ensayar soluciones organizativas nuevas que puedan dar solución a situaciones particulares y por tanto diferentes. El incremento de la participación y de la descentralización en la toma de decisiones obligan a crear estructuras organizativas más complejas, o como mínimo, con más elementos y a diseñar soluciones propias y más originales.

En México, a partir de 1992, la reorganización del sistema ha propiciado el surgimiento de dinámicas propias de cada entidad, las cuales combinadas con la desigualdad en el

desarrollo económico, social y técnico entre las entidades, puede producir la segmentación del sistema, es decir el establecimiento de servicios de distinta calidad, aunque formalmente sean equivalentes (Casanova, 1998).

El autor agrega que es necesario combinar las competencias de manera que se garantice la equidad, la igualdad de oportunidades para toda la población y la equivalencia real del servicio educativo impartido en todas y cada una de las entidades federativas. Pues lo contrario sería opuesto a los principios filosóficos de la educación en México

Como ya se ha mencionado se considera al centro escolar, en su totalidad, como la unidad de cambio y si los cambios en el desarrollo del currículum no implican cambios organizativos. El posible éxito o fracaso depende en gran medida de su propio diseño y de variables fundamentalmente organizativas como son la planificación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el seguimiento de acuerdos, la metodología de trabajo en grupo, la utilización racional de recursos (las personas y el tiempo, sobre todo), el liderazgo, la participación o la capacidad para contextualizar las propuestas educativas (Antúñez, 1994).

Al respecto, la UNESCO (1997) advierte que las medidas de descentralización pueden aplicarse tanto en el marco de procesos democráticos como en el de los arbitrarios y generadores de exclusiones sociales. Son muchos los ejemplos, dice la comisión, particularmente en América Latina, que muestran que la descentralización puede agravar la desigualdad ya existente entre las regiones y entre los grupos sociales; en tales casos el debilitamiento del papel del Estado central no permite la implantación de mecanismos compensatorios. De manera general “la experiencia internacional demuestra que en los casos de éxito de la descentralización ésta se produce a partir de una administración central sólida” (p. 180) De ello se deduce la necesidad de una regulación global y de definir con claridad la función que los poderes públicos deben desempeñar en esa regulación.

Santos (1996) considera que se está extendiendo una nueva ola de pedagógica sobre las estrategias de acción y de cambio en las escuelas. De ella se hace eco el pensamiento oficial, de ella hablan los documentos de los especialistas, sobre ésta inciden los cursos de formación. El centro aparece como la unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación. Ahora bien este nuevo enfoque exige un contexto que permite llevarlo a cabo, unas condiciones de trabajo que faciliten su desarrollo y unas motivaciones que actúen sobre los profesionales para que sus convicciones no se conviertan en una contradicción viva y en una paradoja crispante. Proponer que los centros articulen su vida sobre proyectos compartidos, exigir que la acción tenga coherencia y cohesión exige tiempos, motivos, estrategias, espacios y dinámicas de participación diferentes a los basados en la acción individualista. No basta un discurso convincente. Es preciso crear las condiciones para que sea viable.

Tal vez, un claro ejemplo es el proyecto *La Gestión escolar en la Escuela Básica*, (SEP, 1997) que coordina la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, cuyo objetivo central es mejorar la gestión escolar y la enseñanza con la finalidad de crear las condiciones necesarias para que los alumnos de esas escuelas alcancen los propósitos establecidos en el plan y programas de estudio para la educación primaria.

Este proyecto parte del supuesto de que el éxito de la reforma de la educación básica en México depende, en gran medida, del funcionamiento de cada una de las escuelas. Para ello señala es indispensable que la escuela funcione como unidad. Una vía para lograrlo dicen, es que los maestros junto con los directores trabajen colegiadamente, es decir reflexionen sobre su práctica docente y evalúen los planes de trabajo ejecutados.

Para alcanzar los propósitos del proyecto definieron dos líneas de trabajo: una de innovación y otra de investigación.

La línea de innovación pretende probar una estrategia de capacitación y de impulso al trabajo colegiado, así como establecer y usar los espacios de discusión académica con el propósito de identificar los principales problemas de la escuela y diseñar las estrategias para solucionarlos, a través de la elaboración del proyecto escolar.

La línea de investigación tiene el propósito de analizar los resultados de esta innovación, mediante un seguimiento cuidadoso del proceso en las escuelas.

Sin duda, señalan, el consejo técnico es uno de los espacios más importantes para desarrollar este Proyecto, pues ahí tiene lugar la participación responsable de los directores y maestros. Y agregan que el trabajo colegiado ha hecho posible que las 200 escuelas que participan (160 son Baja California Sur, Colima, Quintana Roo y San Luis Potosí) estén en condiciones de conocer mejor sus escuelas y diseñar las estrategias para superar los problemas identificados.

Mencionan también que durante el desarrollo del proyecto, las escuelas han aportado experiencias y propuestas valiosas. Actualmente, agrega la mayoría de las escuelas participantes se encuentran en la etapa del diseño de su propio proyecto escolar. Para ello cada escuela, de acuerdo con sus experiencias y recursos, proyectará y desarrollará las actividades más adecuadas, siempre procurando vincular las formas de enseñanza con la evaluación en el aula, la organización con el funcionamiento de la escuela y la relación de ésta con los padres de familia.

Concluyen que de acuerdo con las experiencias observadas, los mayores obstáculos que enfrentan los directores y maestros al poner en práctica el trabajo colegiado se debe, entre otras cosas, a la falta de experiencia para conducir reuniones, dirimir sus conflictos internos y establecer acuerdos y compromisos.

Por otro lado, dado que son ámbitos humanos y no se responde mecánicamente, es necesario conocer detalladamente el funcionamiento interno de los sistemas educativos, de todos sus elementos (personales, funcionales, materiales) para saber en qué momentos hay que incidir para alcanzar los objetivos propuestos (Casanova, 1998).

Dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, ello implica valorar aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, etc. (Llano, 1999).

Similarmente, De Alba (1991) dice que, en el terreno educativo se puede hablar de evaluación refiriéndola al aprendizaje de los alumnos, al ejercicio del poder en la institución escolar, a la vinculación de la escuela con diversos sectores sociales y con los proyectos culturales, sociales, económicos y políticos que tales sectores propugnan y sostienen, entre otra multiplicidad de objetos posibles de evaluación.

La evaluación puede satisfacer muchas necesidades en el sistema educativo, pero en el ámbito de centros docentes hay cinco grandes necesidades que pueden y deben ser satisfechas por la evaluación. Dichas necesidades están relacionadas con la toma de decisiones, la mejora, la rendición de cuentas, la profesionalización y la certificación (Nevo, 1996).

Además, cabe destacar que la evaluación no afecta sólo el centro que es evaluado, sino que permite generar un conocimiento sobre las escuelas y aplicar procesos de transferibilidad a otras instituciones educativas de las mismas características (Santos, 1996).

Las instituciones educativas, afirma Núñez (1998), forman parte de casi un todo y al mismo tiempo puede ser evaluada en su totalidad, ya que permite hacer recortes de su realidad, pero es muy importante no perder de vista que esta realidad no está dada y que presenta constantes cambios.

Lo que sucede en las escuelas es de interés público dice Martínez (2000), por lo que la sociedad debe participar en el mejoramiento constante de la acción educativa, pero para participar debe conocer, estar informada y la evaluación, agrega, es la mejor fuente de información.

La evaluación se conforma así, como un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares, al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario (Casanova, 1998).

Evaluación de centros escolares

La evaluación de instituciones o programas dicen Pérez (s/f) y Simoneau (1991) es realmente una práctica relativamente reciente; se desarrolló, principalmente en los Estados Unidos, a finales del siglo XIX.

Después de la primera guerra mundial, dice Simoneau, aparecieron en los estados Unidos de América los primeros grandes organismos regionales encargados de acreditar a las propias universidades y cuyas actividades continúan en la actualidad.

La evaluación se identificó, señala el mismo autor, primeramente con lo que actualmente se llama acreditación. Fue impuesta por gremios profesionales con el objeto de reglamentar el acceso al ejercicio profesional, por lo que tenía como finalidad juzgar el valor de los diplomas emitidos por la universidad. Para estar reconocido y autorizado, los programas universitarios debieron ajustarse a un cierto número de parámetros que iban de las condiciones de admisión de los estudiantes al número de calificaciones de los profesores. Dichos parámetros eran verificados periódicamente mediante visitas o informes de evaluación con fines de acreditación. Históricamente fue la profesión médica la que inició el movimiento, seguida por una multitud de grupos, actualmente representados por unas cincuenta asociaciones de acreditación profesional.

Un factor que ha influenciado enormemente las prácticas de evaluación institucional durante los años 80, a saber, la generalización entre las universidades norteamericanas de los métodos de planificación y de gestión llamados estratégicos. Con la introducción del enfoque estratégico el enfoque recae sobretodo en un plan de desarrollo como en su aplicación, sobretodo los efectos concretos del plan de gestión universitaria. Un buen plan estratégico, el énfasis ya no recae tanto sobre la producción de un plan de desarrollo como en su aplicación, sobretodo en los efectos concretos del plan en la gestión. La concepción de la evaluación institucional evolucionó mucho bajo la influencia del enfoque estratégico.

Lo más importante, se piensa cada vez más, no reside en la elaboración del informe de evaluación, sino sobre todo en prepararlo de tal forma que se maximicen sus probabilidades de producir efectos concretos; su objetivo no es el de ser lo más completo posible, sino más bien de ser selectivos en la determinación de los sujetos, identificar los problemas prioritarios que realmente posible analizar y que tienen mayores posibilidades de ser solucionados. Se considera así mismo que la evaluación debe integrarse lo más posible a los ciclos regulares de planificación y gestión de los establecimientos: ello impone evidentemente todo tipo de limitaciones, pero los efectos benéficos de esta manera de proceder son mucho mayores, concluye Simoneau.

Por lo tanto, la evaluación universitaria se desarrolló mucho bajo la presión de sectores exteriores a la universidad. Primero fue una práctica concebida para responder a

necesidades de gestión. Los trabajos de evaluación fueron con frecuencia efectuados con los medios de que se disponía, tomando en cuenta más bien los mandatos administrativos y sus plazos, los recursos y los datos disponibles, que los cánones de la teoría

En lo que respecta a México, en los años anteriores y posteriores a 1968 – influidos en gran medida por el movimiento francés (Lannoyen citado en De Alba, 1991)-, se observa también una tendencia fuerte hacia la autogestión educativa. Uno de los proyectos más interesantes en este sentido ha sido el Autogobierno de Arquitectura, en la UNAM.

El Estado, por su parte, asumió la autogestión dirigida como una de las estrategias privilegiadas para propiciar la organización de cooperativas de producción y en ocasiones de servicios.

Es interesante observar, dice el autor, cómo las opciones autogestionarias fueron perdiendo fuerza en función de las opciones alternativas: CCH, UAM, etcétera. Sin embargo, hasta el momento, existen todavía en el país las denominadas universidades democráticas (universidades–pueblo), así como algunas instituciones escolares de carácter abiertamente popular, como lo son las preparatorias populares, las cuales de alguna manera han recogido ciertas tesis autogestionarias.

En síntesis, la autogestión educativa, como corriente significativa, alcanza un grado de desarrollo relativamente importante a partir de 1968, a través de diversas interpretaciones de la misma; y si bien es válido afirmar que ha declinado, es necesario también reconocer que afectó de manera profunda los estilos educativos escolares.

La autogestión, como propuesta para enfrentar y resolver el problema de la gestión del poder, es una veta de análisis interesante en el campo de la evaluación. En cuanto al análisis institucional, cabe señalar que también es una corriente que se desarrolla a raíz de 1968, si bien tiene antecedentes en años anteriores. En ella se observa tanto la influencia del psicoanálisis, de la psicología social, la sociología de grupos pequeños y la psicología de grupos.

Uno de los elementos centrales del análisis institucional es el interés que tiene por decodificar los momentos instituyentes y recuperar en los miembros de una institución la conciencia de sus posibilidades de instituir y no sólo de ser determinados por lo ya instituido. En el campo de la evaluación, es posible retomar elementos del análisis institucional, ya que para comprender los aspectos básicos del proceso de evaluación, es importante comprender el interjuego entre instituyente–instituido y recuperar el sentido dialéctico de la conformación de los grupos y sectores sociales, que a través de sus distintas propuestas, presiones y luchas, van conformando las instituciones sociales.

En el proceso de evaluación se da un interjuego de comprensión y valoración, en el cual se encuentran instituidos o se instituyen los códigos de evaluación (análisis conceptual, valor axiológica), los cuales en un momento pueden a su vez ser revisados, reinstituidos. Es importante retomar de esta corriente el carácter dinámico tanto de los procesos sociales como de las instituciones que en éstos se conforman, con la intención de recuperar el carácter activo de los sujetos sociales involucrados en la evaluación (De Alba, 1991).

Como se ha podido ver, una razón para evaluar los centros, las instituciones educativas, radica en su condición de elementos al servicio del éxito del alumnado. Si tales instituciones fueran indiferentes, si no existiera relación entre sus características y logros de los estudiantes, no tendría sentido, pedagógicamente hablando, la compleja tarea que supone abordar una tarea de tal magnitud (Pérez ,1988).

Es esencial que en la vida institucional y en el sistema educativo se perciba a la evaluación concensuada y aceptada, como un bien permanente, que permita superar la improvisación, conocer los logros reales y concretos, en vistas de realmente sentir el producto y el proceso como eficaz (Teijido 1999)

También señala, que las instituciones que logran este clima suelen tener en común algunas características:

- alto grado de estabilidad en su equipo docente,
- óptimo grado de organización curricular,
- aprovechamiento real del tiempo de aprendizaje,
- desarrollo profesional de docentes y directivos,
- relaciones positivas familias – escuela,
- clima de convivencia armónico y solidario,
- comunión y participación de la comunidad en valores, fines y objetivos institucionales.

Desde una perspectiva cualitativa la evaluación de centros, dice Santos (1994), exige conocer la especial naturaleza y configuración que tienen como instituciones enraizadas en una determinada sociedad: su heteronomía, sus componentes nomotéticos, sus fines ambiguos, su débil articulación, su tecnología problemática. Por otra parte, es imprescindible tener en cuenta su carácter único, irrepitable, dinámico, lleno de valores e imprevisible en cada escuela.

El centro, continúa el autor, aparece como una unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación. Proponer que los centros articulen su vida sobre proyectos compartidos, exigir que la acción tenga coherencia y cohesión, exige tiempos, motivos, estrategias, espacios y dinámicas de participación diferentes a los basados en la acción individualista. No basta un discurso convincente. Es preciso crear las condiciones para que sea viable.

La evaluación de los centros es a decir de (Nevo, 1997):

- ✓ Una actividad sistemática que implica la recogida y análisis de datos, que aplica métodos e instrumentos generalmente utilizados en la investigación educativa.
- ✓ Una actividad que tiene que ser planificada basándose en un completo conocimiento del propósito de la evaluación, las preguntas deberían responder y las necesidades de que debería de satisfacer, por lo que requiere conocimiento de primera mano del contexto escolar.
- ✓ Una actividad dirigida a producir resultados relevantes y recomendaciones útiles, que tienen que llegar a un amplio espectro de posibles personas o colectivos interesados.
- ✓ Una actividad que tiene que ser lo bastante sofisticada como para hacer todo lo que se espera que se haga, y lo suficientemente sencilla como para poder existir en los centros docentes, cuya principal fuente es enseñar y educar y no evaluar o hacer investigación.

Para Antúnez (1994) sólo desde una concepción y perspectiva más amplia capaz de divisar el centro como un todo, es como se puede conocer y entender mejor el papel y las tareas que desarrolla cada elemento. Únicamente desde esa visión holística, dice, son perceptibles las necesidades organizativas, y se ve la necesidad de actuaciones coordinadas y colaboradoras en orden a unos propósitos comunes orientados siempre por las necesidades de los estudiantes.

Ya que como señala Simoneau (1991), la evaluación institucional se interesa en principio en todos los aspectos del funcionamiento y el desarrollo de las instituciones; la calidad de los cursos, programas, los departamentos; la formación de los estudiantes, la integración socio-profesional de los graduados; la gestión de los cursos docentes, el desarrollo de la investigación; el estado de los recursos materiales y financieros; el funcionamiento de las grandes instalaciones y servicios de apoyo a la enseñanza y a la investigación; las relaciones del mundo exterior; etcétera .

Por otro lado, la evaluación de un centro puede llevarse a cabo a través de tres caminos (Santos 1994 y 1996), lo cual es importante porque la decisión condiciona el modo de hacer la evaluación y las posibilidades de su aprovechamiento.

- Por decisión de agentes externos.
- Autoevaluación
- La combinación de la iniciativa interna con la ayuda de evaluadores externos.

La *evaluación externa* se usa generalmente para ver el uso de los recursos y la eficacia en los objetivos. Dado que se trata de una evaluación impuesta tiene algunas

limitaciones como el estar desconectada de la dinámica interna del centro, algunas veces se ha realizado con escaso rigor y dudosa eficacia por el empleo de instrumentos que no responden a la complejidad de los fenómenos que se pretenden evaluar, por que no se cuenta con la opinión de todos los estamentos participantes, y por que generalmente este tipo de evaluaciones no se emplean para conseguir una mejora

La *autoevaluación*, busca emplear las reflexiones informales de los padres, profesores... y las haciéndolas más rigurosas, colegiadas y más aprovechables.

De Alba (1991) dice que el término de autoevaluación se empezó a emplear para la evaluación del aprendizaje. Cabe señalar, dice, que en torno a ese concepto se observan críticas agudas, como la de Susana Barco (1975), en cuanto a ciertos riesgos de su empleo, en la medida en que se intente trasladar el censor al propio sujeto de evaluación, sin poder analizar o modificar las pautas de valoración y, por otro lado, se observa la crítica al empleo de la autoevaluación en grupos operativos, cuando estos son conducidos por personas que no cuentan con la formación necesaria.

Una de las desventajas de este tipo de evaluación radica en el compromiso y el papel de los participantes, que podría conducirlos a calificar como bueno algo que previamente consideran bueno, aunado a la falta de tiempo.

Similarmente Casanova (1998) afirma que la evaluación interna no constituye una práctica habitual en los centros, con la rigurosidad y sistematicidad que resulta imprescindible, a pesar de que sus directivos y profesorado debieran ser los primeros en ofrecer una educación de calidad al alumnado que atienden y, por lo tanto, en valorar hasta qué punto lo están consiguiendo y cómo mejorar día a día su labor y el aprendizaje de los niños y jóvenes que se están formando.

La *coevaluación* es el camino considerado como el más deseable es pues la combinación de la iniciativa interna con la ayuda de evaluadores externos que ayudan a realizar el análisis en mejores condiciones. Generalmente este deseo surge porque existe una preocupación por la actividad del centro, por la calidad de su trabajo, por sus estrategias de mejora se arraiga en la pregunta ¿Cómo se puede mejorar lo que se está haciendo?

En el mismo sentido, Nevo (1997) dice que la evaluación externa e interna se deben llevar a cabo simultáneamente, independientes una de la otra, pero muy relacionadas. La evaluación interna protege a la externa haciéndola menos simple y menos amenazadora para los profesores y, por lo tanto crea una actitud más positiva del centro hacia la evaluación. La externa servirá como incentivo para mejorar la calidad de las actividades de evaluación de las actividades de evaluación interna y para que el centro sugiera criterios de evaluación propios frente a los criterios externos /nacionales, fomentando el diálogo con la evaluación externa y no rechazarlo.

Además, si la evaluación de un centro es interna y externa a la vez, se convierte en un diálogo para la mejora en vez de en acusaciones externas y defensiva interna. Los dos planteamientos buscan soluciones para problemas difíciles y contestan preguntas para las que puede haber más de una respuesta correcta.

Para ilustrar este tipo de evaluación, se presenta una experiencia, citada en Nevo (1997).

El trabajo fue desarrollado por el Ministerio de Educación Israelí, con el objetivo de ayudar a los centros a desarrollar sus propios sistemas de evaluación, para tomar decisiones tanto dentro como fuera del centro. Combinando evaluación interna y externa

Dicho trabajo se realizó en cuatro etapas:

1. Realización de seminarios regionales de formación en servicio sobre información básica en evaluación de programas, exámenes y procedimientos de recogida de datos. Los cuales estaban dirigidos a directores y profesores de las escuelas interesadas en el objetivo, durante 70 u 80 horas, divididas en sesiones semanales o quincenales. Esta primera fase del estudio incluía 221 profesores y 52 directores.
2. Cada escuela establece un equipo de tres o cuatro profesores que han asistido a los seminarios de formación. Este equipo elige su primer objeto de evaluación (proyecto, programa de enseñanza,...) con el cual va a practicar su capacidad de evaluación con la asistencia de un evaluador externo, que trabaja individualmente en el centro cada semana o quincena. En esta fase, inicialmente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 21 directores de centros interesados.
3. Una vez reconocida la importancia de la evaluación, se institucionaliza la formación del equipo, el cual se cambia periódicamente para que todos los interesados puedan participar. El evaluador externo continúa proporcionando apoyo periódicamente.
4. El centro está listo, entonces, para una evaluación externa. Ya sea una autoridad educativa regional o nacional.

A partir de la experiencia, en lo referente a la percepción de la evaluación entre profesores y directores, se concluyó lo siguiente:

- Profesores y directores parecen no ser concientes de los avances conceptuales de la evaluación educativa en las últimas tres décadas.
- Los profesores perciben a los alumnos como el principal objeto de la evaluación, más que a programas.
- Profesores y directores expresan reticencia a la evaluación externa y prefieren que la evaluación de la escuela la realicen evaluadores internos (profesores) con información metodológica apropiada y asistencia técnica.
- En la ayuda técnica buscan principalmente en la elaboración de instrumentos de medida y de recogida de datos, mientras que los directores la buscan en el área de comprensión de los problemas de

evaluación y de la conexión de conclusiones de los resultados de la evaluación.

- Consideran la evaluación como medio legítimo de ejercer la autoridad y mantener la disciplina del centro.
- Los directores parecen estar más orientados a la evaluación que los profesores, abrazando una perspectiva más amplia de la evaluación y de su uso educativo.

Por otra parte, como ocurre con la evaluación de cualquier objeto, se trate de una evaluación externa o de una autoevaluación, dice Pérez (2000), pueden ser **diferentes las finalidades**. Según la finalidad perseguida la evaluación prestará atención a elementos específicos y exigirá **modalidades específicas** en el procedimiento y en las técnicas que habrán de emplearse.

Ya que la finalidad con la cual se hace una evaluación permite definir los ámbitos y aspectos a los cuales debe darse preferencia (normatividad, resultados, procesos, insumos, etcétera), los conjuntos de valores que constituirán los criterios que sustenten la evaluación y, el método más adecuado para realizarla.

Varios autores, han trabajado en propuestas que consideran la manera óptima de aproximarse al centro escolar:

Para Antúnez (1994), cualquier proceso de innovación y cambio en los centros escolares reclama paralelamente consecuencias organizativas y de que, en la mayoría de las ocasiones, las soluciones organizativas deben ser previas a las innovaciones didácticas o a los cambios.

Antúnez (citado en Lovelance, 1993) considera también que para analizar el centro se debe tener en cuenta:

- Los preceptos legales.
- La situación socio- económica y cultural de la zona donde se ubica el centro.
- La tipología escolar: titularidad, niveles, y etapas, características singulares del alumnado.
- Los indicadores de la estructura y funcionamiento del centro: edificio y espacios escolares, funcionamiento o no del equipo, relaciones con las familias, las grandes líneas metodológicas.

Santos (1990) presenta un modelo de evaluación, etnográfica cualitativa, eminentemente procesual cuya forma de aplicación concreta debe decidir cada equipo de docentes en función de las características de su centro.

En la evaluación garantía de calidad para el centro educativo, Casanova (1992) presenta tres posibles modelos de estructuración de la evaluación del centro:

1. Evaluación sectorial del centro (de uno o varios componentes del mismo).

2. Evaluación global del centro mediante los mecanismos previstos en la normativa legal vigente.
3. Evaluación de la implementación de un programa.

Otra alternativa, menciona Casanova, procura que la evaluación se realice con el plan de mejora inmediato, consiste en calcular matemáticamente la distancia entre los ideales propuestos y el funcionamiento real del centro. Y dice que cuanto más ajuste y se aprecie entre ambos, mayor será la efectividad educativa y viceversa.

Nevo (1997) considera que para examinar la calidad de un centro y comprender la naturaleza de sus problemas, se debería examinar una amplia selección de temas relacionados con el mismo: sus objetivos, su filosofía educativa, las características del alumnado, la calidad del profesorado, la variedad de programas educativos, los recursos físicos, el ambiente social, los logros educativos, etc. Por lo tanto, concluye el autor, se necesita una perspectiva amplia de la evaluación de los centros, que proporcione toda una gama de información.

Delgado (citado en Lovelance 1993) plantea que un centro escolar debe ser analizado desde tres dimensiones:

- La organización del centro. Que lleve a reflexionar y explicitar sus fines, el modo de concretar esos fines en objetivos, y la conformación de planes de trabajo a corto, mediano y largo plazo.
- El centro como sistema social. Para analizar los elementos que lo conforman, así como sus relaciones e interacciones con otros sistemas sociales.
- El centro como comunidad. Para reflexionar sobre la estructura participativa, sus niveles desde diferentes enfoques.

Mientras una institución educativa o un programa pueden ser evaluados con múltiples propósitos, entre los cuales destacan tres:

- definir acciones para mejorarlo (**evaluación diagnóstica**),
- informar a los sectores interesados sobre las cualidades del programa o la institución (**acreditación**) y,
- decidir la asignación de recursos financieros.

Las siguientes son características esenciales de estos tipos de evaluación:

a) La evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias de la institución o programa evaluado y las causas de estos logros y deficiencias para definir acciones de mejoramiento. Los juicios consistirán en calificar a algo como un logro o una deficiencia, como algo deseable o indeseable.

Si se toma en cuenta que los diversos elementos que intervienen en la operación de un programa o una institución educativa tienen estrecha relación entre sí mismos,

es evidente que una evaluación diagnóstica tiene que ser holística. También es evidente que, puesto que se trata de indagar las causas de los logros y deficiencias –para consolidar los primeros y eliminar estas últimas– la evaluación diagnóstica exige la realización de diversas investigaciones sólidas y rigurosas.

b) La evaluación orientada a la acreditación.

La evaluación orientada a la acreditación se reduce a la constatación del cumplimiento de la institución o programa evaluado con un conjunto de parámetros o criterios definidos por la instancia acreditadora. Se trata, por lo tanto de una evaluación mucho más simple que la exigida por los diagnósticos que sustentan acciones y planes de desarrollo y mejoramiento.

Obviamente, la evaluación de un objeto (persona, institución, programa, etc) hecha con un propósito determinado puede beneficiarse de los hallazgos de evaluaciones del mismo objeto hecha con otros propósitos. Pero también puede ocurrir que diversas evaluaciones de un mismo objeto, inadecuadamente conducidas, se estorben entre sí. Tal es el caso de evaluaciones diagnósticas y las evaluaciones calificadoras en el campo educativo. En este caso, esos dos distintos propósitos de la evaluación alientan dos actitudes opuestas del evaluado, exigen dos procedimientos de evaluación sumamente diferenciados y suponen características también del agente evaluador.

La redefinición de la evaluación del aprendizaje y el surgimiento de nuevas circunstancias sociales y culturales, también han implicado un cambio de la forma en que se concibe la acreditación del conocimiento. Este cambio consiste esencialmente en la desaparición del carácter desahuciante de las evaluaciones; esto es, independientemente de los resultados de una evaluación se considera que el evaluado (estudiante, programa, maestro o institución) siempre deberá tener la posibilidad de subsanar su deficiencias y seguir avanzando en su desarrollo (Pérez, s/f).

En este sentido, la función de calificación y acreditación que tradicionalmente ha tenido la evaluación de programas e instituciones también tiene que ser objeto de una revisión crítica. Por una parte, porque se ha constatado que la metodología utilizada – que consiste en el cotejo de las características de los insumos del objeto evaluado contra un conjunto de parámetros predeterminados- dista mucho de garantizar un conocimiento sólido acerca del desempeño de un programa o una institución. De hecho, señala el autor, a partir de esta crítica se empezó a poner énfasis en la evaluación de resultados, pero también se ha tomado conciencia de que, aún cuando esta evaluación de resultados proporciona un conocimiento más significativo acerca del desempeño de un programa o institución, por sí misma no proporciona elementos para sustentar acciones que permitan consolidar los logros y subsanar las deficiencias (Pérez, s/f).

De hecho, como señala Simoneau (1991), la literatura especializada, la filosofía y los métodos de acreditación no han dejado de evolucionar y de progresar pasando de un

modelo centrado, en sus inicios, en parámetros cuantitativos bastante rígido y del examen externo de los objetivos institucionales, a otro que, en el extremo opuesto, utiliza procedimientos de autoevaluación realizada por los mismos establecimientos y basada en criterios más cualitativos.

De todas maneras se señala que lo principal de la acreditación, tal como fue concebida durante mucho tiempo, es haber suscitado la realización de trabajos pre-formateados y sin grandes consecuencias; una gran mayoría de establecimientos y unidades que producían los informes requeridos por los organismos externos lo hacían más bien con el propósito de obtener su aprobación que el de autoevaluarse.

El modelo de acreditación que existe actualmente –con toda la importancia que le otorga al examen de la calidad de los recursos humanos, materiales y financieros, a la claridad de las misiones y objetivos institucionales, a la demostración de cumplimiento de los objetivos institucionales- es un modelo que se generalizó verdaderamente a finales de los años 50 y 60 (Simoneau, 1991).

Existe pues una distinción entre la evaluación diagnóstica y la acreditación (Pérez, s/f), no solamente en cuanto a las funciones que a cada una de ellas corresponden; también el método, el procedimiento y las relaciones entre evaluador y evaluado son también distintas para cada uno de los tipos de evaluación.

Ante un ejercicio de evaluación diagnóstica el evaluado procurará aportar al evaluador la mayor cantidad de información la mayor cantidad de información posible; incluirá también todos los antecedentes que le parezcan relevantes y como espera un apoyo del evaluador, quizá también aportará juicios preliminares en forma de hipótesis. En cambio frente a una evaluación orientada a la acreditación o certificación, el evaluado proporcionará estrictamente información encaminada a obtener la acreditación o certificación deseada.

Conviene subrayar que la definición de calidad de la educación, de las funciones de la evaluación educativa y de la acreditación en todos los niveles (estudiantes, maestros, instituciones y programas) implica, además de la solución de complejos problemas técnicos científicos, la adopción conciente y explícita de posturas y conceptos filosóficos y políticos claros.

Actualmente en México, refiere Pérez (s/f), el Estado es quien desempeña la función acreditadora, ya sea mediante el reconocimiento oficial de los estudios impartidos por instituciones particulares, o mediante el otorgamiento de autonomía a las instituciones que se juzga tienen los elementos adecuados para ofrecer servicios educativos; y por supuesto, El Estado “autoacredita” los programas que imparten las instituciones que de él dependen directamente.

Sin embargo, continua el autor, debe reconocerse que por la enorme y rápida expansión de nuestro sistema de educación y particularmente la educación superior, la

acreditación a cargo del Estado no cumple con su cometido. Por lo tanto señala el autor debe ser vista con buenos ojos la constitución de instancias colegiadas ampliamente participativas que contribuyan a integrar, junto con la acción del Estado, un sistema eficaz y confiable de acreditación de programas de educación superior.

También explica que tanto la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, como la evaluación de programas e instituciones, han tenido, de manera general, la función de generar calificaciones y acreditar el desempeño de los evaluados y con base en esto, orientar las decisiones acerca de la inclusión o exclusión de los evaluados, la aplicación de medidas administrativas, la asignación de apoyos financieros, el otorgamiento de premios y castigos.

Agrega que éstas son las orientaciones de la evaluación educativa que desde hace años han sido objeto de crítica por parte de investigadores, educadores y especialistas. Por ejemplo, en el caso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, se reconoce cada vez más que su función debe ser más la de elaborar un diagnóstico que conduzca a la identificación de los logros y deficiencias, y con base en esto, la definición de acciones que permitan consolidar los logros y trazar planes de superación. Más aún, en los enfoques pedagógicos más avanzados, la evaluación del aprendizaje es concebida como la verdadera culminación del proceso de aprendizaje. De esta manera, la función calificadora y acreditadora de la evaluación del aprendizaje pasa a un segundo lugar, aún cuando no desaparece, pues la acreditación de los conocimientos es una función esencial para diversos fines.

c) Evaluaciones para asignar recursos financieros

La evaluación destinada a sustentar decisiones en materia de financiamiento de programas implica haber definido los criterios específicos de la evaluación y también implica haber definido una política general de desarrollo del conjunto de programas que pueden ser beneficiados con los recursos que se van a asignar.

Los objetivos de la evaluación institucional, a decir de Tejjido (1999), condicionan las decisiones que se tomarán finalizando el proceso. Estos objetivos se pueden agrupar así:

- El control del grado de cumplimiento de la normativa previamente acordada y la rendición de cuentas de la institución; las cuales deben ser continuas aunque son más eficientes si surgen desde el autocontrol, la autorrendición, la autoevaluación.
- La mejora constituye la esencia de la evaluación y debe ser la expresión en objetivos concretos de deseos de mejora. Mejorar la formación de los docentes, el esquema organizativo, el clima institucional, el grado y tipo de aprendizaje de los alumnos, etc.

- La información es un proceso previo que permite iluminar la concepción de evaluación como mejora.
- El diagnóstico supone una primera percepción de factores desajustados en el marco de la propuesta para precisar su grado y así actuar en consecuencia. Es también subsidiaria respecto al objetivo de mejora.

Por otro lado, para la evaluación institucional pueden asumirse dos tipos de modelos. El global o general, también denominado holístico o molar y el parcial o molecular. El primero pretende abordar la realidad tal cual es, logrando percibir y considerar su complejidad, demostrando la interrelación de todas las variables intervinientes en el fenómeno. Es de difícil implementación pues para asegurar su eficacia es necesario la elaboración de modelos evaluativos interrelacionados.

El segundo, el enfoque parcial, permite centrarse en algunos aspectos detalladamente por vez. Los juicios evaluativos surgidos de ello serán luego interrelacionados para correlacionar causas y motivaciones y generar estrategias sistémicas de cambio (Teijido, 1999).

Es decir, los estudios pueden estar dirigidos a áreas de interés específicas o a una amplia gama de funciones de la institución. Quizá, dice Orden (1997), los equipos psicopedagógicos, los inspectores y otro personal técnico cualificado deberían implicarse más en la vida de la escuela para ayudar a profesores y directivos a diagnosticar su propia situación y apoyar sus esfuerzos para lograr los objetivos de calidad, es decir elevar la coherencia entre las expectativas y las necesidades de educación de la comunidad a la que sirven, las metas institucionales y los objetivos curriculares, los procesos sociales, curriculares e instructivos y los productos, resultados e impactos de la educación.

Importancia y función del diagnóstico de centros escolares

No está claro el origen de la palabra diagnóstico, como refiere Pérez (s/f), pero una interpretación a través de su etimología es a través del conocimiento”, expresión que forma parte de la frase “curación a través del conocimiento”. Si esto es correcto, el diagnóstico es un conocimiento específicamente orientado a la acción curativa.

La necesidad de destacar el diagnóstico como base fundamental de toda tarea educativa organizada, se ha incrementado. En la actualidad no sólo se ha independizado por su significación y proyecciones como el proceso básico fundamental de toda organización sino que se debe considerar la planificación como consecuencia directa del diagnóstico, y, por lo tanto, formando parte del mismo (Pérez, 1991).

Concretamente, la evaluación diagnóstica tiene las características propias que la diferencian, ésta puede ser llevada en un inicio o en un momento dado del desarrollo, contribuye a dar a conocer puntos fuertes y en su caso limitaciones a demás de permitir ver en prospectiva el desarrollo lo que hace posible poder hacer ajustes

La evaluación diagnóstica, aclara Pérez (s/f), no califica, ni clasifica, ni discrimina, ni premia, ni castiga. La evaluación diagnóstica busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias de la institución o programa evaluado -y las causas de los logros y deficiencias- para definir acciones de mejoramiento.

En el caso de las instituciones de educación superior, señala el autor es precisamente el papel fundamental de la evaluación diagnóstica externa e interinstitucional, tarea que efectúan los CIEES. Se basa esencialmente en el principio que la cooperación entre las instituciones es el mecanismo más eficaz y eficiente para lograr la superación todo el sistema de educación superior; que el intercambio de experiencias, la formación de grupos con conocimientos especializados y la difusión de estos conocimientos, es el camino que puede conducir a una auténtica elevación de la calidad de la educación superior.

Esta evaluación diagnóstica reitera el autor, no excluye la evaluación orientada a la calificación y acreditación de programas es otra evaluación. Se reconoce que la acreditación de programas desempeña funciones muy importantes que, cabe insistir orienta a los estudiantes en la decisión acerca de la institución acerca de la institución en la que continuarán sus estudios, orienta a los empleadores acerca de la preparación que tienen sus posibles colaboradores, proporcionan algunos elementos de decisión a las instancias que apoyan financieramente a las instituciones educativas, etcétera. Pero en cuanto a las acciones eficaces para elevar la calidad de la educación, la evaluación acreditadora es insuficiente; la determinación de las acciones eficaces para este propósito requiere ineludiblemente del diagnóstico.

El Diagnóstico de la Institución Educativa (DIE), a decir de Batistón y Ferreyra (1998), es la construcción intelectual, práctica y social de un saber, lo más amplio, profundo y preciso posible, de la situación de la escuela en un momento dado que se realiza para conocerla, comprenderla y explicarla, con el fin de planificar acciones y realizaciones de cambio en aquello que se evalúe como problemático.

Además, es un proceso de indagación de búsqueda de datos de distinta naturaleza: positivos, negativos, cualitativos, cuantitativos, objetivos, subjetivos, coyunturales estructurales, locales, jurisdiccionales, su complejidad es tal que sino se delimita su campo, ni se hace en forma sistemática, metódica y organizada, puede producir un cúmulo de información inmanejable, inconexa, incomprensible y, por lo tanto, inútil. El DIE es una ponderable, requiere de un modelo, un camino metodológico, un saber técnico por parte de quienes tendrán la responsabilidad de conducirlo.

En tanto, para Stufflebeam (1985), una evaluación de contexto o diagnóstica contribuye a una renovación del sistema y a la promoción de un mejor y más eficiente servicio, al diagnosticar problemas concretos y modos de perfeccionamiento y, comunicar puntos débiles y fuertes de la institución.

Idealmente, sus resultados conducirán a una decisión a cerca de la introducción de algún tipo de cambio en el sistema. Y, en caso contrario, la institución puede continuar con sus operaciones regulares.

En cuanto a la finalidad, Batistón y Ferreyra (1998) dicen que el DIE se puede llevar a cabo para:

- Ver la diferencia entre la situación actual o situación inicial y una situación que se considera mejor y más satisfactoria, según el marco teórico que se toma como referencia, o situación objetivo.
- Señalar las restricciones, condicionamientos y limitaciones así como las posibilidades y fortalezas, actuales o potenciales.
- Detectar o explicar los problemas, su importancia, magnitud y urgencia.
- Tomar decisiones de intervención para modificar la situación actual en el sentido de los objetivos.
- Establecer formas de monitoreo y seguimiento de la intervención y de evaluación de sus resultados y efectos.

Para Nevo (1997), la evaluación global de un centro es importante desde dos perspectivas. Por una parte al centro le puede interesar un examen global de sus actividades académicas y administrativas con el fin de mejorar el funcionamiento y rendimiento globales. Por otra parte, para mostrar el mérito del centro, es decir conocer hasta qué punto cumple sus objetivos y si satisface las necesidades de sus “clientes”.

En un intento de elaborar un marco completo de los indicadores de la calidad de un centro el autor ha identificado seis grupos de variables de la evaluación, que se pueden utilizar para valorar la calidad de los centros con fines sumativos, formativos, de rendición de cuentas y de mejora.

Así, propone que se considere seis grupos de indicadores para cualquier intento de evaluación de la calidad de un centro y para comprender las maneras en que puede ser mejorado. Y dice que no es factible obtener datos para todos ellos en una única evaluación. Los seis grupos de indicadores son los siguientes:

- comunidad y alumnado, a quienes presta servicios el centro docente,
- visión del centro,
- personal del centro,
- recursos materiales,
- actividades y programas educativos,
- logros del centro.

Según Pérez(1991) el diagnóstico puede llevarse a cabo en cuatro niveles: 1) de la comunidad de influencia del establecimiento educativo, 2) del establecimiento educativo, 3) la clase como grupo y, 4) del alumno individual.

Los dos primeros niveles son de la competencia de los directivos y el resto del personal. El tercer nivel es responsabilidad de cada docente y el diagnóstico del alumno es de competencia de profesionales especializados.

El diagnóstico de la institución educativa consiste en tomar a la escuela en sus dos aspectos: estático y dinámico y, analizar las posibilidades con que se cuenta para realizar la tarea.

El aspecto estático se refiere al edificio, mobiliario, materiales; la historia del establecimiento, las posibilidades económicas para acrecentar, donaciones del campo oficial o privado, etc,

En el aspecto dinámico se integran aspectos como los recursos humanos, asociaciones, con los que el centro cuenta para el logro de sus objetivos educacionales, tanto a nivel institucional, como didáctico-educativo.

Según distintos criterios se puede utilizar diferentes modelos para un abordaje general de la institución o para tomar como referencia al particularizar algunos de sus componentes. Y cada elemento es susceptible de desagregación mediante un trabajo analítico, hasta llegar a referentes empíricos susceptibles de cuali-cuantificar (Batistón y Ferreyra,1998).

TABLA 1.1 POSIBLES PUNTOS A EVALUAR DE UNA INSTITUCIÓN

POR ASPECTOS O DIMENSIONES	POR SECTORES	POR EJES ORGANIZADORES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administrativo ▪ Material ▪ Pedagógico ▪ social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnos ▪ Currículo ▪ Personal ▪ Asistencialidad ▪ Relaciones internas y con el contexto ▪ Infraestructura y equipamiento ▪ Organización y administración 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política y legislación Normativa ▪ Administración ▪ Organización académica ▪ Planificación ▪ Proceso de enseñanza – Aprendizaje ▪ Convivencia ▪ Evaluación ▪ Extensión a la comunidad ▪ Edificio y equipamiento

Batistón y Ferreira (1998) destacan que el diagnóstico de la institución educativa no se hace una sola vez y para siempre; constituye un proceso permanente y sistemático que requiere actualización constante. Aunque se utilice el mismo esquema ordenador de la información, su contenido cambia siempre, también puede cambiar el modelo, el enfoque, la metodología y la instrumentación en su aplicación.

Por lo general la primera vez que se hace en forma sistemática en una institución, se plantea como abarcativo de todas sus partes o dimensiones y variables del contexto, pero con una visión descriptiva, sin llegar a explicar con detalle la realidad situacional de todos ellos. Luego se va actualizando y penetrando en puntos de interés para la institución.

El diagnóstico es, entonces, un abordaje parcial de lo que es la realidad educativa, puede ser más o menos amplio, pero nunca abarcará en su totalidad, ni en la profundidad de todos sus hechos o fenómenos.

La evaluación diagnóstica es, por tanto, una evaluación esencialmente constructiva, una evaluación cuyos resultados sirven de base para formular acciones de mejoramiento; es una evaluación que busca explicaciones racionales de los éxitos y los fracasos, para evitar éstos y para multiplicar los primeros (Pérez, s/f).

Cómo llevar a la práctica la evaluación institucional.

Llevar la evaluación a la práctica supone consecuentemente, la consideración de algunos dilemas que son de gran incidencia en la evaluación de instituciones (Gairín, 1999):

- a) Asistematismo *versus* sistematismo. Se caracteriza la evaluación como un proceso sistemático de indagación sobre la realidad. Frente a las valoraciones asistemáticas que continuamente se emiten en nuestra actividad diaria, la evaluación presupone una actuación planificada, con mayor o menor rigor y explicitación, que incluye como mínimo una delimitación previa de la finalidad y de la metodología que se va utilizar. Esta actuación no es teórica, sino que se basa en la realidad y busca actuar sobre ella.
- b) Proceso estandarizado y centrado en variables explícitas *versus* contextualizado y que también considera las dimensiones implícitas. El análisis de la realidad supone algo más que la radiografía estática de lo que pasa.
- c) Evaluación sectorial *versus* evaluación global. El compromiso de ampliar el proceso evaluativo a algo más que los alumnos (al programa, al centro..) ya representa en sí mismo un avance. No obstante, se necesita más que intenciones si se quiere aprovechar las ventajas que puede aportar la realización de evaluaciones.
- d) Perfección *versus* rigor y utilidad. La evaluación podría adscribirse a las características básicas señaladas por Joint Comte (citado en Gairín, 1999): utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud. En relación a ellas, es necesario destacar dos principios que dotan de sentido y realismo al proceso evaluativo: rigor y utilidad.

El rigor no sólo ha de presidir el diseño y la planificación de las actividades de evaluación a desarrollar sino que ha de reflejar en la aspiración a la objetividad que debe caracterizar a toda evaluación. La validez de lo que se hace tiene mucho que ver con la veracidad de los datos que ofrece, lo que obliga a cuidar aspectos técnicos y, en particular, el contraste de las interpretaciones que emergen de manera rápida de diferentes posiciones.

El principio de utilidad se refiere a la relación entre lo que se persigue y los procedimientos que se usan. Así, no es aconsejable un proceso de evaluación que por su afán de rigor suponga utilizar tal cantidad de tiempo y de recursos que invaliden el planteamiento de incorporar los resultados a la mejora de la realidad.

La utilidad hace referencia, también, a que los problemas de estudio sean relevantes para la comunidad educativa implicada y simultáneamente esenciales para el funcionamiento y la mejora institucional.

Los procedimientos serán más útiles en la medida que sean más ágiles, proporcionen una información relevante y los datos estén bien contrastados. De éste modo, conviene huir de distintos tipos de excesos: el exceso de información, el exceso de tiempo y personas dedicadas a evaluar, el exceso de instrumentos de medición y recursos económicos. Los excesos introducen confusión y un afán por evaluarlo todo aunque semejante cantidad de información no sea utilizable.

- e) Proceso técnico *versus* actitud reflexiva. La evaluación es el resultado de una actitud positiva hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exige cualquier mejora de la realidad. Desde esta perspectiva, puede considerarse que la evaluación viene ligada a un proceso actitudinal mediante el cuál se aplica un espíritu indagativo que, a través de la reflexión constante, procura mantener la calidad de las actuaciones. De hecho, si hubiera que elegir entre unas actitudes de reflexión y cambio o de buena configuración técnica de la evaluación, se preferiría lo primero, pues sólo desde esta perspectiva se garantiza la utilidad de la evaluación.
- f) Proceso puntual *versus* proceso permanente. Frente a propuestas tradicionales, donde se asigna a la evaluación un sentido terminal de valoración de resultados o de análisis de procesos, se plantea como un proceso de apoyo permanente al proceso de planificación y ejecución de la intervención educativa, acorde con la naturaleza dinámica del hecho educativo. Se piensa más en un proceso en espiral por el cual la reflexión sobre lo que hacemos proporciona elementos de acción que se incorporan a las prácticas educativas y exigen de nuevos procesos de evaluación sistemática.
La aceptabilidad del diseño y la posibilidad de evaluarlo justifican el que se aplique. Mientras se realiza, la evaluación nos informa de los progresos que se obtienen y de los problemas y disfunciones que se detectan con el fin de poder

introducir los cambios pertinentes. De esta forma, se hace realidad el proceso de evaluación como proceso de apoyo en la búsqueda de una mayor calidad de la práctica educativa.

- g) Lo subjetivo *versus* lo intersubjetivo. El proceso evaluador se acompaña de la búsqueda constante de intersubjetividad colectiva. La realidad que acompaña a la selección y aplicación de los instrumentos de medida y la importancia dadas a unos u otros criterios de valoración justifican el carácter ideológico y subjetivo con que a veces se identifica a la evaluación. Superar esta subjetividad tan sólo puede hacerse desde la intersubjetividad colectiva, multiplicando los juicios emitidos sobre una medida (por ejemplo mediante equipos de evaluación), ajustando los juicios o criterios y referentes consensuados o contrastando la información obtenida por diferentes fuentes o a partir de diferentes mediciones.
- h) Lo impuesto *versus* lo participativo. Bajo el anterior planteamiento, también se justifica el que la participación acompañe a todo proceso de evaluación: por ser ideológica, por encuadrarse en un contexto democrático que exige compartir criterios y estándares de calidad y como garantía necesaria de intersubjetividad. La participación de los usuarios de las instituciones aporta validez a las preguntas, indicadores y criterios, que se manejen para la evaluación, pero además es la garantía de la utilidad y aplicabilidad de lo obtenido. El problema no reside en admitir esa participación sino en la delimitación de la forma y el grado como se ha de desarrollar.
- i) Proceso mecánico *versus* proceso ético incluye la consideración de los límites que tiene el acceso, manejo y difusión de la información y de los resultados de la evaluación.
- j) La evaluación como justificación *versus* evaluación como propuesta de cambio. El carácter ideológico y subjetivo de la evaluación y la necesidad técnica de optar ante la complejidad del proceso conlleva su realización práctica, ponen en evidencia los mecanismos de poder y los valores existentes en un contexto determinado. El conflicto que genera esta realidad aumenta, además cuando se considera la inexistencia de una cultura evaluativa, que lleva a cometer errores técnicos o que disminuye el valor de las realizaciones al no existir actitudes positivas hacia el proceso de evaluación y cambio (Gaín, 1999).

El proceso de evaluación refleja, en último extremo, las ideologías subyacentes respecto a lo que ha de ser la organización, la educación y la evaluación que aplicamos. En este sentido, significa algo más que la evaluación que una institución o más personas realizan sobre sí mismas, refleja lo que la institución considera importante, quién o quienes controlan los procesos o quién toma decisiones acerca de las finalidades, métodos, sistemas de organización u otros aspectos.

Optar entre los dilemas planteados subraya Gairín permite caracterizar la evaluación como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera global y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y que se rige por principios de utilidad, participación y ética. Situarse en este marco es alinearse con las últimas perspectivas y aportaciones, que insisten en la evaluación como propuesta democrática, comunicación e instrumento de cambio.

La evaluación se convierte así en una excusa para el intercambio de ideas, la contrastación de opiniones y el crecimiento personal e institucional; sirve más de excusa para hacer que de finalidad. De este modo, evaluar es participar en la construcción del conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad, facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa y promoviendo el cambio.

Por otro lado, de acuerdo con Simoneau (1991), la evaluación toma sus teorías y sus métodos de un gran número de disciplinas: psicología, sociología, pedagogía, economía, gestión, matemáticas, estadísticas entre otras. Se apoya igualmente en un gran número de técnicas: cuestionarios, tests, entrevistas y observaciones, análisis cuantitativos, monografías. Se han desarrollado con ayuda de todo tipo de instrumentos (taxonomías de objetivos y resultados, tests de medidas de aptitud, bases de datos sociodemográficos o financieros, encuestas de actualización, entre otros) desarrolladas por expertos, o comercializadas por empresas especializadas, algunas de ellas en gran apogeo.

Y siendo el conocimiento sobre la evaluación una construcción teórica, no es de extrañar que en su práctica convivan diferentes modelos. Tanto nos podemos regir en su concreción por criterios de costo como atender a las exigencias de la demanda, los objetivos explicitados, la adecuación a las opiniones de los expertos, los requerimientos de la toma de decisiones u otros. Entendemos que la evaluación cubre funciones diferentes según sean las diferentes fuentes de información y otras circunstancias (momento en que se realiza, finalidad).

Así, el ámbito de la evaluación de centros escolares no es ajeno a las polémicas metodológicas, por lo que puede ser enfrentado desde diferentes paradigmas, modelos, enfoques y técnicas. A consecuencia es que el evaluador ha de decidir si opta por una modalidad pura, en cuyo caso habrá de elegirla, o si prefiere una metodología ecléctica, como sugieren Stufflebeam y Shinkfield (1987). La complejidad de las instituciones y el influjo que sobre los resultados supone no sólo la realidad sino su percepción, parecen aconsejar un acercamiento desde diferentes enfoques, lo que por otra parte, confiere a los datos, a la información, una superior riqueza y matización.

Y como bien señala Simoneau (1991) elaborar un cuadro simple y comprensivo de este inmenso campo de actividad constituye todo un desafío.

Como conclusión los autores revisados para este trabajo:

- Coinciden en la importancia de evaluar las instituciones y concretamente del diagnóstico.
- Son más los que se pronuncian a favor de una evaluación mixta o surgida de la misma institución o aceptada y apoyada por alguien externo a la institución que otorgue rigurosidad y sistematicidad reduciendo así la subjetividad.
- La mayoría también destaca la importancia del diagnóstico para la mejora y toma de decisiones o como base para la planificación.
- En lo que respecta a enfoque la mayoría se pronuncia a favor de la combinación de los métodos cuanti-cualitativos.
- Las experiencias de evaluación institucional referidas, se desarrollaron en diferentes niveles educativos de preescolar, secundaria, educación no formal y más frecuentes las realizadas en educación superior.

TABLA 1.2 COMPARACIÓN DE AUTORES REVISADOS

AUTOR/ enfoque	Nevo	Pérez A.	Gairín	Casanova	Santos	Sabirón	Pérez J.	Torres Castro y Silva	Batistón y Ferrer
Cualitativo			C*		*	*			*
Cuanti-cualitativo	*	*	T*	*			*	*	
Diacrónico-sincrónico		*			*	*			*
Autoevaluación		*							*
Evaluación externa							*		
Mixta	*			*	*			*	
DIAGNÓSTICO	*	*	*	*		*			*
NIVEL EDUCATIVO		PRIMARIA PREESCOLAR	EDUCACIÓN NO FORMAL	SECUNDARIA			IES	IES	

- Todos coinciden en que debe haber un trabajo sistemático, de planeación previa este trabajo se desarrolla por etapas, se listan las señaladas por Nevo (1996) a modo de ejemplo:
 - ✓ Comprender el problema de la evaluación,
 - ✓ Planificar la evaluación,
 - ✓ Recoger los datos,
 - ✓ Analizar los datos,

- ✓ Informar sobre los resultados de la evaluación.

Sin embargo cada uno de acuerdo al modelo y el enfoque, sugieren diferentes formas de llevar a cabo el proceso de evaluación institucional.

- Algunos sugieren ejes de análisis que consideran determinantes para incidir en la mejora del centro escolar. Así por ejemplo, Pérez J.(1988) sugiere revisar: los resultados, características del alumnado y profesores según pueden, saben y quieren; los medios, el medio y su clima; los aspectos organizativos; el clima social y educativo; la forma de trabajo académico del alumno, tanto en la escuela como en casa. Para después buscar correlación entre las variables.
- Aunque todos los autores revisados mencionan cómo abordan, el cómo realizar la evaluación, la mayoría se queda en lo teórico y sólo algunos hablan de experiencias empíricas.

TABLA 1.3 METODOLOGÍAS SUGERIDAS POR LOS AUTORES

AUTOR/ METODOLOGÍA	Nevo	Pérez A.	Gairín	Casanova	Santos	Sabirón	Pérez J.	TorresM. Castro F Silva L.	Batistón y Ferreyra
GRUPOS DE INDICADORES / VARIABLES	*			Desde el contexto			*		
DESARROLLO DE INSTRUMENTOS		*				*			*
EJEMPLOS DE ELABORACIÓN				*				*	
DESARROLLO DE EXPERIENCIA		*				*		*	
ALTERNATIVAS DE ESARROLLO									*
ETAPAS DE DESARROLLO	*	*	*	*	*	*	*	*	*
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS							*		

- En lo que respecta que instrumentos emplear o son más idóneos para la evaluación institucional, tampoco existen patrones comunes, pues también son muy diversos los instrumentos sugeridos; además de la discrepancia entre quienes los desarrollan, quienes los mencionan, o quienes dan algún ejemplo de cómo se pueden elaborar.

- Las técnicas más frecuentemente recomendadas son la observación, la entrevista, cuestionarios.

TABLA 1.4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SUGERIDOS POR LOS AUTORES REVISADOS

AUTOR/ INSTRUMENTO	Nevo	Pérez A.	Gairín	Casanova	Santos	Sabirón	Pérez J.	TorresM. Castro F Silva L.	Batistón y Ferreya
Entrevista	*	*	*		*	*			
Observación	*	*			*				
Análisis de Documentos	*					*			
Cuestionarios					*		*		*
Cuestionario por indicadores			*	*					
Diario					*	*			
Inventario		*					*		
Sesiones de análisis					*	*			*
Guía de evaluación						*			
Escalas estandarizadas							*		
Sistema electrónico								*	

Metodología para este trabajo:

En la elección de una metodología para la evaluación diagnóstica holística o parcial de la institución parece importante no perder la perspectiva global como destacan por ejemplo: Santos (1994 y 1996), Scriven (1985), Antunez (1994) y Casanova (1998).

Por ello la elección de los aspectos a evaluar no resulta una tarea sencilla ya que como señala Scriven la evaluación institucional comprende todo y cada uno de los aspectos que intervienen en la formación de los educandos.

Tal vez eso explica la diversidad de propuestas para evaluaciones de centros escolares con diferentes enfoques que se acaban de discutir.

Una de las propuestas que se eligieron como base para el trabajo propuesto es la propuesta por Pérez, que prioriza los aspectos estático y dinámico.

Esta elección se basa en varias ventajas que presenta esta propuesta: existe una experiencia empírica que la sustenta. Cuenta con una amplia guía de observación para los aspectos dinámico y estático que resulta flexible para su adaptación al contexto a evaluar. Finalmente parece más completa que otras propuestas que se enfocan a un solo aspecto de la institución.

Sin embargo, dado que los aspectos propuestos por el autor tampoco abarcan la realidad de la institución de manera suficiente, se decidió además retomar sugerencias de autores que consideran otros aspectos que surgen en el desarrollo del trabajo cotidiano institucional: Sabirón (1990), Batistón y Ferreira (1998) y Gairín (1999). Estos autores sugieren preguntas abiertas (incluidas en los cuestionarios anexos) que permiten obtener información que es relevante para la comunidad de la institución en relación a sus fortalezas y limitantes en lo **funcional**.

A cerca del **aspecto estático** se coincide con Pérez J. (1988) y Sabirón (1990) quienes señalan que las instalaciones por si solas no pueden asegurar una buena educación. su valor condicionante es reconocido cuando no se cumplen las necesidades mínimas y más allá de buscar conocer los recursos existentes se busca conocer el uso, disponibilidad y valoración que se les da.

La escuela como institución presenta una dimensión física, material, en términos de espacios y de servicios. Su valor condicionante es reconocido generalmente, de modo especial cuando no cubre las mínimas necesidades.

La valoración de los espacios y servicios se efectúa sobre la base de su existencia y su uso, en función de la demanda, de la calidad, medida en términos de limpieza, visibilidad, audibilidad, e incluso la adecuación de horarios tanto en cantidad cuanto en idoneidad (Pérez, 1988).

Nevo (1996) por otra parte al hablar de los recursos materiales como el presupuesto, el espacio y el equipamiento. Señala que los pizarrones y el gis ya no son lo único que necesitan los profesores para enseñar, y que hasta los edificios tradicionales están cambiando. Agrega que actualmente se puede recurrir a la tecnología para cambiar el entorno educativo del centro y su modo de enseñanza- aprendizaje.

Finalmente Sabirón (1990) enfatiza que, las instalaciones por sí solas no pueden asegurar una buena educación. Aclara que ocuparse de a los espacios escolares del centro escolar no se pretende reflejar el inventario del centro sino la disponibilidad, uso y valoración del material.

En relación con el **aspecto dinámico** Pérez (1988) y Nevo (1996) señalan que la formación, experiencia, interés y entrega del personal puede potenciar o limitar su influjo.

Pérez (1988) señala que el personal es una macrovariable en la que están inmersos aspectos como formación científica, (grado) su experiencia docente e investigadora aunque a efectos predictivos tienen poca incidencia si como el tipo de experiencia profesional para apreciar si está o no ligada a la docencia a la educación, o en general. Si estos factores en terminología de Yela (citado en Pérez, 1988), se corresponden con el saber y con el poder, conviene reseñar como propios del querer la

satisfacción en el desempeño de sus funciones, el interés y la entrega a la tarea así como el nivel de dedicación.

El efecto de tales variables es condicionado por los factores del contexto. Puede potenciar o limitar su influjo como número de asignaturas, tiempo oficial de dedicación sin olvidar la remuneración y la estructura de la misma.

Pérez (1991) señala que es importante realizar un organigrama del personal de la escuela ya que dice clarifica el estatus que se considera y los roles de relación con responsabilidades establecidas a nivel institucional.

Nevo (1996) por su parte en relación al personal señala que los “buenos” centros tienen estándares altos para la selección de sus directores y profesores, y están dispuestos a invertir en la continua formación y desarrollo profesional de éstos. Aunque la calidad del profesorado y del director es un indicador relevante de la calidad de un centro no es el único.

Señala que calidad de los profesores se puede evaluar a través de indicadores como su nivel de formación, su experiencia y áreas de especialización.

Al respecto de este aspecto (dinámico) cabe señalar que este trabajo se centra en estos últimos indicadores únicamente y no en relación con su desempeño profesional como sería el objetivo de un trabajo enfocada a la evaluación de docentes.

CAPÍTULO II EL CENTRO APRENDER A.C.

DATOS:

De acuerdo con categorías retomadas de Lovelace (1996), se describe a continuación el centro APRENDER A.C.

CONDICIONES DEL CENTRO.

El Centro Educativo APRENDER A.C. está situado en Matamoros No.4, Col. Bondojito. Este se constituyó en 1978 por un grupo de padres inicialmente como un Centro de Educación Especial.

En 1980 se constituyó como asociación civil otorgando desde entonces servicio especializado en el campo del autismo.

Ofrece un tratamiento que está dirigido a desarrollar las habilidades de lenguaje, autocuidado motrices, sociales de repertorios básicos y académicos en los niños y jóvenes.

Actualmente (agosto, 2001) atiende un total de 56 alumnos (48 varones, 8 mujeres) entre 4 y 35 años que en su mayoría presentan autismo asociado a otros trastornos del desarrollo.

Para ello cuenta con 50 personas que conforman el personal técnico de la institución.

La distribución de los alumnos por grupo, así como las funciones del personal se discutirán ampliamente como parte de los resultados de este trabajo.

PRESUPUESTOS DE LOS QUE SE PARTE.

Misión social:

La integración y plena participación de las personas con autismo en la comunidad, en el cumplimiento del derecho que les asiste como miembros de su colectividad.

Objetivos principales:

- Apoyar y facilitar el desarrollo de los niños y jóvenes con autismo.
- Brindar recursos y elementos para que los niños y jóvenes con autismo puedan aspirar a una vida independiente, según el grado y nivel de su discapacidad.

- Ofrecer servicios educativos, terapéuticos y apoyos necesarios para lograr la integración de personas con autismo en el medio escolar, laboral y en la vida comunitaria.
- Ofrecer a las familias la ayuda y asesoría que requieren para aprender a crecer junto a su hijo con necesidades especiales.
- Abogar por los derechos humanos de las personas con autismo y promover, en México una cultura de aceptación a la diversidad.
- Informar, concienciar y sensibilizar a la sociedad a cerca de autismo y sus posibilidades de integración.

Este proyecto ofrece un programa integral de desarrollo para la persona autista y con discapacidad mental en las diferentes etapas de su vida, basado en una filosofía de normalización e integración de la persona autista y su familia.

Por lo que su filosofía es:

" Las personas autistas como parte del género humano deben disfrutar de todos los derechos que la ley y la sociedad otorgan, así como, de una educación integral y interdisciplinaria dirigida a promover su desarrollo y a superar sus deficiencias, buscando su integración plena en la sociedad".

Servir y brindar apoyo a todo aquel que desee habilitar y superar sus deficiencias a través de un programa personalizado, desde su evaluación y aplicación.

Enseñar a las personas autistas a ser productivas, competentes, independientes y respetadas.

Enseñar a los padres a enfrentar con valor y madurez en que el desarrollo social, emocional e intelectual de sus hijos este afectado.

El Modelo de APRENDER brinda diferentes estrategias para ayudar a individuos con autismo para que funcionen dentro de la sociedad que los rodea, con las características cognoscitivas y patrones de comportamiento.

A partir de los siguientes principios:

- La enseñanza debe ser personalizada tanto en su planeación como en su aplicación.
- La enseñanza debe ser estructurada en el ambiente físico y en el sistema de trabajo
- La enseñanza debe fundamentarse en los puntos fuertes del individuo y no en sus limitaciones.

- Deben enseñarse los elementos básicos que permitan al niño, joven o adulto alcanzar la mayor independencia posible.
- Los servicios educativos deben proporcionar los apoyos necesarios y adecuados para que el niño, joven o adulto con autismo pueda alcanzar su integración en los diferentes ambientes.
- La colaboración de los padres es un elemento indispensable en el programa de intervención.”

Actualmente la institución señala que sus **servicios** se dividen en: evaluación y diagnóstico; apoyo especializado, Integración escolar, escuela para padres, integración laboral.

En la **unidad de evaluación y diagnóstico** se realiza el diagnóstico en 10 sesiones de 2 horas cada una para determinar los patrones de conducta, el perfil conductual y el nivel de desarrollo de habilidades.

Específicamente la **unidad de apoyo especializado**: a través de la cual se atiende a los alumnos.

Para poder aprender necesitan una serie de habilidades básicas, que se dan de manera espontánea en otros niños y que en el caso del autismo, deben ser facilitados y estructurados.

El objetivo es lograr un mayor grado de competencia social, es decir enseñar todas las habilidades que un niño necesita para integrarse a la institución, familia y actividades sociales. Además de adquirir conductas básicas para el aprendizaje así como formas y medios para una mejor comunicación con el mundo que los rodea.

Repertorios básicos.

Trabajo con los alumnos en la adquisición de habilidades de atención, imitación y seguimiento de instrucciones, que les permitan acceder a situaciones de aprendizaje más complejas.

Motricidad.

Los alumnos reciben estímulo y programas de habilitación para desarrollar un mayor control de sus movimientos. También se les da apoyo terapéutico para actividades de coordinación ojo – mano, un prerrequisito indispensable para la lecto–escritura y para lograr autosuficiencia en actividades de la vida diaria.

Lenguaje y comunicación.

Un alto porcentaje de la población con autismo carece de lenguaje. La estimulación de esta área es fundamental para la superación de los problemas de comunicación. Si a pesar de la estimulación la persona no desarrolla el lenguaje oral, es indispensable

darle alternativas que le permitan comunicarse. Algunas técnicas empleadas en la institución son: comunicación facilitada, comunicación por imágenes, método TEACCH, programas especializados por computadora y otros.

Vida diaria.

Aprender a realizar actividades de vida cotidiana con el objeto de lograr mayor autosuficiencia: higiene personal, tareas domésticas, manejo de dinero, entre otros.

Recreación.

Para favorecer la integración social de los alumnos la institución apoya y fomenta la práctica deportiva y la expresión artística, haciendo uso de los servicios que ofrece la comunidad y tienen oportunidad de convivencia con niños y jóvenes de su misma edad y espacios de entretenimiento de su entorno.

El **programa** es integral y personalizado, favoreciendo cada una de las áreas de desarrollo de acuerdo a las normas sociales, a las necesidades familiares y personales”.

La **unidad de integración escolar**. Una vez que el niño con autismo cuenta con las herramientas básicas para iniciar su relación con los demás y su entorno es fundamental un ambiente educativo “normalizado”, esto la oportunidad de convivir con compañeros y desenvolverse en un ambiente apropiado para cualquier niño de su edad. Para lograr esto el niño requerirá del apoyo personalizado de un profesor de APRENDER que le acompañará en su proceso de integración.

APRENDER busca la escuela, sensibiliza y selecciona la escuela después de seguimiento y asesoría. Actualmente se tienen 24 niños integrados en 19 escuelas regulares: 17 en primaria y 7 en nivel preescolar.

Unidad escuela para padres a través de talleres, conferencias con temas de interés y apoyo profesional se busca capacitar a padres y /o personas que trabajan directamente con ellos.

Con la Escuela Abierta se permite la observación de programas técnicos y procedimientos empleados.

Algunos de los talleres que se ofrecen incluyen el manejo de conductas inadecuadas, cómo promover conductas adecuadas en mi hijo, favorecer el aprendizaje de mi hijo, mi hijo hacia la vida independiente, educación socio-sexual, técnica de enseñanza estructurada, como estructurar actividades en casa. Entre las conferencias están: autismo, filosofía de integración y normalización, nueva definición de la discapacidad intelectual, consejo genético, juicio de interdicción.

La **unidad de integración laboral** tiene como objetivo desarrollar en los jóvenes las habilidades necesarias para desempeñarse adecuadamente en el ambiente laboral. También desarrollando tolerancia, hábitos necesarios para convivir con compañeros de trabajo.

Se cuenta con diferentes modelos de acuerdo a la capacidad del alumno: maquila de pinzas para ropa, se realiza en APENDER con supervisión; cuadrillas de trabajo móvil desde 1998.

La **evaluación de programas y servicios señala la institución** se miden con base al logro académico del usuario, a través de mantener y lograr el proceso de integración escolar, familiar, social, cultural y laboral.

Actualmente señala la institución el 40% de sus alumnos participa plenamente en actividades escolares y laborales, y el 98% ha alcanzado un nivel de adaptación adecuado en el ámbito familiar.

AUTISMO:

Dado que el centro elegido para este trabajo atiende a personas con autismo, a continuación se hace una breve descripción de éste síndrome:

Concepto

El autismo es tan antiguo como la epilepsia, o el retardo mental y como estos ha tenido diferentes concepciones en las diferentes épocas (SOMAC,1993). Sin embargo fue hasta 1943 que Leo Kanner empleó este término por primera vez definiendo y diferenciando el autismo como un síndrome a partir de la observación de once niños como una serie de características comunes (incapacidad de anticipación a ser acogido en brazos, incapacidad del uso del lenguaje para comunicarse, excelente memoria mecánica, ecolalia retardada, incapacidad en el uso de conceptos abstractos e inversión pronominal, intolerancia a los cambios, monotonía en la actividad, tendencia al pánico o a la excitación en situaciones insólitas, ignorancia aparente de los demás, incapacidad para el juego imaginativo, y como consecuencia de esos rasgos una apariencia de serios trastornos intelectuales unidos a un desarrollo físico norma (Wing, 1982).

El autismo es un trastorno del desarrollo severamente incapacitante, los síntomas aparecen normalmente alrededor de los dos años de edad y hasta ahora, se considera incurable (Corzo,2000).

De acuerdo con la Asociación Americana de Psiquiatría (citado en Johnson, 1992) el autismo se clasifica como un trastorno profundo del desarrollo lo que quiere decir que los niños pueden manifestar un desarrollo distorsionado más que simplemente retrasado.

Es decir, el término "autismo" se aplica a niños que presentan una serie de trastornos de lenguaje, cognitivos, de comunicación, de conducta y de aprendizaje social (Enciclopedia internacional de educación, 1989).

En cuanto a la incidencia, se estima que el autismo es el tercer desorden infantil más común, después de la parálisis cerebral y retraso mental. Es cuatro veces más frecuente en niños que en niñas (Lovaas, 2000).

Según cifras del Primer Registro Nacional de Menores con Discapacidad realizado por el INEGI (1995), hay en México 45,000 niños autistas en edad escolar. Sin embargo, extrapolando las estadísticas internacionales, se calcula que en México hay alrededor de 100,000 personas con autismo de las cuales, sólo el 2% reciben los servicios de educación y rehabilitación que necesitan (SOMAC, 1993).

Por otra parte la investigación actual ha demostrado que la etiología del autismo está vinculada con un desajuste orgánico. Sin embargo existe polémica en cuanto a la causa de tal desajuste que origina los síntomas del autismo (Paluzny, 1987).

Esta controversia surgió a partir de dos enfoques que tratan de dar explicación a este trastorno. El enfoque psicogénético y el biogénético (Tinbergen, 1985):

El enfoque psicogénético:

Esta perspectiva apoyada por algunos investigadores y clínicos (Tustin, 1973), (Bettelheim, 1967) desde una perspectiva psicoanalítica, explica la conducta autista como una forma desviada reactiva del desarrollo (Paluzny, 1987).

Algunos de teóricos, han sugerido la falta de estimulación, carencia de calidez parental o algún conflicto intrapsíquico como resultado de una interacción familiar desviada; sin embargo en la década de los sesenta y setenta se realizaron investigaciones sistemáticas, mediante las cuales se exploraron tales factores, las que revelaron que los padres de niños autistas no tenían características de personalidad específicas comunes y que no existían condiciones de estrés poco usuales en el ambiente, de modo que no encontraron patrones familiares específicos (Paluzny, 1987).

En resumen esta perspectiva plantea que los niños autistas sufren en primer lugar de un desequilibrio motivacional, en el cual domina la evitación social, y como consecuencia la evitación de la disposición y el vital impulso del niño para formar lazos sociales y para explorar el mundo exterior (Tinbergen, 1985).

Enfoque Biogénético:

Chess, (1971) en Paluzny, 1987) menciona que el hecho de que el autismo se presenta en etapas tempranas de la vida sugiere por sí mismo un problema biológico.

Aunque se ha demostrado que el autismo se relaciona con complicaciones biológicas como la rubéola, anomalías en el embarazo y parto, niveles anormales de ciertos neurotransmisores, irregularidades y ondas cerebrales, así como anomalías del hemisferio izquierdo, aún se desconocen los factores biológicos específicos para comprender la etiología del trastorno (Johnson,1992).

Así a medida que se realizan investigaciones en el área biológica surgen nuevas teorías acerca de la naturaleza exacta de los problemas biológicos del autismo (Paluzny, 1987).

De manera concreta en esta línea se han propuesto que distintos agentes biogenéticos o anomalías posibles como los causantes de los cambios patológicos que originan los síntomas del autismo. Sus áreas de investigación son la genética, la bioquímica y la viral (Paluzny, 1987).

Por otra parte, dado que no se ha(n) establecido la(s) causa(s) que origina(n) el autismo, para su diagnóstico, no hay tests físicos o patológicos que puedan confirmarlo (Wing,1982).

Consecuentemente, el autismo como muchas otras condiciones médicas descritas como síndromes, se define y diagnóstica según ciertos signos y síntomas, más que por una patología específica, lo cual hace muy complejo el diagnóstico (Wing 1982).

Ya que, no hay prueba específica para detectar el autismo, sino más bien un grupo de síntomas. Y a medida que diversos clínicos e investigadores ponen énfasis en síntomas diferentes a los que son significativos, aumentan las discrepancias en su diagnóstico.

Como resultado, para el diagnóstico es mejor analizar los síntomas típicos de la manera como se presentan en el niño que da muestras de tener ese problema, en comparación con un niño que no da la señal de padecer enfermedad alguna; es decir a partir de un diagnóstico diferencial (Paluzny,1987).

Sin embargo Wing (1982) señala que un diagnóstico de autismo, se ha de justificar cuando uno de estos tres grupos de síntomas se presente antes de los dos años y medio.

- 1) Incapacidad profunda y general para desarrollar relaciones interpersonales (como no sostener la mirada, inexistencia de la necesidad del abrazo amoroso).
- 2) Retraso en el desarrollo del lenguaje (seguido de ecolalia, inversión pronominal y escasez de conversación, aún con cierto desarrollo del lenguaje)
- 3) Presencia de fenómenos ritualistas o compulsivos (actividades estereotipadas repetitivas, apego anormal a objetos extraños y resistencia al cambio).

Pronóstico y tratamiento para las personas autistas

De Meyer, Hingtgen y Jackson (1981) encontraron que del 60 al 70 % de la persona autistas viven en completa o parcial dependencia, ya sea en casa o en alguna institución. Solo del 1 al 2% alcanzan niveles normales de independencia y de entre el 5 y 19% muestran un grado limítrofe de funcionamiento (Johnson,1992).

Mientras el estado autista de estas personas se complica, porque cuanto más tiempo haya estado el niño siguiendo este curso desviado, más lejos irá en su estado autista y menor será su adecuación social (Tinbergen,1985).

Al respecto para la Sociedad Mexicana de Autismo (SOMAC, 1993) es importante que desde muy temprana edad se planee y desarrolle un programa educacional que enfatice el desarrollo de habilidades funcionales que ofrezcan a las personas con autismo las herramientas necesarias para ser independientes y personas responsables.

Lo anterior tiene su justificación, pues la efectividad en la edad temprana puede deberse a alteraciones en las estructuras neurológicas. Estudios en laboratorios ejercidos en animales, demuestran que es posible obtener alteraciones neurológicas como resultado de cambios en el medio ambiente en los primeros cinco años de vida, lo que permite que tanto infantes como pre-escolares, puedan compensar anomalías neurológicas de manera mas completa que en niños mayores y la participación de los padres es trascendente para ello (Lovaas, 2000).

Por otra parte, cualquier intervención terapéutica tiene un costo tanto en recursos materiales, emocionales y humanos, por lo que es necesario evaluar con respecto a los posibles beneficios que se esperan obtener (Corzo, 2000).

En el tratamiento del autismo se han utilizado diversas alternativas terapéuticas orgánicas / médicas, complementarias, y educacionales (Corzo, 2000).

De las tres opciones mencionadas, la educativa es la más importante, ya que el desarrollo estructurado de las habilidades es lo que mejor ha funcionado con estos niños (Paluzny, 1987). Además no hay discrepancia en que este tipo de terapia es esencial para el desarrollo y bienestar de las personas con autismo, especialmente si se inicia de forma temprana, aunque debe continuarse toda la vida.

La persona con autismo no aprende sola y se le deben enseñar diferentes hábitos, habilidades y destrezas, conforme crece y cambia, junto con las demandas de su propio organismo y de su entorno.

En el caso de los niños con autismo, es necesario establecer o crear centros (escuelas o institutos) "especiales" para niños autistas generalmente ha sido el formato inicial en casi todos los países (Corzo, 2000).

Cada escuela establece su propio modelo de enseñanza, pero se pueden distinguir tres principales enfoques, para el trabajo con los niños autistas; así, los modelos educacionales son una combinación o adaptación de los siguientes:

1.- Enfoque del Desarrollo

Este enfoque supone que el autista tiene un trastorno múltiple que afecta el desarrollo de todos sus sistemas y para "atraerlo" y lograr su participación, deben tomarse como guía la conducta del niño y la dirección y naturaleza de su afecto e interés con paciencia y persistencia.

El objetivo de este modelo es motivar al niño con autismo a interactuar con otros. Para ello participa activamente en las "distracciones" para luego, atraer la atracción y motivación hacia actividades más funcionales.

2.- Enfoque Ambiental (TEACH)

El Programa (Treatment and Education of Autistic and Related Communication - Handicapped Children) busca incrementar el nivel de habilidades de la persona autista, desde este enfoque el ambiente está diseñado especialmente para adaptarse a las características autistas de los individuos.

Así por ejemplo, se emplea el uso de organizadores visuales, se emplean diferentes formas de comunicación: señas, escritura, fotografías, etc., para adaptarse a quienes tienen dificultades con el habla.

Otras características importantes de este enfoque incluye un importante porcentaje de trabajo en grupo y provee de los ambientes necesarios para que se desarrollen las actividades propias de su edad, tanto en las propias instalaciones, como en diferentes escenarios de la comunidad.

3.- Análisis Conductual Aplicado

Este modelo fue desarrollado a finales de los años 70 en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA), siendo el principal exponente Lovaas. Se basa en los principios conductistas, (impide las distracciones imponiendo otras actividades) por lo que se convierte en un proceso sistemático que requiere observar y registrar minuciosamente las conductas de la persona, e incluye múltiples técnicas e estrategias. Cabe destacar que numerosos estudios experimentales de los últimos 40 años, coinciden en que la intervención conductual con base en leyes empíricas es lo más efectivo (Lovaas, 2000).

Sin pretender ahondar en la discusión de los modelos educativos cabe mencionar que el centro APRENDER, A.C. basa su modelo educativo en el análisis conductual aplicado y en el TEACH.

EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Siendo APRENDER, A.C. una institución de educación especial parece importante ubicarse en los cambios que se han dado en este campo en cuanto a su normatividad e ideología.

El reordenamiento del Sistema Educativo trajo consigo una serie de cambios importantes para la Educación Especial que llevó a construir un modelo operativo con el objeto de dar una respuesta diferente a la que se había venido dando (Llano,1999).

En México, el Programa de Desarrollo Educativo 95-2000, señaló como principales desafíos: la equidad, la calidad y la pertinencia.

Conforme al principio de equidad se enfatizó la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas. Siendo las autoridades educativas las encargados de crear las condiciones que permitan a cada individuo, alcanzar una efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Similarmente, en el artículo 41 de la Ley General de Educación (citado en el Plan de Desarrollo Educativo 95 - 2000) se explicito la responsabilidad del Estado para ofrecer oportunidades educativas y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje a las personas con o sin discapacidad que lo necesiten; asimismo se propuso la reordenación de los servicios de educación especial hacia la integración educativa (SEP,1995).

Para lograrlo se crearon unidades de apoyo a las escuelas regulares (USAER , CAM) las cuales prestan servicio a niños con discapacidades y servicios de enlaces entre escuelas regulares y de educación especial para la canalización de los alumnos que lo requieran.

En la actualidad el concepto de integración constituye la línea rectora de la educación, sin embargo se presenta distinto en esencia (Molero,1987).

La integración educativa a escuelas regulares, es una realidad, es una búsqueda para eliminar los prejuicios y actitudes negativas que existen en torno a las personas con necesidades educativas especiales, y es una modalidad que se ha puesto en marcha en diferentes países, manifestada en diferentes formas (Arias,1989):

- 1) Integrando a niños con discapacidad en aulas regulares, con apoyos especiales.
- 2) Integrando una aula especial dentro de una escuela regular.
- 3) Integración parcial a la escuela regular.

En México, señala Molero (1987), la integración, ha generado polémica, al oponerse al tratamiento diferencial especializado a los niños que presentan diferentes tipos de deficiencias. Parte del supuesto de que los niños "anómalos" deben educarse en las escuelas regulares al lado de sus "coetáneos normales" tendiendo a eliminar las escuelas especiales.

Por su lado López (1989) argumenta que los partidarios de esta tendencia destacan que de esta manera se elimina el aislamiento de que son víctimas, lo cual significa avances desde el punto de vista psicológico y garantiza avances significativos en su desarrollo.

Pero frecuentemente es olvidado que la regulación y normativa legal no es la integración sino su posibilidad (Molero, 1987). Pues en sí misma conlleva a una serie de problemas psico-socio-pedagógicos.

Otros señalan que la integración de niños con discapacidad es una realidad en el contexto legal, sin embargo no en el contexto pedagógico, por lo que tanto profesionales, como padres deben contemplar el proporcionar las habilidades necesarias a los niños para llevar a cabo una integración escolar con éxito (Soto, 2000).

Sin embargo existen algunos factores que dificultan este proceso:

- La realidad que refleja que la diversidad no ha constituido nunca una pieza clave del modelo educativo, preponderante, y más bien la diversidad ha sido vista normalmente como una variable entorpecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesores prefieren generalmente una clase "homogénea" en la que los estudiantes se hallen más o menos en el mismo nivel. Adecuando su actuación al alumno medio. La diversidad rompe este esquema en la medida que existan individuos que requieran intervenciones específicas, pues implica trabajar a diversos niveles, ofrecer alternativas, introducir modalidades más individualizadas o grupales de trabajo, y no es algo para lo que estemos preparados.
- La temática de apoyo, en la medida que viene habitualmente asociada a la diversidad se apoya a los profesores y a las instituciones para que mejoren el proceso de prestar una atención individualizada y de calidad a sus estudiantes- se enfrenta a esta escasa experiencia y sus secuelas (menor motivación, menor sensibilidad a este tipo de temas, cierta inhibición personal entendiéndose que eso es cosa que compete a los especialistas (Parrillas, 1996).

Además, desde una consideración técnica-pedagógica, los niños con severas deficiencias intelectuales, sensoriales, físicas, requieren una atención especial en un tiempo determinado para corregir y compensar en lo posible estas limitaciones (López 1989).

Finalmente la ruptura de un modelo y la implantación de otro significa para las escuelas reorganizarse según nuevos paradigmas, nuevos enfoques, nuevas capacidades (Batistón y Ferreyra, 1998).

Integración del Niño Autista a la Escuela Regular

Hasta la década de los setenta la mayoría de los niños autistas estaban internados en instituciones para enfermos mentales y se les consideraba, generalmente como ineducables e intratables (Paluzny, 1987).

Actualmente como señala Corzo (2000) las nuevas corrientes mundiales apuntan a la integración como un derecho de las personas con discapacidad y como una obligación de los gobiernos y sociedades, lo cual es correcto.

Sin embargo, la integración del niño autista no es una tarea sencilla, porque presentan incapacidades en diferentes áreas y una serie de conductas perturbadas que obstaculizan cualquier intento de enseñanza (Wing, 1982).

Además, el autismo toma diferentes formas y ofrece retos diferentes en cada persona autista, y aún cambia en la misma persona con las diferentes edades (Corzo,2000).

Pero, aún con los niños autistas gravemente retrasados hay que esperar un progreso mínimo, por lo que vale la pena cualquier esfuerzo que se haga por mejorar sus problemas de conducta y enseñarles lo básico para la autosuficiencia (Wing,1982).

Ahora se puede asegurar que los niños autistas pueden obtener gran provecho de la educación (Paluszny ,1987).

Se ha demostrado que a través de un programa coordinado, continuo e integral, las personas con autismo pueden aprender y tener logros (SOMAC, 1993).

Actualmente la mayoría de instituciones para autistas, optan por combinar una instrucción individualizada, con la inclusión del autista en actividades grupales. Sin embargo se recomienda que siempre que sea posible, la integración, que según la edad podrá ser en ambientes escolares o laborales, con la cantidad de apoyos que sean necesarios según el caso en particular (Corzo, 2000).

La integración del niño autista a la escuela regular requiere de un análisis y elaboración de programas específicos a las necesidades de cada niño, con base en

un desarrollo regular y en los planes y programas académicos de las instituciones de educación preescolar y/o básica (Soto, 2000).

Además, Corzo (2000) advierte que dadas las características de los autistas no bastaría con sentar (o tratar de sentar) a un niño autista dentro de un salón de clases. Porqué lo mas seguro sería que el niño pasará el tiempo autoestimulándose, presentando conductas disruptivas, las más de las veces porque se desestructura y angustia.

No todos los autistas son integrables, pues para algunos el bullicio y el "desorden" de grupos grandes son intolerables (Corzo, 2000).

La integración debe ser una experiencia productiva para el desarrollo del individuo, para aprender y mejorar su condición, no sólo para pasear o entretenerse en el patio. Por ello, los apoyos, una planeación adecuada, entrenamiento del personal y sensibilización de todos los alumnos y padres en el plantel son esenciales (Corzo , 2000).

Concretamente, en torno a la integración de los niños autistas a la escuela regular se puede hablar de ventajas y desventajas: Dentro de las ventajas es que ofrece oportunidades de generalización y experiencias de "normalización" al niño autista, además de innumerables experiencias "normales a los padres". En cuanto a las desventajas están la dificultad y el esfuerzo requeridos para una integración productiva y adecuada que involucra tiempo y costo por los apoyos, personal capacitado, sensibilización al ambiente escolar, etc. (Corzo 2000).

En consecuencia, una integración escolar eficaz depende de ciertas precurrentes que debe poseer el niño antes de iniciar el programa de integración escolar y para lo cual un diagnóstico temprano y una terapia educativa bajo técnicas de modificación de conducta, son determinantes para tener un pronóstico positivo en la integración escolar del niño autista (Soto, 2000):

1. Control y/o modificación de las conductas disruptivas,
2. Habilidades básicas para el aprendizaje: atención, seguimiento de instrucciones, imitación, discriminación,
3. Entrenamiento a padres para el trabajo en casa y la generalización y mantenimiento de habilidades,
4. Percepción e identificación de sonidos y la articulación del lenguaje,
5. Trabajo en las diferentes áreas del desarrollo (Socialización, cognición, autocuidado y motricidad).

También destaca que es importante ir trabajando al mismo tiempo en un horario contrario al que el niño asiste a la escuela las habilidades necesarias para continuar en la escuela. Pues el niño va a la escuela a generalizar las habilidades aprendidas en

una terapia personalizada y estructurada a través de programas individuales para cada habilidad.

APRENDER, A.C. opta por integrar a escuelas regulares a niños que cuentan con habilidades básicas. Esta integración se realiza de manera individual, (un niño por grupo que es acompañado de manera permanente por una maestra de apoyo).

Además al igual que el resto de las personas con autismo que atiende la institución, reciben terapias de apoyo a través de programas individuales y grupales en las áreas de: lenguaje, motricidad, vida diaria, académica, recreativa dentro de la institución.

En lo que se refiere a las adaptaciones curriculares, estas se realizan conjuntamente entre los docentes de los grupos, las maestras de apoyo y los asesores de integración de la institución con base en las habilidades de cada alumno. Un análisis más detallado de estas adecuaciones sin embargo rebasaría el marco de este trabajo.

CAPÍTULO III PROPUESTA DE EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación, la evaluación de lo que se ha dado en llamar rendimiento de los alumnos ocupa un puesto destacado en la producción bibliográfica.

La aceptación del principio de que el alumno rinde en función de sus posibilidades, personales y ambientales, no debería implicar que es a él y únicamente a él a quien se deben los resultados que logra. Sin duda la investigación sobre eficacia docente viene a reconocer la influencia que el profesor tiene sobre los resultados de los alumnos, y ello tanto a través de su dimensión humana, personal, cuanto de la técnica, en cuanto a diseñador, ejecutor y evaluador de su diseño pedagógico.

En efecto, investigaciones y experiencias ponen de relieve, una y otra vez, el papel que juegan las variables como la entrega, dedicación y disponibilidad del profesorado; pero del mismo modo, el ejercicio profesional de la planificación, la motivación, la dirección y el estímulo del aprendizaje o la propia evaluación, contribuyen en medida más o menos elevada a los logros de sus alumnos.

No debe extrañar, por tanto, que la evaluación ha de extenderse a los programas, y ello tanto a nivel micro, de aula, a fin de identificar los aspectos que deben ser mejorados y potenciados, como a escala macro, de centros o sistemas educativos, tratando de descubrir dimensiones de eficacia, niveles de logro o variables que expliquen los resultados.

Con todo, los programas en sí mismos se desarrollan en contextos que pueden resultar facilitadores, indiferentes u obstaculizadores de los logros programados. A fin de cuentas, cualquier institución educativa, desde la escuela hasta la universidad, se crea, gestiona y actúa al servicio de determinadas metas que deberán conseguir los alumnos. Ello explica la conveniencia de someter a evaluación también, a tales instituciones, a fin de comprobar en qué medida contribuyen a que su alumnado consiga sus metas.

Pero, a la vez, la conveniencia de evaluar radica en el sentido pedagógico de la evaluación que, lejos de quedarse en la constatación y valoración de unos hechos, de una realidad, de unos comportamientos, de unas funciones, avanza hacia la toma de decisiones de mejora para la institución educativa.

La institución, en este contexto, se entiende como el sistema social organizado con el propósito principal de educar, con un fundamento en un proyecto cultural y político, cuyo producto se manifiesta en la producción y transmisión del conocimiento (Díaz-Barriga, 1995).

La evaluación del centro es importante desde dos perspectivas diferentes. Por una parte, al centro le puede interesar un examen global de sus actividades académicas y

administrativas con el fin de mejorar el funcionamiento y el rendimiento globales. Por otra parte, la demanda de rendición de cuentas pueda exigir que se demuestre el mérito del centro, hasta que punto cumple los objetivos y si se satisface las necesidades de sus "clientes" (Nevo, 1997).

Para Santos (1994 y 1996), la finalidad de la evaluación y el origen de su exigencia, es la mejora de la calidad de la práctica que se realiza en los centros escolares. Así poner la evaluación al servicio de la mejora de la actividad que realiza el Centro y, en definitiva, de los alumnos.

NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN QUE SE PROPUSÓ

Entre los diferentes tipos de evaluación la **evaluación diagnóstica** se caracteriza por poder aplicarse en un inicio o en un momento dado del desarrollo institucional y contribuir a conocer los puntos fuertes y limitaciones, además de permitir ver en prospectiva, lo que hace posible poder hacer ajustes.

El diagnóstico de la institución educativa, es la construcción intelectual, práctica y social de un saber, lo más amplio, profundo y preciso posible de la situación de la escuela en un momento dado que se realiza para conocerla, comprenderla y explicarla, con el fin de planificar acciones y realizaciones de cambio en aquello que se evalúe como problemático Batistón y Ferreyra (1998).

El diagnóstico de un centro educativo consiste en tomar los aspectos estático y dinámico y analizar las posibilidades que se tienen para realizar la tarea. En el aspecto estático se valora el edificio, mobiliario, materiales, los insumos físicos con que podemos contar. En el aspecto dinámico los recursos humanos y funcionales (Pérez,1991).

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La autonomía de las instituciones justifica el que, cada vez más, se plantee la responsabilidad de los técnicos en la mejora de los programas y de la organización (Gairín 1999).

Cuando las instituciones tienen la capacidad de decidir aspectos de su organización y funcionamiento son las primeras interesadas en conocer si las actuaciones que han decidido producen resultados esperados y si responden a compromisos previos, menciona el autor, parece insoslayable evitar hablar y practicar la evaluación. No sólo es la consecuencia de aplicar un sentido racional al quehacer educativo, sino también algo intrínseco a la propia actividad: no tiene sentido adoptar una dirección sin saber a donde conduce y si se ha alcanzado las metas.

La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque se desarrollen en un mismo contexto socio-cultural. Por la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución.

Alba (1992) señala que el papel de la evaluación en la toma de decisiones orientada al mejor funcionamiento de un proyecto, es determinante. Por decisiones, el autor se refiere a las de tipo técnico, ético, político: esto no quiere decir que la evaluación elimine la incertidumbre y la ambigüedad, inherentes a la toma de decisiones, pero sí las disminuye. Por fortuna estas decisiones no se toman de una vez para siempre, ya que tratándose de procesos sociales las decisiones tienen regularmente un carácter provisional cuando se toman a la vista de lo que refleje finalmente el rompecabezas que se arme del estudio evaluativo.

La imagen de que el proyecto muestre el rompecabezas, advierte Santos(1996), puede frustrar o estimular, pero a sabiendas de que este rompecabezas es siempre provisional y por ende cambiante, la opción es armarlo nuevamente; está siempre ahí, en el trabajo cotidiano, en preguntarse una y otra vez, “¿voy bien o me regreso?”.

En este sentido el presente trabajo pretende brindar información a la institución sobre aspectos que su misma comunidad (personal técnico, directivo y padres de familia) considera como susceptibles de mejora o de trabajar en ellos y además destacar lo que también es considerado como positivo de la misma institución.

LIMITANTES DE LA PROPUESTA

Mejorar una institución, no es una tarea fácil, pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con la autonomía real de las instituciones, inercias personales e institucionales dificultan el compromiso colectivo, el trabajo cooperativo y la autoevaluación como requisitos necesarios para la mejora (Gairín, 1999).

Asimismo el estudio no pretende ser un configurador de un “rompecabezas” completo (ya que las condiciones de este trabajo no permiten abarcar un mayor número de características de la institución) pero sí un señalamiento de algunos aspectos que consideramos significativos para la institución.

FINES QUE PERSIGUIÓ

Objetivo general: Evaluación diagnóstica de **APRENDER A.C.** en algunos de sus aspectos.

Objetivos particulares:

- Describir la institución en los aspectos: estático, dinámico,
- Enumerar necesidades / problemáticas sentidas por la comunidad de la institución en cuanto a materiales, personal, y forma de trabajo,
- Destacar los aspectos positivos de la institución.

PROCEDIMIENTO:

1. Presentación de la propuesta a la institución,
2. Acuerdos para su puesta en práctica,
3. Presentación de los instrumentos y retroalimentación,

4. Revisión de documentos proporcionados por la institución (proyecto educativo y planos),
5. A través de la institución se repartirán los cuestionarios al personal y se enviarán los cuestionarios a los padres de familia,
6. Recogida y análisis de los cuestionarios del personal y padres de familia.
7. Calendarización de las observaciones (14 observaciones en diferentes espacios y momentos dentro de la institución),
8. Análisis de las observaciones,
9. Triangulación de los resultados de documentos revisados, cuestionarios y observaciones,
10. Elaboración de informe,
11. Presentación y negociación de la publicación del informe.

FOCALIZACION TEMÁTICA

- Historia institucional,
- Descripción física de la institución,
- Organigrama y funciones de los recursos humanos de la institución, características,
- Aspectos positivos institucionales,
- Necesidades: Recursos humanos, físicos, funcionales,
- Prospectiva institucional a mediano plazo.

INSTRUMENTOS PARA LA EXPLORACIÓN

- Cuestionario semiestructurado para el personal (ver anexo 1),
- Cuestionario semiestructurado para padres (ver anexo 2),
- Cuestionario de necesidades de materiales didácticos (ver anexo 3),
- Observación a través de la guía de observación propuesta por Pérez (1991) (ver anexo 4),
- Observaciones (ver anexo 5),
- Revisión de documentos: planos, proyecto institucional.

COLABORACIÓN QUE REQUIRIÓ

- Acceso a la institución y a la comunidad que la conforma,
- Garantizar la libertad para que todos puedan emitir su opinión sin restricciones de ningún tipo,
- Independencia para recoger y analizar los datos de modo que se cumpla con los estándares profesionales.

REQUISITOS ÉTICOS QUE EXIGIÓ

Para que el proceso de evaluación fuera un hecho educativo (Santos 1996):

- Se acordó el acceso a aquel tipo de situaciones o actividades que no tengan un carácter público pero que sean de interés para el objeto de evaluación,
- No se utilizó ningún tipo de material o documento que no fuera público sin previa autorización de la institución,

- Cualquier información se pudo tomar cuenta si se consideró relevante. No obstante no se empleó ni difundió bajo ningún concepto aquella información no relevante para la evaluación pero que hubiera podido obtener por el acceso privilegiado a personas, grupos o actividades,
- Nadie tuvo acceso privilegiado a los datos de la evaluación, salvo en aquellos casos en los que una persona fue la única fuente de los mismos (como puede ser el caso de la información obtenida mediante entrevista),
- Se mantuvo la confidencialidad de los datos que la institución juzgo pertinentes y el anonimato de los informantes,
- Fue obligado incorporar al informe las discrepancias de aquellas personas que no estuvieron de acuerdo con el contenido o la forma del mismo,
- Nadie impidió la contribución de otras personas a la evaluación,
- El informe está a disposición de todos los miembros de la comunidad educadora.

INFORME QUE PRODUJÓ

El informe se elaboró analizando los datos obtenidos a través de los métodos de exploración de la realidad. Y pretende determinar necesidades sentidas e insumos existentes, tanto materiales como humanos, con la finalidad de revertir la situación en la dirección de los objetivos, expectativas y necesidades detectadas (Pérez, 1991).

Por ello, con base en los datos se redactó el **informe de evaluación**, documento que se conforma en una primera parte de la descripción de la institución en este momento, pero también incluye una breve revisión de su historia y de su proyección a futuro.

En una segunda parte, se organiza la información sobre los alcances y limitantes institucionales que resulten de las similitudes y contrastes de las respuestas de los *cuestionarios para personal y padres* así como de las *observaciones*. A partir de tres ejes temáticos se desglosarán los datos de la siguiente manera:

- Aspecto **estático**: instalaciones, material didáctico, recursos económicos y transporte,
- Aspecto **dinámico**: personal, capacitación,
- Aspecto **funcional**: forma de trabajo, trabajo con padres, comunicación.

Los destinatarios son los miembros de la comunidad educativa en cuestión, pero también otros posibles lectores interesados dado que se trata de un trabajo de tesis.

Es preciso configurar la confidencialidad de los informes de con el derecho de los ciudadanos a saber acerca de la educación (Santos, 1996).

Para el presente trabajo la institución aprobó la publicación del informe en su totalidad.

CAPITULO IV INFORME DE EVALUACIÓN

CENTRO EDUCATIVO APRENDER, A.C.
DOMICILIO: México, D.F.
DIRECTORA GENERAL: V. J.
DIRECTORA TÉCNICA: M. P.
MODALIDAD DE LA INSTITUCIÓN: Educación Especial
Horario: 9:00 a.m. a 6:00
Mañana (9 a 2:30) y Tarde (2:15 a 6:15)

Antecedentes:

Un grupo de padres con hijos autistas participó en el proyecto de investigación de la División de Estudios Superiores de la Facultad de Psicología de la UNAM, que buscaba comprobar la efectividad del modelo de intervención conocido como Achievement Place (lugar de logros), el cual fue desarrollado por la Universidad de Kansas en Estados Unidos.

Al concluir dicho proyecto algunas familias se organizaron para crear una escuela de Educación Especial basado en este modelo. Esta inició sus operaciones el 6 de abril de 1979. En 1980 se constituyó legalmente como Asociación Civil. Obtuvo la deducibilidad de impuestos el 24 de marzo del 2000.

Algunos de los eventos más trascendentes en su historia fueron los siguientes:

1994 primer servicio de educación integrada para niños autistas en escuelas regulares.

1997 inicia estrategia de integración laboral, creando una empresa social que ofrece capacitación y empleo a algunos de los jóvenes de la institución.

1998 nuevo logotipo: de una casa con un sol a una paloma que vuela y sale de una ventana.

Según la institución eso significó un paso de la seguridad y protección de un mundo insensible y agresivo a una disposición a la lucha por ser parte de ese mundo y participar en él.

1999 Diseño y publicación de una página en internet.

2000 Campaña de sensibilización "Aprendiendo Juntos" dentro de 7 colegios regulares (7340 personas). Documentación en video: "Una escuela para todos" (con canal 22).

ASPECTO DINÁMICO

Los recursos humanos:

Los **alumnos** de la institución 56 (48 varones, 8 mujeres) son niños, jóvenes y adultos entre 4 y 35 años que en su mayoría presentan autismo asociado a otros trastornos del desarrollo.

El trastorno es definido por la institución como “la incapacidad del desarrollo caracterizado por dificultades y anomalías en las áreas de comunicación, relaciones sociales, funcionamiento cognoscitivo, procesamiento sensorial y comportamiento.

Sin embargo el grado y las manifestaciones del autismo son diferentes en cada persona.”

La mayoría de los alumnos asiste en un horario de 9:00 am. a 6:00 pm.

Están agrupados de acuerdo a la edad. Así, la idea es que los alumnos pasen del grupo rojo al azul (o al rosa, si cuentan con las habilidades para ser integrados en escuelas regulares), después al azul, para posteriormente pasar al verde o el amarillo, según la capacidad de los grupos, y de forma indistinta.

Los alumnos de los grupos amarillo y verde están integrados laboralmente. Nueve de ellos trabajan maquila (pinzas para ropa) dentro de la institución. Dos trabajan como garroteros en la cafetería de “La Salle”, dos como obreros en “Solan cosmetics” y dos en una empresa social de lavado de blancos (co-fundada por APRENDER pero independiente).

A partir de septiembre los alumnos estarán distribuidos de la siguiente manera:

TABLA 2.1 DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS

Grupo	mujeres	varones	Rango de edades
ROJO	1	4	4 –8 años
AZUL	3	3	8 –13 años
BLANCO		8	11 –17años
AMARILO		8	20 –30 años
VERDE	2	7	22- 35 años
TERAPIA INDIVIDUAL	3	19	6 - 12 años
TOTALES	9	49	4 – 35 años

Los alumnos de *terapia individual*, están integrados escolarmente por las mañanas.

Hasta ahora formaban parte de los grupos rosa y rojo. Sin embargo a partir de septiembre se modificará: por las mañanas irán a la institución regular y por la tarde podrán asistir de 3-5 ó de 5-7 por 2, 3 ó 5 días a la semana a terapia individual.

Los **padres de los alumnos** de acuerdo con la muestra (14: 10 mujeres, 4 hombres) en su mayoría tienen un nivel de estudios de licenciatura o posgrado. Su edad oscila entre los 30 y 66 años.

CONSEJO DIRECTIVO (ver lámina 1)

Este órgano está conformado por una presidenta (la cual es co-fundadora de la institución, y ha desempeñado desde entonces el cargo), un secretario y ocho vocales. A través de juntas mensuales toman acuerdos con respecto a la institución. Actualmente trabajan en el proyecto de centro laboral.

VOLUNTARIADO

Se conforma de siete miembros. La encargada de relaciones públicas en el departamento de recaudación de fondos coordina el trabajo de este grupo, que también tiene reuniones mensuales.

Entre las actividades que realizan: una de ellas es enfermera y se encarga del botiquín y de dar pláticas sobre primeros auxilios; las demás hacen actividades de seguimiento de donativos, búsqueda de donativos en especie, de las compras del supermercado, de envolver y/o seleccionar los donativos.

DIRECTORA GENERAL

Psicóloga de formación. Durante 19 años ha desempeñado este cargo en la institución. En sus funciones señala: Representación interinstitucional ante organismos públicos y privados, planeación, administración, organización, de la institución.

Se ha capacitado en aspectos propios del objeto de la institución, en el ámbito de administración de instituciones no lucrativas, planeación estratégica entre otros.

DIRECTORA TÉCNICA

Psicóloga de formación. Ha trabajado 20 años en la institución, y en este cargo 2 años. Ha tomado diferentes cursos sobre métodos, técnicas de enseñanza-aprendizaje, autismo y discapacidad intelectual.

Dentro de sus funciones menciona: planeación, dirección y control de los servicios a los usuarios y recursos humanos.

COORDINADORA (turno matutino) (ver lámina 2)

37 años, Psicóloga de la UNAM. Ha tomado diversos cursos. 14 años en la institución, constituyen su experiencia laboral dentro del campo de educación especial. Ocupa el cargo desde hace 8 años.

Dentro de las funciones que desempeña, señala:

Coordinar y supervisar, observaciones, evaluaciones, atender visitas de otras instituciones, salidas motivacionales, programa personalizado de los alumnos,

COORDINADORA (turno vespertino)

43 años, Psicóloga Educativa egresada de la UNAM. Tiene 10 años de experiencia en educación especial; de los cuales 6 ha trabajado en la institución y desde hace 3 años ocupa el cargo.

Ha tomado diversos cursos relacionados con la educación especial, manejo de grupos.

Lámina 1
ORGANIGRAMA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL

CONSEJO DIRECTIVO

DIRECCIÓN GENERAL

DIRECCIÓN TÉCNICA

PERSONAL ADMINISTRATIVO

GERENTE ADMINISTRATIVO

1 AUXILIAR

DEPARTAMENTO DE RECAUDACIÓN
DE FONDOS:

- Presidenta Consejo Directivo
- Relaciones públicas :

VOLUNTARIADO

2 SECRETARIAS

1 INTENDENCIA POR TURNO

1 MENSAJERO (Centro de Adiestramiento
Personal y Social, CAPYS)

1 VIGILANCIA

1 CASERA

1 CHOFER

PERSONAL TÉCNICO

COORDINADORAS

RESPONSABLES DE ÁREA

CONSULTOR
ASESORES

TERAPEUTAS

MAESTRAS DE APOYO

AUXILIARES DE TERAPEUTA

ASISTENTES

CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El **objetivo de este trabajo** fue realizar una evaluación diagnóstica que posibilitara conocer las fortalezas y limitaciones y aspectos de mejora en los aspectos estático, dinámico y funcional de la institución APRENDER A.C.

Para cubrir los objetivos planteados inicialmente se presentaron los puntos de mayor incidencia, en cuanto a los alcances y limitaciones percibidos desde el interior de su comunidad y de los padres de manera descriptiva, sintética e ilustrativa.

Se permitió a algunos de los protagonistas de la institución (padres y personal) expresar sus opiniones. Eso puede permitir a la institución hacer un alto y preguntarse “¿cómo vamos?” y mirarse desde otra perspectiva. Así se le muestran otros parámetros además de los logros de sus alumnos para ver sus alcances como institución así como puntos de reflexión y algunas propuestas.

Esto se agrega a una serie de **ventajas** del diagnóstico institucional que destacan algunos autores.

El diagnóstico supone una primera percepción de factores desajustados en el marco de la propuesta para precisar su grado y así actuar en consecuencia. Es también subsidiaria respecto al objetivo de mejora y agrega que la mejora constituye y debe ser la expresión en objetivos concretos de mejora.

Toda operación de evaluación tiene un valor pedagógico. Brinda a los distintos agentes un mejor conocimiento de su acción (UNESCO, 1997). Para Stufflebeam (1985) la evaluación contribuye a una renovación del sistema y a la promoción de un mejor y más eficiente servicio, al diagnosticar problemas concretos,

La evaluación es esencialmente constructiva, una evaluación cuyos resultados sirven de base para formular acciones de mejoramiento, busca explicaciones racionales de los éxitos y los fracasos para evitar estos y multiplicar los primeros (Pérez s/f).

Cabe advertir también, que se trata de un trabajo no conclusivo dada la complejidad del tema, a sus circunstancias particulares y cambiantes que son propias de cualquier escuela, pero también por su capacidad de cambio.

Como ya se mencionó el diagnóstico de la institución educativa no se realiza de una vez y para siempre; constituye un proceso permanente y sistemático que requiere actualización constante (Batistón y Ferreira 1998). Al respecto Nevo (1996), señala que no es factible obtener todos los datos en una única evaluación. Tejeda (1999), dice que se trata de un proceso de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc.

Es un proceso de búsqueda de datos de distinta naturaleza. Su complejidad es tal que si no se delimita su campo, ni se hace en forma sistemática, metódica y organizada, puede producir un cúmulo de información inmanejable, inconexa, incomprensible y por lo tanto inútil (Batistón y Ferreira 1998).

El diagnóstico es un abordaje parcial de lo que es la realidad educativa, puede ser más o menos amplio, pero nunca abarcará en su totalidad, ni en su profundidad todos los hechos o fenómenos.

Como primer acercamiento sistemático a la realidad de la institución, evaluada en el presente trabajo, aún con sus dificultades, los resultados permiten visualizar alcances y limitaciones de la institución. Al mismo tiempo podría servir de base para futuros procesos evaluativos de la institución. Para este fin se podría por ejemplo, realizar entrevistas en todos los niveles de la institución con base en los datos ahora presentados, lo que otorgaría mayor validez.

El hecho de no incluir a los alumnos en la muestra parece corroborar lo expresado por Sabirón (1990), en cuanto a que el personal en los primeros planos y los padres en los secundarios, son los co-protagonistas, a través de órganos legitimados y legitimadores del poder. Los alumnos son, de nuevo en esta escena, espectadores y receptores pasivos tanto del poder formal, como de las influencias. En este caso fueron las características particulares de los alumnos (limitados para comunicarse) que no permitieron hacerlos partícipes de este estudio de manera directa.

En ese sentido no incluirlos de manera directa no respondió a ninguna presión por parte de la institución, ni a una falta de consideración por parte de la autora del presente trabajo.

Metodología de la propuesta

Como ya se dijo para la elección de la metodología de evaluación es importante no perder la perspectiva global de la institución aun cuando se evalúen solo algunos aspectos de ésta.

Para la elaboración de la metodología de este trabajo se tomó como base la propuesta de Pérez (1991) que valora los aspectos estático y dinámico. Pero además de la propuesta de Pérez se retomaron, como ya se mencionó propuestas de otros autores como Sabirón, 1990; Batistón y Ferreira, 1998 y Gairín, 1999 que retoman aspectos del trabajo cotidiano.

Cabe destacar que para este trabajo se abre una tercera categoría que hace referencia a la parte funcional pero que no retoma los ejes sugeridos por algún autor sino más bien los puntos que surgen de la comunidad institucional y de los padres (forma de trabajo, trabajo con padres, comunicación)

Al analizar el funcionamiento general se trata de limitar tanto los problemas generales como específicos que tienen la institución (Gairín, 1999).

Los efectos condicionantes de espacios reducidos, tiempo y recursos pueden ser incrementados o reducidos por el clima que el equipo humano sea capaz de crear y dichos influjos positivos o negativos son innegables en los logros del alumnado (Pérez, 1988).

En cuanto al **procedimiento** seguido para la realización de este trabajo cabe destacar que durante el desarrollo se hicieron ajustes en la metodología propuesta, situación que preven algunos autores que la consideran pertinente dada la peculiaridad inherente a cada escuela.

En lo que respecta a los **instrumentos** éstos se eligieron con base en lo que recomendaban la mayoría de los autores revisados: cuestionario y observación (las entrevistas inicialmente planteadas fueron sustituidas por una revisión de documentos de la institución).

En el caso de los **cuestionarios** se estructuraron en su mayoría con base a preguntas que proponen: Sabirón (1990), Batistón y Ferreira (1998), y Gairín (1999).

Acercas de los cuestionarios para el personal algunos miembros comentaron que sentían algunas preguntas reiterativas y, en el apartado de observaciones y comentarios, alguien anotó que algunas eran ambiguas.

Con base en la información obtenida se puede constatar que efectivamente algunos dieron respuestas parecidas para dos preguntas, pero en la mayoría de los casos las inquietudes eran diferentes y permitían que surgieran otros aspectos, complementando y enriqueciendo los datos proporcionados.

Los cuestionarios fueron el eje del análisis, pues a través de la incidencia temática en dos grandes apartados “fortalezas” y “limitaciones”, se definieron ejes para sistematizar el análisis de la información que después fue complementada y contrastada con la información que proporciona la institución y las observaciones realizadas.

Sin embargo, entre las limitantes que consideramos tienen los cuestionarios está el hecho de que algunos miembros del personal directivo y responsables de área manifestaron la dificultad de expresar opiniones por escrito. Esto posiblemente se debe en parte al desconocimiento acerca de procesos de evaluación institucional.

Se observaron matices en las respuestas, algunas muy breves y otras muy extensas y descriptivas. Algunos incluso ampliaban sus respuestas hacia temáticas no planteadas por las respectivas preguntas.

Con respecto a los cuestionarios para los padres, ninguno se refirió explícitamente al instrumento como tal, en cambio la mayoría aprovechó el apartado de comentarios y observaciones para expresar gratitud hacia la institución y reiterar sugerencias planteadas en el cuestionario. Algunos se propusieron para participar de manera más

activa con la institución, otros expresaron inconformidades o reiteraron peticiones hacia la institución.

En relación con la guía de observación propuesta por Pérez (1991), base metodológica para este trabajo, parece adecuada y flexible a diferentes contextos. En el caso de este trabajo permitió definir dos categorías más generales para organizar los datos proporcionados por los cuestionarios: aspecto estático y dinámico. También resultó muy útil para estructurar la primera parte del documento que describe el estado actual de la institución y se empleó para desarrollar parte del cuestionario para el personal. También sirvió de base para construir un cuestionario que permitió definir e indagar por área al respecto de los materiales didácticos.

En relación al **informe** coincidimos con Sabirón (1990) en que lo más importante no reside en la elaboración, sino en prepararlo de tal forma que se maximicen sus probabilidades de producir efectos concretos; su objetivo no es lo ser lo más completo posible sino ser selectivo, identificar los problemas prioritarios que realmente es posible analizar y que tienen mayores probabilidades de ser solucionados.

En este sentido es posible destacar algunos puntos que se derivan de los resultados, que pueden servir para llevar a cabo una reflexión a nivel institucional:

- En cuanto a la estructura de trabajo de la institución; la institución tiene una estructura de trabajo por áreas bien definida para el trabajo con sus alumnos.

Éste es un logro importante a destacar pues a decir de Gairín (1999), la falta de estructura es uno de los rasgos comunes a las organizaciones dedicadas a la educación no formal. Aunque también habla diferente niveles de desarrollo de éstas.

El autor señala también como ya se dijo, que cualquier aproximación debe hacerse desde una perspectiva diferencial, no excluyendo la posibilidad de proponer esquemas generales que actúen como referentes y no como elementos normativos.

Similarmente, Nevo (1997) compara la institución a partir de indicadores de calidad de los buenos centros. Señala que los programas y actividades educativas reflejan directamente el proceso escolar y es un factor esencial para comprender los resultados y para intentar mejorarlos. Los centros buenos, dice, suelen implicar más que otros en proyectos de innovación iniciados por el propio centro o por distintas organizaciones. Habría que examinar también los programas de la comunidad y los de participación con los padres. El objetivo de la institución evaluada de formar a sus alumnos (una población vulnerable) para una vida lo más independiente posible, parece importante y válida.

El programa de integración a escuelas regulares y de integración laboral muestra apertura institucional y, de esta manera APRENDER A. C., forma parte de los esfuerzos para lograr la inclusión de las personas con discapacidad en todas las

instancias de la sociedad. En este sentido esta institución se muestra dentro de la vanguardia en relación con otras instituciones en este sector.

Sin embargo no estaría de más que la institución se plantee una evaluación curricular que les permitiese ver los alcances reales su forma de trabajo y ver la posibilidad de integrar otros programas para enriquecer el trabajo.

- Otro punto de gran importancia es el relacionado con el personal. La institución actualmente parece haberse convertido en un lugar de formación para el personal. Muchos profesionistas ingresan a la institución para adquirir experiencia en el área y después emigran hacia otras instituciones. Para la institución ello puede constituir una desventaja. La institución debería de reflexionar cuales serían las condiciones para que el personal capacitado pueda continúe laborando dentro de la institución.

El personal, en términos generales, se constituye de profesionales comprometidos, con agrado y satisfacción por su desempeño y tarea, sería importante buscar caminos para brindar mejores condiciones de trabajo. De esta manera se podría lograr que el personal se sienta más comprometido con su trabajo, y con un mayor sentido de pertenencia hacia la institución. Así se beneficiaría en mayor grado el personal que se forma dentro de la institución y a la vez se reduciría la fluctuación del personal que está repercutiendo de manera negativa en el trabajo con los alumnos.

En este sentido sería benéfico también para la institución, crear mecanismos de evaluación del desempeño del personal, ya que varios padres de familia y miembros del personal de diferentes niveles se muestran preocupados por el trabajo de algunos colaboradores que demuestra, una falta de compromiso, motivación y profesionalismo.

- En cuanto al perfil del personal, al considerar las características específicas de cada área de trabajo, se podría considerar la incorporación de personal con formación más específicas (terapeutas de lenguaje, terapeutas físicos, profesores de educación física...) de acuerdo a las respectivas necesidades.
- En lo que se refiere a los procesos de capacitación se puede sugerir continuar aprovechando la experiencia del personal con más tiempo y, además establecer convenios con instituciones afines o bien especializadas o relacionadas con áreas específicas para intercambiar experiencias. Invitar gente externa y determinar prioridades de capacitación por niveles y áreas de trabajo podría resultar en un mayor compromiso y participación del personal y así tener una repercusión más directa en los alumnos. Sin embargo este proceso resulta complejo por que implicaría definir un calendario por áreas y ver los horarios más idóneos.

También parece necesario un espacio regular para la expresión emocional del personal, pero debe ser dirigido de ser posible por alguien externo a la institución.

- La cantidad y condiciones del Material didáctico aparecen como un punto de trabajo para la institución. Parece necesario ver la manera para que sea compartido en corresponsabilidad de todos. Como puntos concretos se propone realizar un inventario, establecer mecanismos para optimizar el existente. Con base en las necesidades manifestadas por cada área (incluidas en este trabajo) se podría determinar prioridades y buscar caminos para obtenerlo, por ejemplo a través del voluntariado o involucrando a los padres.
- Buscar mecanismos para trabajar con los padres es un punto clave, pues ellos mismos ven la necesidad de jugar un papel más activo, tanto en el trabajo con sus hijos, como con la institución. En este sentido parece importante aprovechar la disposición que muestran algunos y hacerlos co-responsables no sólo de los avances de sus hijos sino del rumbo institucional.

Un mayor compromiso y participación de los padres de familia podría resultar en un mejoramiento, no sólo en la infraestructura sino en la institución misma. Para ello la institución deberá pensar en desarrollar otras opciones, programas en los que se involucre a los padres de una forma más activa, se les podría invitar a crear nuevas propuestas, para que ellos mismos puedan participar como desarrolladores y asumir responsabilidades.

Además parece indispensable darles una mejor formación y seguimiento sistemático para el trabajo con sus hijos en casa y concientizarlos sobre la importancia del material didáctico que se les solicita para actividades específicas de sus hijos. De esta manera, los padres podrían recuperar algo del protagonismo que ocuparon en la fundación de la institución.

- En lo referente a instalaciones, la institución ha venido creciendo, en número de usuarios pero ahora sus necesidades parecen empezar a rebasar sus límites espaciales.

Una acción que ha adoptado la institución ante este hecho, ha sido limitar los tiempos de asistencia de los niños que están integrados a escuelas regulares (desde ahora asistan a terapia individual solo dos horas por la tarde, dos, tres o cinco días a la semana).

Ello permitirá la liberación del espacio del Salón Rosa que hasta ahora era utilizada como un salón multiusos por las mañanas, mientras los niños van a las escuelas regulares.

A *futuro*, las acciones para construir un Centro Laboral para adultos responden a una necesidad manifestada, tanto por padres, como por miembros del personal y en este sentido, pertinente.

Sin duda este crecimiento pondrá a la institución ante nuevos retos y nuevas posibilidades. Ante ellos parece importante que la siga en la búsqueda de una calidad cada vez mayor en todos los aspectos de su funcionamiento.

Por último el hecho de haber aceptado un proceso de evaluación diagnóstica institucional constituye en sí un hecho significativo.

Frecuentemente la evaluación provoca resistencias, en buena medida esas reacciones son explicables porque la evaluación ha estado asociada, con los procesos de calificación, clasificación, exclusión y castigo (Pérez ,2000).

En México procesos de evaluación institucional se han realizado básicamente en el nivel de la educación superior, donde la mayoría de las veces son vistos como meros trámites administrativos (Díaz-Barriga, 1995).

En la educación básica se ha tendido a programas que reconocen la institución como unidad de cambio pero sin embargo se centran por ejemplo en aspectos de gestión y trabajo colegiado o comparación interinstitucional a través de los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas a sus alumnos (SEP,1997; Martínez ,2000).

Dentro de sus funciones menciona:

Supervisión de la aplicación de los programas de cada una de las áreas; elaboración de horarios, coordinar actividades con cada una de las responsables; reclutamiento y selección y capacitación de personal.

RESPONSABLES DE ÁREA

Cantidad total: 9 con edades que oscilan entre 27 y 38 años. 4 laboran en el turno matutino y 5 en el vespertino.

Licenciadas en psicología (8), pedagogía (1).

Tienen una antigüedad en la institución entre 48 y 144 meses.

En las actividades y funciones que desempeñan mencionan:

- planean y organización de programas y horarios,
- aplican programas individuales y grupales, como los terapeutas,
- supervisan y asesoran programas y terapeutas,
- coordinan un grupo de trabajo.

TERAPEUTAS

Total 21 (9 auxiliares de terapeuta)

13 Matutino, (2 de ellos auxiliares de terapeutas) 8 vespertino (7auxiliares de terapeuta)

Sus edades (según la muestra de 16) oscilan entre los 21 y 31 años; 16 de ellos son mujeres, cinco hombres. Su Antigüedad en la institución es de entre 3 a 132 meses.

Las terapeutas tienen licenciatura (psicología, pedagogía, trabajo social, periodismo, música), las auxiliares son estudiantes de licenciatura o cuentan con nivel técnico.

Sus funciones:

- aplicación de programas individuales y grupales,
- realización de programas con las personas encaminados al desarrollo o mantenimiento de habilidades propias de cada área: motora, vida diaria, lenguaje y comunicación, recreativa y académica o laboral (según la edad),
- registro de programas,
- elaboración de material.

RESPONSABLE Y ASESOR en INTREGRACIÓN ESCOLAR

Edad: 38 años. Psicólogo. Tiene una antigüedad 180 meses (15 años) en la institución y labora en el turno matutino.

Realiza:

- evaluación y diagnóstico de quienes acuden al centro / niños,
- asesoría y capacitación a maestras de apoyo y regulares dentro del programa de integración escolar,
- supervisión de los usuarios del programa de integración escolar en sus respetivos colegios.

CONSULTORA

29 años de edad. Psicóloga, y diplomado en integración escolar. Laborando en la institución desde hace 42 meses (3 años y medio)

Entre sus funciones están la:

- búsqueda de escuelas regulares para el programa de integración escolar,
- capacitación a maestras de apoyo y regulares,

- sensibilización de maestras, niños y padres de familia de las escuelas regulares.

MAESTRAS DE APOYO

15 (2 de ellas se trabajan en Toluca). Formación (muestra de 5): licenciadas en psicología (4), estudiante de psicología (1), antigüedad entre 6 meses y 24 meses. Edades entre 22 y 27 años.

Funciones:

- acompañar a la institución regular al niño y regresarlo a la institución,
- sensibilización del entorno (grupo),
- adaptaciones curriculares,
- modificación de conducta del niño.

ASISTENTES

Total 4 mujeres. Edades entre 38 y 40 años, antigüedad entre 48 y 128 meses.

Nivel de escolaridad: secundaria.

2 en el turno matutino (grupos rojo y azul) y 2 vespertino (grupos rojo, azul).

Funciones:

- apoyo en programas (actividades) grupales,
- preparar escenarios y repartir materiales,
- asistir a los alumnos en su higiene y con sus pertenencias,
- cambiar de ropa a los niños de toda la institución.

ASPECTO ESTÁTICO

Superficie del terreno: 542 m²

Agua potable suficiente. Se cuenta con un tinaco.

Instalaciones sanitarias para *alumnos* como señalaron las coordinadoras, son suficientes para atender al alumnado (éstos son de uso indistinto, tanto para alumnas como para alumnos):

W.C. : 10.

Mingitorios:1.

Lavabos: 11.

Vestidores con regadera 3.

Regadera de mano: 1.

Para el *personal* hay 1 sanitario en la planta baja, que también es utilizado por las visitas y los papás de los alumnos. Al respecto la coordinadora del turno matutino dice que éste no es suficiente.

Salones: 6 (véase láminas 3 y 4 según corresponda)

TABLA 2.2 TAMAÑO DE LOS SALONES

Salón	Dimensiones en metros
Rojo	3.38 X 4.12
Blanco	4.18 X 5.40
Azul	4.12 X 4.12
Amarillo	8.36 X 3.94
Rosa	7.65 X 4.18
Verde	3.20 X 12.24

La iluminación natural en dos salones es insuficiente; el salón del grupo rojo tiene dos ventanas a la calle pero un árbol en la calle ensombrece y en el salón verde hay una ventana chica al fondo del salón y que además tiene micas de plástico.

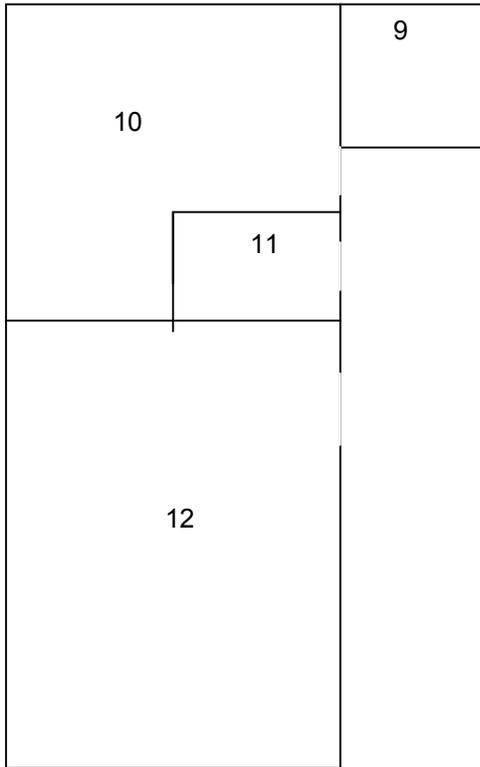
Los demás salones cuentan con suficiente luz natural. Todos los salones cuentan también con luz artificial y ventiladores de techo.

La institución cuenta con 13 cubículos (Véase lámina 4), para trabajo individual con los alumnos. Están asignados de la siguiente manera:

- Turno matutino: cubículo 1 para evaluación, 2 y 3 grupo rojo, 4 y 5 lenguaje, 6 motora, 7 y 8 vida diaria, 9 laboral, 10 y 11 lenguaje, 12 bodega voluntariado (donativos en especie), 13 material académica, computadora
- Turno vespertino: cubículo 1 terapia externa, 2, 3, y 4 grupo rojo, 6 recreativa, 7, 8 vida diaria, 9 laboral (bodega), 10, 11 académicas, 12 bodega, 13 computadora.

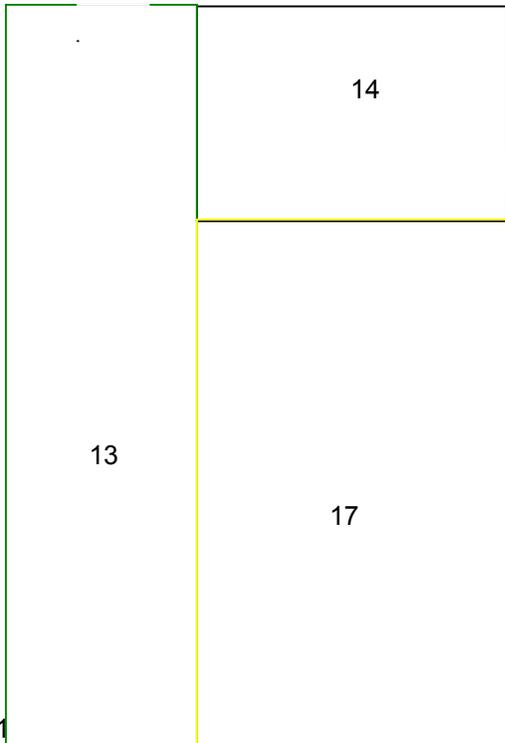
También cuentan con un departamento compuesto por una cocina y una recámara donde llevan a cabo programas individuales y grupales del área de vida diaria.

Lámina 3
PLANO DE DISTRIBUCIÓN DE LOS SALONES EN LA PLANTA BAJA



- | | |
|-----|---|
| 1. | Caseta –vigilante |
| 2. | Pasillo |
| 3. | Recepción |
| 4. | Pasillo |
| 5. | Dirección general |
| 6. | Dirección técnica |
| 7. | Salón (grupo rojo) |
| 8. | Patio |
| 9. | Guardado aseo |
| 10. | Baños alumnos (con duchas y vestidores) |
| 11. | Cuarto –boiler |
| 12. | Cocina –comedor |
| 13. | Salón (grupo verde) |
| 14. | Administración |
| 15. | Baños alumnos |
| 16. | Sanitario para personal |
| 17. | Salón (grupo amarillo) |

8



2

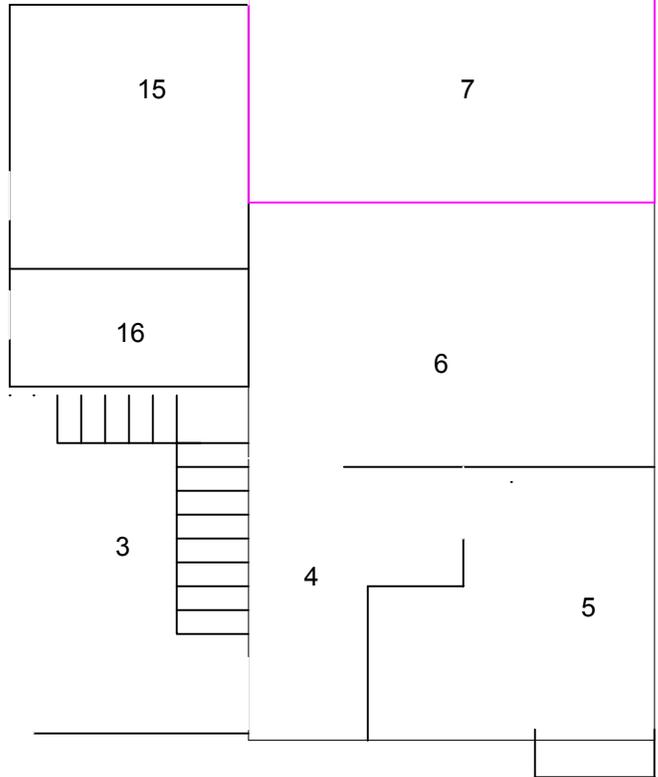
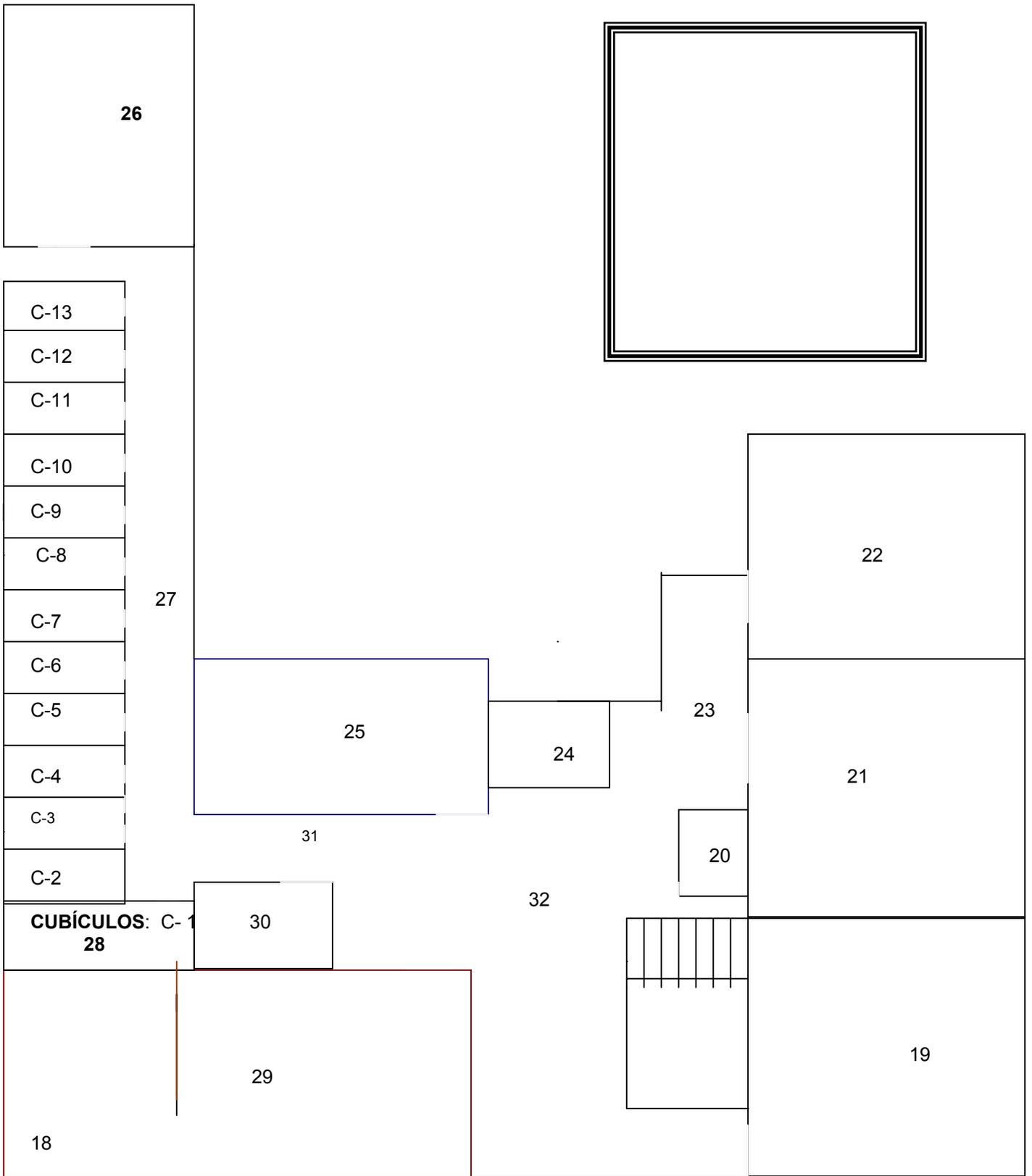


Lámina 4
PLANO DE DISTRIBUCIÓN DE SALONES Y CUBÍCULOS: PLANTA ALTA



Patio descubierto de 172 m². En él hay un pasamanos, un carrusel y una esfera metálicos, algunos triciclos, un trampolín (aunque no siempre está, pues a veces lo recogen), dos aparatos de gimnasio, uno para hacer abdominales y otro para trabajar brazos, se ubica entre entrada del grupo verde y la cocina; dos lavabos, y tres bancas para sentarse, un espacio para guardar balones y sobre este unas colchonetas.

Mobiliario: La cantidad de mesas y sillas es suficiente y responden a las necesidades en cuanto a tamaño y movilidad.

Los salones son diferentes (en dimensiones) entre sí. Sin embargo hay algunas similitudes. En todos (excepto en el rosa) hay una barra, es decir, un mueble que va a lo largo de la pared donde se guarda material y pertenencias de los alumnos, entre otras cosas. También repisas, una extensión telefónica conectada al conmutador (que permite la comunicación entre grupos, coordinadoras, secretarías...) y pizarrones de corcho para horarios, programas...

En cuanto a la distribución del mobiliario, ésta es diferente en cada salón. En el rojo y el rosa hay mayor movilidad que permite diferentes ambientaciones. No es así en el verde y específicamente en el blanco donde aunque las mesas y sillas son móviles, el espacio no permite mayores cambios.

Materiales didácticos. El centro cuenta con proyector de diapositivas, proyector de acetatos, tres computadoras para trabajo administrativo y dos para el área de lenguaje, dos televisores, dos videograbadoras, videocámara, fotocopidora, fax, conmutador. Se cuenta con un acervo bibliográfico de aproximadamente 400 volúmenes. Temas; psicología, integración educativa y laboral, educación especial, modificación conductual, métodos, alternativas, diagnóstico, tests, síndromes entre otros.

Los materiales didácticos para el trabajo con los alumnos son manejados y específicos por cada área de trabajo: motora, vida diaria, lenguaje y comunicación, recreativa, académica, laboral. Estas áreas trabajan con todos los grupos en diferentes momentos, con excepción del grupo rojo que tiene un equipo de trabajo fijo por turno. (Véase también p. 89 de este trabajo)

Metas y objetivos del centro en los próximos 3 años.

La institución señala:

PROGRAMAS

- Atención prioritaria al Centro Laboral para adultos; creación de infraestructura que permita la formación de las personas con autismo en habilidades prevocacionales y profesionales con el objetivo de prepararlos para el acceso al mercado laboral abierto,
2 terrenos fueron donados por el Gobierno del Distrito Federal en septiembre del 2000 para la construcción de este centro. Actualmente está en etapa de planeación. Se buscan fuentes de financiamiento externo.
- El proyecto del Centro Laboral modificará la estructura y organización actual. El centro se constituirá de tres áreas: Área de integración escolar, área de integración especializada, área de integración laboral. Lo cual se está estudiando y planeando desde ahora.
- Programa “vivir mejor” destinado a mejorar las condiciones de las instalaciones del centro (mantenimiento, patio: pintura a los juegos, canastas de básquetbol).
- Profesionalización y capacitación del personal.

INSTITUCIONALIZACIÓN:

- Consejo directivo (se conformará 50% de padres de usuarios, y 50 % de personas que no tengan hijos dentro del servicio de APRENDER).
- Cierre de ejercicio 2001, de entre los nuevos miembros se podrá elegir al nuevo presidente.

DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN:

- Seminario Anual para padres y profesionales para darles acceso a información práctica y útil en relación con el manejo, educación y atención de la población autista.
- Participación en Red de profesionales para la integración escolar en México. (SEP, ONGS) que dirige Excelencia Educativa AC.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El ANÁLISIS se conforma de tres rubros:

- FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ASPECTO ESTÁTICO:
 - instalaciones,
 - material didáctico,
 - recursos económicos y
 - transporte.
- FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ASPECTO DINÁMICO:
 - personal,
 - capacitación.
- FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ASPECTO FUNCIONAL:
 - forma de trabajo,
 - trabajo con padres,
 - comunicación.

Se estructura a partir de:

A) Información obtenida a través de cuestionarios.

En los siguientes apartados se realiza una síntesis de la información obtenida a través del análisis del cuestionario aplicados al personal técnico (ver anexo 1 y lámina 2):

TABLA 2.3 RELACION DE CUESTIONARIOS CONTESTADOS POR EL PERSONAL

PERSONAL TÉCNICO	Total	Número cuestionarios contestados	de	Porcentaje que participó en el estudio
Coordinadoras	2	2		100 %
Responsables	9	9		100%
Terapeutas	21	16		76%
Asistentes	4	3		75%
Responsable integración y consultora	2	2		100%
Maestras de apoyo	15	5		33%
Total	53	37		69%

Y de los padres de los alumnos de la institución (ver anexo 2).

TABLA 2.4 CUESTIONARIOS CONTESTADOS POR LOS PADRES DE FAMILIA

	Total	Número cuestionarios contestados	de	Porcentaje que participó en el estudio
Padres	56	14		25%

Cabe destacar que inicialmente se realizó un análisis de cada una de las preguntas, y por sectores. Estos se compararon. Y aquí se presentan los resultados más sobresalientes.

En **aspectos positivos** se retomó la información proveniente de las preguntas: ¿Qué le gusta de esta escuela, ¿Porqué ejerce o permanece? ¿Qué aspectos positivos destacaría del centro?

En **puntos de mejora/ limitaciones** se sistematizó la información referente a las preguntas: ¿Los cinco problemas más importantes que afectan a la institución? ¿Las tres causas más importantes que afectan a ese problema? ¿Algún aspecto negativo a señalar del centro educativo? ¿Cómo cree que puede mejorar la institución? ¿Haciendo qué cosas? Proponga tres soluciones constructivas que puedan acotar la causa de ese problema.

Lo cual fue pertinente para ver los aspectos de mayor incidencia, las posibles causas e incluso poder presentar las soluciones que propone el mismo personal.

B) información referente a documentos (planos, proyecto institucional) de la institución.

C) información obtenida a través de observación (ver anexos 4 y 5)

14 observaciones realizadas dentro de la institución en diferentes espacios y momentos. De por lo menos 30 minutos cada una.

TABLA 2.5 RELACION DE OBSERVACIONES REALIZADAS

Número de observación	Escenario	Dinámica observada	Horario de observación	Tiempo total de observación
1	Recepción	Entrada	8:30 a 9:08	38 minutos
2	Salón del grupo rojo	Desayuno	10:18 a 11:00	42 minutos
3	Salón del grupo azul	Vida diaria	12:16 a 12:50	34 minutos
4	Recepción	Cambio de turno	1:50 a 2:25	35 minutos
5	Salón del grupo blanco	Motora	12:10 a 12:56	46 minutos
6	Salón del grupo amarillo	Comida	2:06 a 14:36	30 minutos
7	Salón del grupo rojo		3:10 a 15:58	48 minutos
8	Salón del grupo blanco	Vida diaria	4:05 a 4:43	38 minutos
9	Salón del grupo azul	Recreativa	4:05 a 16:55	50 minutos
10	Parque (grupos verde y amarillo)	Motora	9:25 a 10:05	40 minutos
11	Salón del grupo rosa	Académica	4:05 a 16:46	41 minutos
12	Recepción	Salida	5:20 a 18:05	45 minutos
13	Salón del grupo rojo		12:05 a 12:41	36 minutos
14	Salón del grupo verde	Laboral	12:10 a 12:47	37 minutos

Nota: Por cuestiones de confidencialidad los nombres reales tanto del personal como los alumnos de la institución fueron sustituidos por seudónimos.

FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ASPECTO ESTÁTICO

INSTALACIONES

Prácticamente todos los integrantes del personal técnico (responsables, terapeutas, coordinadoras, maestras de apoyo, asistentes) manifiestan la necesidad de espacios más amplios y específicos para:

- Trabajo motor,
- Recreación,
- Escenario para adultos,
- Un auditorio (para juntas, talleres, capacitación, conferencias).

Y en menor frecuencia también para:

- Trabajo individual,
- Escenarios adecuados para cada área.

En contraste algunos de ellos señalan que las instalaciones sí son adecuadas o por lo menos funcionales, y que se trata de proporcionar a los alumnos instalaciones y objetos comunes para que aprendan cosas funcionales.

Dentro de las sugerencias están:

- Reestructurar espacios para mejorar su aprovechamiento.
- Buscar sitio fuera (para juntas, o cambiar el día cuando sea posible),
- Uso de escenarios de la comunidad,
- Un lugar más grande.

Algunos enfatizan que el tamaño del lugar impide crecer y atender el total de solicitudes que reciben y que es necesario tomar conciencia de crecer en instalaciones.

Por otro lado, al menos la mitad de los **padres** al igual que el personal técnico, perciben aunque de manera más general, la necesidad de cambios la falta de espacio para deporte, entrenamiento laboral, un patio más grande con jardín y juegos. Y dos de ellos sugieren que haya otro lugar; un edificio separado y exclusivo para escuela con muchas áreas abiertas y un área institucional asignada (administrativo).

En lo que respecta a lo **observado** se apoya la necesidad de mayor espacio sobre todo para trabajo motor y recreativa así como espacio de esparcimiento para los alumnos.

Los salones resultan funcionales pues hay un promedio de 6 niños, jóvenes o adultos por grupo, aunque el patio es el que particularmente resulta pequeño en comparación con la población pues deben establecerse horarios de uso, y a veces se juntan grupos lo cual entorpece el trabajo de las áreas o limita el esparcimiento de los alumnos.

En un salón ha terminado el tiempo de trabajo del área laboral y los alumnos van a salir al patio.

Una terapeuta se asoma en la puerta del salón:

-¿Los sacamos? Todavía están los del blanco.

-Si no importa.

-Alfonso, puedes salir al patio.

-Van al patio apúrate.

-Fernando ¿No quieres salir al patio?

Se queda sentado, las terapeutas salen detrás de los otros alumnos.

Después en el patio:

Alfonso, Víctor y Wilson están sentados en las bancas a un lado del trampolín. Pedro se chupa los dedos.

El grupo blanco está con el equipo de motora, una mamá (del voluntariado) observa como está trabajando su hijo.

Nancy y Silvia están junto a Miguel que está donde guardan los balones, sentado en el piso (él quiere sacar un balón, pero las terapeutas no se lo permiten).

Pedro se ha ido a sentar a la banca, Wilson se cambia del otro lado junto a Alfonso.

Una terapeuta llega al patio con Natalie.

Miguel ahora está totalmente acostado sobre el piso y las dos terapeutas a un lado platican entre ellas.

Ángel, (un alumno) llega al patio...

Sin embargo dado el tamaño de las instalaciones no es posible hacer mayores cambios por que no hay más espacio. La institución pertinentemente ha optado por usar lugares cercanos como el deportivo, parque y otros espacios de la comunidad, por ejemplo los martes por la mañana los grupos verde y amarillo van al parque a trabajo motor, no obstante esta opción tiene limitantes como el tiempo de desplazamiento.

10 alumnos y 5 terapeutas van a desplazarse al parque para trabajo motor.

Cuando salen de APRENDER, (los chicos de los grupos verde y amarillo con los terapeutas), una mamá llega con Wilson, un alumno de este grupo, les dice a los terapeutas que va a dejar sus cosas y que ella lo va a dejar (al parque).

A Pedro lo lleva del brazo, Mauricio, a Víctor lo lleva Andrés de la mano, a los demás chicos los terapeutas solo los van cuidando, antes de llegar al parque, se pasan dos calles,

Cuando llegamos al parque hay unos chavos jugando fútbol Cosme y José (dos de los alumnos) van a ese espacio, Cosme pateo el balón, los terapeutas lo felicitan y entran en la iglesia de enfrente (pues el espacio está ocupado)

La iglesia tiene amplios jardines, los terapeutas se preguntan en que parte van a trabajar, una vez decidido.

Minutos después:

Los terapeutas empiezan a caminar con los chicos alrededor de un jardín.

Andrés:

- muy bien, José, estás caminando

Mauricio:

-¡Qué bonito estás caminando, Pepe!

Pedro:

- aaaaaa. Se detiene un momento y continúa caminando

Lidia va caminando al lado de Ana.

La mamá llega con Wilson, lo reciben y comienza a caminar con los demás.

En un salón, se escucha en el intercomunicador:

- Me pueden pasar a Miguel y a Sergio. (Ady por el intercomunicador)

Lucía:

-Ya te vas, Sergio. (él ya está en la puerta)

-Espera a tu compañero.

-¿Qué chicos, hoy no se quieren ir? (Lucia)

Graciela:

-Miguel!

Lucía:

-Miguel, ya te vas a pintura (algunos de los alumnos asisten acompañados por terapeutas a un taller pintura, que ofrece una casa de cultura cercana)

-Diles que Miguel tiene poca disposición de ir (Lucia)

-Ándale sino va a ser peor (le comenta a la terapeuta del programa de untado, donde untan mermelada a pan tostado que envían de sus casas) La terapeuta sale del salón.

-Déjate ese ojo te vas a lastimar (Lucia)

Graciela se asoma en la puerta con una fritura en la mano que le muestra al chico

-Miguel, ven (sigue sentado)

Lucía:

-Dice: ¡por uno, no!

Entonces, Graciela se acerca al lugar de Miguel y le vuelve a mostrar la fritura, entonces él se levanta y sigue a la terapeuta. Salen del salón.

Durante el cambio de turno, en la recepción.

Llega Iván con su chofer, Perla avisa por el intercomunicador:

- Ya llegó Iván.

Poco después, Claudia, una terapeuta, baja por Iván y se lo lleva con su grupo.

Llega una mamá, para recoger a su hijo, espera a que vuelva el grupo del deportivo...

Baja una terapeuta con Luis, el chico que esperaba la señora. La terapeuta le da los recados a la mamá (información de cómo estuvo en alimentación y cómo trabajo), se disculpa por la tardanza y se despiden.

A veces las instalaciones también resultan insuficientes para trabajo individual.

En el salón (con el área de vida diaria) una terapeuta le dice a uno de los alumnos:

-Ángel ¿llevamos untado? (untado es un programa, en el que los chicos aprenden a untar mermelada en pan tostado)

-Mírame ¿llevamos untado? (le sujeta la cara)

Fernando está sentado.

Lucia:

-Ve a sentarte (a Leonardo, otro alumno)

El chico va tras ella. La terapeuta se da cuenta:

-Allá Leonardo, a tu lugar (ríe)

Ángel mira su mano.

Lucia:

-Mira la mía .

Pone su mano frente al chico, después ríe y comenta a la terapeuta:

-Pasa sus dedos por aquí.

-¿Te hicieron enojar? (Lucia a Leonardo)

Luz:

-Se ha de haber hartado de los gritos de éste (Fernando)

-¿Fue mucho? (pregunta Lucia)

-Cómo 3 minutos

Lucia:

-Ángel, está ocupada la cocina por eso no podemos ir.

- Ve mi mano

-Ve que preciosa mano tengo

-Dice que sí (ríe).

Poco después

-Sabes que, voy por untado.

-¿Si alcanzara ahí?

Ángel vuelve a impulsar su silla hacia atrás.

-Ángel siéntate bien.

-Acércate a la mesa.

Lucia va al puerta ¿nada mas sería...? (cuenta para cuantos debe traer material)

Ángel se pone de pie.

-Ángel!

-Ángel ve a sentarte (el alumno posiblemente pensó que ya iban a salir a programa de untado)

Algo positivo a resaltar durante las observaciones es la higiene y limpieza de las instalaciones.

En uno de los salones la señora Paquita está limpiando, está moviendo el mobiliario, los chicos del otro lado del salón sentados.

MATERIAL DIDÁCTICO

A cada área se le pidió, a través de un cuestionario (ver anexo3) definir si el material con que cuentan es suficiente, adecuado, el estado de conservación; así como necesidades específicas.

A partir de dicho cuestionario se concluye lo siguiente:

- Casi todas las áreas coinciden en que el material didáctico con que cuentan no es suficiente.
- Más de la mitad de las áreas considera que su material es variado.
- Más de la mitad, también coincide que el material es adecuado, los otros mencionan que es necesario hacer adaptaciones para el trabajo con los alumnos.
- Por otro lado en cuanto al estado de conservación la mayoría reporta que está deteriorado, incompleto y en ocasiones inservible. Eso sucede por que los alumnos lo maltratan, se pierde, por el trabajo diario, por que no se le da mantenimiento o bien por que no se reportan oportunamente.

También señalan que algunos requieren mantenimiento, protección (micas, cartón), algunas áreas requieren tiempo para su elaboración (o bien alguien que este dedicado a ello).

- Con respecto a sus necesidades las áreas señalan:

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

- 1 computadora en buen estado para integrarle el programa de board maker,
- imágenes,
- impresora,
- cartuchos para impresora,

- hojas,
- mica,
- cutter,
- resistol.

RECREATIVA

- 30 balones para las actividades de básquetbol, béisbol, fútbol (en general uso de pelota),
- 15 casacas para distinguir a los alumnos en los partidos,
- 1 aro de basquetbol para encestar,
- 2 porterías (pequeñas).

GRUPO ROJO (MATUTINO)

- 100 hojas blancas,
- 1 barra de equilibrio la que usamos es compartida, si se pudiera una propia.

GRUPO ROJO (VESPERTINO)

- 3 tenedores. en ocasiones desaparecen,
- 3 barras o botes de plastilina no tóxico, suaves,
- 5 rompecabezas de diferentes piezas (10,15 y 20) de un todo,
- 5 rompecabezas de resaque,
- juguetes,
- 4 cassettes de rondas y cuentos,
- 20 agujas de caneval, en ocasiones se desaparecen,
- 2 crayolas (con 20) gruesas,
- 2 cajas de colores de madera (con 12),
- 5 chalecos,
- material de papelería:
 - cinta adhesiva, plumas, correctores, grapas, pluma de aceite, pintura digital, marcador.

MOTORA

- 20 aros,
- 20 pelotas,
- 10 conos (obstáculos),
- 10 cuerdas,
- 10 resortes,
- rulos de diferente tamaño (1 de cada uno),
- 1 viga de equilibrio (diferente ancho),
- cubos de diferente tamaño (3 de cada uno),
- 1caminadora,
- 1portería,
- 2 canastas de básquetbol,
- 20 bastones,
- 1 trampolín con agarradera,
- 5 pelotas textura,
- 9 colchonetas de diferente tamaño (3 de cada uno; 3 tamaños diferentes),
- 2 laberintos,
- 10 ligas para brazos,
- 10 step,
- 1 grabadora,
- 1 cronómetro,
- 1 altavoz.

VIDA DIARIA (MATUTINO)

- 1 exprimidor de cítricos,
- 1 litro por semana DE LIMPIADOR LÍQUIDO (que perdure el aroma: fabuloso, pinol).

LABORAL (VESPERTINO)

- 1 caja de broches baco,
- 1 caja de clips (plástico),
- 1 caja clips (mariposa),
- 50 bolsas de plástico,

- 3 engrapadora,
- 1 perforadora,
- 3 cojines para sellos,
- charolas grandes para la maquila.

VIDA DIARIA (VESPERTINO)

- 1 perchero para colgado, no siempre se puede ocupar el closet del departamento,
- 3 truzas las prendas se ocupan para programa de “doblado”, pero cuando los alumnos no tienen las mudas suficientes cuando se ensucian, se llevan la ropa de doblado y a veces no la regresan,
- 2 tubos de papel para baño,
- 6 sacudidores de tela, las telas “magitel” se gastan muy rápido,
- 1 par de guantes de hule para un terapeuta (hombre), solo hay para mujer y no le quedan,
- 1 trapeador (jalador) acaban de romperlo,
- 1 o 2 jícaras se usan botes de crema que se quiebran,
- varios cuadernos tamaño profesional, para apuntes de recados generales de salón, pues a veces se ocupan hojas viejas engrapadas o blocks incómodos,
- 3 atomizadores para peinado,
- varios ganchos para ropa los que tenemos se quiebran, necesitamos de plástico grueso
- 3 –6 corchos para recados están muy viejos y se desbaratan,
- varios: vasos, cucharas, platos de postre frecuentemente no alcanzan. los vasos blancos son muy pequeños,
- varias cofias para los alumnos cuando llevan alimentos,
- varias cubetas pues están muy viejas y quebradas,
- 3 cajas o contenedores con tapa grandes, los que tenemos están viejos y rotos.

Las **observaciones** parecen mostrar que a veces el material didáctico es fuente de conflictos entre el personal. Quizá el hecho de que cada área tenga responsabilidad solo de su material está fomentando una falta de responsabilidad hacia el resto o un cierto egoísmo o fraccionamiento entre áreas: “las de tal área”, “las de la mañana “ ”las de la tarde”...

En un salón:

Lorena va a la barra, abre una de las puertas.

-Está todo tirado

-¿Que no agarrarán los de la tarde?

Claudia:

-Yo les digo, si dejamos todo tapado.

-Hay que decirles...

-Hugo ven por tu material,

-Ve a sentarte.

Llega Fany, le comentan que encontraron otra vez el material tirado... (hablan) y la responsable decide:

- vamos a guardar todo con llave.

En lo que respecta a materiales para capacitación. Al parecer se aprovecha bien el material con que se cuenta.

En la recepción, cerca del cambio de turno:

Sube Isis con acetatos en la mano y acompañada con 2 dos maestras de apoyo (o de integración, ellas asisten por las mañanas a escuelas regulares con chicos de la institución, ahora están en el curso de capacitación) .

Pasa Sandra con láminas de papel bond, y sube.

Victoria sale pasa con un porta - rotafolios y le pide a Perla que pregunte si puede pasar a dejarlo (a la oficina que están al pie de la escalera)

Perla habla por el intercomunicador y le dice que sí, puede pasar. Victoria lo lleva a las oficinas.

RECURSOS ECONÓMICOS

La **institución** señala que se mantiene de las cuotas de recuperación de cada uno de los alumnos que es cubierta por los padres o por un “padrino” y a través de donativos.

Algunos de los directivos reconocen que el servicio es costoso y el factor económico constituye una limitante.

A algunos **padres** les preocupa también el alto costo mencionan la necesidad de mecanismos para obtener donativos para cada niño, piden que haya un precio más bajo, proponen que se les capacite para solicitar donativos (para cada niño y para la institución), se proponen para participar en actividades que proporcionen recursos económicos, buscando apoyo en fondos del gobierno y organizaciones no gubernamentales; organizando eventos sociales tales como cenas, shows, rifas, funciones de teatro.

Entre el **personal técnico** de igual manera existe inquietud con respecto a los recursos económicos, pero además se encuentran fuertes contrastes. Casi la mitad de los terapeutas, la mayoría de las maestras de apoyo, reconoce la falta de recursos económicos, y que ello es causa de otras limitantes. Algunos señalan que se debe a la falta de autosuficiencia. Otros Consideran que se debe buscar la manera de optimizar los recursos. Alguien del personal señala que la escuela es vista por los directivos con fines de lucro y otro dice que los donativos que recaudan no los destinan para la institución.

TRANSPORTE

Algunos terapeutas y responsables mencionan que se necesita un transporte adecuado para el traslado de los alumnos a diferentes actividades.

Uno de los padres también piensa que es necesario contar con transporte escolar.

En APRENDER cuentan con una camioneta, la cual resulta insuficiente y no siempre está disponible.

FORTALEZAS Y LIMITACIONES CON RESPECTO AL ASPECTO DINÁMICO

PERSONAL

El personal técnico señaló como **positivo** de algunos miembros del personal que haya:

- Personas profesionales y con agrado hacia su trabajo,
- Personal joven con ganas de aprender,
- La mayoría del personal técnico ejerce y permanece en la institución por gusto y satisfacción o agrado hacia su trabajo y por intereses (formación, experiencia) profesionales y por el aprendizaje a través del trato con los alumnos, por la relación, por la enseñanza que brindan, por la satisfacción de sus logros,

En cuanto a **limitaciones** el personal técnico menciona:

- La mayoría (de terapeutas, maestras de apoyo y algunas responsables) señalan que los salarios son bajos,
- Más de la mitad de terapeutas y maestras de apoyo aseveran una falta de motivación del personal: no hay valoración del trabajo realizado, poco respaldo hacia el personal, apatía y actitud de directivos hacia personal, falta de identidad y pertenencia,
- Por su parte las coordinadoras, al menos la mitad de las responsables de área, el responsable y la consultora de integración reconocen esta falta de motivación al expresar que en algunos la falta de compromiso, apatía, poco interés de algunos, falta de valores éticos, y algunos también ven la necesidad de mejorar sueldos pero reconocen la falta de recursos para esto,
- Para casi todo el personal técnico es evidente la inestabilidad del personal, pues señalan que los cambios de personal son constantes.
- Algunos sugieren que es debido en parte a que personal es de paso, lo toma como una experiencia y no como desempeño profesional, inexperiencia del personal de nuevo ingreso, uno agrega la deficiente preparación de las universidades.

Algunas de las propuestas que surgen de todos son:

- Mejorar salario, vales, bonos, incentivos,
- Atender sus necesidades anímicas motivar al personal,
- Dándole su lugar como persona y profesional, un mejor trato al personal, a través de pláticas, premios, motivación por logros, mayor empatía,
- Sensibilización al personal,
- Apoyo psicológico a terapeutas para enfrentar las situaciones difíciles,
- Sesiones regulares de apoyo,
- Necesidad de espacio para que el personal exprese sus emociones,
- Mejor selección del personal con responsabilidad y compromiso,
- Cambio de algunos terapeutas.

Alguien menciona que mostrar más interés en el personal redundará en un mayor interés del personal hacia los alumnos.

Uno de los **padres** observa el trabajo mecánico de algunas personas y otros señalan la necesidad de buscar personal con vocación o buscar más opciones (maestras de apoyo).

Las **observaciones** ilustran la situación del personal y de su labor:

Algunas acciones tal vez no sean muy agradables para el personal, como la revisión ocasional de sus cosas.

En la recepción, durante el cambio de turno del personal:

Salen dos terapeutas. En la puerta Don José, el vigilante, que está en la entrada les dice:

-bolsas a revisión,

Ellas abren sus bolsas, Don José las revisa y se van. Él se sonríe.

En la aplicación de programas a algunos les cuesta ser dirigidos o a la institución le importa más que se vean resultados:

En un salón, donde los alumnos están trabajando con el equipo de vida diaria:

Entra al salón Juan, un terapeuta

-¿Quién lleva programa de baño con Iván?

-No está ...

-Ah no, es Luisa pero fue por lo de untado (el terapeuta va y se sienta donde estaba Pablo)

Entra Luisa con una charola con pan, mermelada, platos... los coloca en la barra.

-¿Luisa, ¿Tú llevas baño con Iván?

Luisa:

-Sí.

-Huele como a orines (mueve la cabeza afirmativamente)

Juan:

-Cuando evalué a Iván en vestido ...

Ángel vuelve a tirar la silla (después de impulsarla hacia atrás él nuevamente queda de pie)

-Levántala.

-Párate un rato, sino quieres estar sentado (lo coloca al lado de la mesa)

-¿Qué hace Iván?. lee a lista de chequeo (una serie de pasos que debe realizar el alumnos para el programa de vestido.

-Introduce la mano..(lee otras)

Luisa:

-Si se la das ya al derecho (la playera) como se la va a poner, sí se la pone solo

El terapeuta insiste y lee nuevamente su lista.

- sí..

Regresa una terapeuta con Pablo

-Sentado (Luisa a Pablo)

-Ángel ven acá (que ha aprovechado la distracción para desplazarse)

Juan:

-¿De baño que hace solo?

-Pues ya se talla brazos...

Luisa cuida a Ángel mientras contesta las preguntas de Juan, tiene la mano en la cintura y responde más o menos forzada.

-Ángel estás ahí, no quieres la silla

Luisa va por una playera y le ejemplifica a Juan como le da la playera Iván y como se la pone. Ángel camina, Luisa va por él y lo lleva a la esquina, junto a la puerta y lo coloca de espaldas.

Cuando Juan se va, en la puerta le dice:

-mal hecho, así no se hacen las evaluaciones.

-Sí lo hice, lo que pasa que Iván no lo hizo y Carla dice que no se puede ir en ceros y me dijo que viera .

-Lo que quiere decir, es que sí hace por lo menos algo,

-Un 60 o 70% te va a dar porque aunque sea hace algo

-Lo que pasa es que no quiere ver ceros (comenta y se va)

Otro ejemplo se observó en el parque cuando un terapeuta de reciente ingreso:

Mauricio trata de hacer ejercicios de piso con Pedro, a él no le gusta mucho

Andrés:

-Muy bien Miguel, trabajaste ex-ce-len-te.

-Pepe trabajaste muy bien.

-José! (que camina, separándose del grupo)

Lidia:

-¿Qué más?

Andrés:

-Ya

Pedro se tira de espaldas sobre el suelo.

Lidia a Mauricio:

-Ya no le hagas caso.

Andrés:

-¿A la fuente?

Lidia:

-Pero hay niños

Se quedan parados un momento.

Lidia le repite a Mauricio que insiste en poner de pie a Pedro:

- Ya no le hagas caso.

Lidia:

- José (quien otra vez ya se iba, regresa)

Ya las últimas semanas en APRENDER (le dice un terapeuta a uno de los alumnos)

-Te vamos hacer fiesta.

-¿Quieres golondrinas?

-Nooooo!

Andrés:

-Ven José

Pedro sigue tirado en el piso y Mauricio insistiendo (aventándole hojitas de la tierra)

-Ahí te vas a quedar, le sigue aventado basuritas a Pedro.

Cuando él se sienta, el terapeuta lo vuelve acostar sobre el suelo.

-Adiós Pedro.

El chico se vuelve a sentar, el terapeuta lo vuelve acostar y se va a la fuente con el resto.

Poco después. Pedro se levanta y va en la misma dirección.

Mauricio:

-Pedro préstame tu toalla (el alumno saliva mucho entonces regularmente trae una toalla chica para ello)

Le sacude la tierra con la toalla, Pedro se queja.

-te estoy limpiando

Pedro:

-aaaaah

Se observa que la mayoría de los terapeutas siguen correctamente los procedimientos (en el caso de los horarios):

Dentro de un salón, los alumnos han terminado de comer y han regresado de lavado de dientes y control de esfínteres:

Cuando ha limpiado la señora del aseo, el salón, las terapeutas acomodan el mobiliario y piden a los chicos que pasen a sus lugares, en las mesas colocan tarjetas con nombre e imagen de actividades sobre una base de madera (horarios).

En otro salón, antes de llevar al alumno a programa individual a cubículo:

Silvia, va con Julio a su mesa y le dice que es lo que va a trabajar, le muestra la tarjeta de vestido, y otras y después salen del salón.

Más tarde.

Silvia regresa con Julio. Lo acerca a su mesa y le muestra la secuencia de tarjetas.

-Fuimos a lavado y a vestido.

-¿Adónde vas? (le muestra una tarjeta de cocina)

-Ándale (Julio se va)

Por la ventana vemos como Julio va por el corredor de los cubículos (dónde se realizan programas de trabajo individual con los chicos) hacia el departamento dando vueltas.

Sin embargo, en algunas ocasiones se les pasa dejar solos a los adultos o no poner la secuencia de actividades de los chicos (horarios):

En un salón los alumnos están con el equipo del área laboral, tocan a la puerta:

Víctor, uno de los alumnos, abre la puerta.

Entran Nancy y Silvia (terapeutas)

Pedro, otro alumno, se gira sobre la silla.

-¿Los dejaron solos? (comentan entre ellas)

-¿Y Joaquín?

-Ponte a trabajar Pedro

A Pedro se le cae una pieza azul ovalada, (él está metiendo piezas como de 5 centímetros de un recipiente a otro cerrado que tiene un orificio) entonces sentado arrastra la silla, toma el juguete, gira la silla y regresa igual a su lugar.

Miguel está mirando la ventana.

Entra Mauricio con Miguel.

Saluda a las terapeutas.

-Vamónos guapo, te van a pesar y a medir (le dice a Pedro)

-Dame la mano sino no,

-Dame la mano sino no (repite)

Pedro:

-aah

Después.

Nancy recoge y acomoda el material que no están usando; Silvia de pie junto a Miguel:

-A nadie le pusieron horario.

-Silvia lleva una tabla con fisuras para colocar tarjetas (horarios)

-Pues nada más el de maquila y luego el de patio.

-Silvia busca tarjetas en una caja de cartón que está sobre la barra.

-¿No hay? (pregunta Nancy)

Miguel introduce palitos de madera en dos botellas de refresco que están pintadas una de color verde y una amarilla

-¿De insertar hay? (tarjetas)

-Sí por aquí vi.
-¿De qué les hace falta?
-Falta maquila de Alfonso.
¿Les pasamos de una vez alimentación y lavado de dientes?
Tocan, Víctor vuelve a abrir la puerta...

Una situación que puede reflejar la falta de compromiso de algunos miembros del personal o la dificultad de trabajar con esta población, o simplemente la falta de capacitación para proceder ante ciertas reacciones de los alumnos:

En un grupo, uno de los chicos se acercó a la barra y pidió un recipiente (con papaya) se lo dieron, y comió un poco pero ahora quiere ponerse de pie.

Una responsable:

-Juan pediste comer, siéntate
-Juan!
-¿Qué te pasa?

Una asistente:

-Es que sabes Enit he visto que luego con tal que no haga berrinche, lo dejan hacer lo que quiera, hasta Luisa “vengase, anda limpia” (con un tono de complacencia), con tal de que no llore lo apapachan.

-La responsable mueve la cabeza, negativamente.

Otro ejemplo observado en el patio mientras un grupo está con el equipo del área motora:

Del baño salen un terapeuta y uno de los adultos (Juan con Pedro)

El chico se dirige hacia el patio. El terapeuta va tras él.

-Vamonos, Pedro (Pedro no hace el menor caso)
-Vamonos (le repite y lo toma del brazo, pero el alumno continúa sin hacer caso)

Otro terapeuta sale del salón del grupo verde. El terapeuta le hace señas que Pedro no quiere irse, el otro le hace seña “déjalo”.

El terapeuta se va y deja al alumno en el patio.

CAPACITACIÓN

Algunas responsables consideran necesario una mayor capacitación al personal antes de ingresar.

Casi la mitad de las terapeutas y maestras de apoyo se muestran más a favor de una capacitación más continua. Y también al igual que algunas responsables muestran su preocupación por capacitar al personal antes de integrarse. Consideran que puede deberse a falta de tiempo o interés para capacitar adecuadamente.

Alguien señala textualmente:

“sobre todo al inicio del ciclo escolar o cuando se ingresa a APRENDER, pero una capacitación acorde con el trabajo que se va realizar, no observar y observar sin que

nadie te indique cual es la forma correcta de trabajar, si no se puede por el personal que lo den por escrito”

Cabe destacar que el personal responsable de integración y una de las coordinadoras parecen no ver esta necesidad manifestada por algunas responsables, terapeutas y maestras de apoyo.

Necesidades de capacitación expresadas en los cuestionarios:

Las coordinadoras señalan: manejo de grupos y planeación estratégica

Los responsables de integración reconocen la importancia de la capacitación uno de ellos señala: Más aspectos sobre integración escolar: trabajo con pares, con maestras regulares, para favorecer su actitud y relación con el alumno integrado.

Las maestras de apoyo por su parte (excepto una) manifiestan requerir capacitación en manejo de conductas, y en relación adecuaciones curriculares y manejo de programas.

Casi la mitad de las responsables señalan que requiere capacitación en relación con su área: cambios en adultos autistas; talleres y oficios donde ya estén integrados personas con discapacidad intelectual; novedades del trabajo neuromotor, implicaciones e importancia en relación con otras áreas. para proyectos, manejo de equipo especializado; Preparación de alimentos y postres sencillos.

El resto de las responsables señala que no requiere capacitación y una de ellas que es suficiente la que brinda la institución.

En general los terapeutas manifiestan interés por mantenerse informados sobre los avances en el campo del autismo.

Los que tienen menos tiempo laborando en la institución enfatizan la necesidad de conocer más sobre las técnicas de modificación conductual, y sobre manejo conductual.

Y los que llevan más tiempo mencionan (12 a 126 meses): capacitación y actualización específica del área del área; manejo conductual: Con cada alumno, retroalimentación en conductas inadecuadas.

Una de las asistentes dice que requiere capacitación en manejo conductual.

De acuerdo con las **observaciones** efectivamente la institución realiza capacitación tanto a su personal como a gente externa a ésta:

Antes de la observación al grupo estoy en la recepción:

Carla, una de las coordinadoras me saluda, va al grupo blanco, habla en la puerta con Ady, le dice que los van a observar, en los programas de seguimiento de instrucciones, atención e imitación, que ella vea con que chicos, que tengan listo el material, y que lo importante es que quede claro el procedimiento, la latencia el registro, el tipo de ayuda... después entra al salón con ella.

Jasmín, la otra coordinadora baja con un grupo de papás (unos seis aproximadamente, uno de ellos viene con su hijo un niño como de 4 años) y se dirigen a las oficinas de la dirección general y técnica (al parecer les están mostrando las instalaciones).

La responsable me pregunta:

-Ya te comento Carla que hoy va a ser un día medio irregular, porque van a observar unos papás, unos programas individuales y después a todos en el patio

-¿Son papás de los alumnos?

-No, son papás que vienen de una escuela de un estado, pero no sé de cual,

Más tarde en el patio los alumnos están con el equipo del área recreativa:

Los papás con las coordinadoras, salen del grupo rosa y miran el trabajo con Iván, toman algunas notas.

-Iván, cacha la pelota (Laura)

-Tienes que cachar la pelota (Cecy)

-Iván cacha la pelota (Cecy)

-Eso así cachaste la pelota (Laura)

-Iván lanza la pelota (Cecy)

Ady con Rosa:

-Rosa saca la pelota

-¿Quieres jugar conmigo?

-Lánzame la pelota

-Ve por ella

-Eso, muy bien

Rosa vuelve a venir conmigo

-Bueno siéntate ahí (junto a mí)

-A ver Chinita, cacha la pelota (Rosa no hace más que verme)

Entonces Ady empieza con Susy a trabajar con Ramiro (también cachar y tirar)

Ramiro se apena cubriéndose la cara con los brazos cuando lo refuerzan verbalmente.

Los papás se retiran del patio.

Las maestras de apoyo tuvieron una semana de capacitación por las mañanas:

En la recepción poco después de la hora de entrada:

Llegan dos señoritas y preguntan dónde es el curso (hoy inició un curso semanal para las maestras de integración, incluyendo las nuevas para el próximo ciclo escolar. Debido a ello los niños del grupo rosa, entran hasta las 2:15, además que ha iniciado el periodo vacacional en las escuelas) Isis, una responsable que está hablando con la secretaria les dice que es en el rosita que continúen y a la derecha.

La capacitación observada al parecer se realiza en el contexto, lo cual es bueno en cuanto a que hay la posibilidad de retroalimentación, sin embargo esto tiene sus limitaciones porque requiere tiempo para explicar el programa, y paralelamente implica descuidar un poco a algunos alumnos mientras tanto.

Un ejemplo de como se lleva a cabo la capacitación:

Jhony un alumno sigue a Sandra la responsable.

-Ahorita, permíteme,
- Déjame organizar el escenario.
-¿Eduardo me esperas un momentito?
Le dice a las terapeutas, que vinieron hoy de Toluca para capacitación.
-Con Antonio vas a trabajar formas.
-Con Jesús vas a trabajar cortado.

Regresa Jimena una terapeuta.

Eduardo está sentado con un rompecabezas que el mismo tomo de la charola de material. German chupa una letra de fomy, de pie junto a la puerta.

Jimena le quita la letra y lo lleva a sentar.

Cecilia:

- Antonio este es el cuadrado y este es el circulo.
-Dame el circulo.
-Excelente.

Jimena con German.

Sandra:

-Aquí la consigna es seguir la figura.
-¿Qué paso?

Sandra: aquí la consigna es seguir la figura.

-¿Qué paso?

Christina:

-Con Jesús vas a trabajar cortado.

Sandra:

-Aquí hay una sillita disponible.

Christina con Jesús:

-Toma las tijeras.

Sandra: me voy a pasar a José a para que no (cambia de lugar al alumno que estaba sentado con Jesús)

-Lo que podemos hacer es írselas presentando una por una

Christina:

-Sí para que no se vaya a confundir.

Cecilia:

- Cristian, dame el triangulo.

Sandra y Cecilia:

Cecilia:

Sí funciona, trabajo muy bien.

-Vamos a trabajar identificación por clasificación con colores primarios. Va a donde está el material le da tres cajas y fichas de colores.

-Trabaja cinco de cada una.

Después trabaja copia y la terapeuta va a mostrarle el trabajo del alumno a la responsable.

Sandra:

-Entonces que remarque, y también lo que puedes hacer es írselos presentando uno por uno

-Antonio ve a sentarte, Antonio ve a sentarte.

-Muy bien seguiste instrucciones.

Algunas situaciones observadas parecen reflejar y apoyar una falta de capacitación en algunos sectores del personal con respecto a manejo de conductas de los alumnos.

En el patio:

Rosa va otra vez con Cecy, para pellizcarla. Laura la aparta. La chica va hacia las llantas (que están a un lado del pasamanos)

Luego vuelve a ir con Cecy.

-No Rosa, estás sucia

Laura y Cecy tratan de trabajar con Juan, pero este se va (las terapeutas lo dejan)

Susy y Ady continúan trabajando con Hugo

Cecy:

-Ya Rosa , ya!

Rosa le pega a Cecy otra vez. Iván en el pasamanos.

Laura sujeta a Rosa:

-Susy, ¿ está reportado el moretón del brazo de Rosa?

Laura:

-Muy mal (Laura a Rosa sentadas junto a mi, la terapeuta le sujeta las manos, Rosa se agacha trata de morder su propia mano)

-Muy mal.

Cecy:

-Ya Rosa, no me pellizques.

La terapeuta se aparta de Rosa, Rosa se muerde el dedo

Rosa sigue tras Cecy

-¿Qué he hecho?

Ady:

-Es tu sombra

-No, mi sombra no me pellizca

Rosa le da una nalgada a la terapeuta. Viene me mira sonrío y se va a comer hojas de un arbolito.

Todas las terapeutas le dan refuerzo negativo:

-Rosa ya tranquila

-Muy mal

-Eso es feo, que comas hojas

Pareciera que hay conductas difíciles de manejar o bien requieren de probar, o de un buen conocimiento de cada chico:

En un salón una terapeuta observa respecto a un alumno:

-Como que se está pegando más (comenta una terapeuta a la responsable, sobre Oliver, un chico que se golpea constantemente e incluso tiene un callo arriba de la nariz)

-Y eso que ves que nos dijiste que ya no lo regañáramos, que tal vez era para llamar la atención.

La terapeuta mira a Oliver y le dice:

- Nos cambiaste la jugada.

En un salón, uno de los alumnos está otra vez acostado sobre el piso:

Jimena:

- te levantas y te vas a sentar (el alumno continúa en el piso)
- Pablo, te voy a quitar la sudadera si no te sientas, (esto no le gusta al chico, así que se levanta y se va a sentar)

Otra situación observada, fue en el parque:

Ana:

- José está llorando.
- ¿Porque llora?.

Andrés:

- Así de repente.
- Vino de casa o de residencia.
- De casa.
- Nos vamos a tener que ir (mira el reloj) sino se va a acelerar.

Continua llorando,

- Ay José (en tono de pobrecito)

El alumno se va a sentar sobre el pasto. ..Mauricio va con él.

- ¿Si necesitas ayuda me dices?. Se retira

Ana:

- Vamonos, José. El chico se pone de pie y todos se dirigen de regreso a APRENDER.

FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ASPECTO FUNCIONAL

FORMA DE TRABAJO

Lo que más enfatiza el **personal técnico** como aspectos **positivos** de la institución se relaciona con:

- Sus programas, técnicas, procedimientos,
- Filosofía y visión: metas y objetivos para atender a esta población enfatizan que se pretende que sean independientes y tengan una mejor calidad de vida,
- Aspecto humanista e integrativo,
- Compromiso hacia la discapacidad, así como la labor que realiza la institución en pro de la discapacidad, por defender sus derechos,
- La vanguardia, pues señalan se encuentra actualizado en todo lo que se refiere al autismo y brinda diferentes tipos de servicios,
- 21 años de experiencia y prestigio en el ámbito nacional,
- El trato a los alumnos y su búsqueda permanente por mejorar la calidad de vida de las personas que atienden,
- Programa personalizado de acuerdo a los usuarios,
- El programa de integración por su ideología.

Sin embargo algunos miembros del **personal técnico** observan como **limitantes**:

- En relación a la *supervisión* algunos señalan que no hay supervisión constante ni objetiva. Que sería mejor programar horarios de supervisión de forma regular.
- Otros dicen que los *programas* deberían evaluarse continuamente, otros consideran que se deben crear o cambiar programas. Y que se debiera coordinar más el trabajo entre áreas.
- Una de las coordinadoras señala que sería bueno separar a los niños de adultos.
- Por otro lado en **integración** se observan más específicamente dificultades aunque éstas se diversifican: la manera en que se realiza el trabajo, las actividades, además una persona señala que no hay objetivos claros en el trabajo a realizar. Y otra persona opina que no se evalúan constantemente los avances de los niños. Que se requiere más trabajo en equipo, algunas sienten que falta de organización. Otras consideran que sería favorable realizar supervisión de manera más continua.

Por otro lado entre **los Padres** algunos sugieren que para mejorar la institución:

- Uno de los que tiene un hijo mayor señala que la actualización de programas sería un camino,
- Algunos padres coinciden también con la idea de separar a los niños de los jóvenes. O bien conformar los grupos según las conductas (hay pequeños que se irritan con la actitud de otros),
- Actualizando a sus terapeutas,

- Previniendo situaciones,
- Introducir clases de música y arte, entrenamiento vocacional/ grupo especial con los alumnos que presentan mayor agresividad o irritabilidad con terapeutas más dedicados a ellos,
- Contemplar contar con personal (pedagogía) como puente entre maestras regulares, terapeutas, padres del niño,
- Capacitación personalizada a padres,
- Médico permanente o psicólogo residente.

La institución dentro de sus objetivos y principios de su modelo el proporcionar los apoyos necesarios. Así en la aplicación de sus programas los alumnos durante el proceso requieren los que la institución denomina "instigación verbal o física", es decir ayuda por parte del terapeuta para guiar física o verbalmente al alumno.

Sin embargo con las **observaciones** parece que esto no tan sencillo pues a algunos alumnos no les gusta recibir ayuda.

En un salón durante el desayuno:

Las terapeutas se sientan frente a los chicos, algunos requieren de ayuda física (o Instigación Física, como lo denominan en la institución) como Enit y Oliver.

Después.

A Enit le molesta que la terapeuta guíe su mano para que coma con la cuchara y emite sonidos de queja.

Samuel también ha terminado de comer.

América dice a Samuel que van a lavado de dientes, mueve la mesa, lo toma de la mano y se dirige a la barra, busca en una bandeja el vaso con el cepillo y pasta del niño, y se lo lleva.

En uno de los grupos de los adultos, están trabajando maquila (armando pinzas para ropa):

Fernando quien tiene también tres recipientes, toma puños de piezas y las pasa a la charola donde se colocan las terminadas, hasta que llena el recipiente.

Alfonso se quita el casco y lo pone a un lado sobre la mesa.

Fernando, encima las charolas.

-ano ano

Fernando está recargado sobre sus brazos en la mesa.

-ano (repite)

Después sale corriendo del salón.

Se escucha:

-Vete al salón.

Alfonso toma un aro y se lo pone a una pieza.

Fernando regresa, toma de una mesa un juguete azul ovalado (como un huevo), lo muerde y va a sentarse (otro lugar)

Más tarde uno de los alumnos que está cerca de la ventana que da a la calle, empieza a aventar las pinzas hacia la calle.

-No Miguel, eso no se hace (le digo, pues los han dejado solos unos minutos)

Alfonso otro alumno también le llama la atención (su voz es muy baja):

- no, no

Avienta otra

-gol!

Alfonso:

- No Miguel
- cierra la puerta Miguel

Fernando sobre el mueble tiene su material: charola, recipiente.

- Ahí metelos.
- ¿Miguel trabaja pinzas?.
- Fernando ponte a trabajar metelos.
- ¿A Miguel le pusieron a hacer maquila sabe?.
- No, a lo mejor lo pusieron a intentar, nada más.

Las dos van con él y con ayuda física tratan de que arme una.

- No, no puede.
- Miguel vamos a cambiarte material.

Víctor distraído mirando a todos lados, Alfonso trabaja pero lo hace muy despacio.

- que valla viendo el material

Cierran la ventana, Miguel se enoja que cierren la ventana; entonces la dejan abierta, pero menos de lo que estaba.

- Víctor, continua

Las observaciones también apoyan lo que la institución señala como enseñanza personalizada y adecuada a cada alumno, en dos situaciones similares se observo un procedimiento diferente para cada chico.

En un salón después del desayuno la terapeuta le dice al niño:

- Oliver nos vamos al baño.

Cuando el chico se pone de pie.

-estás orinado... te voy hacer práctica (es del programa de control de esfínteres de la institución para cuando los chicos tienen "accidente" consiste en decirle al chico "(nombre) tócate estás mojado, no puedes hacer pipi en tu ropa tienes que ir al baño," hacen que se toque con la mano y lo desplazan al baño rápidamente sujetándolo de la mano "baja tu ropa este es el baño aquí es donde debes hacer pipi no en tu ropa" regresan al lugar donde iniciaron y repiten esto varias veces, 5-10) Sale del salón con él. Enit se vuelve a quejar de la ayuda recibida.

En otro grupo después de que la señora ha limpiado el salón y le piden a los alumnos que pasen a su lugar.

Hugo, que aún está sentado del otro lado del salón, se orina y moja el piso,

Paquita:

- Voy a tener que quedarme aquí.

Leonor toma bastante papel absorbente de un surtidor que hay dentro del salón, agacha a Hugo al piso, le da el papel para que limpie, guiando su mano, limpia y va depositando los papeles en el bote de basura que acercaron, hasta que queda seco. Luego le dice que se ponga de pie, Hugo extiende dos o tres veces las manos.

Leonor:

-Tú solo, (se pone de pie, y se queda parado junto a la barra). Después la asistente lo lleva a cambiar de ropa.

La enseñanza es personalizada en su planeación y en su aplicación como señala la institución en sus principios, pero en la práctica se realizan ajustes, algunos programas

denominados “individuales” se llevan a cabo uno a uno (terapeuta-alumno) en los cubículos y otros se realizan en los salones denominados “programa grupal” estos programas tiene la característica de que es el mismo programa para todos, pero es aplicado uno a uno, o de dos en dos (con los adultos algunos programas requieren solo de supervisión) según las habilidades de los alumnos.

Los ejemplos también permiten ver que si hay un seguimiento de los programas en contraste con la opinión de algunos miembros del personal. Aunque está inquietud surge más en “integración”, y en este sentido este trabajo no puede ni hipotetizar al respecto, pero valdría la pena reflexionar al respecto.

La responsable entra al salón y le dice a una de las terapeutas:

-América que si puedes generalizar a Pepe en formas, está en cubículo.

En el caso de este programa el alumno debe reconocer las figuras geométricas básicas, aunque hay diferentes fases de este programa.

Regularmente los programas llevan la siguiente secuencia:

Se prepara el escenario de trabajo, se asegura que el chico preste atención, se le dice al alumno el programa que va a trabajar, se le da la instrucción; si el niño no atiende la instrucción o la ejecución es incorrecta, se le da un espacio (latencia) de cinco segundos y se le repite la instrucción (instigación verbal); si nuevamente no atiende la instrucción o la ejecución no es correcta se le ayuda físicamente a la ejecución (instigación física)

En hojas de registro se anotan las respuestas dadas por el niño, y las ayudas brindadas (instigación verbal o física) con el objetivo de evaluar los programas, hacer adecuaciones, avanzar a otra fase... También se anota la disposición de alumno ante el trabajo: Excelente, muy bien, bien o regular.

Cuando un chico realiza el trabajo de un programa en un 80 a 100%, por tres sesiones continuas, se pide a tres terapeutas diferentes que trabajen el programa individual con el chico, si mantiene el porcentaje, entonces el chico puede pasar a otra fase del programa.

Terapeuta:

-Sí. Sale del salón

En el salón mientras están terminando el programa de “abotonado” la responsable dice:

-Bueno, mientras vamos calificando.

Terapeuta:

-Mira donde está el chaleco (lo señala en el piso).

Asistente:

-Sí, esa tira todo.

Isis va a la barra y toma varios engargolados, se vuelve a sentar, con pluma en mano pregunta. (cada niño tiene un cuaderno donde se anotan los programas, tanto individuales como grupales, en una escala de excelente, muy bien, bien, regular con base en la disposición que tuvo el alumno para trabajar en cada uno)

-¿A que hora fue el accidente de Oliver?

Terapeuta:

-Como a las 12, Susy llevo a Oliver.
Asistente:
-Tú lo llevaste.
Terapeuta:
-No yo lo lleve a las 12:30
-Tu dijiste que lo habías llevado,
Asistente:
-Así tienes razón estaba confundiendo, yo no me había dado cuenta, hasta que Carla me dijo va mojado tu chico.
Asistente:
-Vamos Enit (para que continué abotonando el chaleco)
Responsable:
-A Enit le ponemos excelente en gateado.
-Samuel ... peor.
Asistente:
-Él ni trabajó.

TRABAJO CON PADRES

La **institución** señala que dentro de los servicios de la misma está la unidad de escuela para padres. Ésta ofrece temas de interés para capacitar a los padres y/ o personas que trabajen directamente con ellos a través de: talleres, conferencias y apoyo profesional. Escuela abierta (observación de programas, técnicas y procedimientos empleados) dinámicas para hermanos y asesoría tanto a padres como a profesionales.

Cabe señalar que además la institución envía a los padres mensualmente una circular donde les dan información de sucesos relevantes y sobre próximos eventos, juntas cada 3 meses, talleres, notas en los cuadernos de sus hijos.

Se puede inferir que los padres asisten poco a la institución: algunos padres asisten sólo a juntas o talleres, otros van diario o por lo menos algunos días a dejar y recoger a sus hijos.

Dentro de sus principios contempla:

- “La colaboración de los padres es un elemento indispensable en el programa de intervención.”

Los padres.

De manera general entre los padres se muestra una tendencia de actitud más positiva en los padres con hijos menores, que en los padres con hijos mayores.

Dentro de las razones por las que *envían a sus hijos a esta escuela* destacan, la especialización de ésta (por ser capaz y la indicada para su hijo), los avances o progresos en la vida cotidiana de sus hijos y los padres con hijos mayores también por necesidad y porque su hijo está cuidado.

Cabe preguntarse si por la edad de sus hijos (22, 29), ya no esperan que puedan tener mayores avances.

Por otro lado, lo que les gusta de la institución a los padres con hijos menores enfatizan los objetivos de integración escolar y laboral, los programas encaminados a la vida diaria, la personalización con cada niño, así como la preocupación de la institución por mantenerse a la vanguardia, el trato hacia su hijo.

Mientras los papás con hijos mayores dicen que la dedicación del personal, que su hijo asiste contento y uno de ellos no contesta.

En cuanto a las *relaciones familia-escuela* la mayoría señala que son buenas incluso alguno menciona excelentes, que existe una relación estrecha. Pero algunos (4) consideran que aunque son buenas las relaciones, son escasas tomando en cuenta la problemática que atienden sólo por escrito y, uno menciona que también se debe a la falta de acercamiento de la familia a la institución.

Por otro lado, en lo que respecta a las *condicionantes que favorecen su participación* mencionaron comunicación, respeto, trato, invitaciones directas, encuentros periódicos y regulares.

Los padres mencionan que participan y colaboran con la institución en lo que pueden, apoyando en lo solicitado (ejemplo: presentar material), atendiendo peticiones. Otros participando en los eventos que se realizan juntas, cursos, escuela abierta, algunos buscando donativos; pagando puntualmente; preguntando directamente a las maestras.

No obstante algunos **padres** también sienten que se necesita más participación de su parte y sugieren programas de integración con los padres; programar entrevistas personalizadas para informar sobre los programas y resultados obtenidos; estrechando relaciones con familias (convivencias generales, días de campo, reuniones, excursiones); mayor investigación y difusión de nuevos métodos.

Alguien cuyo hijo es de los de mayor tiempo en la institución dice que no participa o colabora “de ninguna manera”. En contraste otro padre cuyo hijo es menor dice textualmente:

“con mucha vergüenza reconozco que no participé por mi propia iniciativa, pero sí me comprometo a colaborar en lo que me solicitaran” .

Agrega en el apartado de comentarios y observaciones:

“Después de reflexionar en estos aspectos concluyo que es necesario que me acerque más a la institución y que colabore de una manera más activa y participativa con la institución para que mejore la relación familia- escuela en beneficio de nuestros hijos. Pero si solicitaría que alguien con autoridad guiara esta participación de los padres.”

Personal técnico.

Al respecto, casi la mitad de los terapeutas dicen que falta de trabajo con los padres, para ubicarlos y no echen a perder el trabajo realizado; no vinculación de los programas con el trabajo en casa: trabajo con padres, responsabilizarlos de los avances de sus hijos.

Algunos perciben que la falta de participación se debe a la apatía de los padres para con sus hijos que la ven a la institución como una guardería. Parte de terapeutas y maestras de apoyo consideran que sería bueno llevar a cabo terapia con padres; pláticas constantes con padres, terapias de familia;

Alguien menciona:

“A veces siento insinceridad cuando vienen los padres de familia a la Escuela Abierta, noto énfasis por mostrar sólo lo bonito (o quedar bien), siendo que es un trabajo que presenta cotidianamente dificultades”

Una de las responsables señala que se requiere mayor apoyo de los padres. Una de las coordinadoras dice que se necesita más comunicación de los padres hacia la institución.

Algunos **Padres**. (sobre todo con hijos menores) consideran que no hay continuidad adecuada en casa porque ellos no están debidamente capacitados para apoyarlos en entrenamiento y formación. Solicitan bibliografía, aumentar cursos o talleres de capacitación para ellos.

Los datos permiten suponer que existe una contradicción al respecto, o es sólo que hay padres más preocupados por sus hijos y otros ya más apáticos ante la problemática de sus hijos. O es que la institución está promoviendo una participación o comunicación más pasiva por parte de los padres.

Según las **observaciones**, a veces el no presentar el material solicitado dificulta el trabajo con los chicos de sus programas.

Y algunas situaciones parecieran reflejar la necesidad de buscar nuevos mecanismos de comunicación más efectiva con los padres o bien la necesidad de concientizarlos de la importancia de llevar el material que se les solicite:

En un salón, una terapeuta le solicita a la responsable:

Teresa se pone de pie, Cristina se acerca y le dice:

- Puedes pedir cereal, verbalmente para Samuel.
- Ya se lo anote en el cuaderno, pero no.
- Hoy jueves ... (dice Teresa) hoy se va a las 4 Samuel
- Sí yo les digo
- Gracias
- Sí

En la recepción durante la hora de entrada:

Llegan otros alumnos y todos van al salón amarillo.

Erika sale del grupo amarillo y le muestra a un papá un álbum para fotografías chico y le solicita uno similar. Le explica para que, después sale corriendo atrás de una mamá para comentarle algo... hay un poco de risas.

Otra situación observada en este sentido, también en un salón:

Una terapeuta pregunta a la responsable:

- ¿me llevo a Pablo?
- Sí, llévatelo ni lo está haciendo.
- ah pero no mando la mamá (para llevar a cabo, algunos programas, se les solicita a los papás algún material, para trabajar con el chico, pero esta vez, no enviaron la zanahoria para el programa de cortado)
- Olvídalo.
- Bueno, de todos modos para que lave trastes
- Ven Pablo.
- Toma la llave (el chico la toma, va a la ventana y después a la puerta)

-A la cocina Pablo (en la institución hay un departamento que consta de una recámara y una cocina que sirven de escenario para llevar a cabo programas con los chicos)

Por otro lado algunos padres no mandan a sus hijos con ropa adecuada.

En un salón un terapeuta le dice a un alumno:

Joaquín con Pedro:

-Te voy amarrar, pues sí (con un hilo doblado varias veces sujeta el pants de Pedro que le queda grande de la cintura)

Pedro hace ruidos.

-Espera, sí lo se.

Otra terapeuta:

Fernando aquí (material)

-¿Dónde vas?

- Unos TEACH. Le pide a la otra terapeuta (tarjetas con imágenes de actividades)

Sale esperamos que ya no se te baje (el pants a Pedro)

-Me voy guapo siéntate. Pedro se sienta.

En el patio, durante trabajo motor:

Rita comenta a Jimena:

-hay que decir en la circular que tienen que venir con ropa para trabajo (Sergio está vestido con pantalón de mezclilla, cinturón y además con zapatos y se le dificulta realizar los ejercicios) el resto de los chicos trae ropa adecuada (pants, tenis) a excepción de Miguel que también trae zapatos.

En un grupo durante el desayuno:

Las terapeutas comienzan a poner las batas a los chicos para el "lunch".

Enit no tiene bata (no la enviaron de casa), Ady la sienta y la atora en el respaldo de la silla con la misma sudadera de la niña.

Mueven las mesas de lugar y acomodan a los niños (cada terapeuta tiene asignado uno o dos niños para esta actividad):

Miguel y Antonio con Susy; Gerardo y Samuel con Norma y América; Oliver con Isis y Enit con Ady. América se sube a una silla para mover el foco, y enciende la luz.

Oliver se golpea la cabeza en la mesa.

Isis.

- Oliver, sin pegarse.

COMUNICACIÓN

Algunos del personal técnico señalan:

- Una falta de comunicación entre directivos y personal.

Sugieren más comunicación entre personal y superiores e inversa. Información concreta, que se diera la información a todos por igual, es decir información general.

- Por otro lado también falta de comunicación entre el personal, incluso alguien dice textualmente "el personal parece más autista, con más problemas de

comunicación y relaciones que los niños". También señalan la falta de comunicación entre los dos turnos.

Consideran que sería favorable tratar de mejorar la comunicación y las buenas relaciones ente el personal; terapias de grupo, juntas para el personal mensuales, eventos de interacción ente los dos turnos.

- comunicación entre padres y personal, mala información entre personal y papás.

Sugieren tratar de mejorar la comunicación dando buena cara al recibir y entregara los alumnos a los papás. Fomentar buenas relaciones ente personal y papás

Algunos **padres** sienten también la necesidad de una mayor comunicación y más puntualmente: Comunicación del trabajo realizado, reconociendo errores, información en su momento de los accidentes, cuando se habla para solicitar, pedir algo se les olvida, talleres, informes solo por la mañana. Sugieren que los haya también por la tarde o en sábado.

De acuerdo con las **observaciones** a veces la comunicación se dificulta porque no todos los padres van por sus hijos, y aunque se dan los recados verbalmente o por escrito en el cuaderno de los alumnos el que haya intermediarios no parece lo más idóneo; sin embargo también habría que considerar por que no todos los padres tienen la posibilidad, el tiempo... o si es simplemente más cómodo.

En la recepción, durante la hora de salida.

Se siente mucho movimiento, algunos suben, otros bajan se oyen puertas que se cierran, voces... en la puerta el vigilante le va diciendo a la secretaria porque quién de los alumnos ya llegaron o van llegando, y la secretaria marca por el intercomunicador al grupo de cada alumno para avisar, cada chico es acompañado por las responsables o alguna terapeuta, entregado y dan información.

-Por Jesús

-Miguel

Sergio un alumno baja y sube una vez las escaleras y se dice:

-tocata calos, tas mojado...

Teresa una terapeuta sube tras él.

Sandra entrega a Miguel le da la información a la mamá sobre como trabajo su hijo, sobre alimentación y otros.

La mamá platica con una de las coordinadoras.

Ya les dijiste que hoy no querías venir.

Jasmín, la coordinadora pregunta:

-¿su hermana ya está de vacaciones?

-si desde cuando.

-ah tal vez por eso.

Una responsable de área entrega a Hugo y le comenta que su hijo mientras iba control de esfínteres quizó mirar el ventilador del salón blanco y como no se le permitió, al entrar al baño golpeo uno de los vidrios pero que ya lo habían revisado afortunadamente no le paso nada. La mamá parece entender la situación y ofrece apoyar en pagar.

-Ahí me dicen en que puedo apoyar para las obsesiones de mi hijo.

La secretaria ahora pide por el intercomunicador a José Fernando.

Seguramente este tipo de situaciones no ha de ser fácil comunicarla a los padres.

En un salón una asistente comenta a la responsable:

Sara y Teresa:

-¿verdad que por mal elemento nos pagan mañana?

- Ya te dije que llegan por Samuel a las 4:00 (dice Teresa, como evadiendo la pregunta)

-Pero siempre dicen lo mismo y no llegan.

-La otra vez aposté con su chofer que si no llegaba me compraba unas papas

Y ¿Qué crees?

-Sí llevo (dice Sara)

-Pero ayer no estabas para decirle (Teresa faltó ayer)

También parece no haber mucha simpatía entre algunos miembros:

Miguel en el fondo del salón, llorando sobre una colchoneta.

La asistente y la terapeuta que están con el grupo se ven tensas.

Susy la asistente va por él lo sienta en una mesa y le da agua, pero Miguel sigue llorando con el popote del vaso junto a la boca.

Ahora la asistente va por papel y limpia la cara de Miguel que ya está empapada de lagrimas y pregunta a la terapeuta ¿le doy sus otras medicinas? Norma pone cara de no sé.

La asistente comenta:

-Dicen que cada que llora es por hambre. Le acerca un plato con una especie de galletas de cereal.

-Oliver!

-Oliver.

El niño continua llorando, sin hacer el menor caso a la comida, ni al agua.

La terapeuta y la asistente continúan trabajando con los otros niños.

-siéntate, Juan mira.

Miguel deja de llorar un momento y vuelve a llorar enseguida.

Poco después entra la responsable que había tomado su descanso.

-Miguel estás haciendo panchos.

-¿Qué vas a comer? o ¿Quieres trabajar?

-Ven lo toma de la mano (Miguel deja un huarache en su lugar)

-Miguel vamos a trabajar motora gruesa

-1, 2, 3,...le sube los brazos y se los impulsa hacia abajo

Entra doña Paquita, tira en el piso pino y pasa la jerga. Miguel sigue llorando, pero no se resiste a trabajar.

Isis, la responsable se levanta va al fondo del salón y pone un casete de música infantil (Tampoco ayuda mucho) y continua trabajando con el niño.

Un rato después:

-¿Quién crees que se vino a asomar? (le comenta una terapeuta a la responsable).

-Lourdes

-¿Y les comento algo?

-No, Pues tenia comida y agua (el niño que estuvo llorando por lo menos 30 minutos); Norma estaba trabajando con su niño y yo con el mío.

-Si no hubiera dicho que no le hacíamos caso.

-Pues conmigo ven que trabajo motora gruesa pero estuvo llorando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba G. (1992) Abriendo la caja negra de la evaluación, en Materiales de apoyo para la evaluación educativa, 1992, oct #3 p 1-5.

Antúnez, S., (1994) Claves para la organización de centros escolares: Hacia una gestión participativa. España: ICE -HORSORI

Arias B.(1981) Algunas tendencias sobre educación especial, Educación (Cuba) Año 16, No.61 abril-junio pp 75-81

Batistón M., Ferreyra H., (1998) Plan educativo institucional. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Casanova (1998) La evaluación educativa: la escuela básica. México: Sep - Colaboración Española.

Corzo R. (2000) Autismo: alternativas terapéuticas actuales. Trabajo presentado en el 3er.Congreso Internacional "La discapacidad en el año 2000". México, D.F.

De Alba, A., (1991) Evaluación curricular. México: UNAM

Díaz-Barriga B. (1995) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Enciclopedia internacional de la educación,(1989), España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gairín, (1999) La evaluación de instituciones de educación no formal en: evaluación de programas, centros y profesores, España: Síntesis Educativa, pp. 83 – 134

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1997) El abc de la tarea docente y enseñanza, Argentina: AIQUE

Hidalgo (2000) La investigación educativa y la educación alternativa, en: Revista Educ Acción. Año 0, No. 1, pp.41-42.

Johnson H., Rasbury C., Siegel J.(1992), Métodos de tratamiento infantil: Introducción a la teoría, investigación y práctica .México: Limusa.

La Cueva (1999) La investigación en la escuela necesita otra escuela, en: Revista Investigación en la escuela. No. 38, pp. 5-14.

Llano R.(1999,) Experiencias en atención a la diversidad. Trabajo presentado en el VI Simposio sobre Psicología Educativa y Educación Básica. México, D.F.

López M. (1989) La integración social en los niños anómalos, Pedagogía cubana, Año1, No.2, julio-sep., pp 87-94

Lovaas N.(2000) , Fuerzas y debilidades de la intervención intensiva y temprana .Trabajo presentado en el 3er. Congreso Internacional "La discapacidad en el año 2000". México, D.F.

Lovelace, M.(1993)Proyecto curricular: segundo nivel de concreción. España: EDELVIVES

Lovelace, M.(1993), Proyecto curricular: segundo nivel de concreción. España: EDELVIVES

Martínez R., (2000) El sistema Nacional de evaluación educactiva de México (SNEE), en Revista de Educación, No. 321, pp. 35-40.

Molero M.(1987) Algunas reflexiones actuales sobre integración: Anales de Pedagogía No.5, pp.45-53

Nevo (1996) Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa. España: Mensajero.

Nuñez R., (1998) La evaluación educativa, algunas reflexiones sobre su conceptualización, en Revista Planeación y Evaluación Educativa. No. 18, oct. 1998, pp. 33-39.

Olgún (1999) Modelo de autoevaluación participativa, en Revista Educación 23 (1), pp 291- 312

Orden Hoz A., (1997) Evaluación, innovación y calidad educativa, en Revista Mexicana de Pedagogía, año VIII, No.33, pp. 10-16

Palacios C. (1997) Evaluación de la calidad de la educación , en Revista Mexicana de Pedagogía, año VIII, No.33, p.18-21

Paluzny, (1987) Autismo; guía práctica para padres y profesionales. México:Trilas.

Parrillas L., (1996), Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. España: Mensajero

Pérez A., (1991) El diagnóstico de la situación educativa. Buenos Aires: Ediciones Braga

Pérez J. (1988) La evaluación de las instituciones educativas aplicada a los centros asociados de la UNED, en Revista Iberoamericana de Educación superior a Distancia, Vol.1, No. 1, pp.7-29

Pérez R. (1999) evaluación y Autoevaluación de la serie Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa, #27, México: CIEES

Pérez R. (s/f) Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior en materiales de apoyo para la evaluación educativa, No. 22 CIEES/CONEEVA s/a pp1-10

Sabirón S. (1990) Evaluación de centros docentes, Modelo, Aplicaciones y guía. Zaragoza: Librería central.

Santos G. (1994) Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar. Málaga: Ediciones Aljibe

Santos G. (1996) Evaluación educativa 2. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

SEP (1995)Programa de desarrollo educativo 1995-2000.

SEP, (1997) La gestión escolar en la escuela primaria, en: Transformar nuestra escuela, año1, No. 1, diciembre de 1997. SEP: Dirección General de Investigación Educativa.

Simoneau R. (1991) La evaluación institucional: conceptos teóricos en: Revista de Educación superior, 20 (3), No. 79, pp 205-217.

SOMAC(Sociedad Mexicana de Autismo) ,1993, Memorias: tercer congreso nacional de autismo.

Soto, G. (2000). Integración escolar del niño autista. Trabajo presentado en el 3er. Congreso Internacional "La discapacidad en el año 2000". México, D.F.

Stiefel, I. (1985) Propuesta de una metodología de evaluación cualitativa institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje y del currículo, para ser aplicada al instituto del profesorado en educación física de Cordoba, Argentina. Universidad de Costa Rica.

Stufflebeam D. y Shinkfield, A. (1985) Evaluación sistemática. Guía, teoría y práctica. Barcelona: Paidós

Tejido de Suñer E. (1999) Evaluación y calidad de la educación en: Los condicionantes de la calidad educativa, Argentina:

Tejeda, (1999) La evaluación: su conceptualización, en Jiménez, Evaluación de programas, centros y profesores. España: Síntesis educativa, pp.25-56

Tinbergen,N., Tinbergen E.(1984), Niños autistas: nuevas esperanzas de curación. Madrid: Alianza Psicología.

Torres M, Castro F, Silva L. (2000) La evaluación integral en las instituciones de educación superior: el caso de la universidad autónoma de ciudad Juárez, en Revista de educación Superior, Vol. XXIX, No. 114, pp.135,143

Tyler R. (1979) Principios básicos del currículo. Argentina: Ediciones Troquel
UNESCO, (1997)La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors, México: Correo de la UNESCO

Wing,L., Everard M.,y otros.(1982), Autismo Infantil: aspectos médicos y educativos. Madrid: Aula Santillana.

ANEXO 1

Cuestionario para el personal

Este cuestionario forma parte de un trabajo de evaluación diagnóstica del centro educativo APRENDER. El objetivo es recabar información sobre el funcionamiento de la institución.

Sea tan amable de leer cuidadosamente las preguntas y contestarlas en el espacio indicado para estas. Toda la información será considerada de carácter estrictamente confidencial. De la veracidad de los datos depende el éxito del trabajo.

Muchas gracias por su colaboración.

Datos Generales

Sexo: M () H ()

Edad: _____ años

Grados académicos que posee:

Estudios y/o capacitación en el área:

Situación administrativa actual (tipo de contrato):

Puesto o cargo que desempeña: _____ en el área

Tiempo trabajando en la institución:

Horario en que labora: matutino () vespertino ()

Por favor describa brevemente las actividades o funciones que desempeña en su cargo:

¿Considera que actualmente para el desempeño de su trabajo, requiere algún tipo de capacitación?

NO, ()

Sí () especifique:

Mencione las características del alumnado del centro.

¿Qué le gusta de esta escuela?

¿Qué cambiaría de esta escuela?

¿Por qué ejerce / permanece en esta escuela?

¿Cómo cree que puede mejorar la escuela?

¿Haciendo que cosas?

¿Los cinco problemas más importantes que afectan a la institución?

¿Las tres causas más importantes que afectan a ese problema?

¿Las tres soluciones formativas de mayor interés que puedan acotar la causa del problema?

¿Considera que las instalaciones del centro son las adecuadas para atender a los alumnos?

NO () ¿Cuáles son sus necesidades?

SÍ () por qué:

Describe brevemente el centro

¿Qué aspectos positivos destacaría del centro?

¿Algún aspecto negativo a señalar del centro educativo?

Observaciones y comentarios:

ANEXO 2

Señores padres de familia:

Con el objetivo de conocer las fortalezas y las posibles limitaciones de la institución, se realizara un estudio de evaluación diagnóstica del centro educativo APRENDER.

Como usted sabe, en el centro escolar inciden múltiples aspectos; algunos favorecen la actuación y otros la entorpecen. Se puede consultar distintos autores, teorías e investigaciones que plantean el tema desde distintos enfoques. Sin embargo, los directamente implicados son quienes deben plantear que está ocurriendo en el centro y, sobretodo, plantear cómo les gustaría que -en un plano ideal- se desarrollara la vida del mismo.

Su participación es de suma importancia, para conocer su punto de vista y sea posible tener información de base para tomar decisiones orientadas al mejor funcionamiento dela institución y consecuentemente del servicio que se ofrece a su hijo (a).

Agradezco su colaboración.

Clara Imelda Corrales Valdés.

Nota: Favor de entregar el cuestionario anexo en APRENDER, a más tardar el día 31 de mayo del 2001.

Cuestionario para padres.

Este cuestionario forma parte de un trabajo de evaluación diagnóstica del centro educativo APRENDER. El objetivo es recabar información sobre el funcionamiento de la institución.

Sea tan amable de leer cuidadosamente las preguntas y contestarlas en el espacio indicado para estas. Toda la información será considerada de carácter estrictamente confidencial. De la veracidad de los datos depende el éxito del trabajo.

Muchas gracias por su colaboración.

Datos generales del padre o tutor

Sexo: M () H ()

Edad: _____ años

Escolaridad:

Ocupación:

Teléfono:

Con respecto a su hijo (a)

Año en el que ingreso a la institución:

¿Está dentro del programa de integración?: Escolar () Laboral ()

Edad de su hijo (a): _____ años

Horario y días en que asiste a APRENDER:

Cómo fue diagnosticado su hijo/ trastorno que presenta :

¿Qué le gusta de esta escuela?

¿Qué cambiaría de esta escuela?

¿Por qué manda a sus hijos a esta escuela?

¿Cómo cree que puede mejorar la escuela?

¿Haciendo que cosas?

¿Cuáles son los cinco problemas más importantes que afectan a la institución?

¿Cuáles son Las tres causas más importantes que producen ese problema?

¿Las tres soluciones formativas de mayor interés que puedan acotar la causa de ese problema?

¿De qué manera usted colabora o participa con APRENDER?

¿Cuáles son los condicionantes institucionales que favorecen la participación?

Describa las relaciones familia - escuela:

¿Con qué frecuencia va usted a APRENDER?

Observaciones o comentarios:

ANEXO 4

GUIA DE OBSERVACION

Aspecto estático

Edificio

Superficie del terreno:

Superficies edificadas:

- Planta baja:
- Primer piso:
- Segundo piso
- Metros cuadrados por alumno -aula:
- Metros cuadrados por alumno – patio-descubierto:

Materiales de construcción:

- Mampostería:
- Prefabricada:
- Materiales precarios:
- Mixta:

Agua

- Potable:
- No potable:

Calefacción:

- ¿Suficiente?
- ¿Insuficiente?
- ¿Inexistente?

Instalaciones sanitarias

- Cantidad de W.C. para varones:
- Cantidad de mingitorios:
- Cantidad de W.C. para niñas
- Cantidad de lavabos:
- Cantidad de bebederos:
- ¿Suficientes?
- ¿Insuficientes pero superior al mínimo?
- ¿Mínimo indispensable?
- ¿Inferior al mínimo indispensable?

Aulas para sesiones comunes

- Cantidad:
- Dimensiones:
- ¿Iluminación adecuada y suficiente?
- ¿Ventilación adecuada y suficiente?
- ¿Calefacción adecuada y suficiente?

Patios

- Descubiertos:
- Cubiertos:

¿tamaño?

¿tamaño?

Sala para personal

Biblioteca

- Para personal técnico:

No. de volúmenes

Sala de audiovisuales:

Gimnasio

Arenero:

Vestuario:

- Para niñas: ¿Con duchas? ¿Cuántas?
- Para varones: ¿Con duchas? ¿Cuántas?

Salón de actos:

Jardín:

Cocina:

Comedor:

Dirección General:

- ¿Independiente?
- ¿Compartida? ¿Con quién?

Dirección Técnica:

- ¿Independiente?
- Compartida? ¿Con quién?

Coordinación (turno matutino):

- ¿Independiente?
- ¿Compartida? ¿Con quién?

Coordinación (turno vespertino)

- ¿Independiente?
- Compartida? ¿Con quién?

¿Otras instalaciones?

Aclarar:

Mobiliario

(por muebles se entiende: las sillas, bancos, pupitres, mesas, armarios, vitrinas, escritorios, ficheros, estantería, entre otros).

- ¿Funcionales?
- ¿Higiénicos?
- ¿Acordes al tamaño de los alumnos?
- ¿Acierto en la distribución?
- ¿Los destinados a los alumnos son móviles?
- ¿Permiten diferentes ambientaciones dentro del aula?

Materiales didácticos

Pizarrones en las aulas:

- ¿Suficientes?
- ¿Bien ubicados?

- ¿En buen estado de uso?

Bibliotecas:

- Volúmenes suficientes?
- ¿Bien catalogados?
- ¿Movilidad de las obras?

¿Proyector de cine?

¿Proyector de diapositivas?

¿Proyector de tiras didácticas?

¿Retroproyector?

¿Grabador?

¿Computadores?

¿Televisión?

¿Videograbadora?

¿Videocámara?

¿Fotocopiadora?

Otros:

¿Cantidad?

Aclare:

Aspecto dinámico

Personal de dirección

Director General:

- ¿Titular?
- ¿Interino?
- ¿Suplente?
- ¿Títulos y cursos de capacitación?
- ¿Antigüedad general en la educación especial?
- ¿Antigüedad en el nivel?
- ¿Antigüedad en el cargo?

¿Cantidad?

¿Turnos?

Director Técnico:

- ¿Titular?
- ¿Interino?
- ¿Suplente?
- ¿Títulos y cursos de capacitación?
- ¿Antigüedad general en la educación especial?
- ¿Antigüedad en el nivel?
- ¿Antigüedad en el cargo?

Coordinadoras:

- ¿Titular?
- ¿Interino?
- ¿Suplente?
- ¿Títulos y cursos de capacitación?
- ¿Antigüedad general en la educación especial?
- ¿Antigüedad en el nivel?

- ¿Antigüedad en el cargo?
- ¿Cantidad total?
- ¿Cantidad por turno?

Especifique:

Personal técnico

Cantidad general:

¿Cantidad por turno?

- Sin antigüedad
- Hasta dos años:
- Hasta cinco años:
- Hasta diez años:
- Hasta quince años:
- Hasta veinte años:
- Hasta veinticinco años:
- Más de veinticinco años:

Titulares Interinos:

Especifique:

Suplentes

Auxiliares :

- Cantidad por turno
- ¿Grupos en que colaboran?
- ¿Actividades?

¿Caseros?

¿Porteros?

- Cantidad general:
- Cantidad por turno:

¿Cocinera?

¿Otros?

Aclarar:

Asociaciones existentes en la institución

¿cantidad de miembros?

¿Tipo de actividad?

¿Quién asesora y coordina?

Alumnos

Matrícula general:

Varones:

Niñas:

Discriminación de varones y mujeres por grupo y turno:

Verde	Rosa	Amarillo
Rojo	Azul	Blanco

- Porcentaje de deserción:
- Porcentaje de ausentismo:

ANEXO 5
FORMATO DE OBSERVACIÓN

	<p>Fecha : Hora inicial : Grupo: Área: Modalidad: Individual () grupal () Número de alumnos: chicas: chicos: Número de terapeutas: Otros participantes:</p> <p>#de observación: Hora final: Turno:</p>

