
Palabras preliminares

¿ Porqué esta publicación?

¿Cuáles son los fines que perseguimos al presentar a los técnicos en educación, profesionales y docentes de centros educativos de poblaciones de riesgo, este documento que resume la experiencia de algunos de los talleres de Cecap en lo que se refiere a competencias y evaluaciones internas y externas?

Uno de los fines, es dar a conocer la propuesta educativa que nos llevó a obtener el premio de calidad en educación en el año 2003 para algunos Talleres de la Institución.

Otro de los fines es enviar un mensaje de que la calidad en educación se puede lograr en ámbitos de intervención, no exentos de carencias materiales, con la condición de que el marco en que se desarrolle la propuesta contenga el compromiso de los actores involucrados en el centro y se logren realizar los contenidos del contrato social.

Para ello hemos abordado conceptos teóricos y prácticos acerca de calidad en educación. No hemos abundado en la teoría por entender que existe profusa bibliografía acerca de la misma, pero sí, queremos destacar las prácticas educativas y las dificultades que genera abordarlas y evaluarlas desde los propios actores, de ahí que nos hallamos sometido a evaluaciones externas como la del Comité de Calidad.

Consideramos que ha sido una experiencia de alto valor formativo que nos alienta a continuar en estas prácticas ya que toda institución educativa de cualquier naturaleza debiera no sólo autoevaluarse sino someterse a juicios externos que le permitan diagnosticar el contexto de trabajo, tomar decisiones, actuar y evaluar las pertinencias de las actuaciones a fin de reconducirlas en el sentido adecuado, para evitar la inercia educativa.

Otro de los fines es aportar datos que interesan a los técnicos en educación para afirmar o reformular políticas educativas para los contextos críticos.

Si logramos interesar y que nuestro trabajo sea un tema para la discusión pedagógica, Cinterfor/OIT habrá contribuido una vez más a promover la cultura de la educación.

I. CECAP: Hacia la calidad

El logro de un cierto nivel de calidad, o el mejoramiento de la calidad, son objetivos que se propone toda política educativa y por lo tanto, toda labor directriz en el campo de la enseñanza.

Esta formulación resulta tan evidente que se le puede considerar obvia, tanto que ella vale casi que para cualquier campo de la actividad humana. En este sentido es muy ilustrativo lo que escribe Arturo de la Orden en su libro *Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación*: “(...) La crisis de la educación es percibida en los diversos ambientes –políticos, sindicales, académicos y profesionales– como una crisis de “calidad”. El término calidad es panacea explicativa de cualquier situación de deficiencia o problema educativo; el logro de ‘calidad’ es –se dice– el objetivo prioritario de tal o cual programa de acción política, administrativa o técnica en educación, incluso las innovaciones y hasta algunos proyectos de innovación se colocan bajo el gran paraguas de fomentar la calidad de la educación; muchas reuniones de expertos, técnicos, administradores y científicos de la educación se centran en la discusión del gran problema de la educación con respecto a la aprehensión de la calidad, tal como lo señaláramos antes”.

Esta generalización del uso del término “calidad” da por evidente que se conoce plenamente aquello que el término nombra. Sin embargo esta evidencia no sería tal y más bien el concepto se vuelve problemático cuando reflexionamos acerca de su contenido.

Son evidentes por sí mismas las tautologías (como “el saber es conocimiento y experiencia”) y también las proposiciones en las que el predicado está incluido en la definición del sujeto (como “el hombre es un ser social”). Algo así se dice cuando se afirma que “una educación eficiente es de calidad” o bien “una educación relevante es de calidad”.

Está en juego aquí una concepción esencialista que sostiene la naturalidad del valor y que por ello supone que es evidente aquello a lo que llama calidad. No se requiere por lo tanto, un esfuerzo de investigación para llegar a conocerlo, y no hay tampoco lugar para discutir qué se entiende en este caso por calidad.

Esta concepción resulta ser fuertemente cuestionable. Ella estaría negando

el carácter histórico de los contenidos que van dando sentido al concepto de calidad. Por ejemplo, en el inicio del siglo se consideraba que una educación de calidad era lo que habilitaba al alumno a leer y escribir fluidamente. Hoy, una educación de calidad es aquella que exige leer, escribir y, además la comprensión de lo leído, manifestada por ejemplo, al realizar inferencias, proponer analogías, etc. En otro caso, no hace demasiados años, se consideraba que una educación era de calidad si el alumno era capaz de escribir con letra inglesa de acuerdo a los modelos, y hoy este criterio ha sido dejado de lado.

Por otra parte, el concepto de lo que es “calidad” no puede ser entendido como un bloque homogéneo. Si se usa calidad como adjetivo, resulta claro que deben considerarse grados de calidad. Por lo tanto, hablar de calidad supone realizar comparaciones y valerse de un concepto que es esencialmente relativo. Si la calidad de la educación es reconocida por los resultados de ésta, podemos hablar de resultados positivos o negativos.

Pero en este caso estamos utilizando de manera implícita, un modelo en el cual existen resultados que pueden considerarse como típicos. Al hablar de calidad comparamos una realidad educativa con este modelo y como resultado de esta comparación decimos que su calidad es mayor o menor.

Este modelo surge de situaciones muy variadas. Puede originarse en experiencias realizadas en otros medios y aun en desarrollos que no han salido del campo teórico. Sin embargo, lo más frecuente es que se tome como modelo los resultados de la realidad educativa en el medio, en distintos momentos de su pasado.

Es decir, el modelo se configura a partir de la evolución de la calidad de la educación en determinado tiempo y lugar. Vemos entonces que se hace necesario pasar de la consideración de la calidad como un sustantivo de carácter absoluto, a su consideración como un adjetivo fuertemente impregnado de relativismo, porque se trata de un juicio acerca de grado de valor.

Diríamos entonces que “calidad” es un valor. Pero, (¿de dónde surge este valor?) surge, es claro, de juicios que comparan y afirman el grado de calidad de un proceso o un producto educativo.

Hablar de juicios supone a su vez la existencia de jueces que operan con “criterios de calidad”, que pueden ser más o menos subjetivos, pero que siempre implican el posicionamiento de estos jueces acerca de la sociedad, de la educación, de sus fines, etc. Y es fundamental que el posicionamiento de los jueces y sus criterios sean clarificados a fin de que pueda ser discutida la norma de calidad en que se basan.

Para algunas posiciones, preguntarse por la calidad de algo supondría “constatar su naturaleza”. En estos casos el concepto de calidad se refiere a lo sustantivo del proceso educativo, y decir que una educación es de calidad, sería decir que esa educación muestra la esencia de lo que es educación.

Por lo tanto la calidad es aquí un valor inherente al ser de la cosa y no una cualidad de la cosa.

En consonancia con esta posición, cuando se escuchan afirmaciones del tipo “esta educación es mala”, se entiende de modo implícito, que ella podría ser diferente, modificarse y ser buena.

Es decir, el concepto de calidad pertenecería al orden del ser en tanto poder ser, de la posibilidad de alcanzar una norma que es en realidad un modelo.

Pero como ya vimos, estos modelos son y no podrían dejar de ser históricos, tal como no pueden dejar de estar sujetos a una cultura determinada.

Parte de esa cultura la conforman las concepciones teóricas que inspiran cada práctica educativa singular. Estas concepciones constituyen una de las principales mediaciones entre las definiciones de políticas educativas y el proceso mismo de la educación, el lugar en donde la calidad se logra o se frustra.

Retomemos ahora lo que mencionamos anteriormente acerca de que la calidad es resultado de un juicio formulado por jueces. ¿Quiénes son los jueces de la educación? Son muchos y la relación entre ellos es muy compleja.

Jueces son los integrantes de un sistema educativo que evalúan en qué grado una práctica educativa alcanza los objetivos que se propone.

Pero también los padres y en general toda la sociedad, son convocados a hacer sus propias evaluaciones acerca de la calidad de una práctica educativa, y en ocasiones, estos jueces están en desacuerdo con el juicio de aquéllos que integran el sistema.

Esta discrepancia puede originarse en que las expectativas de los padres o la sociedad, discrepa con los objetivos que el sistema se propone a sí mismo.

Todo esto revela que no es válido considerar el concepto de calidad de la educación como evidente, universal, neutro y unitario. Además de tener en cuenta que se trata de una escala en la que importa la historia y los condicionantes culturales, debemos tener en cuenta la posición desde la cual evalúan la multiplicidad de jueces con autoridad para hablar de la calidad educativa.

No es pensable, por lo tanto, nada que se parezca a una única definición de calidad, lo que hace insostenible que se la entienda como un parámetro absoluto.

El hecho educativo es cultural y es social; comprenderlo significa preguntarse por sus aspectos históricos y también por los regionales. Una comprensión histórica del hecho educativo implica estudiarlo como proceso y como corte sincrónico. Deben considerarse también los conflictos y contradicciones entre los valores locales (de una región o comunidad determinada) y los de una cultura más amplia, en la que se inserta aquella sociedad o comunidad.

En esta discusión acerca del concepto de calidad queremos considerar todavía otro aspecto. Hablamos de calidad de la educación como si la educación fuera un todo macizo y su calidad pudiera expresarse como un resultado único.

Pero es evidente que la acción educativa es compleja y no simple. Intervienen en ella numerosos elementos que de modo parcial contribuyen a construir el resultado final, y dos resultados finales iguales pueden responder a dos composiciones radicalmente diferentes. Pero además, contribuyen a determinar los resultados del hecho educativo numerosos factores que inciden en la calidad de la educación, aun cuando su origen está alejado del ámbito escolar. Así por ejemplo, que los alumnos lleguen a la escuela adecuadamente alimentados permite aspirar a obtener una calidad de educación que no es posible proponerse con alumnos subalimentados.

En este sentido, entonces, debemos descomponer la acción educativa y estudiar todos los factores significativos que inciden en ella. Esto supone que ya no podamos hablar de un único nivel de calidad global, sino de niveles parciales a tener en cuenta, los que a su vez definirán los campos en los cuales existen excelencias a preservar, o deficiencias que la política educativa tendrá que superar.

Por ejemplo, veamos el caso de la extensión horaria. A partir de las evaluaciones corrientes en el sistema escolar se advirtió que en determinadas áreas geográficas el rendimiento de los alumnos era inferior a los valores medios.

Las causas de esta deficiencia seguramente eran múltiples y se supuso que, realizando una extensión del horario escolar, esta deficiencia podía ser compensada.

Evaluada esta experiencia, se concluyó que en algunos casos ella no dio los resultados esperados. Nuevos estudios revelaron que con la extensión horaria se había actuado solamente sobre uno de los factores operantes y que otros elementos que incidían en el resultado no fueron debidamente atendidos. En este caso se encontraban, por ejemplo, que la asistencia de los alumnos a la extensión era voluntaria y no se comprometió a los padres con la experiencia. En cuanto al maestro, no se insistió suficientemente respecto del carácter orien-

tador de su tarea. En cambio, en escuelas en las que estos factores fueron trabajados debidamente, la calidad de la enseñanza lograda por la extensión horaria se aproximó a lo que se esperaba de la misma. En un proceso de evaluación continua, se recomendó la redacción y divulgación de las pautas que deben reorientar el Programa y la reubicación de la experiencia de extensión horaria. Esta situación descripta sirvió a CECAP para planificar atendiendo los extremos ya explicitados.

LAS ACCIONES DEL CECAP

Los problemas que enfrenta el CECAP no están en el plano de las definiciones teóricas, sino en el de la necesidad de formular una política de trabajo tendiente a alcanzar mejoras notorias en la mayor parte de las variables que intervienen en la elevación del nivel de calidad de la educación de los jóvenes que asisten al centro. En CECAP es un imperativo del docente y del instructor intensificar la capacidad de promover en los educandos el desarrollo de capacidades de aprender a lo largo de toda la vida. Este papel que deriva principalmente de las teorías constructivistas del proceso cognitivo, transforma al docente en un guía del aprendizaje, concebido como proceso de construcción no sólo de conceptos científicos sino también de valores y conceptos sociales y culturales.

Como consecuencia el objetivo de la educación es la formación del alumno, la que ocurre en la relación pedagógica; y la calidad de la formación, es la condición de los resultados que pueden obtenerse.

La evaluación de la calidad de la educación es una práctica institucionalizada en CECAP. Ella se realiza, tanto a nivel del alumno (por ejemplo, evaluación de su adquisición de conocimientos), como del profesor o instructor (por ejemplo, evaluando cómo transmiten los contenidos en la práctica pedagógica).

El mejoramiento de la calidad de la educación pasa centralmente por sus profesores, instructores, coordinadores, equipo de dirección, personal administrativo y de servicio.

Ellos son los sujetos del cambio educativo, ya que se entiende que los recursos –sean del tipo que sean– son condiciones necesarias pero no suficientes para un cambio en la educación que mejore la calidad de la misma.

Procesos y resultados constituyen un todo en la práctica educativa, y la evaluación de ambos debe considerarse en forma interrelacionada y debe estar integrada a las estrategias pedagógicas del centro.

Los procesos educativos generan ciertos resultados. No hay “buenos” procesos con “malos” resultados, ni “buenos” resultados a partir de “malos” procesos. Los resultados del proceso pedagógico son los aprendizajes y que éstos sean excelentes o insuficientes, se relaciona con los procesos de transmisión. Porque la evaluación de calidad debe plantearse como una evaluación de procesos y resultados, por lo que decimos que la evaluación de calidad debe hacerse desde una perspectiva holística.

La política educativa orientada hacia la mejora de la calidad de la enseñanza se sustenta sobre dos bases.

Por un lado, las evaluaciones de variada índole, que son continuas y están a cargo de diferentes especialistas (estudios realizados por técnicos, estudios estadísticos, investigaciones, informes, etc.).

Todos ellos ofrecen información y datos que permiten ser traducidos a nivel de la calidad de la enseñanza en cada acto que se realiza en la institución. En particular interesa detectar insuficiencias, las que son interpretadas como síntomas, que promueven un amplio estudio de la situación a fin de delimitar los factores que contribuyen a crear aquella insuficiencia. Sobre la base de estos estudios se instrumentan medidas y se los pone en práctica, con los seguimientos que correspondan.

En otros casos, el conocimiento de experiencias realizadas en el extranjero o en nuestro propio sistema, pero a título experimental y en forma muy limitada, dan lugar a que se proyecte y lleve a cabo en un caso, la adaptación a las condiciones locales, y en el otro, la extensión de la experiencia a un ámbito más amplio.

En ambas situaciones, corrigiendo aspectos insatisfactorios o innovando en los criterios utilizados, se procura modificar uno o varios de los factores que inciden en la calidad.

Finalmente, algunos ejemplos en los que se viene aplicando esta metodología, son las variadas iniciativas desarrolladas por CECAP en procura de un cambio que tienda a superar deficiencias y a mejorar los niveles de enseñanza/aprendizaje.

En tal sentido se han establecido modalidades de extensión compensatoria que conforman distintos programas con la correspondiente seriación y continuidad para que el alumno encarne la idea de saber hacer y aprender en forma permanente.

Para la Dirección y el personal del Centro es necesario que cada una de las

Entendiendo el rol “como un modelo organizado de conducta relativo a una cierta posición de un individuo, en una red de interacción, ligado a expectativas propias y de los demás” (concepto de Pichon-Riviere).

Cuando hablamos de valores democráticos nos referimos a un conjunto axiológico que constituye la base de la acción integral de los ciudadanos; no sólo se piensa en un listado de valores, sino en el conjunto de aprendizajes que se derivan de ellos y en un modo de relacionarse con los demás. Es desde este sentido que la democracia adquiere plena vigencia cuando se plasma en la práctica de valores como el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la participación y la justicia. Los valores democráticos no surgen espontáneamente sino que se aprenden, se construyen y se reconstruyen y en la medida que en CECAP no son meros postulados abstractos sino una guía para la acción, un modo de vincularnos con nuestros semejantes, su sentido final es dotarnos de la habilidad para ver las cosas, no sólo desde el punto de vista propio sino también desde la perspectiva de otros actores.

Esta posibilidad de transitar entre diferentes perspectivas es una postura fundamental que debe practicarse, además y entre otras competencias, para que la inserción laboral pueda ser más exitosa. Vivir en valores democráticos implica discutir las prácticas democráticas y reconocer las tensiones, ambigüedades y contradicciones de nuestro tiempo, nuestra sociedad y nuestro centro. Incluye la evaluación de nuestro accionar por expertos externos, implica admitir que trabajar programas por competencias significa además la revisión y el estudio permanente. Supone ejercitar la capacidad de aprender con la de innovar, el ejercicio de reflexionar confrontando y experimentar realizando. En este sentido, el concepto de competencia para la capacidad de aprendizaje es el más valioso instrumento de enseñanza y aprendizaje de los docentes y de los alumnos de la institución. Nos restaría entonces describir someramente el accionar del centro.

DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

El Centro de Capacitación y Producción –CECAP– es una institución que funciona dentro de la órbita del Ministerio de Educación y Cultura con dependencia directa de la Dirección de Educación, creada en el año 1981 con el objetivo de ejecutar las políticas públicas en materia de formación para el trabajo de jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

MISIÓN Y VISIÓN INSTITUCIONAL

Misión

Elevar la calidad de vida de los sectores menos favorecidos de la sociedad mediante acciones de formación, capacitación, inserción, certificación y acreditación para el trabajo productivo sostenible.

Impulsar un proyecto educativo innovador, con una oferta curricular integral que responda específicamente a las necesidades socioeducativas de la población objetivo, para devolverles la condición de ciudadanos críticos, creativos, flexibles, comunicativos, emprendedores, lanzados a solucionar conflictos, solidarios, éticos; con capacidad para aprender autónomamente; para dirigir una actividad, un negocio y su propia vida; para acceder a la información, transformarla en conocimiento y tomar decisiones; para aprender a convivir y producir en equipo.

Establecer un diálogo con la sociedad y con el sector productivo para auscultar necesidades y validar las ofertas formativas desde dichos ámbitos con el MEC.

Brindar capacitación profesional basada en competencias, con valor y significado en el mercado de trabajo en áreas productivas, inserción laboral y requerimientos de autogestión responsable.

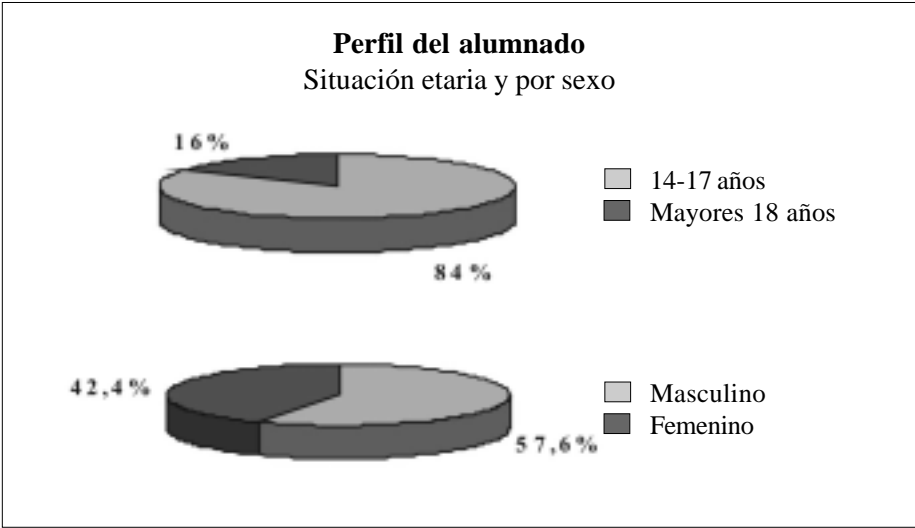
Visión

Promover y desarrollar la capacitación y formación para el trabajo de jóvenes que se encuentran en situación de riesgo social. Incorporarlos al mercado laboral e impulsar su desarrollo económico y de condiciones de vida.

La visión está enfocada a brindar una oferta de capacitación y de producción de calidad que proyecte a la Institución como un organismo referente de formación específica para atender las demandas de la creciente población objetivo.

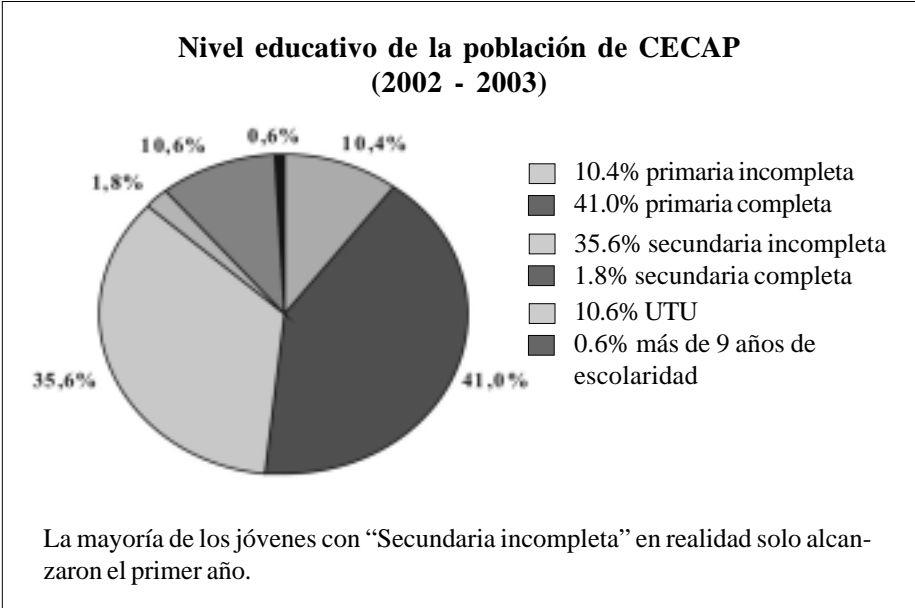
La evolución de CECAP se produce siguiendo el avance de los métodos de las empresas para organizar la producción y el trabajo, transformada en un sistema formal abierto de intercambio de información y servicios con el entorno y adaptándose sistemáticamente a las necesidades cambiantes del contexto.

Para conducir la organización con el aporte de los integrantes de la comunidad educativa, se visualiza un proceso creativo y consensuado que, interpretando los ideales de sus actores, supone actitudes de un genuino compromiso.

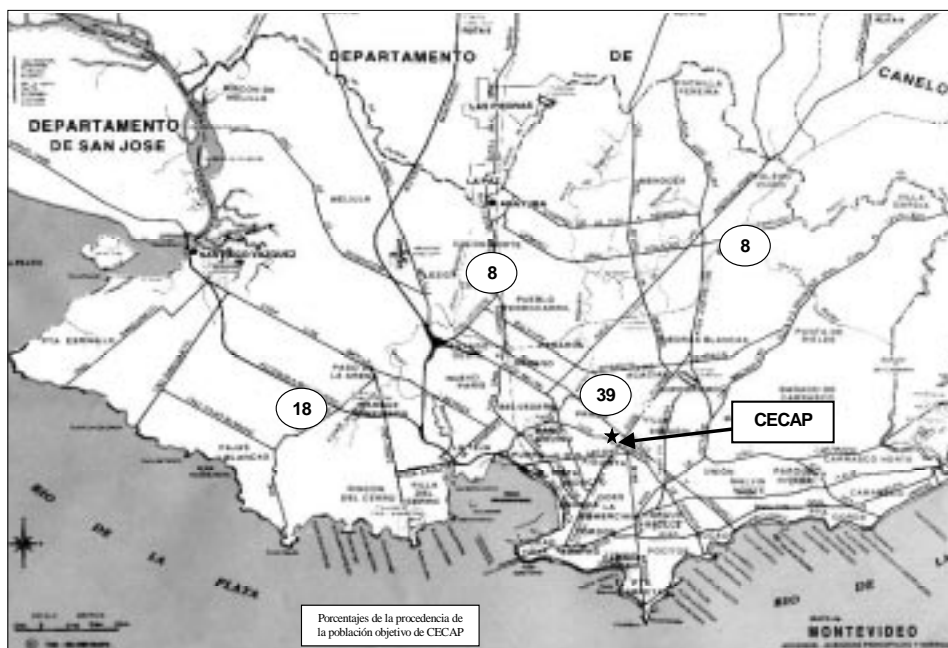


POBLACIÓN OBJETIVO

Jóvenes de ambos sexos, entre 15 y 20 años, provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) o con un nivel de ingresos que los ubique en situación de exclusión social.



En el siguiente mapa de Montevideo pueden verse procedencia y porcentajes de los estudiantes que atiende el CECAP.



MODELO EDUCATIVO

La formación integral posee un fuerte componente educativo social, a partir de la base del respeto a los jóvenes y su tiempo particular de aprendizaje, procurando optimizar su desarrollo como individuos.

A través de la capacitación calificada en un oficio, se promueve en los jóvenes el acceso a un puesto de trabajo y se les brindan las herramientas necesarias para que puedan llevar adelante un emprendimiento autogestionado, independiente, que le permita satisfacer sus necesidades económicas.

De esta forma se visualizan como trabajadores con posibilidades reales de competir en el mercado y de proponerse un proyecto concreto de vida.

Este modelo, aborda las características de la población objetivo como un tema socioeducativo, en el cual se fusionan las habilidades técnicas y sociales, en un proceso de formación integral de la persona.

Los elementos constitutivos de este modelo educativo son:

- Formación integral para el trabajo basada en el “aprender haciendo” a través de talleres productivos.
- Régimen de seis horas diarias de lunes a viernes.
- Estructura de los talleres por módulos, lo cual brinda flexibilidad en la capacitación y permite una atención personalizada, respetando los ritmos y espacios individuales.
- Formación y certificación por competencias.
- Módulos de apoyo para competencias básicas tales como lectura, escritura, cálculo, resolución de problemas, dibujo e informática.
- Módulos de profundización en diversos temas como salud ocupacional, normas de seguridad, educación social y ciudadana.
- Módulos de producción con incentivo para los aprendices.
- Vinculación con las empresas, mediante alternancias y pasantías internas y externas.
- Sistemas de prácticas de alternancia progresiva en las empresas y pasantías.
- Taller de orientación e inserción laboral.
- Seguimiento y apoyo laboral, antes y posteriormente al contrato.
- Apoyo en transporte, alimentación, servicios de salud médico y odontológico, trámites administrativos, etc.
- Educación en valores a través del fortalecimiento personal del adolescente, reconocido como sujeto de Derecho, protagonista de su propia vida, situado en un contexto histórico y sociocultural concreto.
- Contención afectiva y fortalecimiento de la autoestima.
- Desarrollo de diferentes áreas: educación física, plástica, literatura, teatro, creación artística.
- Estimulación, apoyo académico y acreditaciones para su reinserción en el sistema educativo escolarizado.
- Formación permanente en los educadores.

El desarrollo de la tarea educativa basada en este modelo promueve el crecimiento integral de los jóvenes. De esta forma, se visualizan como trabajado-

res con posibilidades reales de competir en el mercado y de proponerse un proyecto propio y concreto de vida.

Todo esto permite plantear que en el CECAP se logra plasmar exitosamente a través de la educación, formación y capacitación, una política activa de prevención primaria de situaciones de inconducta social, en una población vulnerable.

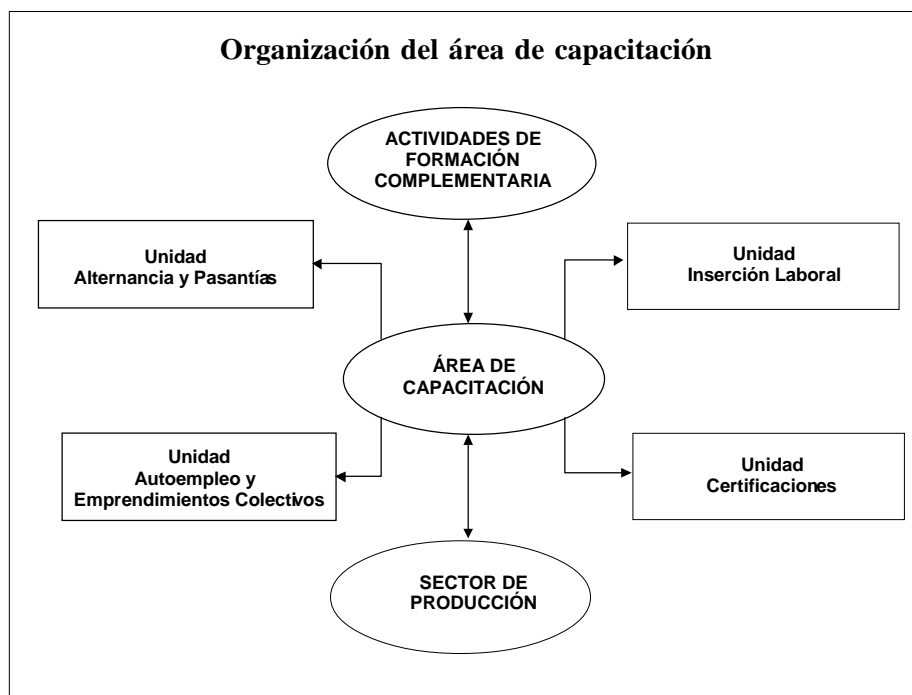
Este modelo educativo ha realizado importantes aportes en el área de capacitación de jóvenes, a saber:

- Se aborda el problema de jóvenes excluidos como un tema socioeducativo en el cual se deben integrar, tanto habilidades técnicas como sociales, en un proceso integral de la persona.
- Se plantea la inserción laboral como meta del proceso de formación y capacitación. A tales efectos la institución cuenta con:
 - Una unidad específica de contacto con empresas del medio.
 - Análisis del mercado laboral (oficios y puestos de trabajo) que permiten la adecuación de los programas de capacitación a la realidad actual.
 - Una estrategia de trabajo que le permite a los aprendices experimentar las dificultades que pueden encontrar al pasar, del Taller Ocupacional de capacitación, a la empresa, garantizando una posibilidad mayor de éxito basada en un proceso gradual.
 - Un proyecto de formación en alternancia en diferentes empresas de nuestro medio, donde los jóvenes pueden alternar, desde un comienzo, su capacitación, con una práctica laboral real y productiva.

En este contexto se está desarrollando un Proyecto de Educación en Valores denominado “Educación para la Paz”, donde se toman en cuenta algunos criterios mínimos necesarios para construir una matriz de valores a lo largo del proceso:

- cultivo de la autonomía personal;
- disponibilidad hacia el diálogo;
- desarrollo de la alteridad;
- la tolerancia;
- el respeto;
- la búsqueda del bien común;
- educar para la convivencia en una sociedad democrática.

Organización del área de capacitación



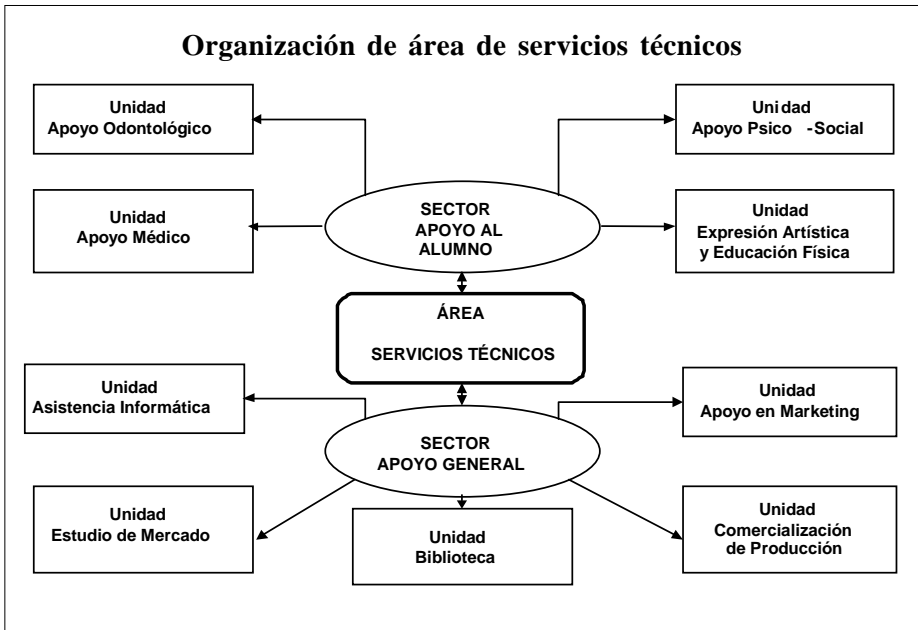
Se busca así, lograr mayores niveles de institucionalidad como forma de optimizar los esfuerzos destinados al desarrollo intelectual de los jóvenes.

Atendiendo a esta situación y teniendo en cuenta la heterogeneidad en la formación del alumnado, CECAP desarrolla una experiencia de formación participativa basada en un enfoque constructivista para definir competencias laborales.

La capacitación laboral se complementa con la adquisición de habilidades básicas (lenguaje, cálculo, razonamiento lógico), competencias sociales y de gestión.

El modelo educativo se complementa con un conjunto de acciones sociales que incluye:

- a. desayuno, almuerzo, gastos de transporte, asistencia médica y odontológica;
- b. programa de actividades socioculturales y recreativas;
- c. servicios profesionales de apoyo (psicosocial, inserción laboral).



PROCESO DE SELECCIÓN

En el año 2002, se produjo una mejora significativa en la fase previa de planificación del proceso de selección y admisión de alumnos, mediante la interacción de varias áreas institucionales en un trabajo multidisciplinar compartido.

El proceso se estructuró sobre la base de una serie de reuniones con profesionales de diversas especialidades. El equipo de psicólogas y asistentes sociales, la responsable de la inserción laboral, la coordinación pedagógica y responsables de la actualización docente, conformaron los aspectos básicos del proceso de selección de los aprendices, estableciendo los criterios y protocolo para la selección, calendario y responsables de su implementación.

No obstante, a pesar del análisis previo para la ejecución de este proceso de ingreso y su ajuste, el abandono presentó un índice mayor con respecto al año anterior. Este hecho, encontró su justificación en la composición social de los alumnos ingresados, con un nivel social más alto que en años anteriores, como resultado de la crisis económica y de desempleo que afectó al país. El surgimiento de los llamados “nuevos pobres” o clases medias-bajas empobrecidas, es una condición social que repercutió en CECAP, ya que estos adolescentes ingresaron con expectativas que la institución aún no podía satisfacer.

Etapas del proceso de selección

- La unidad de inscripción y preselección, una vez fijados los períodos de inscripción, difunde los requisitos y organiza los equipos de recepción de aspirantes.
- Son entrevistados luego por asistentes y psicólogas de la unidad psicosocial y por las docentes de nivelación.
- Reunida esa información se realiza una primer preselección de los aspirantes quienes, a cargo de una unidad de preingresos, cumplen una etapa de conocimiento/inductivo del Centro que consiste en: talleres de reconocimiento institucional, programas formativos, reglamentos, etc.
- La última etapa del proceso es derivar a los aspirantes a los talleres ocupacionales donde una autoevaluación de los seleccionados y una evaluación de los instructores, ratifican o no su elección y permanencia.

ACTIVIDADES ACADÉMICAS

- *Formación docente*
 - La formación basada en competencias (FBC), importancia, justificación y desarrollo
- *La FBC y la mejora continua*
 - Nivel de aplicación en los talleres ocupacionales.
- *Postulación de dos nuevos talleres al Comité Nacional de Calidad en Educación*
 - gastronomía
 - informática

FUNCIONAMIENTO DE LOS TALLERES

Puesto que se considera que no alcanza con formar a un alumno sólo técnicamente para un puesto de trabajo, sino que se le debe aportar los instrumentos para aprender a pensar en forma independiente y desarrollar la capacidad de poder gestionar su trabajo y su vida personal, CECAP asigna un rol fundamental a la formación ocupacional a través de actividades productivas, acercando a cada joven a la situación laboral que encontrará en la empresa cuando deba realizar una pasantía o ingrese a trabajar como empleado.

Para ello, define claramente el rol formativo y pedagógico que tiene la actividad productiva, en la cual los aprendices pueden aplicar los conocimientos y destrezas que van adquiriendo y efectúan un entrenamiento adecuado para afirmar las competencias específicas que resultan necesarias en un puesto de trabajo, junto con la adquisición de las actitudes laborales, así como del sentido grupal y de equipo, que incorporan como componentes educativos.

Las actividades desarrolladas en los talleres permiten satisfacer necesidades de la propia institución, y además brindar asistencia a organismos públicos, ONG y particulares que contratan los servicios del CECAP o consumen sus productos.

El tiempo de permanencia en los cursos es variable y oscila entre seis y dieciocho meses. Ello depende del ritmo y modalidad de aprendizaje de cada joven o de la urgencia para la obtención de un empleo que le posibilite cubrir necesidades individuales o familiares.

TALLERES DEL CECAP

- **TALLERES OCUPACIONALES**
 - Albañilería
 - Pintura de Obra
 - Sanitaria
 - Electricidad
 - Carpintería
 - Plástico reforzado - fibra de vidrio
 - Herrería
 - Jardinería y Huerta
 - Cuero - calzado, marroquinería y prendas
 - Vestimenta - tejido y confecciones
 - Estética - peluquería, manicura y depilación
- **TALLERES DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS**
 - Nivelación docente - apoyo y acreditación
 - Informática

-
- Marketing
 - Expresión gráfica
 - Expresión corporal y teatro
 - Educación Física - postural
 - Orientación laboral

 - TALLERES DESCENTRALIZADOS
 - Peluquería - Asociación de Damas Salesianas - Lezica
 - Peluquería - ONG Vida Nueva Uruguay
 - Jardinería y Huerta - Complejo Habitacional América - Colón
 - Informática - ONG Juventud para Cristo - Flor de Maroñas
 - Informática - Asociación de Damas Salesianas - Lezica
 - Informática - ONG El Abrojo - Paso Carrasco

II. CECAP: En busca de una educación de calidad

En los últimos años y como respuesta a los procesos de marginalización de jóvenes y adolescentes procedentes en general de los sectores de menores ingresos o en situación de extrema pobreza, que resultan excluidos de la educación básica, se ha venido desarrollando a nivel nacional, una serie de intervenciones que ponen el acento en la formación y la capacitación laboral, promoviendo la habilitación de procesos de resocialización y el desarrollo de competencias básicas, a través de un enfoque centrado fundamentalmente en la educación para el trabajo.

La principal motivación que impulsa tales acciones se inscribe en la necesidad de procurar mejores condiciones de vida a un considerable sector de la población, a la vez que –acompañando el acelerado ritmo que la economía viene imponiendo al área productiva– posibilitar la generación de más bienes y servicios y de mejor calidad. Esto implica, naturalmente, un singular desafío y una importante responsabilidad para quienes orientan una modalidad del sistema educativo que ha sido tradicionalmente cuestionada por la sociedad.¹

Es precisamente en este marco, que se crea, a inicios de la década de los ochenta, el Centro de Capacitación y Producción (CECAP) en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El CECAP surge dentro del programa “Desarrollo de Comunidades Marginadas”, como una experiencia piloto, diferente de la modalidad tradicional de intervención estatal en la formación profesional, tratando de satisfacer los requerimientos de una capacitación técnica inserta en el contexto de una sociedad cada vez más abierta, plural y dinámica.

A lo largo de sus veintitrés años de existencia, este Centro, dependiente de la Dirección de Educación del MEC, ha contado con la autonomía técnica ne-

¹ Baste recordar, como lo expresa Carlos Velazco Barraza (*Encuentro Regional de Educación Técnica y Profesional*, Brasilia, 2004) “(...) que en el pasado la formación de técnicos –entre otras, por razones vinculadas a la formación cultural de nuestros pueblos– estuvo destinada a preparar mano de obra calificada para una sociedad tecnológicamente atrasada, con requerimientos intensivos en la capacidad física del trabajador a cargo de labores rutinarias y repetitivas. El imperativo de los hechos y sus circunstancias derivó en que este escenario haya cambiado radicalmente y que hoy sea necesario enfrentarlo con nuevas perspectivas”.

cesaría para construir una intervención muy flexible y con una extraordinaria capacidad de aprendizaje y de cambio, lo que le ha permitido adquirir una identidad y cultura propias. En respuesta a las necesidades de un creciente número de jóvenes de entre 14 y 18 años que presentan considerables déficit socioculturales –lo que los aleja, no sólo de la posibilidad de competir adecuadamente en el mercado de trabajo, sino de participar con éxito en propuestas laborales de corto plazo– el Centro ha venido implementando una serie de innovaciones destinadas a preparar, en lo esencial, personas competentes en el desempeño laboral, en la resolución de problemas, capacitadas para comunicarse con eficacia, para trabajar en equipo, así como para desarrollar valores personales y sociales que las habiliten para su plena inserción en la comunidad.

La “calidad” ¿problema u oportunidad para el CECAP?

Las preocupaciones centrales que llevaron al CECAP a presentar su postulación al *Premio Nacional de Calidad en Educación 2003* han sido: por una parte, la búsqueda incesante de calidad en su propuesta educativa, y por otra, la necesidad de contar con una evaluación externa que contribuyera a una mejor visualización de sus logros y sus problemas, cooperando a la apertura de nuevos caminos de innovación. De ahí que entendamos pertinente iniciar el relato de esta experiencia, con unas páginas introductorias que nos permitirán fundamentar la conexión encontrada entre *calidad* y *evaluación*, procurando definir con la mayor precisión posible, la perspectiva institucional desde la que han sido abordados ambos conceptos.

Es evidente que la calidad y la evaluación, debido a muy diversos motivos, se han convertido, en la actualidad, en dos términos habituales en el mundo de la educación, así como también en elementos centrales del discurso pedagógico.² Las políticas educativas se caracterizan hoy, por su voluntad de contribuir a la mejora de la calidad de la educación y recurren para ello, con mucha

² En parte, algunos de los motivos que contribuyen a explicar el creciente interés que se observa en un gran número de países por la mejora de la calidad de la educación, responden, tanto a factores de orden externo, como interno al sistema educativo. Entre los primeros pueden mencionarse: el efecto de la creciente presión que ejerce la economía sobre la educación, consecuencia, en buena medida, del proceso de globalización, así como también el renovado énfasis puesto en la educación como factor de desarrollo, o la reconsideración del papel del Estado en cuanto prestador de servicios educativos. Entre los segundos han de citarse factores tales como: el malestar creado en las últimas décadas a consecuencia de la expansión y masificación registradas por los sistemas educativos, la evidente tensión experimentada entre la búsqueda de la excelencia y de la equidad, o la desilusión provocada muchas veces por los procesos de reforma educativa.

frecuencia, a la evaluación de los estudiantes, de las instituciones y de los propios sistemas. Pero a pesar de esa relevancia y del interés que despiertan ambos temas, creemos estar lejos de alcanzar un acuerdo general acerca de qué es una educación de calidad y cuáles son los mejores medios para lograrla. Y es que se trata de un asunto que parece evidente, pero cuyo análisis resulta complicado cuando se intenta avanzar más allá de ciertas ideas generales.

La calidad en la educación: un término polisémico y complejo

Reconociendo la dificultad señalada precedentemente, debemos destacar que muchos de los problemas que surgen al analizar el significado del término *calidad*, aplicado a la educación, derivan de su polisemia y su complejidad, a pesar de que su imprecisión quede oculta por la frecuencia con que se lo utiliza. Este término comenzó a circular a comienzos de la década de los ochenta, llegando a convertirse con el paso del tiempo, en un elemento nuclear del discurso pedagógico y político. El hecho de que los ministros de educación de los países miembros de la OCDE se reunieran en 1990 en un conferencia que llevaba por título “Una educación y una formación de la calidad para todos” (OCDE, 1992) pone claramente de manifiesto la importancia que los países más desarrollados concedían ya por entonces a ese asunto. Como se afirmaba en la presentación del IX Congreso de Pedagogía en España: “*la calidad y la excelencia son metas deseables de la educación y de toda empresa humana. Nadie está en contra de la excelencia y resulta difícil imaginar una escuela o una organización satisfechas de su mediocridad*” (Sociedad Española de Pedagogía, 1988:7).

Pero pese a la preocupación generalizada por la mejora de los sistemas educativos, y a los intentos realizados con el apoyo de diversos organismos internacionales por conceptualizar y definir el término *calidad* en relación con la educación, hay que reconocer que se está lejos de hallar un significado unánimemente aceptado. A este respecto, puede recordarse que en un informe elaborado por la OCDE a mediados de los ochenta, se incluía una afirmación que entendemos continúa aún vigente: “*En realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de prioridades para un cambio*”, razón por la cual “*no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación*” (OCDE, 1991:21,39).

Desde un punto de vista aún más crítico pero inspirado en los mismos su-

destacando su ambigüedad e indefinición y subrayando el uso interesado que muchas veces se hace del mismo: “*Igualdad de oportunidades, eficiencia, eficacia y, en la actualidad, calidad de la educación, han sido banderas educativas que han orientado la política del sector en las últimas décadas. El rasgo común de esas banderas es la amplitud de sus objetivos y la indefinición de sus elementos constitutivos. Por ello, la calidad de la educación conlleva agentes sociales, pues cada uno la llena con su propio contenido e intenta orientarla hacia sus particulares objetivos*” (Álvarez-Tostado,1989:3).

De manera pues, que: polisemia, indefinición y ambigüedad, son rasgos que caracterizan al término *calidad* cuando se aplica a la educación. Dichas características son la causa de esa paradoja del acuerdo en la generalidad y desacuerdo en el detalle que se aprecia al abordar este asunto. En efecto, cuando hablamos de *calidad* de un modo general podemos obtener un alto grado de acuerdo con otros interlocutores; pero al contrario, cuando comenzamos a descender al detalle e intentamos definirla de manera precisa, comienzan a aparecer ciertas discrepancias. Hace algún tiempo Arturo de la Orden se refería a este hecho, en una afirmación que no ha perdido en absoluto vigencia: “... *el consenso en la deseabilidad de las mejoras se desvanece al tratar de precisar en qué consiste la superioridad expresada en la idea general de calidad y excelencia. Individuos y grupos difieren en la concepción de la excelencia y, consecuentemente, en cuáles sean los medios más apropiados para lograr escuelas excelentes y una educación de calidad*”, lo que acaba repercutiendo en la “*disparidad entre su pretenciosa retórica y la timidez y pobreza de las propuestas de acción*” (De la Orden,1998:150).

Otra mirada desde la complejidad y la multidimensionalidad del concepto

A la vista de estas reflexiones cabría, legítimamente, aceptar la *complejidad* del concepto admitiendo la existencia de distintas perspectivas de análisis. Por una parte, el tema de la *calidad* podría ser abordado adoptando el punto de vista de los destinatarios, desde un enfoque individual o social, que no tienen por qué coincidir exactamente. En efecto, los rasgos característicos de una educación de calidad desde la perspectiva de un individuo o de una familia, no tienen por qué ser necesariamente idénticos a los que la definen desde una perspectiva social, siendo no obstante ambos puntos de vista perfectamente legítimos. Por citar algún ejemplo, podríamos señalar la diferenciación o la equidad que

promueve un sistema educativo, relevantes para un conjunto social, pero no necesariamente en igual medida para cada uno de los individuos que lo componen.

Por otra parte, la cuestión de la calidad también puede abordarse alternativamente desde un enfoque macroscópico, abarcando parcelas amplias (como por ejemplo, el caso de la educación tecnológica en nuestro país, o el conjunto del sistema educativo), o bien un enfoque microscópico, centrándonos, como en este caso, en centros específicos o en programas educativos concretos (como el caso del CECAP). Si bien es cierto que la calidad de un sistema educativo guarda estrecha relación con la calidad de sus unidades constitutivas, no es posible identificar sin más ambas acepciones. Por lo tanto, para realizar un análisis coherente acerca de la calidad de la educación, es preciso especificar en qué nivel de la realidad nos situamos.

La segunda condición que debería cumplirse, para hablar también con rigor y coherencia de la calidad de la educación, es reconocer expresamente la multidimensionalidad del concepto, lo que implica entenderlo como un constructo complejo en el que pueden identificarse diversas dimensiones. Una primera aproximación a la calidad de la educación permite concebirla como *eficacia* o, dicho de otro modo, como el grado de cumplimiento efectivo de los objetivos educativos propuestos. Estos objetivos son habitualmente traducidos en términos de resultados (alcanzados por los estudiantes) y valorados a través de la certificación de las competencias logradas. Esta concepción pone pues el énfasis, en la calidad del producto educativo, tomando como criterio los resultados alcanzados por los estudiantes al final de su proceso de aprendizaje o en momentos clave del mismo. Es, sin duda, una aproximación semejante a las primeras que se adoptaron en el mundo industrial y productivo, que consideraron la perfección del producto como el criterio central de la calidad.

Una segunda aproximación consistiría en considerar la calidad de la educación en su vertiente de *eficiencia*, esto es, el grado de adecuación que existe entre los logros obtenidos y los recursos utilizados, lo que suele ser un enfoque complementario del anterior.

Valdría la pena no obstante, mencionar una tercera aproximación a la calidad de la educación, consistente en subrayar su vertiente de *satisfacción de necesidades y expectativas*, lo que implica, brindar un servicio acorde con los requisitos indispensables para satisfacer las necesidades o expectativas de una población específica, en un contexto singular y en un tiempo histórico determinado. Este tercer enfoque ha evolucionado en dos sentidos, haciendo hincapié en dos dimensiones complementarias del concepto de calidad. Por una parte, al

subrayar el aspecto de satisfacción de las necesidades educativas manifestadas por los individuos y los grupos sociales, ha llamado la atención sobre la *pertinencia* de los objetivos y los logros de la educación. No se trata sólo de asegurar la eficacia educativa, sino de preguntarse acerca del sentido, relevancia y adecuación de los objetivos propuestos y de los logros conseguidos. Por otra parte, al considerar como criterio de calidad la satisfacción de las expectativas creadas entre los implicados en la tarea educativa, ha subrayado la necesidad de incluir dicha *satisfacción* entre las dimensiones a considerar.

Como podemos apreciar, estas sucesivas aproximaciones al concepto de calidad han puesto de relieve la existencia de varias dimensiones subyacentes al mismo, entre las que se destacan especialmente las de *eficacia*, *eficiencia*, *pertinencia* y *satisfacción*. Su análisis desde la perspectiva de un centro educativo como el CECAP, conlleva la consideración de dos factores inherentes al mismo proceso: la *competitividad* para asegurar su eficiencia y la *autonomía de la gestión institucional* para atender la diversidad y asegurar su eficacia.

El primero de estos aspectos (la competitividad) también entraña un concepto sujeto a controvertidas acepciones según las diversas concepciones ideológicas y pedagógicas desde las que se lo aborda. Por esta razón, es a menudo adoptado con ciertas reservas por los especialistas y trabajadores de la educación. En cambio, nadie se opone a la competencia profesional, a la autonomía institucional, y mucho menos a la diversidad, cuando éstas se fundan en irrefutables investigaciones e innovaciones educativas, en procesos transparentes y continuos de participación y construcción democrática de los diversos actores sociales, que decodifican y representan éticamente las necesidades de la comunidad. Éste es, sin duda, el contexto requerido para implantar sistemas educativos de calidad que atiendan a la diversidad.

En el caso del CECAP, los procesos de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos ofertados, se ha resaltado, precisamente, la necesidad de revisar y reubicar los procesos de la evaluación, sus bases conceptuales y metodológicas y las exigencias planteadas en torno al logro de procesos educativos cada vez más eficientes, eficaces y pertinentes, que respondan a las necesidades personales, institucionales y sociales y generen nuevos desafíos a la educación para el trabajo.

III. La evaluación de la calidad de la educación: una tarea compleja

Al igual que ocurre con la calidad de la educación, también la evaluación se ha convertido en un elemento nuclear del discurso pedagógico contemporáneo. La novedad consiste en que, más allá de su vertiente puramente discursiva o argumental, es la práctica de la evaluación lo que se ha generalizado ampliamente. En efecto, hoy en día todo parece haberse convertido en objeto de evaluación. En la actualidad se evalúan aspectos tan diversos como los aprendizajes de los alumnos, la actividad profesional de los docentes, el diseño y el desarrollo del currículo implantado en las instituciones educativas, la organización y el funcionamiento de las mismas, los programas de intervención, las innovaciones didácticas u organizativas puestas en práctica, el rendimiento de las diversas áreas o unidades operativas, o el impacto de las políticas educativas adoptadas. Nada parece escapar hoy al escrutinio de los evaluadores.

En todo caso, parece existir amplio acuerdo en la necesidad de conceder relevancia y significación al auge que actualmente experimenta la evaluación en el ámbito educativo. En este sentido, es indudable que la misma resulta hoy un tema convocador y hasta “mediático”. Nuevos desarrollos conceptuales y operativos le otorgan una real omnipresencia en el discurso educativo y social en general. Pero la cuestión de la evaluación de la educación no sólo tiene vigencia como tema, sino que es presencia y preocupación permanente en las acciones formadoras, en los centros educativos como el CECAP, y cada vez más lo es también del sistema educativo en su conjunto.

Como se ha señalado reiteradamente, la evaluación se presenta en general, como un proceso de alta complejidad y en el caso de la evaluación institucional, esta complejidad aparece resaltada si se tiene en cuenta que en todos los casos, la práctica de la evaluación permite contrastar diferentes formas de apreciar y valorar el accionar institucional, debido a la atención preferente de los actores a uno u otro objeto de análisis. Así por ejemplo, mientras la dirección del Centro valora particularmente el funcionamiento institucional, las familias parecen centrarse más en los resultados de la acción educativa y la adecuación de ésta a las exigencias sociales. En tanto que, para los empresarios que ocupan a los egresados del Centro, lo central es la utilidad o pertinencia de los aprendizajes de los alumnos, para los docentes el foco de atención preferente se sitúa en el dominio de las competencias adquiridas por los alumnos.

Esta heterogeneidad natural de miradas y acciones que obedecen a intereses diversos, se constituye en la base de las propias instituciones y determina la necesidad de construir consensos, procesos de diálogo y de negociación. La evaluación se convierte así en un espacio muy adecuado para el intercambio de ideas, la contrastación de perspectivas y la construcción de un conocimiento conjunto sobre la realidad institucional.

La evaluación que la institución realiza sobre sí misma refleja lo que ésta considera importante, quiénes controlan los procesos, quiénes toman decisiones acerca de diferentes aspectos y en síntesis, genera la posibilidad de desarrollar procesos de mejora a través del aprendizaje de la propia institución sobre sí misma.

Los dilemas de la evaluación

Las decisiones sobre la evaluación son numerosas y complicadas. Algunas afectan al ámbito de aplicación, otras a su enfoque y otras al modelo elegido, a la estrategia o a la metodología utilizada. Todas estas decisiones se pueden configurar en “*dilemas*” que afectan a la evaluación.

La evaluación del sistema educativo tiene como finalidad conocer el funcionamiento de todos o algunos aspectos de la realidad educativa, para informar a la sociedad y adoptar las decisiones posteriores que se consideren oportunas. Para llevar a cabo esta evaluación existen diferentes estrategias que pueden utilizarse de forma complementaria. Una estrategia consiste en *seleccionar algunos indicadores y hacerlos públicos periódicamente* (alumnos escolarizados, gasto por alumno, porcentaje de alumnos que completan su capacitación, que abandonan etc.), todo ello según tipo de institución, zona geográfica, género u origen social y cultural. Una segunda estrategia, también ampliamente utilizada, consiste en *aplicar pruebas y cuestionarios a una muestra de centros representativos de la realidad educativa que se pretende evaluar*. El análisis de los datos obtenidos en función de las variables controladas previamente, permite conocer el funcionamiento de la educación e informar a la sociedad de los avances o retrocesos que se van produciendo a lo largo del tiempo.

La evaluación de las instituciones educativas tiene, en cambio, una finalidad diferente: *conocer lo que sucede en cada centro concreto*, sin que la información obtenida tenga necesariamente que formar parte de la que se recoge para evaluar el sistema educativo. A veces, la confusión entre una y otra mirada conduce a multiplicar las dificultades presentes en todo programa de evaluación.

Desde el discurso educativo a la realidad de la evaluación

Cuando se plantean cambios en la educación, a menudo se incluyen conceptos y dimensiones diversas: aprendizaje significativo, búsqueda de información, aprendizaje de procedimientos y de valores, trabajo en equipo, capacidad de transferencia y generalización de los aprendizajes, actualización de los docentes, condiciones de trabajo, materiales disponibles, seguimiento de los egresados, disponibilidad de equipamiento, etc. Sin embargo, la evaluación de un centro de capacitación técnica y laboral resulta mucho más focalizada y se orienta hacia algunos aspectos concretos, como por ejemplo: rendimiento de los alumnos en determinadas áreas curriculares, organización de la institución, opinión de los grupos de empleadores, etc. Por eso decimos que la distancia entre el discurso educativo y el discurso de los programas de evaluación, es enorme.

En tal sentido, la evaluación que se ha planteado el CECAP desde su creación, ha procurado responder a dos finalidades básicas: el diagnóstico y la mejora del funcionamiento institucional. En el primer caso, el objetivo de la evaluación ha sido, fundamentalmente, conocer el funcionamiento del Centro para comprobar si se cumplen los objetivos educativos establecidos. De esta forma le ha sido posible a la Dirección, detectar los problemas más importantes y adoptar oportunamente las decisiones que ha estimado más convenientes.

En cuanto a la otra función, orientada hacia el desarrollo y mejora de la institución, ésta se ha basado esencialmente, en la participación voluntaria de todos sus miembros, y en el compromiso y acuerdo del conjunto de la comunidad educativa, para comprender la organización y generar cambios asumidos por parte del conjunto de los actores implicados. El procedimiento habitual utilizado en este caso ha sido la *autoevaluación* y la *evaluación interna*, si bien también en ocasiones se ha complementado con algún tipo de evaluación externa.

La evaluación interna o autoevaluación, surge sin duda, como una exigencia de la propia actividad del centro educativo que asume el requerimiento de reflexionar sistemáticamente y en forma colectiva sobre la práctica para comprenderla y mejorarla. Se trata de un proceso de apoyo a la mejora del centro educativo, que no puede prescindir de la participación, si quiere ser real y aspira a la interpretación y valoración de los procesos institucionales en toda su complejidad y amplitud.

En el CECAP la evaluación interna ha sido tradicionalmente realizada por la Dirección, los propios docentes o los coordinadores de los diversos talleres a través de una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa, lo

que posibilita que este proceso de evaluación deje de ser sentido como una amenaza, como fiscalización o imposición, para convertirse en una oportunidad para el intercambio y la actividad colaboradora. Se trata por consiguiente, de una actividad que forma parte de los procesos habituales de funcionamiento del Centro. Sus ventajas son indudables, dado que contribuye a un mejor conocimiento del contexto de la institución, su historia y sus características principales, los problemas que han existido en el pasado y que condicionan el presente, y la relación entre los distintos datos obtenidos. Como contrapartida, esta modalidad de evaluación interna suele ofrecer algunas dificultades, ya que no es posible plantearse todos los problemas que afectan al funcionamiento del Centro, puesto que es el propio personal docente el que debe identificarlos y analizarlos. Tampoco resulta sencillo encontrar la suficiente objetividad para valorar los datos obtenidos y no existen puntos de referencia externos que ayuden a interpretar las valoraciones realizadas.

La evaluación externa, por el contrario, realizada por personas o equipos que no forman parte del Centro pero que actúan como facilitadores del proceso de autorreflexión colectiva, garantiza en cierta forma una mayor objetividad y la posibilidad de que los datos puedan interpretarse a la luz de los obtenidos en instituciones de características similares.

Estas consideraciones ponen de relieve la importancia que adquieren ambos tipos de evaluación y su carácter complementario. Conducidas simultáneamente, aunque de forma independiente, la evaluación interna y externa del Centro, constituyen una herramienta fundamental y positiva para el cambio y la mejora del mismo.

La importancia de abordar distintos niveles y dimensiones en la evaluación

Toda evaluación institucional debe dar cuenta y considerar al menos algunos componentes institucionales tales como los objetivos, la estructura, los actores y sus formas de relación; y ciertas dinámicas organizativas, como las formas particulares en que se organizan los tiempos y espacios institucionales. Para ello se requiere una mirada abarcadora, vale decir, el interés centrado en la consideración de la institución como una totalidad en la que prima el análisis de las interrelaciones entre los diferentes componentes.

También es necesario contar con un enfoque dinámico; o sea, la consideración sobre la historia y el contexto en el que se desenvuelve la institución y sus implicancias actuales. El valor instrumental de la evaluación, es decir, la valía

en términos formativos, se establece cuando se relaciona la evaluación con el proyecto institucional, ubicándola como un medio e instrumento directamente asociado a los procesos de mejora e innovación institucional, pero no como un fin en sí mismo.

Debemos tener en cuenta, además, que la evaluación se dirige hacia uno o varios niveles y, dentro de cada uno de ellos, incluye una o múltiples dimensiones. El modelo que entendemos se aproxima de forma más completa a la realidad educativa de un centro como el CECAP, es el *multinivel*, lo que implica incorporar el estudio del contexto sociocultural, los recursos disponibles, los procesos llevados a cabo en el Centro, y los resultados que obtienen los alumnos, así como las valoraciones de los distintos sectores de la comunidad educativa. En cada uno de estos niveles se evalúan distintas dimensiones.

Hemos comprobado que a veces no basta sólo con proporcionar información sobre una dimensión determinada (como por ejemplo el grado de inserción laboral alcanzado en determinados talleres ocupacionales), sino que es preciso analizar con más detalle los datos obtenidos para facilitar su interpretación; la variabilidad de los resultados, las diferencias entre distintos grupos de alumnos (género, cultura, origen social), o los cambios de cada uno de ellos a lo largo del tiempo. De esta forma es posible comprender si los avances o retrocesos de la institución afectan a la totalidad de los alumnos o sólo a determinados grupos en particular.

Indudablemente, es difícil valorar la información obtenida en el Centro si no se la compara con algún indicador de referencia, bien sea interno a la propia institución o externo a la misma. Pero esta apreciación, que apunta a la necesidad de hallar algún tipo de comparación en la evaluación, no impide al mismo tiempo señalar sus dificultades. Tiana (1997), en un texto presentado en el Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Cumbre Iberoamericana, explica las ventajas y los inconvenientes de tres tipos de comparaciones.

El primero consiste en comparar los datos obtenidos con un criterio o norma previamente establecido. Su mayor dificultad estriba en establecer de forma adecuada el criterio de referencia y tener en cuenta la diversidad de situaciones de las escuelas, al realizar la comparación.

El segundo tipo de comparación, ampliamente utilizado en la evaluación de instituciones educativas, supone cotejarlas entre sí (a partir de determinadas dimensiones) y ordenar la relación existente entre ellas. Un procedimiento sencillo pero en el que se concentran múltiples problemas teóricos y metodológicos. Los más importantes se refieren a la elección de las dimensiones que van a ser evaluadas y a la forma como se realiza la comparación, en la que existe el

riesgo de no valorar suficientemente las condiciones propias de cada centro de formación.

El tercer tipo se refiere a la comparación longitudinal, o del centro consigo mismo a lo largo del tiempo. La objetividad de los datos comparados y su duración, son los principales problemas que presenta.

Las dificultades que entrañan estos modelos parecerían dar a entender que cualquier comparación en evaluación, es negativa. Sin embargo, resulta muy difícil realizar una evaluación rigurosa prescindiendo por completo de la comparación. En todo caso y cuando la información es reservada, cualquiera de los tres tipos de comparación anteriormente señalados puede ser útil, siempre que se tenga en cuenta el contexto de cada institución y que el énfasis principal de la evaluación recaiga en la interpretación interna de la información recibida.

A este respecto, uno de los temas importantes a tener en cuenta al evaluar la gestión de cualquier centro de formación o capacitación, es qué tipo de información se va a proporcionar y a qué colectivos estará dirigida. La información pública de los resultados que obtienen las instituciones educativas es, en ocasiones, una demanda de determinados sectores de la sociedad y, en otros, una imposición de las administraciones educativas. En muchos casos, los datos que se presentan sólo se refieren a los resultados finales de los alumnos y apenas se tiene en cuenta el nivel inicial de sus conocimientos y su contexto sociocultural. Por ello, la comparación que se establece no recoge a menudo el esfuerzo que realiza el Centro a partir de las condiciones de sus alumnos. Esta sería limitación es lo que ha conducido a destacar la importancia de evaluar el *valor añadido* de la institución formadora, es decir, la diferencia entre los resultados que se espera alcancen los alumnos teniendo en cuenta su nivel inicial y sus condiciones de partida, y los que realmente obtienen. Entendemos que el *valor añadido* de un Centro es positivo cuando los resultados que obtiene superan a los esperados, y negativo si son inferiores a los esperados.

Otro de los riesgos que existe, es que la información proporcionada se refiera solamente a los resultados de los alumnos en la capacitación específica, olvidando otros factores fundamentales que actúan como ejes transversales de la formación, tales como: las estrategias de aprendizaje, la educación en valores y el cultivo de actitudes, o los procesos de enseñanza desarrollados en la propia institución y en el aula o el taller.

Es por esto que se hace necesario encontrar nuevas formas de recoger datos, de realizar comparaciones y de preservar, al mismo tiempo, la confidencialidad de los resultados obtenidos por el Centro.

La evaluación experta del Comité de Calidad

¿Qué expectativas alentaba el CECAP al postularse al *Premio Nacional de Calidad en Educación*? ¿Qué esperaba obtener el Centro al someter la calidad de su propuesta educativa a una evaluación externa?... Como señaláramos anteriormente, toda evaluación conlleva un proceso que genera información intencionada y fundamentada, que descubre, pone en evidencia, contribuye a “dar cuenta” y a “darnos cuenta” de cambios y apropiaciones, de logros y carencias. El objeto mismo de la evaluación es modificado por la información que aporta, lo que incrementa significativa y progresivamente su conocimiento. En este sentido es posible afirmar con certeza, que la evaluación realizada por el Comité de Calidad, pasó de ser una interpretación valorativa de resultados, para acompañar la voluntad de comprender la organización y generar cambios asumidos por parte del conjunto de los actores implicados.

De ahí que, entre todos los propósitos que inspiran las tareas de evaluación, merece la pena destacar especialmente el que se refiere a la mejora de la actividad educativa. Evaluar la calidad de una determinada realidad educativa implica incursionar en sus ámbitos más sensibles, e indudablemente esto conlleva una intención valorativa. Pero esa invasión de la intimidad de la realidad y de las personas evaluadas, exige como premisa básica, centrar la tensión en sus posibilidades de mejora. En última instancia, el énfasis en la mejora constituye una exigencia ética que pesa sobre quienes evalúan, como contrapartida del poder que detenta el proceso de evaluación.

Las expectativas institucionales y el interés particular de los diversos grupos de actores (educadores, alumnos, directivos, familias, empresas), estaban centrados en obtener una información clara, objetiva y fiable acerca de la calidad alcanzada, que permitiera “tomar distancia”, para desde allí poder ejercer la crítica e imaginar los cambios posibles. La mirada experta de los evaluadores del Comité de Calidad hizo posible mejorar los procesos de generación de esta información, lo que resultó una tarea invaluable para el CECAP.

Como se hace evidente a través de lo antedicho, la evaluación externa y específicamente la realizada a través del Comité de Calidad, plantea consideraciones diversas, más allá de la aplicación de procedimientos técnicos, pues impulsa en este proceso, una disposición constante a la reflexión sobre las propias actuaciones y sobre las estrategias para el logro de una mayor calidad en el funcionamiento institucional, y favorece la construcción de una actitud positiva respecto a los procesos de cambio.

Las normas ISO en la evaluación de la calidad de la educación

Para cerrar este capítulo, hemos creído oportuno desarrollar brevemente, algunas consideraciones sobre uno de los modelos utilizados tradicionalmente en los procesos de evaluación institucional en el ámbito educativo, como son las normas ISO.

Como es de amplio conocimiento, la Organización Internacional de Normalización (ISO), es una federación mundial de *normalización* cuya función principal es la preparación de normas internacionales, que se revisan periódicamente, relacionadas con la *calidad*. Las normas ISO son documentos técnicos que actúan como protocolo en forma de reglamento de normalización, que permiten verificar si una institución cumple con ciertos estándares o criterios de calidad establecidos.

La Norma ISO 9001 especifica los requisitos para un *sistema de gestión* de la calidad que puede aplicarse al interior de las organizaciones para la certificación o con fines contractuales. Se centra en la eficacia del sistema de gestión de calidad para dar cumplimiento a los requisitos del cliente.

La Norma ISO 9004 proporciona una orientación sobre un rango más amplio de objetivos de un sistema de calidad que la norma anterior, especialmente en cuanto el énfasis en el aspecto vinculado con la *mejora continua del desempeño y la eficiencia global, así como la eficacia de la institución en conjunto*.

La Norma ISO 9001:2000, aplicada en algunos centros educativos establece como eje el análisis de los *procesos institucionales y las derivaciones de los mismos en términos de gestión*, por ello el énfasis de este modelo está dado por la consideración de aspectos tales como: la comprensión y el cumplimiento de los requisitos institucionales, el análisis de los procesos institucionales en términos del valor que aporten, la obtención de resultados del desempeño y eficacia en los procesos, y la mejora continua de los procesos institucionales con base en mediciones objetivas.

Este modelo establece, como requisitos generales, que la organización defina, documente, implemente y mantenga *un sistema de gestión de la calidad y mejora continua*. Al respecto la institución educativa debe: identificar los procesos necesarios para el sistema de calidad y su aplicación; determinar la secuencia e interacción de estos procesos; determinar criterios y métodos necesarios para asegurarse, tanto la operación como el control de estos procesos; asegurar la disponibilidad de recursos e información necesarios para sostener la operación y seguimiento de estos procesos; realizar el seguimiento y alguna

forma de medición de estos procesos; y por último, implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de estos procesos.

A continuación presentamos, a modo de ejemplo, un cuadro donde se especifican una serie de actividades que el CECAP ha ido implementando progresivamente para ajustar los correspondientes procesos institucionales, a los implicados en la norma ISO 9001: 2000 (AENOR, 2000).

Actividades y procesos institucionales

ACTIVIDADES	EJEMPLOS DE PROCESOS IMPLICADOS
Responsabilidad de la Dirección	Política de calidad
<ul style="list-style-type: none"> · Compromiso de la Dirección · Política de calidad · Enfoque al cliente · Planificación · Responsabilidad, autoridad, comunicación · Revisión por la Dirección 	<p>El equipo de Dirección se asegura que la política de calidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. es adecuada al propósito esencial del Centro; 2. incluye un compromiso de cumplir con los requisitos y de mejorar continuamente la eficacia del sistema de gestión de la calidad; 3. proporciona un marco de referencia para establecer y revisar los objetivos de calidad; 4. es comunicada y entendida dentro de la organización; 5. es revisada para su continua adecuación
Gestión de los recursos	Competencia, toma de conciencia y formación de los recursos humanos
<ul style="list-style-type: none"> · Recursos humanos · Provisión de recursos · Infraestructura · Ambiente de trabajo 	<p>El equipo de Coordinación del Centro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. determina las competencias necesarias para el personal que realiza trabajos que afectan a la calidad del servicio educativo;

	<ol style="list-style-type: none"> 2. proporciona formación o toma acciones para satisfacer dichas necesidades; 3. evalúa la eficacia de las acciones tomadas; 4. se asegura de que el personal es consciente de la pertinencia e importancia de sus actividades y de cómo contribuyen al logro de los objetivos de la calidad; 5. mantiene los registros apropiados sobre formación, habilidades y experiencia.
<p>Realización del producto (alumnos capacitados y servicio de producción satisfecho)</p>	<p style="text-align: center;">Planificación de la realización</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Planificación de la realización · Diseño y desarrollo · Procesos relacionados con el cliente · Compras · Producción y prestación del servicio · Control de los dispositivos de seguimiento y de medición 	<p>Durante la planificación todo el personal del Centro determina:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. los objetivos de calidad y los requisitos para lograrlos; 2. la necesidad de establecer procesos, documentos y de proporcionar recursos específicos para el producto; 3. las actividades requeridas de verificación, validación, seguimiento, inspección y ensayo/prueba específicos para el producto, así como los criterios para la aceptación del mismo; 4. los registros que sean necesarios para proporcionar evidencia de que los procesos de realización y el producto resultante cumplen los requisitos.

Medición, análisis y mejora	Análisis de datos
<ul style="list-style-type: none"> · Generalidades · Seguimiento y medición · Control del producto no conforme · Análisis de datos · Mejora 	<p>El análisis de datos proporciona información sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la satisfacción del cliente; 2. la conformidad con los requisitos del producto; 3. las características y tendencias de los procesos y de los productos, incluyendo las oportunidades para llevar a cabo acciones preventivas; 4. los proveedores.

El proceso de implementación de este modelo conlleva:

1. una **evaluación inicial** que tiene como propósito evidenciar los puntos fuertes y débiles de la institución;
2. el desarrollo de **procesos de capacitación y formación** que tienen como propósito la sensibilización sobre el tema de la calidad y la aproximación a los criterios a aplicar para su análisis;
3. la conformación de un **equipo responsable del desarrollo del proceso** de evaluación, cuya función central es la dinamización y **elaboración de la documentación requerida** (manuales de procedimiento, instructivos, diagramas de flujo de procesos, etc.);
4. la **ordenación y especificación de los procesos**, objeto de análisis en el ámbito institucional;
5. una **auditoría interna y/o externa** sobre los procesos identificados y su desarrollo en el centro escolar;
6. la definición de **cursos de acción de tipo correctivo**;
7. una recomendación de **certificación** frente a las entidades responsables de estas acciones.

Durante la implementación de este modelo, han podido apreciarse aspectos beneficiosos como: la posibilidad de proporcionar elementos para que la institución pueda reconocer procesos vinculados a la incidencia central en su funcionamiento; el reconocimiento de la necesidad de contar con información válida

de carácter sistemático como base para la toma de decisiones; el impulso por la definición de objetivos y metas vinculadas con la mejora; la promoción de un fuerte compromiso global con criterios de calidad; y la contribución a la guía de procesos de autoanálisis institucional.

IV. Desarrollo de la experiencia: el proceso hacia el Premio Nacional de la Calidad en Educación

La postulación

La introducción a la primera etapa del proceso de evaluación desarrollado en el CECAP con la intervención del Comité Nacional de Calidad, sobre la base de su Modelo de Mejora Continua, consistió en responder a la invitación pública realizada por dicho Comité. En el gráfico al final del presente capítulo se puede apreciar el proceso completo que se sigue hasta la obtención del Premio.

A lo largo de un proceso que se realizó en ocho meses, el cual se inició con el llenado de dos formularios (el de Datos del Centro y el correspondiente a la Expresión de Interés), se procedió a definir, entre otros temas, la misión y visión institucional, se informó acerca del momento en que comenzaron a implementarse sistemáticamente las prácticas de mejora continua, sus dimensiones y el campo de innovación más relevante.

La innovación es la razón de ser o la justificación de toda institución que ostente el rótulo de educativa, en el entendido de que este término involucra un proceso que **educa**, es decir, que forma y transforma de manera positiva.

La principal razón por ende, que ha llevado al CECAP, a lo largo de sus veintidós años de existencia, a incorporar y desarrollar procesos de mejora continua, así como a responder al llamado del CNC,¹ ha sido: *“La búsqueda permanente de metodologías que, respondiendo a las reales necesidades de los/las jóvenes que integran la población objetivo, contribuya a minimizar los riesgos de su exclusión social y las lamentables secuelas psicosociales y educativas que conlleva tal situación, tanto para ellos, como para la comunidad uruguaya en su conjunto”*.²

Partiendo del principio de que *innovar* en educación es tratar la enseñanza como un proceso que debe ser eficaz y tener espíritu de empresa, la innovación –implementada en los últimos tres años y considerada relevante en esta *“búsqueda permanente”* de mejora continua institucional– se circunscribió a las

¹ Comité Nacional de Calidad.

² CNC, Formulario de Expresión de Interés, pp. 2 y ss.

prácticas desarrolladas en los Talleres postulantes de Peluquería y Jardinería-Huerta, vinculadas a *“la aplicación urbana de la alternancia entre empresas y Centro, como un proceso educativo y de formación a través de prácticas progresivas de aprendizaje, apoyadas en la reflexión, la auto evaluación permanente y el análisis metódico de las disfunciones”*.³

La principal innovación de esta experiencia, respecto de otras intervenciones en la misma institución (y en el país) es pues, la alternancia entre el taller ubicado en el Centro y la empresa, lo que a la vez constituye la columna vertebral en torno a la cual se desarrolla la estrategia pedagógica.

En este sentido, para dar respuesta al ítem referido a la mención de «un máximo de dos resultados verificables que sean consecuencia de la gestión de Calidad Total»,⁴ se indicó que los mismos estaban determinados por:

“1. La cifra de inserción laboral lograda por las aprendices del Taller de Peluquería, a pesar de la situación crítica de las empresas y de las dificultades que las jóvenes deben superar con relación a la incorporación de un estilo actitudinal/cultural, distinto al del medio de donde provienen.

2. *El clima de concentración y aprendizaje en equipo que se advierte al ingresar al Taller mencionado*”.⁵

Ambos resultados permitieron revelar que esta innovación alude, en términos generales, a un proceso orientado:

- al surgimiento e implantación de nuevas ideas,
- a la creación de sistemas de organización diferentes,
- a la actualización, profundización o adquisición de nuevos conocimientos y procedimientos,
- a la búsqueda de respuesta a expectativas o necesidades específicas,
- a un aprendizaje colectivo continuo,
- a la capacidad para despejar las incertidumbres y los problemas que surgen en su desarrollo,
- a un espíritu de apertura, de creatividad y a una disposición para compartir conocimiento, opiniones y actitudes de índole y origen diversos, de parte de quienes están involucrados en ella.

³ *Ibíd.*

⁴ CNC, Bases, p. 15.

⁵ *Ibíd.*

La selección

Cumplidos los pasos mencionados precedentemente, ambos Talleres postulados fueron seleccionados para pasar a la segunda etapa, a través de la cual sería posible alcanzar la “precalificación”, instancia que permitiría al CECAP concretar su aspiración de obtener una evaluación institucional externa, calificada y actualizada de su gestión educativa.

De ahí que, para cumplir esta nueva etapa, fue necesario abocarse al conocimiento de las bases entregadas por el modelo del CNC, lo que implicó analizarlas y elaborar el Informe Preliminar.

Las Bases del Modelo de Mejora Continua del CNC

La calidad de las innovaciones para producir o gestionar procesos de transformación de las organizaciones involucra el concepto de “calidad total”.

En la introducción de las Bases⁶ se define el concepto de *calidad total* en el campo educativo como “*un proceso sistemático de Mejora Continua, focalizado en las estrategias de enseñanza aprendizaje dirigidas a garantizar la satisfacción de las necesidades, intereses y aspiraciones de los actores, principalmente del educando*”.

Para precisar los alcances de este concepto –tal vez uno de los más difundidos y adoptados– cabría en primer lugar, considerar los principios que se consideran básicos en relación con el mismo, esto es:

- satisfacer las necesidades de la población meta, cumpliendo con los requisitos previamente acordados entre los involucrados;
- diseñar e implementar una planificación preventiva, de manera de asegurar los requisitos establecidos;
- medir la calidad, no por cantidades o porcentajes, sino por el grado de cumplimiento con las metas fijadas.

“La lógica de este proceso se explicita en el Ciclo de Mejora Continua, de Shewart Deming (PDCA), donde se postula que proyectar el cambio es planificarlo; implementarlo es actuar sobre la realidad para transformarla; verificarlo es analizar, reflexionar y comparar logros con objetivos. Pero, ninguna de estas etapas completan el proceso si no se estable-

⁶ CNC, Modelo de Mejora Continua, Uruguay, 2003, p. 3.

cen acciones correctivas para subsanar los desvíos e imprevistos que alejan de las metas de superación.”

Es en este marco conceptual, donde se inscribe la evaluación *“como una nueva dialéctica entre evaluador y evaluado en la que el diálogo es la pieza fundamental para la comprensión de la concreta situación”*.⁷

Como herramientas del proceso diseñado, el CNC supone: la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

La evaluación, reuniendo variadas posturas, se define allí como *“medición de resultados; juicios de valor; congruencia del proceso con sus objetivos; sistema de retroalimentación en tanto diseño y obtención de información útil para tomar alternativas de decisión, de acuerdo al orden a corregir o mejorar; y toda otra acepción que contribuya al acto de determinar el valor de un objeto, situación, etc.”*.⁸

En cuanto a las dimensiones de la evaluación se señalan: el enfoque, la implementación y los resultados, cuyos conceptos se describen y son relacionados en una Tabla Guía del Evaluador.

Pero lo importante a destacar es que para llevar a cabo este proceso de evaluación de la calidad de la educación es necesario proceder de modo estratégico siguiendo una serie de pasos.

Uno de los primeros problemas que se debió enfrentar fue establecer internamente un acuerdo en torno al significado de la “calidad”; vale decir encontrar una definición unánimemente aceptada entre todos los integrantes del CECAP respecto a sus características y los criterios utilizados para su identificación.

Acordada una definición precisa acerca de lo que debe entenderse por una educación de calidad, fue necesario puntualizar, especialmente en los Talleres postulantes, los criterios indicativos de su logro, los cuales incluyeron –entre otros– los resultados educativos, el clima institucional, la respuesta del Centro a las demandas de la comunidad, el estímulo a la inserción laboral, etc.

El siguiente paso consistió en identificar los factores de calidad, es decir, las condiciones favorecedoras o que permitirían predecir su consecución, como por ejemplo, el compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas, una planificación coparticipativa y un trabajo de colaboración, una positiva

⁷ *Ibíd.*, p. 45.

⁸ CNC, Bases, p. 45.

dirección en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento de la calidad, así como un elevado nivel de implicación y apoyo de la comunidad educativa en su conjunto.

Una vez establecidos los necesarios acuerdos, acerca de los principales factores a tener en cuenta para valorar la calidad de los procesos formativos desarrollados en ambos Talleres, se trató de construir un conjunto coherente de indicadores de calidad, capaces de poner en evidencia su grado de logro. Esto supuso en última instancia, una selección de los rasgos más relevantes y significativos desde el punto de vista cualitativo.

El Informe Preliminar

Concretamente, las interrogantes propuestas para desarrollar el Informe Preliminar incluyeron:

1. El perfil institucional
2. Ocho áreas de evaluación de la mejora continua:
 - 2.1. satisfacción de las necesidades, aspiraciones e intereses del educando y demás actores –conocimiento, satisfacción e indicadores de satisfacción de los actores;
 - 2.2. gestión y desarrollo del personal docente y no docente –educación, perfeccionamiento, involucramiento, comunicación, calidad de vida y políticas de reconocimiento en el trabajo;
 - 2.3. liderazgo –en la multidimensionalidad de la institución y sus paradigmas;
 - 2.4. planeamiento –estratégico y operativo;
 - 2.5. información y análisis –obtención y registro, análisis y utilización de la información;
 - 2.6. aseguramiento de la calidad –diseño, control, revisión, evaluación, innovación y creatividad de/en los procesos, proveedores y procesos de apoyo a la institución, documentación;
 - 2.7. impacto en la sociedad y el medio ambiente –difusión y promoción de la cultura de la calidad en la comunidad y preservación de los ecosistemas;
 - 2.8. resultados:
 - de desempeño institucional, del educando, del personal docente y no docente;

-
- de satisfacción de los actores internos y externos;
 - de gestión por el liderazgo;
 - de impacto social y ambiental;
 - económicos y de gasto educativo.

Precalificación e Informe Extenso

Tras la inocultable satisfacción al recibir la notificación del CNC, en la que se informaba la decisión de la Comisión de Precalificación, de que ambos Talleres (Peluquería y Jardinería-Huerta) habían precalificado, el CECAP se sintió estimulado a abordar la siguiente etapa, consistente en presentar un Informe en Extenso.

Se trató de un informe que cubrió en forma exhaustiva los tópicos que abarcan el Modelo de Mejora Continua diseñado por el CNC, ampliando el Informe Preliminar que pasaría ahora a consideración del equipo de evaluadores designado por dicho Comité (quienes lo examinarían sin conocer el anterior informe, como un modo *“de garantizar la independencia de criterio y, en consecuencia, la mayor transparencia del proceso”*).⁹

Este Informe Extenso, si bien fue redactado por técnicos del CECAP, contó con la participación de los actores, esto es, con aportes de alumnas/os, sus familiares o referentes, empresarios, docentes y no docentes, originándose así una movilización de los talleres postulados y su entorno institucional.

Las preguntas globales y específicas establecidas en las Bases del Modelo, fueron conduciendo un proceso de reflexión y toma de conciencia que, en muchos aspectos, fueron generando nuevos enfoques y cambios positivos en los involucrados.

Seleccionados para ser visitados por evaluadores

Continuando el proceso de evaluación (ver el diagrama de flujo que reproduce el proceso de premiación), el CECAP recibió, en el mes de octubre, la visita de tres evaluadores del CNC (capacitados por el mismo Comité y con experiencia en las tres ramas de la educación: primaria, secundaria y técnico/profesional).

Durante una jornada completa, el equipo de evaluación visitó la institución y especialmente los talleres postulados, desarrollando entrevistas con alumnos, ex alumnos, padres/tutores, docentes y no docentes y, posteriormente visitó también algunas de las empresas que han contratado ex alumnos del CECAP y aquellas que los reciben para realizar las prácticas en alternancia y/o pasantías.

El principal objetivo del equipo de evaluadores fue verificar la coherencia entre los informes presentados por el CECAP ante el CNC y la realidad. Su presencia, su actitud de valoración (no de “inspección” o “fiscalización”), también contribuyó al proceso, puesto que indujeron una instancia que mostró ampliamente la auténtica postura de una evaluación educativa.

Ambos talleres ocupacionales postulados –Peluquería y Jardinería-Huerta– reciben el Premio Nacional de Educación 2003

En diciembre de 2003, respondiendo a la invitación del CNC, una amplia delegación del Centro, integrada mayoritariamente por alumnos, familiares y docentes de los talleres postulados, concurrieron al acto de premiación que tuvo lugar en el Salón de Actos del Edificio Libertad, donde los postulados recibieron (y ruidosamente festejaron, especialmente los alumnos) el **Premio Nacional de Calidad en Educación - 2003**.

El Informe de Retroalimentación (IR)

Finalmente, en el mismo mes, se entregó al CECAP el esperado Informe de Retroalimentación del CNC, un valioso documento que en su parte introductoria expresa un conjunto de consideraciones generales cuyo propósito es el de mostrar las áreas en las que los principios y metodologías de gestión de calidad total han logrado un avance relativamente importante y cuáles son aquellas en que se detectan oportunidades de mejora significativas.¹⁰

El **IR**, pretende proporcionar una ayuda efectiva para dinamizar aún más, el proceso de mejora en la gestión, comprometiendo a la institución a continuar el camino emprendido, que se evidencia en su ambicioso plan estratégico.

¹⁰ CNC, Informe de Retroalimentación, p. 3.

La recomendación para el Premio Nacional de la Calidad:

Realizados el análisis del Informe Extenso y la Visita de Evaluación de los Talleres Ocupacionales “Peluquería” “Jardinería y Huerta” presentados por el Centro de Capacitación y Producción - CECAP, dependiente de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, el Equipo de Evaluadores manifiesta su muy buena impresión por el contacto realizado con la Alta Dirección, el Equipo de Apoyo y demás actores institucionales, internos y externos, con los que mantuvo entrevistas.

Un aspecto que se considera ampliamente destacable es la transformación positiva, tanto en su presencia física como en la manera de desenvolverse, que se produce en los alumnos de la Institución, detectada en las visitas realizadas a las empresas donde trabajan o hacen práctica.

Se constataron aspectos muy significativos en la organización y en las respuestas a las preguntas formuladas, que superaron notoriamente lo expresado en el Informe Extenso.

En síntesis, la institución a través de los Talleres postulados ha implementado procesos de cambio del modelo educativo, evidenciando evolución constante en los distintos niveles de desempeño. En consecuencia, **se ubica en posición de Excelencia y como Modelo a seguir**, en lo referente a la Gestión Total de la Calidad. En consecuencia el CNC y los evaluadores felicitan por la obtención del **Primer Premio Nacional de Calidad en Educación.**

Luego, el Informe de Retroalimentación establece algunas consideraciones particulares:¹¹

De acuerdo a las evidencias objetivas recogidas, se considera que la institución trabaja en una filosofía que está en concordancia con los valores y principios de Gestión de Calidad Total y Mejora Continua, destacándose el relevante aporte que realiza el **Taller de Peluquería** como referente interno.

Asimismo se constata un importante avance en el **Taller de Jardinería y Huerta** que impactó en forma muy positiva al Equipo de evaluadores.

Se verifican, además, las consideraciones expuestas en el **Perfil Institucional** en lo referente a la población objetivo. Las actividades y metodología desarrolladas son coherentes con la **Visión** y **Misión** institucionales, observándose el impacto en ámbitos públicos y privados, constituyendo el antecedente que fundamenta, entre otras, la actual Ley de Pasantías.

Su impacto se evidencia, también, en las visitas que autoridades ministeriales de países integrantes de **OEA** han realizado para conocer la experiencia.

(...)

El Equipo de Evaluadores coincide en destacar el valor del cambio, conducente al fortalecimiento de la gestión educativa, a nivel de Planificación Estratégica y Operativa.

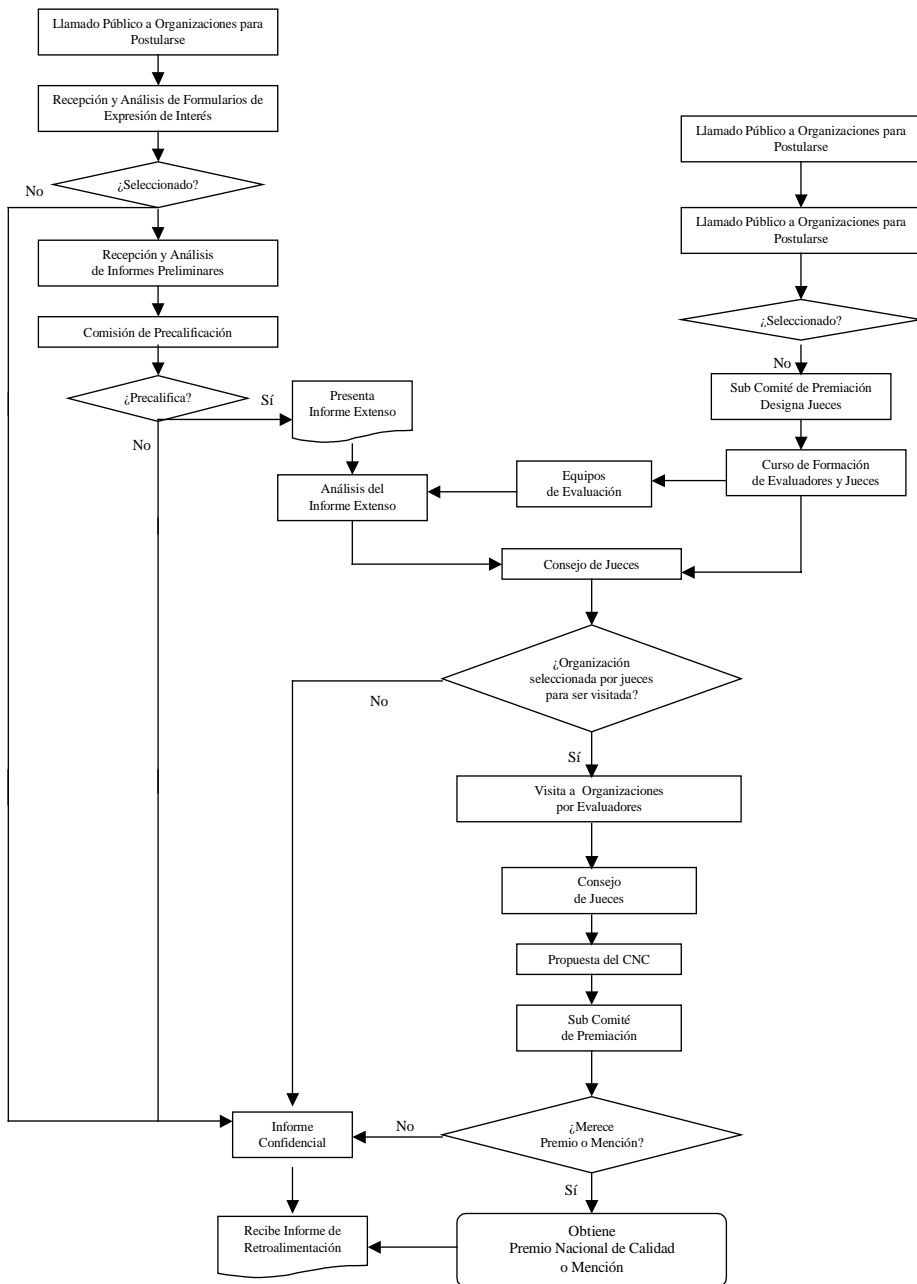
La Mejora Continua radica en la coherencia entre la Visión y Misión institucionales, marcando éstas la continuidad y la línea crítica, en la persistencia de búsqueda de la Excelencia organizacional y apego a lo planificado.

El Equipo de Evaluadores estima pertinente felicitar al postulante por este emprendimiento de cambio sustantivo en el quehacer educativo. Valora el trabajo realizado que refleja un gran esfuerzo para dar respuestas efectivas a las crecientes necesidades de un sector de nuestra población, especialmente vulnerable.

El fortalecimiento de la gestión educativa que están llevando a cabo cobra más valor aún, en virtud de las especiales circunstancias por las que atraviesa el país.

Es de esperar que, de cara al futuro, se pueda afianzar cada vez más en nuestra sociedad su acción, para concretar un proyecto de cambio y modernización organizacional basado en la eficiencia, conjugando la acción educativa con los requerimientos del mundo laboral.

Proceso del Premio Nacional a la Calidad¹²



SIGLAS

AD - Alta Dirección
CECAP - Centro de Capacitación y Producción
CEP - Consejo de Enseñanza Primaria
CINTERFOR/OIT - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la OIT
CNC- Comité Nacional de Calidad
CT - Calidad Total
IE - Informe Extenso
IEP - Instituto de Educación Popular
INAME - Instituto Nacional del Menor
MC - Mejora Continua
MEC - Ministerio de Educación y Cultura
MTSS - Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
NEE - Necesidades Educativas Especiales
OEA - Organización de Estados Americanos
OIT – Organización Internacional del Trabajo
ONG - Organismos No Gubernamentales
ONSC - Oficina Nacional de Servicio Civil
PNC - Premio Nacional de Calidad
PAPPUM - Programa de Apoyo a la Población de la Periferia Urbana de Montevideo
PMET - Programa Ministerial de Educación y Trabajo
PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PE - Plan Estratégico
RET - Red Latinoamericana de Educación y Trabajo
UE - Unión Europea

Este libro
se terminó de imprimir en el
Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT
en Montevideo, julio de 2005

Hecho el depósito legal número 335.554/2005