

# EL PROCESO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

*por*  
*Amparo Martínez*  
*José Belda*  
*Alicia Mazzola*  
*Fátima Perelló*

## 1. MARCO DE LA CUESTIÓN

Está fuera de toda duda que la evolución social representa un desafío para quienes se encargan de la organización y planificación de la sociedad. La educación no escapa a esa exigencia. La sociedad desea y/o espera que las Instituciones Educativas sean elementos generadores de cambios culturales y sociales. De ahí la actitud crítica respecto de la educación y la exigencia de “calidad” y “rentabilidad” de sus instituciones.

La obligación de rendir cuentas en sí no tiene por qué ser negativa; sólo puede representar un peligro si se traduce en la adopción de medidas basadas únicamente en el rendimiento establecido con criterios eficientistas. La búsqueda de la eficacia de los recursos es plausible siempre que no conduzca a la distorsión del proceso pedagógico mediante una evaluación demasiado esquemática del rendimiento (Lawton, 1983).

Al enfrentarse con la evaluación de los Centros es imprescindible considerar todo el conjunto de factores institucionales y sociales que constituyen todo el contexto educativo.

Por ello cualquier proyecto que pretenda “elevar la calidad” ha de partir de la consideración de las variables ambientales, hecho que comporta la adopción de modelos ecológicos que subrayan las influencias recíprocas entre ambiente y conducta (Lewin, 1936; Bandura, 1978).

En la valoración ambiental, como indica Fernández Ballesteros (1987), se han de tener en cuenta tres aspectos fundamentales:

- 1.º Su carácter idiográfico.
- 2.º La pluralidad ambiental.
- 3.º La consideración de la dimensión espacio-temporal.

La verificación de la eficacia en orden a la elevación de la calidad de la enseñanza, ha de basarse en la revisión de las organizaciones escolares específicas a la luz de las dimensiones que caracterizan a las escuelas eficaces. En este sentido es de interés la revisión y síntesis que realizan sobre el tema Purkey y Smith (1983) en la que se subrayan las siguientes notas:

“Autonomía de los docentes para abordar los problemas de rendimiento; buena dirección; estabilidad del personal; posibilidad de que los docentes participen en la planificación del programa de estudios; medios adecuados de perfeccionamiento y promoción del personal; reconocimiento por parte de los docentes de la importancia de los resultados académicos; una organización que aproveche al máximo el tiempo de enseñanza-aprendizaje; apoyo de las autoridades a los docentes. Y por lo que respecta a los docentes: colaboración en la planificación; sentido de pertenencia a una comunidad; metas claras y expectativas ambiciosas; atmósfera de trabajo en la que prevalece el orden y la disciplina”.

Resulta evidente que las variables estructurales y personales juegan un papel decisivo en el debate sobre la eficacia y mejora de las instituciones.

Metodológicamente frente a los movimientos de control externo (Accountability) han adquirido progresiva importancia desde distintas perspectivas la autoevaluación escolar (House, 1972; Adelman y Alexander, 1982; Rodgerand y Richar, 1985) que supone la intervención de los propios docentes que analizan la enseñanza y planifican conjuntamente los medios de mejorarla (Elliot, 1981; Holly, 1984).

Generalmente desde estos planteamientos el personal de los Centros sigue el siguiente proceso:

- 1.º Examina en su conjunto los principales aspectos de la escuela: características, clima, programas, calidad de la enseñanza, rendimiento, aprovechamiento de recursos, etc.
- 2.º Determina los puntos débiles que requieren una revisión.
- 3.º proyecta líneas de trabajo y verificación.

En esta perspectiva se encuentra el movimiento de Revisión Basada en la Escuela (SBR) que, dentro del Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela, (ISIPP), viene definido por las siguientes características:

- 1.º Es un proceso sistemático.
- 2.º Su meta a corto plazo es obtener información válida sobre las condiciones, funciones, propósitos y productos de una escuela.
- 3.º Es una actividad grupal que implica a participantes en un proceso colectivo.
- 4.º El proceso es “apropiado” para cada escuela o subsistema.
- 5.º Su propósito es la mejora/desarrollo escolar (Hopkins, 1985).

Este es el marco en el que se sitúa nuestro trabajo que pretende:

- Mejorar el clima de la Institución.
- Elevar la calidad de la formación de los estudiantes.
- Implicar en las tareas de mejora del Centro a todos sus componentes.
- Perfeccionar en el ejercicio de la función docente a todos los profesores de forma que trabajen como un equipo de personas con un fin.

Para alcanzar estos objetivos, siguiendo el modelo de proceso de (SBR), se incluyen las siguientes fases:

- 1.º) Fase de preparación. Incluye las actividades de iniciación de la revisión; requiere deliberaciones sobre el control, medios e instrumentos a adoptar por los participantes.
- 2.º) Fase de revisión inicial. Supone la recogida de información general sobre la organización.
- 3.º) Fase de revisión específica. Exige el establecimiento de prioridades para la revisión en profundidad.
- 4.º) Fase de desarrollo. En ella se deciden las estrategias y se pone en funcionamiento el plan de implementación.
- 5.º) Fase de institucionalización. Supone el establecimiento de controles periódicos y la sistematización del proceso en orden a la resolución de problemas y a la mejora del Centro.

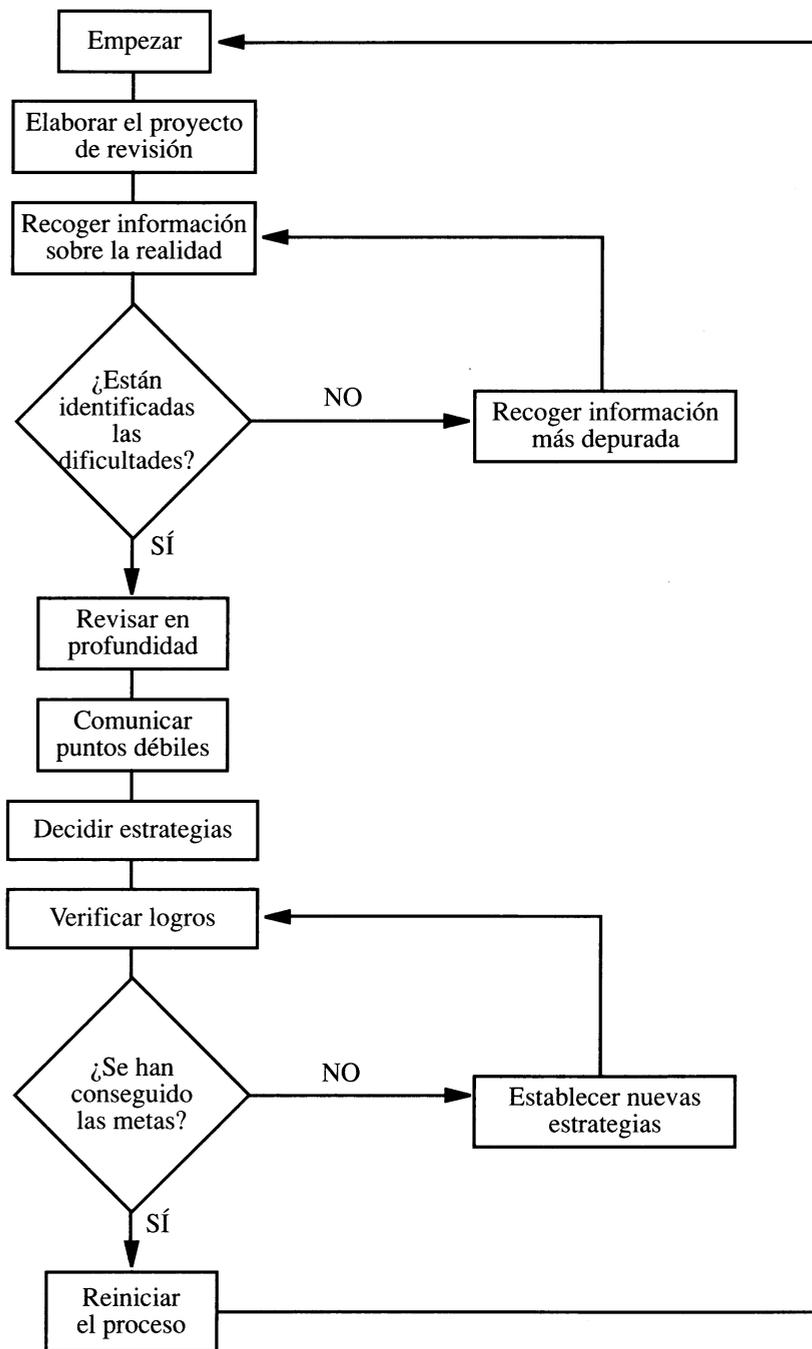
A la hora de operativizar el proceso, es preciso determinar la realización de actividades y el desempeño de roles.

Todo ello supone la consideración de la evaluación institucional como un proceso de autorreflexión sobre la propia acción con propósitos de desarrollo de la institución y de todos los implicados.

## **2. DESARROLLO OPERATIVO DEL TRABAJO**

De acuerdo con los modelos de investigación educativa activa que sirven de referencia a “nuestra comunidad de aprendizaje” se lleva a cabo un programa de acción cíclico de identificación de problemas y selección de estrategias de acción programada que se han de implementar y que luego son sometidos sistemáticamente a observación, reflexión y cambio, de modo que todos los participantes están comprometidos en la acción.

El diagrama de flujo siguiente especifica con más detalle los pasos del proceso:



## 2.1. Estudio longitudinal de la primera promoción de estudiantes

Teniendo en cuenta las características del Centro, se estudian las valoraciones de los estudiantes en tres fases:

- 1.º) En el momento de su incorporación, se obtiene información sobre las experiencias académicas anteriores al ingreso en el Centro.
- 2.º) Al inicio del 2.º curso. Se evalúan las experiencias proporcionadas por la Escuela durante el primer año.
- 3.º) Antes de concluir los estudios de Diplomatura. Se estudian las principales dimensiones descriptoras de la vida en la Institución.

Se toma como punto de partida para obtener información el Cuestionario utilizado por la Universitat de València para conocer la organización y funcionamiento de la vida académica en sus Centros. (Servicio de Formación del Profesorado, 1986).

El instrumento utilizado en nuestro caso incluye 39 cuestiones que habían de ser valoradas en una escala de 5 puntos, desde el máximo acuerdo al mayor desacuerdo. Se incluyen además tres preguntas abiertas en las que se solicitaba pronunciamiento sobre los puntos débiles de la organización y sugerencias para su mejora.

No se intenta obtener información puntual sobre personas y/o situaciones concretas; se pretende una aproximación a la realidad a través de las opiniones sobre las experiencias habidas en la vida escolar antes y después del ingreso en el Centro.

Los estudiantes consultados son todos los que constituyen la primera promoción de la Escuela de Trabajo Social de Valencia.

Sobre los datos obtenidos, inicialmente se ha realizado un análisis descriptivo frecuencial tanto por lo que se refiere a la aplicación inicial como a la realizada al comienzo del segundo curso.

Como síntesis de las valoraciones del Cuestionario, que aparecen íntegramente en la ponencia, señalamos los siguientes grupos de cuestiones:

- 1.º) *Respecto de la participación del estudiante:*
  - Falta de participación en la elaboración de los Programas.
  - Deficiente participación en la toma de decisiones del Centro.
  - Escasa participación en el desarrollo de las clases.
- 2.º) *Respecto de los Programas:*
  - Necesidad de proporcionar más información sobre los objetivos.
  - Exigencia de coordinación de las distintas materias.
  - Necesidad de mayor relación entre teoría y práctica.
- 3.º) *Respecto del desarrollo de las clases:*
  - Atribuir más importancia a los trabajos de los estudiantes.
  - Proporcionar más formación en técnicas de trabajo.
  - Alternancia entre clases magistrales, trabajos prácticos y seminarios y trabajos de grupo.
- 4.º) *Respecto de la Evaluación:*
  - Desestimar el examen final como único medio de calificar.
  - Calificaciones más equitativas y con técnicas variadas.

5.º) *Respecto de los recursos:*

— Exigencia de dotación bibliográfica, de recursos de todo tipo especialmente audiovisuales y técnicos.

6.º) *Respecto de la relación Profesor-Alumno:*

— Aumento de la atención individualizada.

— Orientación en el estudio y en la realización de trabajos.

En base a las valoraciones y sugerencias proporcionadas, la Escuela de Trabajo Social después de su primer curso de funcionamiento y superadas las dificultades iniciales de puesta en marcha, ha procurado subsanar y ajustar los aspectos que se han denunciado como deficitarios. En este sentido, la publicación del Proyecto Docente del Centro, las sesiones de trabajo dedicadas a la coordinación de asignaturas, los Convenios y Proyectos de colaboración con diversas Instituciones de Servicios Sociales, el Proyecto de Prácticas de Trabajo Social que se pone en funcionamiento a título experimental y diversos trabajos emprendidos por las distintas Áreas Docentes: seminarios, mesas redondas, conferencias, contactos con los Profesionales de distintas áreas de trabajo, etc.

## 2.2. Determinación de las principales dimensiones en la Evaluación del Centro

A partir de las valoraciones emitidas en la valoración “B” del Cuestionario, obtenemos las dimensiones que se destacan como indicadores para la valoración de la vida académica de la Institución Educativa.

Realizado el análisis factorial de componentes principales, obtenemos 14 factores (73,3% de la varianza total) de los cuales destacamos los que mejor describen las dimensiones evaluadoras, en razón del interés concreto del trabajo y de la configuración factorial.

Además de los cuatro factores primeros nos referimos al séptimo por su especial alusión a los aspectos organizativos del Centro.

Factor I: *Ejercicio de la función docente*. Explica el 17,7% de la varianza. Este factor aglutina a 8 variables con las que se describe la función docente que viene definida por tres ejes:

— Programación y desarrollo del currículum.

— Interacciones personales Profesor/Alumno.

— Cumplimiento de obligaciones administrativas.

Factor II: *Métodos y técnicas de trabajo*.

Este factor, cuya varianza explicada es del 7,4%, subraya la necesidad de que se atienda a la preparación en técnicas de trabajo. Hace expresa alusión a que los programas de las materias incluyan métodos orientativos de trabajo. Se destaca la actuación didáctica que sirve de ilustración en el método de trabajo de la propia ciencia.

Factor III: *Metodología didáctica*.

La varianza explicada por este factor es del 6,5%. Alude a las estrategias

metodológicas que configuran el desempeño del acto didáctico que se sintetiza en la adecuada combinación teórico-práctica.

Por otra parte se pone de manifiesto que los aspectos metodológicos se fundamentan en el dominio de la materia, por un lado, y por otro en el establecimiento de unas adecuadas relaciones personales.

Factor IV: *Evaluación docente*.

Este factor, cuya varianza explicada es del 5,9%, se centra en la evaluación docente al tiempo que subraya la necesidad de atender individualmente a los estudiantes acogiendo sus intereses e iniciativas.

Factor VII: *Aspectos organizativos del Centro*.

Varianza explicada 4,1%. Este factor se refiere expresamente a los elementos organizativos. Se señalan aspectos que subrayan la importancia de las relaciones personales y la participación.

De otro lado también se hace referencia a la oportuna información sobre los proyectos docentes y a la necesidad de recursos de todo tipo.

Los restantes factores añaden matices complementarios a las dimensiones que se han enunciado con especial referencia al desarrollo de los contenidos de las diversas materias, así como a la formación profesional recibida.

### 2.3. La vida académica en la Escuela de Trabajo Social

Tomando como punto de partida los factores principales hallados, se elaboró un nuevo instrumento de evaluación en el que se incluyen 10 bloques de cuestiones abiertas a través de las cuales se pretende conocer las opiniones y valoración de los principales descriptores de la vida académica del Centro.

Las opiniones obtenidas a través de la aplicación de este Cuestionario, se sintetizan en los siguientes aspectos:

1.<sup>o</sup>) *Actitud del Profesor ante los estudiantes*.

Parece que en general es bastante buena, se aprecia un buen nivel de relaciones interpersonales. Los Profesores están abiertos al diálogo y la participación. A pesar de esta apreciación global, se apuntan algunas deficiencias y particularismos en el trato Profesor/Alumno.

2.<sup>o</sup>) *Desarrollo de las materias*.

Hay una opinión generalizada acerca de la falta de coordinación entre las distintas materias y sobre todo en la relación teoría-práctica.

Las clases parece que son excesivamente teóricas, demasiado tradicionales, poco motivadoras y con escasa participación de los estudiantes.

Los contenidos son excesivamente redundantes en algunas áreas, son poco interesantes en general y desvinculados de la práctica real.

No resulta suficiente la preparación en técnicas de trabajo.

3.<sup>o</sup>) *Programaciones docentes*.

En general se valoran como excesivamente extensas y repetitivas. A veces se produce gran distancia entre el programa escrito y la práctica.

Es frecuente que no se cuente con la opinión de los estudiantes en su concreción. Se subraya como positivo el conocimiento y publicación de los programas al inicio del curso.

4.º) *Evaluación de las materias.*

Se denuncia que las evaluaciones en algunas materias son demasiado tradicionales, memorísticas y que tienen poco en cuenta el trabajo continuado de los alumnos. Se expresa el deseo de que se combinen distintos tipos de pruebas. Se rechazan los métodos excesivamente personalistas ante los que difícilmente se puede recurrir.

5.º) *Preparación profesional.*

Aparece una sensación generalizada de no suficiente preparación profesional sobre todo debido, según la opinión de los consultados, a la falta de práctica adecuada. Se apuntan deficiencias en el planeo y realización de las prácticas de Trabajo Social.

6.º) *Aspectos organizativos.*

Se subraya la carencia de recursos y sobre todo el inadecuado funcionamiento de la Biblioteca.

De otra parte se pone de manifiesto la excesiva carga docente, los horarios demasiado apretados y el excesivo trabajo.

Finalmente se expresa la escasa participación de los estudiantes en las Comisiones y trabajos del Centro.

Parece que hay un buen nivel de información y de comunicación.

Se subraya el buen funcionamiento del personal de Secretaría.

*Sugerencias finales.*

Las sugerencias finales se constituyen en las líneas programáticas prioritarias. Se centran en cinco aspectos:

- 1.º) Coordinación interdisciplinar.
- 2.º) Coordinación teoría-práctica.
- 3.º) Mejoramiento en la organización de las prácticas de Trabajo Social.
- 4.º) Mayor participación de los estudiantes.
- 5.º) Dotación y funcionamiento de la Biblioteca.

### 3. EVALUACIÓN DEL CLIMA DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

En general se habla de clima aludiendo a las condiciones que caracterizan a una situación. La referencia al clima de una organización humana se concreta en los atributos del ambiente de trabajo que determinan los comportamientos individuales y grupales de sus componentes.

El ambiente tiene, sin duda, componentes físicos y estructurales pero esencialmente está configurado por aspectos sociales: normas, funcionalidad, desempeño de roles, constitución y funcionamiento de grupos, relaciones, etc.

Por otra parte, el clima organizacional está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los participantes en la organización.

Ambas dimensiones aparecen destacadas prácticamente en la totalidad de los autores que tratan del ambiente en que se desarrolla el comportamiento humano (Lawin, 1936; Campbell, 1970; Moos, 1973; Weick, 1979; Peiró, 1983). Consecuentemente habrán de ser tenidas en cuenta en la evaluación del clima de las organizaciones educativas.

La valoración ambiental de cualquier realidad toma como punto de partida la consideración de los enfoques teóricos de referencia, hecho que implica tanto la delimitación de unidades de análisis como la elección de técnicas específicas que se adecúen a los diferentes aspectos y/o situaciones objeto de la valoración.

En nuestro caso concreto, tratando de operativizar la valoración del ambiente de la Escuela de Trabajo Social, atendemos a la valoración del ambiente molar y del ambiente molecular como diferentes niveles de amplitud que proporciona el estímulo ambiental.

Nos referimos, en primer lugar, a la evaluación global del ambiente afectivo genérico de nuestra realidad educativa y posteriormente pasaremos a clarificar y valorar las diferentes facetas evaluativas que conforman el clima de la organización.

En uno y otro caso es preciso seleccionar unos instrumentos que hagan posible tanto la valoración molar como la evaluación más específica de las principales dimensiones descriptivas del ambiente del Centro Educativo.

### 3.1. Valoración del ambiente molar

Inicialmente la aproximación a la valoración del marco ambiental molar parte de la identificación de las connotaciones sistemáticas que tiene el concepto "Escuela de Trabajo Social" para los distintos sujetos que comparten este escenario social.

El instrumento elegido para el conocimiento del significado afectivo de este ambiente ha sido el Diferencial Semántico (DS).

En nuestro caso no se han prejuzgado las dimensiones descriptoras del ambiente que han de servir de base para la selección de las escalas sobre las que se va a expresar el significado afectivo del clima o ambiente de trabajo percibido acerca de la organización.

Por ello metodológicamente hemos seguido las etapas siguientes:

- 1.º Elección de una serie de adjetivos antónimos.
- 2.º Estudio de validez y dimensionalidad.
- 3.º Identificación de dimensiones.
- 4.º Medida del significado afectivo del concepto "Escuela de Trabajo Social".

Las dimensiones consideradas, después de haber realizado la factorización de un amplio número de escalas, han sido: Seguridad, Potencia, Habitabilidad, Evaluación y Actividad.

A partir de los factores y escalas seleccionadas obtenemos un instrumento formado por 25 escalas con el que pretendemos medir el significado psicológico del concepto “Escuela de Trabajo Social”.

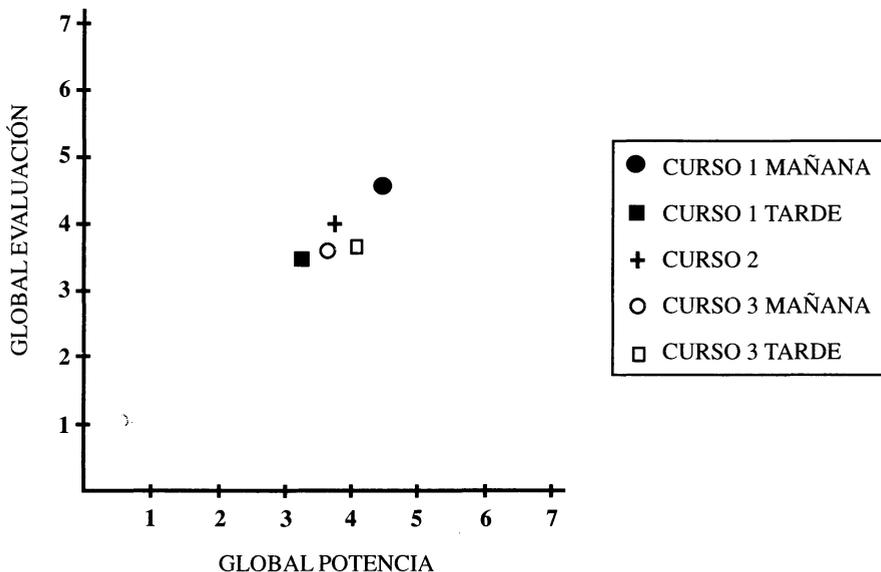
El estudio de los datos se realiza considerando diferenciadamente los grupos de mañana y tarde que funcionan en los distintos cursos.

Se realizan análisis de varianza para averiguar la significatividad de las diferencias que se producen entre los distintos grupos en cada uno de los factores considerados.

El análisis de los datos, incluidos en la redacción completa de la Ponencia, nos permite apuntar las siguientes conclusiones:

En general se puede afirmar que el clima de la Escuela de Trabajo Social es percibido por los estudiantes como positivo en aspectos como el de “amistad” “consideración”, “energía”, “actividad”, “apertura”, “humanidad”, aspectos todos ellos vinculados a las relaciones entre los miembros que componen la Escuela, al tiempo que son críticos con la percepción de cuestiones como “serenante”, “fuerte”, “firme” y “organizado”, aspectos referidos a la organización y contenidos de la Escuela.

Con el fin de situar a los grupos en unas coordenadas espaciales en relación a los cinco factores analizados, éstos los hemos sintetizado en dos ejes, por un lado el denominado “Global Evaluación” que aglutina a los factores Evaluación, Habitabilidad y Seguridad, y por otro el “Global Potencia” que aglutina a los factores Actividad y Potencia. Los valores obtenidos en estos ejes aparecen reflejados en la figura siguiente:



Las posiciones respecto a los dos ejes señalados son:

El primero de la mañana tiene una valoración netamente positiva en los dos ejes, si bien puntúa ligeramente más en el “Global Evaluación”.

El primero de la tarde, en general, tiene una posición negativa respecto de la Escuela, es muy crítico en lo que hace referencia al “Global Potencia”. El segundo curso tiene una posición netamente neutra en su apreciación general si bien en lo que se refiere al “Global Potencia” acusa tendencia a la valoración negativa.

El curso tercero de la tarde tiene una posición neutral con valoración ligeramente negativa en lo que respecta al “Global Evaluación”.

Analizando las posiciones en los dos ejes —Global Evaluación, Global Potencia— podemos observar cómo la valoración de la Escuela de Trabajo Social se distribuye en tres grupos diferenciados:

El primero formado por los grupos de primero —tarde y tercero— mañana que se caracterizan por ocupar la posición más crítica.

El segundo está formado por los cursos de segundo y de tercero-tarde que en general tienen valoraciones neutrales.

El tercer grupo está formado por el curso de primero de la mañana que se caracteriza por dar la valoración más positiva sobre la Escuela.

### 3.2. Evaluación del clima de las aulas

La referencia al clima de una organización humana se concreta en los atributos del ambiente de trabajo. Éstos quedan matizados en función de los distintos autores. Por ejemplo Litwin, (1968) enfatiza aspectos de motivación; lo define como “cualidad que perciben o experimentan los miembros de la organización que influye sobre la conducta de éstos”. Weick (1979) considera el clima “como conjunto de percepciones compartidas; el entorno es básicamente social. Porter (1975) alude a “características de un ambiente de trabajo concreto, su naturaleza según es percibida y sentida por aquellas personas que trabajan en él”. Peiró (1986) sintetiza el clima de la organización como “una realidad subjetivada”.

Aparece como denominador común la referencia a procesos perceptivos y subjetivos de los miembros que participan en la realidad organizacional.

La consideración del ambiente y la valoración del clima ha adquirido en los últimos tiempos una notable importancia en la evaluación de las organizaciones (Fernández Ballesteros, 1987; Jiménez Burillo, 1986; Corraliza, 1987, entre otros).

Esta tendencia se extiende también a la evaluación de las Instituciones educativas y, más en concreto, al aula escolar. En este caso con una doble finalidad: la de obtener datos para la evaluación de contextos y la de servir de referencia para el perfeccionamiento de la actuación docente y la mejora del rendimiento (Moos and David, 1981; Fraser, 1986; Villar Angulo, 1983 y 1985 y Villar Angulo y Marcelo, 1985).

En este contexto los trabajos se dirigen a la determinación de las principales

dimensiones del clima, a precisar el enfoque evaluativo y las unidades de análisis y a la elaboración de diversos instrumentos.

En la referencia concreta al aula se alude redundantemente a dimensiones relacionales, de desarrollo personal, del sistema de mantenimiento y orden y del sistema de cambio.

Dado que en la consideración específica del clima, siempre se hace referencia a la percepción que el sujeto tiene en estas dimensiones, el tratamiento del “clima del aula” implica fijar la atención en el punto de vista de los que participan en los escenarios concretos en donde tiene lugar la vida académica.

Las técnicas de recogida de información son muy variadas, aunque predomina la tendencia al empleo de técnicas etnográficas, completadas con la aplicación de diversos tipos de escalas y registros.

En nuestro estudio hemos utilizado el “Inventario de Ambiente de Clases Universitarias” elaborado por Villar Angulo (IACU) en su versión real. Consideramos los factores que obtuvo el autor en su trabajo en las Escuelas de Formación de Profesores: cohesión, satisfacción, personalización, orientación a la tarea, innovación, evaluación y gestión. Cada uno de estos factores viene definido por siete juicios que son valorados en una escala de cuatro puntos (máximo acuerdo / máximo desacuerdo).

La aplicación se realizó en 11 grupos de estudiantes de distintas asignaturas de las áreas de Trabajo Social, de Ciencias Básicas y de Ciencias Complementarias, tanto obligatorias como optativas, y de los tres cursos de la carrera.

Se estudian las diferencias obtenidas entre las medias de los distintos factores / cursos y factores / asignaturas. Se realizan análisis de varianza y análisis de comparaciones múltiples —prueba de Tukey—.

Los datos generales ponen de manifiesto una distribución relativamente uniforme en todos los factores, con valores ligeramente por encima de la media —oscilan entre 14,88 y 17,66—.

Por lo que se refiere a los cursos, se dibuja un progresivo desplazamiento hacia valores positivos a medida que avanzan los cursos en los factores personalización, gestión de clase, innovación y evaluación. Esta tendencia desaparece en los factores cohesión y satisfacción, donde los valores positivos son más destacados en el primer curso. En segundo curso se valora con mayor acuerdo que en tercero y primero la orientación a la tarea.

Respecto de los valores Factores / asignaturas, no hay tendencias generalizadas en todos los factores. El estudio de las diferencias exige un trabajo de reflexión por parte de los implicados, profesores y estudiantes.

Respecto de los distintos factores señalamos:

*Cohesión:* se constata una valoración más positiva en 1.º, decreciendo en 3.º y 2.º. Pensamos que cabría esperar un aumento de valoración a medida que el estudiante avanza en la formación, sin embargo la relación se altera en el orden indicado.

*Satisfacción:* en el primer curso se aprecia una valoración menos positiva que en

el resto. Puede indicar la necesidad sentida por estos alumnos sobre la adecuación de programas, objetivos y normas.

*Personalización:* el desplazamiento de los valores concuerda con la secuencia de la carrera. A medida que se avanza en los estudios parece que se da un proceso gradual de mutuo reconocimiento, respeto, confianza y atención individualizada.

*Orientación a la tarea:* los tres cursos valoran desacuerdo sin diferenciación. El estudiante no siente cubiertas sus expectativas a través de la tarea del aula.

En los factores restantes, evaluación, innovación y gestión, aumenta el nivel de acuerdo a medida que progresan los estudios, siendo notables las diferencias entre cursos.

Los factores que hacen referencia más directa a la forma en que el profesor plantea la enseñanza, orienta el aprendizaje y formula la evaluación, estarían indicando la necesidad de revisar y reforzar aspectos como: las propuestas de investigación y aprendizaje y de comprobación de resultados, la organización de actividades, la re-creación y resolución de situaciones con autonomía del estudiante.

Respecto de los cursos y asignaturas:

*En primer curso:* Los perfiles obtenidos en Prácticas de Trabajo Social y en los dos grupos de la asignatura de Ciencias Básicas presentan gran similitud en los cuatro primeros factores. En Innovación, Evaluación y Gestión las valoraciones del grupo de prácticas son sensiblemente más positivas.

*En segundo curso:* Las valoraciones de las asignaturas teóricas, dan como resultado un perfil regular, destacando Gestión en sentido positivo e Innovación en negativo. En Prácticas de Trabajo Social destaca positivamente Innovación y Orientación a la Tarea.

*En tercer curso:* Destaca por el nivel de acuerdo la asignatura del área de Trabajo Social en los factores de Cohesión, Satisfacción, Personalización y Orientación a la Tarea.

Los datos obtenidos no pueden generalizarse ni ser extrapolados a todas las materias de un mismo curso, dada la dinámica y peculiaridades de los grupos.

Finalmente, teniendo en cuenta los datos aportados en esta revisión sobre el clima de las aulas, estimamos de interés potenciar la reflexión de todos los que componemos el Centro, dentro de un clima de autocrítica constructiva. La revisión de la propia acción ha de conducirnos a establecer los vínculos necesarios entre evaluación y estrategias para introducir mejoras que contribuyan a elevar la calidad del propio Centro Educativo.

#### 4. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Las reflexiones que nos sugiere el trabajo realizado se agrupan en dos núcleos:

1. Reflexiones sobre el proceso concreto de valoración de la Escuela de Trabajo Social realizadas en base a los datos obtenidos.
2. Reflexiones metodológicas.

Unas y otras han de servir de base para la elaboración del proyecto de acción en el Centro.

Por lo que se refiere al primer núcleo, destacamos, en primer lugar, los aspectos concretos sobre los que se deben adoptar estrategias de cambio:

1. Los Proyectos docentes.
  - Coordinación interdisciplinar.
  - Integración teoría-práctica.
  - Elaboración en función de la formación profesional.
  - Evitación de repeticiones innecesarias.
2. Desarrollo de las clases:
  - Aumento en la formación en técnicas de trabajo.
  - Alternancia de exposiciones magistrales con trabajos prácticos y seminarios.
  - Buena documentación.
  - Apertura al diálogo y al debate.
  - Especial atención a la organización y desarrollo de las prácticas de Trabajo Social.
3. Evaluaciones:
  - Atender a la evaluación del proceso de enseñanza.
  - Eliminación de exámenes finales.
  - Utilización de la valoración por créditos.
  - Evitar subjetivismos.
  - Convenir las evaluaciones con los estudiantes.
4. Relaciones Profesor-Alumno:
  - Aumento de la atención individualizada.
  - Orientación en el estudio y en la realización de trabajos.
  - Actitud de diálogo.
5. Participación de los estudiantes:
  - En la elaboración de programas.
  - En las decisiones sobre evaluación.
  - En el desarrollo de las clases.
  - En las decisiones del Centro.
6. Recursos:
  - Exigencia de dotación y funcionamiento de la biblioteca.
  - Aumento y uso de recursos de todo tipo.
7. Clima del aula:
  - Se subraya la necesidad de atender a los aspectos referidos a la organización y gestión del aula, así como a la innovación en los procesos de aprendizaje.

Por lo que respecta a los aspectos metodológicos señalamos:

1. Utilización de metodología etnológica: entrevistas, grupos de discusión, documentos personales, registros de observación, etc.
2. Aplicación de las escalas DS a otros estímulos relacionados con la Escuela y

su organización de forma que puedan apreciarse matices diferenciales, estudio de distancias semánticas, etc.

3. Elaboración de un inventario específico para valorar el clima de la Organización, con atención preferente a los siguientes núcleos de:
  - Estructura organizativa: objetivos, distribución de funciones, sistemas de normas, sistemas de comunicación e información, sistemas de participación, órganos de gestión y gobierno, etc.
  - Definición y desempeño de roles.
  - Calidad de las relaciones interpersonales: Cooperación, cohesividad, pertenencia al grupo, motivación de logro, apoyo en los procesos de desarrollo personal, expectativas, etc.
  - La formación intelectual y profesional: valor que se atribuye a la preparación de los estudiantes, colaboración y coordinación en la consecución de este objetivo, desempeño de las tareas docentes y de la gestión de la vida del aula.

Los datos obtenidos a partir de los instrumentos que permitan la cuantificación directa de los ambientes serán sometidos a técnicas de escalamiento multidimensional que posibiliten la medida y comprensión de las relaciones entre objetos, una vez conocidas las dimensiones subyacentes.

Por lo que se refiere a los materiales obtenidos a través de las técnicas cualitativas, serán sometidos a un análisis de contenido e interpretación de los significados que permitan obtener una descripción de los escenarios del Centro lo más cercana posible al punto de vista de los propios actores.

Como fundamento de las concreciones apuntadas es preciso potenciar en la Escuela, como señala Nuttall (1986) hablando de las condiciones para el desarrollo de los Centros, en primer lugar un clima de autocrítica constructiva, buena moral y atmósfera de confianza entre los docentes y con la dirección. En segundo lugar establecer vínculos entre la evaluación y las medidas pertinentes para introducir mejoras. En tercer término favorecer la autonomía de los docentes para resolver problemas, centrándose más en las tareas que en los individuos. Y, finalmente, proporcionar los medios para la formación permanente del Profesorado.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELMAN C. & ALEXANDER R.; 1982: *The self-evaluating institution. Practice and principles in the management of Educational change*. Publ. in the USA by Methuen & Co. N. Y.
- ANDERSON C. S.; 1982: "The Search for school climate: A review of research". *Rev. of Educational Research*. v. 52, n.º 3, 468-420.
- BANDURA, A.; 1978: "The self system in reciprocal determinism" en *Am Psychology* 33, pp. 344-358.

- CAMPBELL, J. P. et. al.; 1970: *Managerial performance and effectiveness*. Mc. Graw-Hill N. Y.
- CORRALIZA, J. A.; 1987: *La experiencia del ambiente*. Tecnos. Madrid.
- DÍAZ GUERRERO R. y SALAS, M.; 1975: *El diferencial semántico en el idioma español*. Trillas. México.
- ELLIOT, J.; 1981: *Action-Research: A Framework for self-evaluation in schools. Paper working*. Cambridge Institute of Education.
- EPSEIN, J. L. & JACKSON, P. W.; 1981: *The quality of School life*. Heath Lexington. Massachussets.
- ESCOTTET, M. A.; 1984: *Tecnologías de Evaluación Institucional en la Educación Superior*. Madrid. MEC.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS; 1987: *El ambiente. Análisis Psicológico. Pirámide*. Madrid.
- FRASER, B. J.; 1986: *Classrooms environment*. Crom Helm Dover.
- HOLLY, P.; 1983: *The Grids Proyect. Guideliny for Review and Internal Development in Schools*. Schools Council News. Autum.
- 1984: *Institutional Self-Evaluation*. Paper Cambridge Institute of Education.
- HOUSE, E. R.; 1972: *School evaluation Berkeley*. California. McCutchan.
- HOPKINS, D.; 1985: *Scool Based Review for School Improvement: A Preliminary Stale of the Art*. Levren. Belgium ACCO.
- JIMÉNEZ BURILLO, F. y ARAGONÉS, J. I.; 1986: *Introducción a la Psicología Ambiental*. Alianza. Madrid.
- LAWTON, D.; 1983: *Curriculum Studies and Educational planning*. Londres. Hodder & Stoughton.
- LEWIS, K; 1936: *Principles of topological psychology*. N. Y. Mc. Graw-Hiel.
- 1952: *Groups decisions and social change in Q. E. Swonson T. M. col. in Reading in Social Psychology*. Holt N. Y.
- MOSS, R. H.; 1973: “Conceptualizations of human environments” in *American Pscologist*, 28, pp. 625-665.
- MOSS, R. Q. & DAVID, T. G.; 1981: “Evaluating and changing classroom setting” in *J. L. Epsein and P. W. Jackson: The quality of School live*. Heath Lexington. Massachussets.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.; 1982: “Estudio crítico de la medida del significado” en *modelos de Investigación Educativa*, pp. 209-240. ICE, Universidad de Barcelona.
- MUTTALL, D.; 1986: *What can we learn from research on teaching and appraisal? Appraising appraisal*. Birmingham, Bristish Educational Research Association.
- OSGOOD CHESUCCI, G. J. & TANNENBAUM, P. H.; 1976: “La medida del significado”. Gredos. Madrid.
- PAYNE, R. & POUGH, D. S.; 1976: “Organitational structure and climate” en M. D. Dunnette (ed.): *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand Mc. Nally Chicago.

- PEIRÓ, J. M.; 1983: Dimensiones psicosociales del comportamiento del individuo en la organización en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38, pp. 625-660.
- PURKEY, S. C. & SMITH, M. S.; 1983: "Effective Schools: a review". En *Elementary School Journal*. Univ. de Chicago. Vol. LXXXIII.
- RODGERAND, I. A. & RICHARD, J. A.; 1985: *Self-evaluation for Primary Schools*. Hodder and Stoughton. London.
- STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, J.; 1987: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós. Barcelona.
- VILLAR ANGULO, L. M.; 1983: "Evaluación de la enseñanza Universitaria por los estudiantes". En *enseñanza n.º 1*, pp. 263-297.
- 1985: "Revisión del constructo ambiente como variable de proceso". *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 3. n.º 6, pp. 462-468.
- WALBERG, H. J.; 1977: *Educational Environments and Effects. Evaluation, Policy and Productivity*. Berkeley. Mc Cutham. Publishis Corporation.
- WEICK, K.; 1979: *The social psychology of Organizing*. Reading Addison-Wesley. Massachusetts.