

LA CERTIFICACIÓN¹ TRAS BAMBALINAS. CASO COLEGIO SAGRADO CORAZÓN

María Teresa Carreras Lomelí

Melina Mojica Martínez

«La formación del profesorado debe ser presentada también como un proceso y, como tal, no se agota en un curso (...) gran parte de su formación se da en la escuela en que trabaja y ésta se constituye, por lo tanto, en un espacio privilegiado de reflexión pedagógica, condición indispensable para la formación de los docentes».

A. M. Salguero

In memoriam

Cecilia Boujons

Ante el silencio de la muerte...

el ejemplo de valor es la respuesta.

RESUMEN

El presente trabajo narra la experiencia de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana en la evaluación externa y certificación del proyecto denominado *Metodología Clase Sagrado Corazón*, el cual se gestó en las aulas del Colegio Sagrado Corazón de la Ciudad de México, a partir de un proceso de formación de sus profesores, que lleva ya cerca de siete años.

¹ Para la elaboración del diseño de certificación se contó con la asesoría de la licenciada Malena Rosillo Segura.

En la primera parte, se describe el contexto donde se llevó a cabo la evaluación externa, así como el diseño de la misma, teniendo en cuenta las características y necesidades del proyecto.

En la segunda, se presenta lo que significó para los protagonistas, el proceso de evaluación externa y certificación: directora, coordinadoras, pedagogas, profesores y profesoras del colegio, así como los miembros de la Facultad de Pedagogía que realizaron el trabajo, el equipo responsable del diseño del proyecto y el equipo de auditores.

I. INTRODUCCIÓN

Este escrito recoge parte de la experiencia de la Universidad Panamericana durante el proceso de evaluación externa y certificación en el Colegio Sagrado Corazón de la Ciudad de México, el cual solicitó la certificación de su proyecto educativo denominado: *Metodología Clase Sagrado Corazón*.

A dos años de inicio del proceso –que terminó con la certificación de la metodología– cabe preguntarse:

- ¿Cómo se realizó y qué resultados logró el proceso de evaluación y certificación, hecho a la medida de las necesidades del Colegio Sagrado Corazón?
- ¿Qué significó, para los miembros de la comunidad educativa, el proceso de certificación?
- ¿Cómo percibieron, los evaluadores de la Universidad Panamericana, esta experiencia?

Para responder, nos dimos a la tarea de revisar todos los procedimientos para el diseño del proyecto y entrevistar a los docentes, pedagogas de la escuela y directoras con respecto al mismo. También llevamos a cabo una reflexión y evaluación sobre nuestro desempeño como equipo certificador.

El escrito se divide en dos partes: la primera, presenta el contexto en donde se llevó a cabo el proceso de evaluación y cómo se conformaron los procedimientos y el diseño del mismo, a partir de la conceptualización de evaluación y certificación. La segunda, recoge los testimonios de algunos miembros de la comunidad educativa del Colegio y de los equipos de la Universidad Panamericana que realizaron el trabajo. Se presentan también reflexiones sobre el trabajo y los resultados del trabajo conjunto.

CONTEXTO

El Colegio Sagrado Corazón es un centro educativo femenino de inspiración cristiana, con gran tradición en nuestro país. Fundado en Francia por Magdalena Sofía Barat, se extendió por diversos países del mundo; llegó a México en 1883, instalándose en varios Estados de la República. Desde entonces, ha ofrecido educación integral en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

En el afán de renovación pedagógica, el Colegio Sagrado Corazón inició, desde 1995, trabajos de investigación y reflexión sobre las experiencias educativas en los diversos colegios de la Congregación.

Se siguió la línea de su fundadora —expresada en el documento el **Espíritu Educador**, fruto del trabajo de la Congregación del Sagrado Corazón durante el «II Taller de Educación Formal», llevado a cabo en octubre de 1998 en Lima, Perú—, se planteó la necesidad de incorporar y poner en práctica las aportaciones más relevantes de la Psicología y Pedagogía, expresadas en las corrientes constructivistas, de mediación, habilidades de pensamiento, así como los enfoques interdisciplinarios y de ejes transversales.

Así, el Colegio Sagrado Corazón de la Ciudad de México se propuso ofrecer a sus profesores, programas de educación continua sobre algunos modelos de habilidades de pensamiento, impartidos por profesionales reconocidos en estas áreas. Se inició entonces un trabajo que no ha cesado.

En este contexto formativo se llevó a cabo un cambio organizacional, propuesto por la Dirección General de la escuela, que permitiera la implementación de las modificaciones educativas que se estaban gestando.

Se conformó el *trabajo por academias por asignaturas* (espacios que permitieron el trabajo colegiado de los profesores de secundaria y preparatoria), de donde surgió la propuesta curricular que luego se extendió a los otros niveles escolares. También se formó el *equipo psicopedagógico*, compuesto por pedagogas y psicólogas de todas las secciones (preescolar a preparatoria) que, entre otras funciones, ha ofrecido herramientas para unificar la visión educativa del Colegio y compartir el mismo paradigma.

A partir de este trabajo, surge el *Proyecto Clase Sagrado Corazón*, propuesta de innovación metodológica del Colegio y gestada en sus propias aulas, como resultado del trabajo conjunto de maestros, coordinadores de academia, pedagogas y directoras.

Como responsable y líder de este proyecto, se eligió al Buró de Asesoría Educativa y Desarrollo Institucional (BAEDI), al frente del cual están Alejandra González y Gabriela Barrios, quienes han vivido de cerca el proceso y los fundamentos de la *Clase Sagrado Corazón*. Entre sus funciones se hallan: capacitar a los maestros, observarlos en el salón de clases y retroalimentarlos respecto su práctica.

El *Proyecto Clase Sagrado Corazón* se basa en tres aspectos teóricos fundamentales²:

«**Mediación**: Idea tomada de la teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vigotsky y del Programa de Desarrollo Instrumental de R. Feurestein. El concepto hace referencia a la importancia de la relación humana para la modificabilidad cognitiva y el desarrollo de las funciones mentales superiores.

² BAEDI., **Documento informativo. Proyecto Clase Sagrado Corazón.**, s/n.

»**Transversalidad:** Concepto que refleja un espíritu que permea la reflexión en torno a problemáticas sociales que pueden analizarse desde el currículo escolar... Se pretende que las alumnas elaboren y analicen algunas propuestas de solución mediante los siguientes ejes transversales: Enfrentar los retos profesionales, cuidar la salud bio-psico-social, manejar adecuadamente los medios de comunicación y construir una identidad basada en el respeto. Estos ejes están relacionados con las líneas del **Espíritu Educador** del Colegio.

»**Desarrollo de habilidades de pensamiento:** A partir de desarrollo de modelos de la inteligencia más integrales como el de Gardner, Steinberg, Guilford y la teoría de la modificabilidad cognitiva, es posible analizar cuáles son las operaciones y funciones mentales involucradas en el aprendizaje, con el fin de que las alumnas conozcan sus propios mecanismos de comprensión».

Una vez sistematizado e implementado el proyecto, ha sido objeto de una evaluación interna por parte del BAEDI.

Después de los logros alcanzados en todos estos años de trabajo conjunto, la Dirección del Colegio decidió certificar el proyecto, a partir de una evaluación externa, que recogiera evidencias y atestiguara el cumplimiento de la *Metodología del Proyecto Clase Sagrado Corazón*, y de las competencias de los docentes en la aplicación de dicha metodología.

La Dirección de la escuela decidió acudir a la Universidad Panamericana. Las razones para la elección de esta institución son varias, de acuerdo a lo expresado por la Directora: «El prestigio y reconocimiento que ha alcanzado la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana en el ámbito educativo; varias pedagogas que trabajan en el Colegio son egresadas de la Facultad de Pedagogía; y la relación que existe entre la Universidad y el Colegio por el pase automático que tienen nuestras alumnas».

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y CERTIFICACIÓN

La evaluación institucional es un proceso de valoración. Éste cobra sentido al permitir la mejora continua del centro mediante la detección de fortalezas y debilidades. «Su finalidad inexcusable es trascender, generar inquietudes, posibilitar ideas y concretarse en unas decisiones que pretendan mejorar la realidad analizada...»³.

Un ejercicio de evaluación, analiza y comprueba la solidez y congruencia de los planes de acción de una institución, frente a su filosofía institucional y sus objetivos. Permite reconocer los progresos, así como los problemas y las áreas de oportunidad. Sin embargo, la fase de identificación no puede ser la culminación del proceso. La función crucial de la evaluación es reorientar esfuerzos introduciendo cambios y mejoras pertinentes.

El estudio evaluativo debe ser minucioso y reflexivo. Requiere de una gran dosis de objetividad para lograr una descripción, análisis y valoración real sobre el centro educativo, que permita implementar un plan de mejoras, apegado a las necesidades encontradas y que conlleve a la consecución de un mejor desempeño.

«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»⁴. Esto mismo, expresado en palabras de la Directora: «La única manera de renovar la educación es aceptar que el trabajo está inacabado, que siempre se puede hacer más por los alumnos. Una evaluación externa te lo recuerda».

La evaluación institucional puede realizarse desde dos fuentes distintas: internas y externas. La *evaluación interna* se

³ CANO GARCÍA, E., **Evaluación de la calidad educativa.**, p.211.

⁴ *Apud.* REY, R., y SANTA MARÍA, J., **Transformar la educación en un contrato de calidad.**, p.170.

gesta al interior de la institución; son los propios profesionales del centro quienes diseñan la evaluación, establecen sus objetivos y planes de acción. Mientras que en la *evaluación externa* participan fuentes ajenas al funcionamiento del centro, profesionales que no se involucran con los procesos ni con los protagonistas. Ésta posee características diferentes a la anterior: «(...) es puntual, se realiza en un momento determinado y dispone de una visión más externa y, quizá, más objetiva, de determinados elementos del funcionamiento que evalúa»⁵. Por su propia naturaleza, tiende a ser sistemática, exacta y, en cierto modo, fría. Su cometido es verificar, mediante el uso de métodos y técnicas, que la escuela realmente «haga lo que dice que hace».

Estos dos tipos de evaluación son complementarios. La interna, proporciona voz a los miembros de la comunidad educativa estudiada; la externa, escucha y analiza de manera imparcial. Llevar a cabo ambas, para estudiar la misma institución, permite obtener datos desde distintos enfoques. Esto indudablemente enriquece el proceso, ya que los hallazgos reflejarán un panorama más amplio y completo de la realidad.

Creemos que el éxito de una evaluación externa se basa, fundamentalmente, en la *negociación del proceso* a llevar a cabo. Por ello, centramos las estrategias en la clarificación de las acciones que el equipo investigador se propone realizar y que deben ser consentidas por los miembros de la institución; ésta es la primera tarea, ya que tendrán que *implicarse* en el proceso evaluativo además de *aceptar*, posteriormente, los resultados.

Todos los miembros de la comunidad educativa a ser evaluados, deberían ser partícipes del proceso. Pero su participación no debe limitarse a la etapa de realización; debe formar parte del proceso de planeación. Toda la comunidad

⁵ CASANOVA RODRÍGUEZ, A., **La evaluación educativa**, p.615.

tiene derecho a conocer la finalidad con la que se lleva a cabo la investigación, las condiciones en las que se realizará y quién tendrá acceso a la información generada.

CERTIFICACIÓN

«La certificación debería considerarse como el coronamiento de un estado de la gestión de la calidad y de la dirección consecutiva de una etapa hasta alcanzar un nivel»⁶. Se entiende la certificación como el cerrar con «broche de oro» un proceso de evaluación institucional; es el reconocimiento; es la «cereza del pastel».

Los procesos de certificación manifiestan que se ha sistematizado la práctica cotidiana, en el establecimiento de políticas y requerimientos de carácter institucional. Aquí hay que preguntarse: «Lo hacemos, pero... ¿lo hacemos como la institución quiere que lo hagamos?».

Hoy, la competencia es el factor común en todos los sectores; la oferta sobrepasa la demanda. Para seguir teniendo un lugar o aspirar a tenerlo, es necesario ofrecer más. Ese valor agregado es la *calidad*. «La competencia está avivada y nos lleva hacia una carrera de mejora y de innovación»⁷. Sin embargo, la mejora ya no es suficiente: se precisa su *reconocimiento*. En palabras de Martha Baca, Directora del colegio: «Un proceso de certificación reconoce el esfuerzo por mantener la calidad».

En el *ámbito de la educación*, los *procesos de certificación*, además de ser relativamente nuevos, implican una complejidad mayor que en otros sectores. En el sector productivo, la verificación se realiza en función de procesos, sistemas o productos. Esto conlleva un alto grado de objetividad ya que, al seguir los mismos procedimientos sin alterar los factores que

⁶ LÓPEZ MOJARRO, M., **A la calidad por la evaluación.**, p.189.

⁷ LAUDOYER, G., **La certificación ISO 9000. Un motor para la calidad.**, p.18.

intervienen, el producto tendrá invariablemente las mismas características y, por lo tanto, igual calidad. Sin embargo en el sector educativo, el producto terminado es algo por demás complejo: la *formación de la persona*.

La necesidad e interés por ofrecer *servicios educativos* de excelencia, ha surgido tanto en instituciones públicas como privadas. En la actualidad, ambos sectores realizan evaluaciones y buscan certificaciones a fin de *conocer su realidad, mejorar su desempeño y obtener reconocimiento*. «Los procesos de certificación de procedimientos verifican que las prácticas documentadas sean implementadas conforme a los criterios establecidos por la empresa o institución»⁸. Es decir, para proceder a verificar la labor educativa de un centro escolar, éste debe contar con un proyecto educativo documentado que cumpla con los requisitos de la institución. Esto parece sencillo, sin embargo implicó cambios en la forma de hacer las cosas en el Colegio:

«Todo eso, pónganlo en papel» –siempre nos decían, recuerda la directora».

«La estructura de la UP nos dio sistematización».

«Esto nos ayudó a aclarar lo que hacemos».

A las visitas de evaluación se les denomina *auditorías*. Éstas deben tener un carácter cíclico, es decir, realizarse de manera seriada para valorar en qué medida el centro se va adaptando a las recomendaciones formuladas y reconocer las mejoras observadas en la gestión⁹.

Para llevar a cabo estas visitas de evaluación, deben seleccionarse los auditores adecuados, quienes contarán con una formación técnica y una capacidad profesional específica, así como estar en constante actualización de sus conocimientos.

⁸ *Ibidem.*, p.4.

⁹ Cfr. RUIZ, J.M., **Cómo hacer una evaluación de centros educativos.**, p.95.

Es preciso mencionar que «durante su actuación profesional, el auditor mantendrá una posición de absoluta independencia y objetividad»¹⁰. Es indispensable que el evaluador-auditor asuma una postura imparcial y mantenga a un lado sus preferencias y prejuicios. El auditor «debe evitar juzgar el modelo educativo diseñado y legitimado por sus propios realizadores y limitarse a evaluarlo, lo que no impide que formule sugerencias»¹¹.

I. ¿CÓMO SE REALIZÓ Y QUÉ RESULTADOS TUVO EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN, A LA MEDIDA DE LAS NECESIDADES DEL COLEGIO SAGRADO CORAZÓN?

A más de tres años de la implantación, seguimiento y evaluación interna de la *Metodología Clase Sagrado Corazón*, orientada a la innovación educativa y la mejora continua de la educación de las alumnas, ésta fue sometida al proceso de evaluación externa por parte de la Universidad Panamericana. Todo ello culminó con la certificación de dicha metodología y de las competencias de diseño, ejecución y conocimiento que los profesores demostraron tener para aplicarla.

PROCEDIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

El proceso se inició a partir de la solicitud, por parte de la escuela, para realizar la certificación con base en las necesidades del proyecto educativo. Solamente se pedía que se evaluara el *Proyecto Clase Sagrado Corazón*, por lo cual había que iniciar el trabajo con el estudio de las necesidades de la institución, su contexto y, principalmente, la metodología.

Se decidió llevarlo a cabo mediante un enfoque de *evaluación cualitativa* porque: «Cada escuela es única y diferente

¹⁰ *Ibidem*. p.94.

¹¹ RAY, MANITLLA R., y SANTA MARÍA, J.M., **Transformar la educación en un contrato de calidad**, p.166.

a las demás. Está integrada por una comunidad educativa particular que lleva a la práctica concreta esa misión común teniendo en cuenta la realidad singular en la que está inserta y el estilo de las personas que trabajan en ella»¹².

Los datos se recogieron a partir de las observaciones, entrevistas y análisis de documentos, teniendo como principal recurso al auditor. Se confió plenamente en la capacidad profesional de cada uno; sin embargo, se usó la técnica de la triangulación «que permite llegar a conclusiones semejantes a través de diferentes fuentes de datos»¹³.

Las fuentes de triangulación de datos, para validar la evaluación, fueron:

a) *Datos obtenidos de distintos informantes*. Se tomó en cuenta la información proporcionada por los miembros del Comité de Calidad, conformado por directivos y representantes de todas las secciones del Colegio que serían certificadas, y las pedagogas responsables de dar seguimiento a los profesores. También se pidió la opinión de las alumnas. Estos datos se consiguieron mediante entrevistas cerradas; y la información obtenida fue registrada en las guías de entrevistas.

b) *Datos provenientes de diferentes métodos*: observaciones, entrevistas, análisis de portafolios y examen escrito.

c) *Datos obtenidos en diversos momentos*. En un proceso de evaluación, la perspectiva temporal permite contrastar los datos en los diversos momentos y observar cómo se producen los cambios en el proceso. En el caso de las tres observaciones que se dieron en un espacio de varias semanas, entre una y otra se pudo constatar la mejora en la práctica del profesor.

¹² GÓMEZ DEL RÍO, M. y SCHONFELD, R., **Escuelas por el cambio.**, p.15.

¹³ **Apuđ.** COOK y REYCHMOND., **Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa.**, p.73.

DISEÑO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

El modelo que se diseñó para evaluar y certificar al Colegio Sagrado Corazón fue específico. En palabras de la directora: «Un traje hecho a la medida». Y para hacer esto posible, había que partir de las condiciones del propio Colegio.

Se solicitó la documentación donde estuviera plasmada la *realidad* del Colegio, así como su sustento ideológico y operativo. Se estudiaron los *principios*, *ideario*, *normativa* y *metas educativas*, incluidas en el documento del **Espíritu Educador** del Colegio Sagrado Corazón. También se consideraron las *referencias teórico-metodológicas* en las que se basa el modelo educativo, así como el *plan de formación* de la planta docente y los *perfiles de egreso* de las alumnas, a fin de comprender a profundidad el proyecto y no alejarnos de su espíritu.

Ya en el contexto del Colegio, nos dimos a la tarea de estudiar las *características propias de la metodología educativa*. En esta fase se seleccionó y analizó bibliografía que nos permitió profundizar y comprender la naturaleza de la *Clase Sagrado Corazón*. Así, comenzamos a conformar lo que posteriormente se entregaría a los propios profesores como antología, para la preparación de su examen escrito. Y con el trabajo mencionado, se inició propiamente la fase de *planeación* del proyecto.

Para lograr mejores resultados, se *consultó con especialistas* que tuvieran experiencia en procesos de certificación en el ámbito educativo. De manera simultánea, fueron definiéndose, en *consenso con los directivos del Colegio*, los *criterios* que orientarían el proceso de certificación.

Se redactó un documento llamado **Plan Autorizado** que contiene los lineamientos y la *propuesta de certificación*. En él, se estableció la *norma*, competencias evaluadas, *cláusulas*, indicadores e instrumentos, así como *evidencias* de desempeño, conocimientos y producto que serían requeridos durante

el proceso. A continuación, se diseñó la estrategia del proceso de evaluación y certificación.

En cuanto a la *fase de preparación*, en un primer momento se realizó la *selección de los evaluadores*. El equipo representante –que entonces había estado trabajando–, continuó al frente del proyecto y se integró un equipo auditor. El equipo fue conformado por once evaluadores, todos ellos profesionales de la educación, académicos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

Los auditores recibieron *materiales de estudio*, conformados por una selección de los documentos proporcionados por el Colegio. Se llevaron a cabo sesiones de *capacitación* para el desempeño de tal función. También se dio *asesoría personalizada* al auditor que así lo solicitara.

Se definieron y elaboraron los instrumentos necesarios para cada aspecto a evaluar. Para ello se consideraron tres tipos de *evidencia*: desempeño, conocimiento y producto.

Para las *evidencias de desempeño* se diseñó una guía de observación. Con indicadores concretos, el auditor observaría a los profesores en el salón de clase, durante la implementación de la metodología.

Otras evidencias sobre el desempeño de los profesores se obtuvieron a través de entrevistas realizadas con las pedagogas de cada sección del Colegio, mediante el diseño de una guía de entrevista. También se realizaron entrevistas con algunas alumnas para estudiar la forma en que ellas *viven* la metodología y cómo contribuye ésta a su aprovechamiento escolar.

En cuanto a las *evidencias de conocimiento*, el requisito precisaba que existiera una muestra del dominio de los profesores sobre cuestiones teórico-prácticas de la metodología; para esto se elaboró un examen. Los reactivos tuvieron un carácter teórico-práctico, con la finalidad de evaluar la capacidad de los profesores para transferir la teoría a situaciones prácticas, como las que enfrentan en su trabajo cotidiano. Como se mencionó anteriormente, para la preparación de este

examen se entregó a los profesores una antología para su estudio; además, se incluyeron todos los materiales de la *Clase Sagrado Corazón* elaborados por el Colegio y BAEDI.

Para el último tipo de *evidencias* requeridas –las *de producto*–, se solicitó integrar un *portafolios* de desempeño docente. Ahí se incluyeron datos documentales, elaborados por cada profesor: planes de sesión; materiales TAC (taller de aprendizaje creativo); evaluaciones y datos de sus logros; cuadernos de las alumnas; trabajos; fotografías; así como cualquier otra evidencia que quisieran compartir. El elemento clave fue la *reflexión pedagógica* que cada profesor realizó. Para facilitar la evaluación de estas evidencias, se elaboró un formato.

Se prosiguió con la *fase de auditoría de documentación*. Aquí tuvo lugar el *estudio de los documentos* que sustentan el proyecto, *comprobando su consistencia interna y relación*, así como la congruencia con la filosofía institucional.

Prevía a la fase de visitas de auditoría a profesores, se llevó a cabo una *fase de vistas de pre-auditoría* con la intención de realizar una *prueba piloto de los instrumentos* y llevar a cabo los *ajustes* pertinentes.

Una vez autorizados los instrumentos, comenzó la fase crucial del proceso: las *auditorías de implementación a profesores* a fin de comprobar, mediante evidencias, la implementación de la *Metodología Clase Sagrado Corazón*, de acuerdo con la norma establecida.

Se programaron tres visitas de auditoría a los profesores en las aulas para observarlos, directamente, utilizando la metodología. En algunos casos, los profesores obtuvieron la recomendación de certificación con sólo dos auditorías. También se revisó el portafolios de desempeño que integraron a lo largo del ciclo escolar. Y finalmente, se aplicó el examen de conocimientos para la certificación.

Una vez recolectada toda la evidencia, se procedió al análisis de la información y se hizo la presentación oficial de los resultados a la Dirección del Colegio.

Fue entonces cuando llegó el momento de la certificación ¹⁴, se obtuvo el dictamen y se emitió la recomendación correspondiente. En una ceremonia de clausura, se entregaron las constancias de certificación a cada uno de los profesores que obtuvieron una recomendación de conformidad ¹⁵. Fue entregada una constancia de certificación institucional al Colegio.

La Universidad Panamericana, en calidad de organismo certificador, extendió públicamente una felicitación al Colegio, en el Periódico **Reforma**.

La Certificación Educativa de la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Panamericana, posee una validez de cinco años ¹⁶. Los tres años –ciclos escolares– posteriores, el centro educativo certificado deberá entregar un informe anual y recibirá visitas de verificación esporádicas. Otra verificación tendrá lugar a través de algunas entrevistas con pedagogas y alumnas.

En el cuarto año posterior a la certificación, el Colegio realizará un auto-estudio como fase previa a la re-certificación. La Universidad Panamericana diseñará una guía de auto-estudio que establezca directrices para la realización del mismo.

Finalmente en el quinto año, una vez implementado el plan de mejora (producto del auto-estudio del cuarto año), se llevará a cabo el proceso de re-certificación.

¹⁴ La Universidad Panamericana está facultada para certificar dado que cuenta con reconocido prestigio en el ámbito educativo, tiene profesionales capacitados y una metodología propia para tal efecto. Es importante mencionar que la certificación que ofrece no tiene un reconocimiento de validez oficial, otorgado por las instancias correspondientes; sin embargo, esto no impide que desarrolle esta actividad educativa, con la aclaración pertinente. «La certificación la llevan a cabo organizaciones acreditadas y organizaciones no acreditadas». D. Hoyle, p.12.

¹⁵ En el caso de los profesores que hayan obtenido un dictamen de no conformidad, se diseñó una estrategia concreta para cada uno. Ésta dependió del aspecto en que no hubiesen alcanzado el estándar. En algunos casos fue necesario reiniciar el proceso completo, en otros, sólo ser auditados una o dos ocasiones o volver a presentar el examen de conocimientos.

¹⁶ En el caso de la certificación que algún profesor obtenga en un ciclo escolar posterior, tendrá validez por un período más corto. Esto con la finalidad de que obtenga la renovación, de manera simultánea, con la totalidad de la planta docente.

UN DISEÑO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

Estudio de la realidad del Colegio, previa a la evaluación externa y la certificación.

Principios.
Ideario.
Normativa.
Metas educativas.

Referencia teórico-metodológica.
Formación de profesores.
Perfiles de egreso por nivel.

Estudiar las características de metodología propuesta.

Planeación.

Definición de criterios en consenso
con los directivos del Colegio.

Consultas con especialistas.

Establecimiento de la norma.
Establecimiento de las cláusulas.
Presentación de la propuesta.

PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

Fase de preparación:

- Selección de los evaluadores-audidores.
- Preparación del material de estudio, proporcionado por la escuela.
- Capacitación de los evaluadores-audidores.
- Definición y elaboración de instrumentos para cada aspecto a evaluar.
- Selección de evidencias: desempeño, conocimiento y producto.

Fase de auditoría de documentación:

- Estudio de los documentos.
- Comprobación de la consistencia interna y relación de los documentos.

Fase de visitas de pre-auditoría a profesores:

- Prueba piloto de los instrumentos.
- Ajuste de los instrumentos.

Fase de visitas de auditoría de implementación a profesores:

- Observación de la metodología.
- Revisión del portafolios.
- Aplicación del examen.
- Calificación del examen.

Análisis y presentación de resultados.

CERTIFICACIÓN

Fuente: CARRERAS LOMELÍ, M.T. Y MOJICA MARTÍNEZ, M.

II. ¿QUÉ REPRESENTÓ, PARA LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN?

Esta pregunta fue respondida, gráficamente, por una maestra: «Fue como un parto: difícil y doloroso, pero al final, todo se olvida».

Quienes han sido protagonistas de un proceso de evaluación y certificación, saben lo que implica: trabajo, esfuerzo y desgaste emocional. «La evaluación externa es percibida, por buena parte de la comunidad educativa, como un instrumento bajo sospecha»¹⁷. Siempre existen temores, de parte de algunos maestros, a las decisiones que se adopten respecto a los resultados de la certificación y las consecuencias que éstos puedan traer a su trabajo. Este caso no fue la excepción.

Después de varias reuniones con los directivos del Colegio —en las cuales se intercambiaron opiniones, se aclararon dudas y se hicieron las modificaciones necesarias—, la propuesta fue aceptada. Nos pidieron presentarla ante un grupo seleccionado de miembros del Colegio.

Esa primera reunión no fue muy afortunada, se explicó en qué consistía el proceso a partir de un diagrama de flujo, lo que generó algunas dudas que no quedaron del todo satisfechas. Pero lo que más inquietud suscitó fue la petición, por nuestra parte, de dos requerimientos. El primero fue una condición que habíamos señalado como importante para la certificación: la co-evaluación o evaluación entre iguales; a ella se negaron definitivamente (en este caso, estuvimos de acuerdo y no insistimos). El segundo requerimiento que causó inconformidad, fue la solicitud del marco teórico en el cual se basaba la metodología; en este renglón no cedimos, puesto que era importante para la auditoría de documentación (debíamos conocer la fundamentación y características de la metodología para evaluar su relevancia y coherencia). Percibíamos, por

¹⁷ PEDRINACE, E., *Evaluación externa de los aprendizajes.*, p.5.

parte del cuerpo académico del Colegio, resistencia a nuestra petición –resistencia justificada, hasta cierto punto, puesto que si bien los maestros habían tenido acercamiento a la teoría (a través de cursos y talleres de capacitación), su principal formación la obtuvieron en la práctica diaria en el salón de clases, donde recibían asesoría y retroalimentación de parte de las representantes de BAEDI y las pedagogas que les daban seguimiento–.

Por lo tanto, el haber hecho alusión a la teoría generó malestar. Al final de la reunión, se preguntaban: «¿Por qué vienen a pedir un marco teórico?», «¿Qué van a certificar?», «¿La UP no sabe lo que está pasando aquí!».

Después de este encuentro, fue necesaria otra reunión con el cuerpo académico para aclarar las dudas surgidas respecto al proceso. Había inquietud y escepticismo, pues la primera reunión no fue clara como habíamos supuesto. Esta vez tampoco fue sencillo; exigían mayor información y precisión en lo tocante a los procedimientos de evaluación externa, así como al sustento metodológico de nuestro trabajo. Esperaban que el equipo de la UP mostrara conocimientos más sólidos sobre la metodología del *Proyecto Clase Sagrado Corazón*, pues temían que no captáramos la esencia misma del proyecto yuviésemos una visión sesgada del mismo. Todo ello, a partir de la alusión a la co-evaluación y al marco teórico que habíamos pedido.

Lo que aprendimos de esta reunión fue la necesidad de:

a) Manejar un vocabulario común y expresar claramente los conceptos, para llegar a consensos.

b) Invertir más tiempo en escuchar las necesidades e inquietudes de los demás, que en justificar nuestro trabajo y demostrar nuestra capacidad para llevarlo a cabo.

Nos quedó claro que un trabajo de campo «puede verse comprometido desde un principio por una negociación inadecuada de acceso al contexto»¹⁸. No basta lograr consensos

¹⁸ SALGUERIO, A. M., **Saber docente y práctica cotidiana.**, p.49.

con los directivos, es necesario ganarse la confianza, con profesionalismo y sencillez, de todos y cada uno de los miembros involucrados en el proceso.

PARA LOS PROFESORES, ¿QUÉ SIGNIFICÓ ESTE PROCESO FORMATIVO?

- «La metodología cambió mi forma de trabajo y me gustó la respuesta de las niñas. Cuando vino la inspectora de la SEP, me dio opiniones muy favorables. Estaba sorprendida por el alcance de las niñas: “¡Cómo llegan a este nivel las niñas de 6° grado!”. Me sentí muy emocionada».
- «Me gusta mucho leer los autores, soy curiosa y estoy documentada, ahora ya no me “trago” las cosas».

Los profesores vivieron el proceso, pasando por toda la gama de actitudes imaginables: rechazo, aceptación, temor, emoción, satisfacción, frustración, nerviosismo, ansiedad... En un principio, muchos mostraron temor o rechazo; sin embargo, poco a poco, fueron cambiando sus actitudes, conforme iba avanzando el proceso. El rechazo se convirtió en aceptación, satisfacción; poco a poco, desaparecieron los temores a las observaciones.

En el salón de clases, se facilitó el encuentro entre auditor, profesor y alumno. Los profesores habían preparado con mucho esmero su clase (las visitas estaban programadas y los profesores conocían el día de observación). Tenían lista su planeación en diversas fases de acuerdo a la metodología: elaboración, entrada y salida, los materiales, las actividades, y, algunos de ellos, hasta la preparación de los alumnos para que, ese día en especial, su comportamiento y participación fuera mejor que de costumbre.

En la mayoría de los casos, puede afirmarse que las alumnas se portaron con mucha naturalidad. Trabajaron como siempre, ignorando la presencia del observador. Sin embargo,

se presentaron algunas situaciones en las que las alumnas se mostraron muy «solidarias» con sus profesoras, no las perdían de vista y respondían con prontitud, mirando también al observador, como diciendo: «¡Mira qué bien lo hacemos...!». Daba la impresión de que la clase había sido «ensayada» previamente.

Por el contrario, en otros salones, las alumnas se «lucieron»: hacían comentarios espontáneos, fuera de lugar, se dedicaban a otras cosas o protestaban ante la actividad que pedía la profesora. Esto, por supuesto, generaba cierta ansiedad en ella, que a su vez, la comunicaba al grupo, por lo que se percibía un ambiente de tensión.

Los profesores que habían trabajado mucho en la planeación de sus clases, participaban con entusiasmo; estaban acostumbrados, desde que se implantó el proyecto, a las observaciones y a la retroalimentación inmediata, proporcionada por los miembros de BAEDI y las pedagogas. A pesar de ello, sentían cierta ansiedad (no es lo mismo ser evaluados por quienes participaron con ellos en todo su proceso de formación, que trabajar frente a «extraños»). No dejaban de comparar las observaciones. Algo que particularmente les molestó fue no recibir retroalimentación directa por parte de los auditores; ésta les llegaba tiempo después de haber sido observados, por medio de las pedagogas, quienes a su vez la recibían del Comité de Calidad.

Para las pedagogas esto también resultó difícil puesto que se sentían entre «la espada y la pared», ya que cuando llegaba la retroalimentación al profesor, y éste no estaba de acuerdo o quería saber más, no tenían suficientes elementos para responderle.

La entrega de los portafolios para algunos profesores fue una experiencia muy satisfactoria, reunieron pruebas de su trabajo, a partir de la selección de materiales que hicieron y realizaron reflexiones importantes para ellos:

- «En otro momento no se me hubieran ocurrido».
- «Realizar el portafolio fue un trabajo muy pesado, en un principio estuve en contra de eso, pero cuando lo revisé me pregunté: ¿Esto es mi trabajo? Es el grano de arena que apporto para la formación de mis niñas».
- «Reconozco que me quejé pues era mucho trabajo, pero volvería a pasar por eso. Me gustan los retos porque conozco mis alcances».

También hubo profesores que no estuvieron de acuerdo:

- «No sé por qué tengo que hacer eso, si no soy arquitecta. Es mucho trabajo y mi salud lo resintió».

El examen teórico-práctico se realizó en la biblioteca y duró, en promedio, cuatro horas. Los profesores estaban cansados, pero al final manifestaban en sus rostros la satisfacción de haber cumplido. Se escuchaban los comentarios como:

- «¡Ahora sí comprendo a mis alumnas!».
- «Me duele la mano de tanto escribir», comentó una maestra.
«Ya estás hablando como las niñas», le respondió otra.

Para unos profesores, fue excesivo («¡Demasiadas preguntas!»), pues consideraron que los resultados de su examen no correspondieron al esfuerzo que realizaron para estudiar.

III. ¿CÓMO VIVIERON LOS AUDITORES DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA ESTA EXPERIENCIA?

Para los auditores fue una experiencia profesional muy rica el comprobar cómo, mediante el esfuerzo del profesor, se iba aplicando la metodología. Para la mayoría significó la oportunidad de acercarse a una realidad educativa concreta; para otros, el reencuentro con sus orígenes vocacionales («Es como volver a casa») y para muchos la experiencia se resume en el comentario de un auditor: «Fue

comprender lo difícil que es aterrizar la teoría en la práctica cotidiana. Desde la Universidad esto parece más fácil, pero cuando uno lo vive junto con el profesor, puede apreciar el tiempo y el esfuerzo invertido en la asimilación y aplicación de la teoría».

Otro más expresó: «Realmente he visto el arte educativo; reconozco todas las implicaciones que requiere la conformación de un estilo de enseñanza». Para otros auditores, esta experiencia: «Fue motivo de una reflexión sobre su propia práctica docente, aunque sea en diferentes contextos».

A pesar de que los auditores recibieron capacitación y se prepararon para el trabajo, algunos llegaron a la comprensión plena de la metodología hasta después de la primera observación. Para ellos, esta experiencia profesional fue todo un reto que les permitió, no sólo estudiar y capacitarse en el conocimiento de una metodología de vanguardia pedagógica, sino acercarse a la realidad del aula, observar directamente cómo se trabaja con base en procesos de pensamiento y los alcances que esto tiene en la formación de las alumnas: «Desde fuera se valora el esfuerzo mucho más».

REFLEXIONES

El proceso de certificación en el Colegio Sagrado Corazón fue la primera experiencia, en esta clase de proyectos, llevada a cabo por la Facultad de Pedagogía. Cabe señalar que la profesionalidad, seriedad y el esfuerzo de todos los miembros del equipo coordinador y auditor fue, sin lugar a dudas, digno del nivel académico y prestigio de la Universidad Panamericana.

Sin embargo, es importante reflexionar sobre los logros y limitaciones presentados en este trabajo.

Como se mencionó en su momento, el equipo auditor fue seleccionado con base en su formación y experiencia como

profesionales de la educación. Esto resultó ser un acierto y parte imprescindible para la consecución del objetivo. No obstante, efectuando un análisis retrospectivo, hemos llegado a la conclusión de que la capacitación pudo haber sido mejor. A pesar de la estrategia de formación de auditores implementada, se observó que dada la especificidad de términos y la peculiaridad de la *Clase Sagrado Corazón*, requeríamos de más tiempo e instrucción para una mayor comprensión.

En algunos casos se advirtió que, no obstante la claridad de los indicadores de la guía de observación, algunos auditores demandaban más preparación para interpretarlos adecuadamente.

La formación podría favorecerse si en la fase de pre-auditoría, dos o tres auditores realizaran las observaciones simultáneamente para, después, generar un diálogo que permitiera aclarar los indicadores de manera práctica.

Curiosamente otro aspecto que, hasta cierto punto, puede señalarse como obstáculo fue la propia experiencia de algunos auditores en el ámbito de la supervisión de prácticas pedagógicas y docentes; ya que en un principio no se pudieron «desprender» de su experiencia anterior, lo que dificultó la comprensión de la metodología evaluada.

Por último, es necesario reconocer la importancia de sensibilizar al equipo auditor sobre los niveles de tensión que la institución evaluada puede alcanzar cuando no quedan claros, desde el principio, todos los requisitos del proceso. Esto a fin de mantener un ambiente cordial y evitar –a toda costa– actitudes y acciones que, aunque en condiciones normales parecerían de poca importancia, bajo tensión pueden agravar la situación.

Como toda actividad humana, en ésta no faltaron los problemas que causaron disgustos y malestar entre los profesores; si bien todos los auditores se esforzaron en realizar su trabajo, no faltó quien llegó tarde, perdiéndose la fase de entrada. O aquel que no se presentó el día programado,

dejando «plantada» a la profesora, quien se quejó amargamente con sus compañeras: «Ésos de la UP, sólo exigen; si uno no está a tiempo o no entrega el plan de sesión, le cancelan la observación, y a ellos, ¿quién les dice nada? Todo es de aquí para allá». Hubo otro que, por tomar un medicamento, medio se dormía durante la sesión de clase, ante la mirada atónita de la profesora que debía ser observada. Otra más llegó tarde, con su coche descompuesto en una grúa de plataforma, causando un problema en el estacionamiento; o quien olvidó apagar su celular, y aquel que se puso a jugar con una pequeñita que se acercó para mostrarle su estuche de colores... Todos estos errores humanos, tuvieron explicación y justificación, pero no dejaron de causar malestar entre los profesores. Sin embargo, fueron entendidos y resueltos en el Comité de Calidad.

RESULTADOS

Los resultados de este proceso fueron plenamente satisfactorios. De 81 profesores inscritos en el proceso acreditaron 75.

Se recogieron los esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa y del equipo de la UP.

Para evaluados y evaluadores, éste fue un proceso de aprendizaje y crecimiento; un verdadero proceso educativo que nos hizo más humanos, más profesionales.

Queremos terminar este escrito con las palabras de la Directora del Colegio:

- «Fue una relación exitosa. Ambas partes mostramos buena voluntad y capacidad de negociar, de buscar y encontrar juntas las mejores alternativas. Cuando tú y yo estamos de acuerdo, podemos hacer bien las cosas: no te dejo abandonado, solo, trabajamos juntos».
- «En el Colegio tenemos claro que la única manera de renovar la educación, es aceptar que el trabajo está inacabado,

que siempre puede hacerse algo más por las alumnas y esto [una evaluación externa] te lo recuerda».

Por último, le agradecemos la confianza que siempre nos mostró, pero sobre todo, la oportunidad extraordinaria que nos proporcionó para revalorar la dedicación al trabajo que realizan los profesores dentro del aula y fuera de ella, para aprender cómo se asocia la teoría con la práctica, y cómo se transfiere el conocimiento a la realidad cotidiana, donde está presente el espíritu educador de Magdalena Sofía Barat. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBÓS, A., **Jornadas educativas: calidad, certificación y evaluación** (ponencia), Universidad Panamericana., México., febrero 2002.
- BAEDI., **Documento informativo. Proyecto Clase Sagrado Corazón.**, S/F.
- CANO GARCÍA, E., **Evaluación de la calidad educativa.**, Madrid., Muralla., 1998., 339 págs.
- COOK y REYCHMOND., **Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa.**, Madrid., Ed. Morata., 1997.
- DOMÍNGUEZ HERRERA, E., *et. al.*, **Clase Sagrado Corazón: transversalidad.**, Colegio Sagrado Corazón., 20 págs. S/F.
- DOMÍNGUEZ HERRERA, E., *et. al.*, **Clase Sagrado Corazón: operaciones mentales.**, Colegio Sagrado Corazón., 24 págs., S/F.
- DOMÍNGUEZ HERRERA, E., *et. al.*, **Clase Sagrado Corazón: mediación.**, Colegio Sagrado Corazón., 20 págs., S/F.
- GÓMEZ DEL RÍO, M. y SCHONFELD, R., **Escuelas por el cambio.**, Argentina., Granica., 2003., 95 págs.
- GONZÁLEZ DÁVILA, A., **Metodología Clase Sagrado Corazón.**, (Nota técnica) S/F.
- HOYLE, D., **Manual de valoración del sistema de calidad ISO 9000.**, Paraninfo., España., 1998., 372 págs.
- LAUDOYER, G., **La certificación ISO 9000. Un motor para la calidad.**, México., CECSA., 1998., 190 págs.
- LEPLEY, M.T., **Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación.**, México, McGraw-Hill., 2003., 118 págs.
- LÓPEZ MOJARRO, M., **A la calidad por la evaluación.**, España., Praxis., 1999., 194 págs.
- ORIA RAZO, V., **ISO 9000. Calidad en los servicios educativos.**, México., Banderas al Viento., 2000., 427 págs.
- PEDRINACE, E., **Evaluación externa de los aprendizajes.**, Grao., Madrid., 2002.

- RABBITT, J. y BERGH, P., **Breve guía para ISO 9000.**, México., Panorama., 1996., 64 págs.
- REY MANITLLA, R. y SANTAMARÍA PALACIOS, J., **Transformar la educación en un contrato de calidad.**, España., Praxis., 2000., 193 págs.
- RUIZ, J.M., **Cómo hacer una evaluación de centros educativos.**, Madrid., Narcea., 1998.
- SALGUERIO, A. M., **Saber docente y práctica cotidiana.**, España., Octaedro., 2003.
- SENLE, A., y VILAR, J., **ISO 9000 en empresas de servicios.**, España., Gestión 2000., 1997., 184 págs.

Copyright of Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo is the property of Universidad Panamericana and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.