

ESCUELAS COHERENTES: VALIDEZ DE CONTENIDO DE UNA RÚBRICA PARA EVALUAR CENTROS DESDE LA VISIÓN DEL PROFESORADO

LUCÍA RODRÍGUEZ OLAY, ISABEL MUÑOZ SAN ROQUE,
ELSA SANTAOLALLA PASCUAL, OLGA MARTÍN CARRASQUILLA
Y ARÁNTZAZU SORIA MARTÍNEZ¹

Fecha de recepción: febrero de 2022

Fecha de aceptación y versión definitiva: julio de 2022

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo analizar la validez de contenido de un instrumento formato rúbrica para ser cumplimentado por docentes para medir los indicadores de funcionamiento fundamentales en los centros educativos siguiendo el enfoque de escuelas coherentes. Durante el proceso de diseño y validación de contenido del instrumento, se ha constatado la complejidad de un concepto que abarca múltiples dimensiones, no solo del centro educativo, sino de toda la configuración de la comunidad escolar. Esto ha supuesto que se hayan puesto de relevancia las relaciones entre los diversos elementos que configuran una escuela y, de este modo, se han determinado, también, las conexiones existentes entre los aspectos académicos, socioeconómicos y personales que interactúan entre sí. Los resultados de la evaluación del instrumento creado muestran que deben reducirse algunas de las cuestiones planteadas bien por no resultar relevantes o bien por falta de claridad de las mismas. El instrumento puede ser útil para que, aquellos centros con interés por medir diversos estándares que puedan redundar en su mejora y determinar su grado de coherencia, puedan aplicarla y obtener resultados que contribuyan a determinar sus futuras líneas estratégicas.

PALABRAS CLAVE: calidad; centros educativos; rúbrica; eficacia; estándares de calidad.

¹ Universidad de Oviedo, correo electrónico: rodriguezolucia@uniovi.es; Universidad Pontificia Comillas, correo electrónico: isabelmsanroque@comillas.edu; Universidad Pontificia Comillas, correo electrónico: esantaolalla@comillas.edu; Universidad Pontificia Comillas, correo electrónico: olmartin@comillas.edu; Junta de Castilla y León, correo electrónico: asoriamarti@educa.jcyl.es.

Coherent Schools: Designing a Rubric for Evaluation

ABSTRACT: The aim of this article is to analyse the content validity of an instrument in rubric format to be completed by teachers to measure key performance indicators in schools following the coherent schools approach. During the process of designing and validating the content of the instrument, the complexity of a concept that encompasses multiple dimensions, not only of the school, but also of the entire school community, was noted. This has led researchers to highlight the relationships between the various elements that make up a school and, in this way, the existing connections between the academic, socio-economic and personal aspects that interact with each other have also been determined. The results of the evaluation of the instrument created show that the number of questions included needs to be reduced either because they are not relevant or because they are not clear. The instrument can be useful to those institutions who are interested in measuring different standards that can lead to their improvement and in determining their degree of coherence, so that they can apply the instrument and obtain results that contribute to determining future strategies.

KEY WORDS: quality; schools; rubric; efficiency; quality standards.

1. INTRODUCCIÓN

Ayudar a que un centro educativo genere un marco común que asegure el avance y la mejora del centro contribuye a la construcción de escuelas coherentes lo que se traduce en una mejora de la calidad educativa, del clima escolar y de la optimización de recursos. Por ello, al incluir en el anexo el instrumento elaborado, se pretende facilitar una propuesta de rúbrica validada y con un fundamento teórico sólido que permita al profesorado, a los centros educativos y a las instituciones públicas, comenzar o afianzar su andadura hacia la construcción de una verdadera escuela coherente. El funcionamiento de algunos centros educativos en los últimos años ha iniciado una revolución educativa en las etapas de educación infantil y primaria, e incluso de secundaria, aunque en esta última está siendo más lenta. Estos centros escolares se definen por un proyecto institucional que marca la diferencia con respecto a otros centros tradicionales (en la construcción de espacios, metodologías activas, diálogo entre asignaturas, personalización del aprendizaje...) y que permiten un nuevo enfoque en la forma en la que conciben el aprendizaje del alumnado incluyendo propuestas interdisciplinares que estimulan el desarrollo de competencias, utilizando de forma integrada los diversos saberes que configuran el currículo. Esta nueva visión

no sólo les ha permitido reflejarse en valores que se alinean con la coherencia, sino que además promueven un aprendizaje más profundo e integrado en consonancia con las competencias del siglo XXI (Pineida, 2011; Scott, 2015).

1.1. REFERENTES CONCEPTUALES

Uno de los puntos de partida para la búsqueda y la construcción de una escuela que asegure los principios básicos, que se vinculan con la idea central de la coherencia que vertebra la presente investigación se relaciona con el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que afirma la necesidad de «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO, 2015).

Determinar qué es una Escuela Coherente y, en consecuencia, qué implica dicha coherencia, es un objetivo que, desde hace varias décadas, se han marcado diversos estudiosos de la educación. Es a partir de los años 70 del pasado siglo, cuando, en Estados Unidos, varios los autores como Coleman (1977) comienzan a perfilar las características de una nueva concepción de lo que debía ser una escuela. En la década de los 80, autores como Boyer (1985), Ernest (1985), Grant (1988), Oakes (1985), Powell et al. (1985), Sizer (1984), aportaron sus teorías sobre los cambios educativos y la concreción de los mismos.

Ninguno de ellos empleó el término coherente, y pese a las diferencias que existían entre sus teorías, sin embargo, apuntaron ideas comunes que podrían ser consideradas el germen de la configuración de la Escuela Coherente y que son definidas como «los principios escolares coherentes» (Hill y Maas, 2015, p. 3). Estos principios se fundamentan en experiencias que ya han tenido éxito y en planes de estudio que involucran a todo el alumnado y que potencian altas expectativas de los mismos sin importar su trayectoria académica ya que, quienes tengan dificultades, recibirán ayudas específicas que les permitirán superarlas lo que supone, también, una educación personalizada y centrada en el estudiante.

La inquietud por desarrollar una educación coherente que comenzó en la última década del siglo pasado en los Estados Unidos (Buchman y Floden, 1991; Nixon, 1991), ha seguido latente hasta nuestros días. Las teorías actuales que abordan este concepto apuntan a una triple dimensión de la coherencia (Pritchett, 2015): una coherencia de gestión centrada en el aprovechamiento de los recursos y en cómo influye este en la motivación del profesorado, otra que aborda las relaciones de responsabilidad que tiene el

centro con la comunidad educativa, y una tercera que implicaría la coherencia de todo el sistema. Dentro de cada una de estas concepciones, habría múltiples factores a analizar cuya suma configurarían un concepto global de coherencia.

A este respecto, a principios del siglo XXI, Newmann et al. (2001), basándose en sus propios estudios e investigaciones, determinaron que no existía una definición concreta sobre lo que era un programa para la búsqueda de la coherencia, por ello, lo diseñaron como un conjunto de programas interrelacionados entre el alumnado y el profesorado basados en un marco común de plan de estudios, actuaciones académicas y evaluación, que, además, se haría más fuerte cuanto más se potenciasen tres cuestiones: un marco común que uniera las expectativas del alumnado con materiales específicos que sirvieran de guía y de evaluación; una buenas condiciones de trabajo que resulten motivadoras para el personal y la asignación de recursos suficientes para asegurar el avance y la mejora del centro. De este modo, en la actualidad, encontramos un marco de referencia sobre la coherencia que considera que ésta consiste en la comprensión profunda y compartida, de la naturaleza y del propósito del trabajo tanto individual como colectivo (Fullan y Quinn, 2016).

Así pues, la búsqueda de la coherencia, entendida no como un producto o una meta, sino como un proceso continuo y cíclico que requiere constantemente de ajustes y reajustes (Fullan y Quinn, 2016; Hammerness, 2006; Nixon, 1991) debería ser un aliciente en la mejora de la calidad de la educación en general y de la formación de maestros en particular. En el ámbito de la formación de maestros hay una preocupación a nivel internacional por conseguir programas coherentes en los estudios de magisterio que estén conectados con la realidad de los centros educativos y con las necesidades de la sociedad del siglo XXI (Canrinus et al., 2015; Grossman et al., 2008; Hammerness, 2013; Russell et al., 2001). Todos los estudios coinciden en señalar que la coherencia en la integración de la teoría y la práctica se convierte en un requisito previo para enseñanza de alta calidad en el aula.

En este sentido, desde la UNESCO (2007), se apuesta por una definición de calidad educativa que se sustenta en las siguientes variables:

La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos. (UNESCO, 2007, p. 7)

Tomaremos tres puntos clave, relacionados entre sí, para tratar de definir cómo se construye el desarrollo educativo integral: educación de calidad, escuelas de calidad y sistemas educativos de calidad (Marzano et al., 2011; Robinson, 2009).

En lo referente a la educación de calidad, es preceptivo referirse al informe de Delors et al. (2000), *La educación encierra un tesoro*, que define claramente los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con otros» (Delors et al., 2000, p. 96).

Las escuelas de calidad (Marzano, 2003) se configuran bajo un prisma de resultados estandarizados y un modelo de competencia con el que las propias escuelas, deben facilitar diferentes oportunidades, caminos y modalidades equivalentes en calidad, para atender a la diversidad de personas y contextos en los que se dan procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último y como tercera dimensión, un sistema educativo de calidad «orientará el trabajo de las organizaciones y sus agentes desde una política definida, que atiende a las necesidades propias de cada Estado y al tipo de ciudadano que quiere formar, plasmándolo en un currículum educativo comprometido con ese fin» (Rodríguez, 2016, p. 114).

Esta nueva visión de la calidad de la educación tiene su origen en varios puntos clave: la promoción de las habilidades que permitan valorar la dificultad de los problemas, saber cuándo es necesario utilizar estrategias que provoquen respuestas alternativas para la comprensión ante bloqueos y por último, evaluar la progresión del propio estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos (Johnson y Adams, 2011); en definitiva, entender el aprendizaje como un proceso constructivo, idea que viene respaldada por los estudios de la neurociencia que han permitido determinar que el conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados o redes semánticas, lo que supone que cada nueva incorporación de información novedosa se suma a una red ya existente.

A este respecto, autores como Buzan (2013) proponen estrategias de aprendizaje como los mapas mentales, que están basados en el modo en el que se establecen las conexiones cerebrales. Dependiendo de cómo se vayan estableciendo conexiones, la nueva información puede ser utilizada o no, para reconocer situaciones o resolver problemas. Robinson (2015) indica que el aprendizaje, y la fijación del mismo en el cerebro, es sistémico. Esto nos hace pensar en la concepción del aprendizaje como proceso, y no únicamente como una recepción y acumulación de la información.

Además de estas premisas, para la elaboración de la rúbrica se han tenido en cuenta diferentes estudios relacionados con la coherencia. Por un

lado, encontramos un grupo numeroso de investigaciones como las del proyecto *CATE (Coherence and Assignments in Teacher Education)*, creado en Noruega, que han desarrollado un cuestionario para medir la coherencia de los programas de formación de maestros (Hammerness, 2013). Posteriormente se ha validado una versión de este cuestionario para el ámbito asiático (Goh y Yusuf, 2017). Ambos cuestionarios tienen dos dimensiones que consideran respectivamente la coherencia estructural y la coherencia conceptual. La primera evalúa si los programas de formación de maestros ofrecen oportunidades para realizar prácticas de enseñanza, o en su defecto simularlas; la segunda analiza si hay coherencia entre los distintos cursos que conforman el programa.

En el ámbito de la docencia y la comunidad educativa en general, se han llevado a cabo acciones específicas ligadas al marco teórico de la coherencia. Por ejemplo, Fullan et al. (2016) han diseñado protocolos para facilitar la aplicación y el desarrollo de las competencias y habilidades del siglo XXI. Por otra parte, Fullan y Kirtman (2019) han detallado una ruta para un liderazgo de éxito que permita conducir coherentemente al cambio de paradigma educativo de manera que los colegios pasen de ser reactivos a ser proactivos, y de este modo, ser agentes de cambio.

Los autores e investigaciones señaladas fueron el punto de partida para la construcción de la rúbrica de evaluación de la calidad de las Escuelas Coherentes aquí recogida, que tiene como objetivo poder consolidar las premisas indicadas en el marco teórico y servir como guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos, fundamentalmente de enseñanzas medias, desde el enfoque de la coherencia y de esta forma poder contribuir a futuras líneas de investigación y trabajo. Este objetivo se concretó en una serie de objetivos específicos como analizar y valorar los instrumentos para la evaluación de los centros educativos diseñados por otros investigadores, identificar las dimensiones a considerar en la construcción de los instrumentos que permitan la evaluación de Escuelas Coherentes, redactar los indicadores de cada una de las dimensiones identificando de esta manera algunos de los aspectos esenciales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y validar la relevancia, claridad y discriminación de estos indicadores por un grupo de expertos.

El objetivo del estudio es analizar la validez de contenido de un instrumento formato rúbrica que, cumplimentado por docentes, pueda para medir los indicadores de funcionamiento fundamentales en los centros educativos bajo el enfoque de escuelas coherentes.

1.2. MÉTODO

El enfoque que se utiliza en el proceso de desarrollo de la rúbrica es de corte hipotético-deductivo, primero fundamentado en fuentes teóricas y, después, mediante la realización de una validación de contenido a través de un grupo de 20 expertos.

El proceso de validación de contenido de la rúbrica se basó en una metodología Delphi, siguiendo a López-Gómez (2018), y comenzó con una revisión exhaustiva de la literatura y la realización de grupos de discusión, posteriormente, se procedió a juicios de expertos. La rúbrica fue analizada por el grupo de expertos durante el curso escolar 2017/2018. El análisis de datos se realizó con el programa SPSS 26, se calcularon medias y desviaciones en las valoraciones de los índices de claridad, relevancia y discriminación a los 73 indicadores de la rúbrica.

1.3. MUESTRA

La rúbrica con sus dimensiones e indicadores fue presentada a un grupo de 20 docentes en activo del panorama nacional que participaron de forma voluntaria. Estos expertos atesoraban experiencia acreditada en el desarrollo e implantación de diferentes metodologías activas en el aula. La media de edad era de 37,25 años y una desviación típica de 11,12. Fueron seis hombres y 14 mujeres, seis profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, uno de Formación Profesional, 11 de Primaria y dos de Infantil. Ocho tenían una experiencia docente de entre dos y cinco años, cuatro entre seis y 10 años, tres entre 11 y 20 años y cinco más de 20 años.

1.4. PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO

La rúbrica que proponemos ha sido diseñada por un conjunto de siete profesoras universitarias, dos de ellas docentes de Educación Secundaria en centros educativos de las provincias de Soria y de Asturias. Las áreas de conocimiento de este grupo de docentes son Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales, Metodología de Investigación e Innovación Educativa, Dificultades de Aprendizaje, Didáctica General y Tecnologías de la Información y la Comunicación, todas ellas profesoras de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, excepto una profesora de la Universidad de Oviedo. Además, estuvieron acompañadas y asesoradas por una investigadora danesa ligada

a la corriente de escuelas coherentes desde el *Laboratory for Coherent Education and Learning*.

El proceso de construcción de la rúbrica, al igual que en el caso de estudios como los de López-Gómez (2018) y Páramo-Iglesias, Martínez-Figueira y Raposo Rivas (2017), se basó en una metodología Delphi y comenzó con la realización de dos grupos de discusión en los cuales se plantearon dos interrogantes: *¿qué es una escuela coherente?* y *¿qué criterios debe cumplir?*

Tras el análisis del discurso se identificaron varias dimensiones que se consideraban necesarias a la hora de evaluar los centros.

Posteriormente, se hizo una búsqueda y análisis de información en fuentes bibliográficas de prestigio y se escogieron las dimensiones y los indicadores que definían cada dimensión (Canrinus et al., 2015; Fullan y Kirtman, 2019; Fullan et al., 2016; Grossman et al., 2008; Hammerness, 2013; Pritchett, 2015; Russell et al., 2001).

Además de tener en cuenta los orígenes y características de este nuevo paradigma educativo, se valoraron también las claves específicas del método o métodos que pueden hacer posible este cambio educativo para crear ciudadanos del siglo XXI a través de una enseñanza basada en metodologías activas que tenga en el estudiante el centro de interés y promueva una educación inclusiva y una mejora de la atención a la diversidad (Jiménez et al., 2020; Perlado et al., 2019).

De esta forma, la rúbrica creada se enmarca en una propuesta de mejora de la calidad del aprendizaje desde la perspectiva de las metodologías emergentes en el aula. Como innovación educativa, partimos de la evaluación de este instrumento de medida que se articula desde algunos de los parámetros de las *escuelas efectivas* de Rodríguez (2016, p 113.) y teniendo en cuenta, además de las referencias ya señaladas, las investigaciones de Morón, Morón y Abril (2020) sobre la rúbrica como instrumento de evaluación o las de Gonçalves y Almeida (2016) y Lores, Sánchez y García (2019) para los aspectos de competencia digital y uso de libros digitales.

Como resultado del análisis de la literatura y de los grupos de discusión se determinaron como dimensiones las siguientes: las competencias docentes, las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de evaluación y la aplicación del Proyecto Educativo de Centro, más ligadas al profesorado (como se muestra en la tabla 1), estas dimensiones están en consonancia con las encontradas por Rodríguez (2016).

TABLA 1. DIMENSIONES DE LA RÚBRICA

Dimensión	Tipo de respuesta	Nº de indicadores
Competencias docentes	5 respuestas: no iniciado, iniciado, en proceso, consolidado	13
Acreditación formativa	2 respuestas: sí, no	4
Estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje	Frecuencia: 4 respuestas (nunca, a veces, a menudo, siempre) Impacto en la mejora del aprendizaje: 4 respuestas (nada, poco, bastante, mucho) Inclusión como estrategia o herramienta: 4 respuestas (planificación de aula, evaluación, atención a la diversidad) Formación específica: 3 respuestas (no, sí por cuenta propia, Sí dentro del PFC)	14
Sistema de evaluación	¿Quién la realiza? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se diseña? ¿A través de qué actividades o tareas se evalúa? ¿Con qué instrumentos se evalúa? ¿Cuándo se da información a los estudiantes? ¿Quién lo comunica? ¿Cómo se comunica?	39
Aplicación del proyecto educativo del centro	2 respuestas: sí, no	3

Fuente: elaboración propia.

Una vez seleccionadas las dimensiones en base al análisis de las fuentes bibliográficas, se redactaron los indicadores de las dimensiones y se fueron puliendo por los diferentes miembros del equipo de investigación. Posteriormente, se envió la rúbrica a un grupo de expertos compuesto por profesores de primaria y secundaria que realizaron una valoración de la calidad, discriminación y relevancia de cada uno de los indicadores, efectuando comentarios sobre algunos aspectos que podrían mejorarse.

A raíz de estas valoraciones, se consideró que había que eliminar seis indicadores; nueve debían ser redactados para que fueran más claros y cuatro tenían que reformularse de nuevo para hacerlos más discriminantes.

Después se revisaron estas cuestiones, se procedió a eliminar aquellos que tenían valores más bajos en relevancia y se volvieron a redactar los que no eran claros o que no discriminaban suficientemente. Todos los restantes obtuvieron valores altos en los diferentes índices y se mantuvieron.

2. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, en la tabla 23, se presentan los valores medios de los ítems en Claridad, Relevancia y Discriminación, evaluados por los 20 expertos, que han tenido valoraciones más bajas en cada indicador, aunque cabe destacar que todas han sido superiores a 4 (en una escala de 1 a 5) lo que indica, en cualquier caso, un nivel alto. La última columna muestra la media de cada ítem en los tres indicadores.

TABLA 2. ÍTEMS CON LOS INDICADORES MÁS BAJOS EN CLARIDAD, RELEVANCIA Y DISCRIMINACIÓN

Item	Claridad	Relevancia	Discriminación	Media
12. Adapta actividades de aprendizaje y materiales de enseñanza a las necesidades y diferentes formas de aprender de los alumnos	4,05	4,65	4,65	4,45
17. Utiliza las alianzas externas para la mejora del desarrollo docente	4,75	4,63	4,37	4,58
31. Señala el grado de implementación de: ApS (Aprendizaje y Servicio)	4,45	4,70	4,68	4,61
32. Señala el grado de implementación de: Aplicaciones digitales (Quiz, Cuestionarios online, WebQuest, Kahoot, Pixton, etc.)	4,45	4,65	4,60	4,57
33. Señala el grado de implementación de: Entornos virtuales (Google, Microsoft, intranet del centro, otros)	4,95	4,15	4,50	4,53
41. Respecto a la evaluación: Se autoevalúan los alumnos	4,53	4,47	4,44	4,48
43. Respecto a la evaluación. Se coordinan varios profesores para evaluar algunas tareas o exámenes	5,00	4,40	4,60	4,67
45. ¿Qué se evalúa? Competencias	4,63	4,37	4,28	4,43
46. ¿Qué se evalúa? Otros	4,85	4,15	4,55	4,52
54. ¿A través de qué actividades o tareas se evalúa? Portfolios	4,37	4,50	4,44	4,44

Item	Claridad	Relevancia	Discriminación	Media
62. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da información previa sobre cómo se va a evaluar cada tarea	5,00	4,25	4,55	4,60
63. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da feedback varias veces a lo largo del curso sobre el rendimiento	4,58	4,00	4,22	4,27
64. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da a finalizar cada Evaluación	4,95	4,20	4,75	4,63
65. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da después de finalizar cada prueba	4,95	4,25	4,60	4,60
67. ¿Quién lo comunica? Profesores en reuniones con las familias	4,58	4,28	4,22	4,36

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se recogen los ítems cuyos valores cuyo índice de dispersión en las puntuaciones por parte de los expertos ha sido más alto y, por lo tanto, indica mayor desacuerdo en sus valoraciones.

TABLA 3. ÍNDICE DE DISPERSIÓN DE CADA UNO DE LOS ÍTEMES

ítem	Claridad DT	Relevancia DT	Discriminación DT	Media DT
12. Adapta actividades de aprendizaje y materiales de enseñanza a las necesidades y diferentes formas de aprender de los alumnos	1,12	0,48	0,57	0,72
17. Utiliza las alianzas externas para la mejora del desarrollo docente	0,77	0,81	1,13	0,9
33. Señala el grado de implementación de: Entornos virtuales (Google, Microsoft, intranet del centro, otros)	0,22	1,06	0,97	0,75

ítem	Claridad DT	Relevancia DT	Discriminación DT	Media DT
34. Señala el grado de implementación de los Libros digitales	0,97	0,73	0,78	0,83
41. Se autoevalúan los alumnos	0,94	0,88	0,83	0,88
43. Se coordinan varios profesores para evaluar algunas tareas o exámenes	0	1,02	0,97	0,66
44. ¿Qué se evalúa? Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	0,44	0,8	1,02	0,76
46. ¿Qué se evalúa? Otros	0,48	1,15	0,8	0,81
54. ¿A través de qué actividades o tareas se evalúa? Portfolios	1,13	0,76	0,83	0,91
61. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da información previa sobre cómo se va a evaluar cada asignatura	0	1,12	0,51	0,54
62. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da información previa sobre cómo se va a evaluar cada tarea	0	1,26	0,8	0,69
63. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da feedback varias veces a lo largo del curso sobre el rendimiento	1,04	1,34	0,97	1,12
64. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da a finalizar cada Evaluación	0,22	1,21	0,62	0,68
65. ¿Cuándo se da información a los estudiantes? Se da después de finalizar cada prueba	0,22	1,26	0,86	0,78
66. ¿Quién lo comunica? El propio profesor/a	0	0,96	0,44	0,47
67. ¿Quién lo comunica? Profesores en reuniones con las familias	0,88	1,1	1,13	1,04

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la tabla 2 y de la tabla 3 apuntaron a una revisión que dio lugar, posteriormente, a una eliminación o reformulación de los ítems señalados con las puntuaciones más bajas.

CONCLUSIONES

Determinar qué es una Escuela Coherente y, en consecuencia, qué implica dicha coherencia, es un objetivo que, desde hace varias décadas, se han marcado diversos estudiosos y teóricos de la educación. Es a partir de los años 70 del pasado siglo, cuando, en Estados Unidos, los autores comienzan a perfilar las características de una nueva concepción de lo que debía ser una escuela. En la década de los 80, aparecieron autores que aportaron sus teorías sobre los cambios educativos y la concreción de los mismos; algo que, en la década de los 90 continuaron diversos estudiosos del tema.

En cualquier caso, ninguno de ellos empleó el término coherente, y pese a las diferencias que existían entre sus teorías, sin embargo, apuntaron ideas comunes que podrían ser consideradas el germen de la configuración de la Escuela Coherente. Estos principios se fundamentaron en experiencias que ya han tenido éxito y en planes de estudio que involucraban a todo el alumnado y que potenciaban altas expectativas de los mismos sin importar su trayectoria académica ya que, quienes tenían dificultades, recibían ayudas específicas que les permitían superarlas lo que supone, también, una educación personalizada y centralizada en el alumnado.

Las teorías actuales que abordan este concepto apuntan a una triple dimensión de la coherencia: la de gestión que se centra en el aprovechamiento de los recursos y en cómo influye este en la motivación del profesorado, otra que aborda las relaciones de responsabilidad que tiene el centro con la comunidad educativa, y una tercera que implicaría la coherencia de todo el sistema. Dentro de cada una de estas concepciones, habría múltiples factores a analizar cuya suma configuraría un concepto global de coherencia.

Siguiendo estas líneas y las aportaciones de autores de principios del siglo XXI, se elaboró una rúbrica *ad hoc* que trata de dar respuesta a la cuestión de si un centro es coherente o no, y, al tiempo, determinar cuáles son sus áreas de mejora y sus puntos fuertes para corregirlos o potenciarlos.

Partiendo de los objetivos que se proponían y los resultados obtenidos, se han generado las siguientes conclusiones que apuntan también a futuras líneas de investigación.

Los indicadores de cada una de las dimensiones, tras ser revisados por el grupo de expertos, fueron modificados o suprimidos atendiendo a sus observaciones; esto permitió que la rúbrica fuese validada en su contenido y recogiese aquellos aspectos que se consideran fundamentales para la construcción de una verdadera Escuela Coherente.

Ayudar a que un centro educativo genere un marco común que una las expectativas del alumnado con materiales específicos que sirvan de guía, que busque unas buenas condiciones de trabajo que resulten motivadoras para el personal o que reflexione sobre la asignación de recursos suficientes para asegurar el avance y la mejora del centro contribuye, sin duda, a la construcción de escuelas coherentes lo que se traduce en una mejora de la calidad educativa, del clima escolar y de la optimización de recursos; todo ello objetivo principal de la aplicación de esta rúbrica.

Aplicar la rúbrica a aquellos centros que lo soliciten, para aportar, tras el pertinente análisis de la validez del constructo, un posterior asesoramiento que ayude a conseguir la creación o consolidación de dicho centro como una *escuela coherente* es sin duda, una de las principales líneas de futuras investigaciones. Por ello, al incluir en el anexo I el instrumento elaborado, se pretende facilitar una propuesta de rúbrica con un fundamento teórico sólido que permita al profesorado, a los centros educativos y a las instituciones públicas, comenzar o afianzar su andadura hacia la construcción de una verdadera escuela coherente, lo que esperamos que contribuya a la mejora de nuestro sistema educativo y sus resultados.

APOYOS

Doctor CLAUS MICHELSEN director of Laboratory for Coherent Education and Learning (LSUL), a strategic research partnership between University of Southern Denmark, University College Lillebælt and University College Syd que ha contribuido con su ayuda y consejo al trabajo realizado por el Grupo de Investigación EDUMAGISCOM XXI.

REFERENCIAS

- Boyer, R. (1985). *States against markets: the limits of globalization*. Routledge.
- Buchman, M., & Floden, R. E. (1991). Programme coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17(1), 65-72. doi: <https://doi.org/10.1080/0305498910170105>
- Buzan, T. (2013). *Cómo crear mapas mentales: utiliza al máximo la capacidad de tu mente*. Ediciones Urano.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Coleman, J. (1977). *Parents, Teachers, and Children: Prospects for Choice in American Education*. Institute for Contemporary Studies.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón-Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won-Suhr, M. y Nanzhao, Z. (2000). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de: <https://bit.ly/3B1AZeU>
- Ernest, L. (1985). *High School: A Report on Secondary Education in America*. Harper Collins.
- Fullan, M., & Kirtman, L. (2019). *Coherent school leadership. Forging clarity from complexity*. ASCD.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, Corwin.
- Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The taking action guide to building coherence in schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, Corwin.
- Goh, P. S., & Yusuf, Q. (2017). Validation of the Malaysian Version of the Teacher Education Program Coherence Questionnaire. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12). doi: <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.3>
- Gonçalves, D. y Almeida, S. (2016). Learning and teaching using digital books: Opportunities and Constraints. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 49-60. Recuperado de: <https://bit.ly/3sEpK8H>
- Grant, G. (1988). *The World We Created at Hamilton High*. Harvard University Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programmes. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teacher College Record*, 108(1), 1241-1265. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway: Looking for vision, coherence and connections to practice. *The Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hill, P. T., Maas, T. (2015). *The Case for Coherent High Schools*. University of Washington Center on Reinventing Public Education.

- Jiménez, D., González, J. J. & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Johnson, L., Adams, S. (2011). *Challenge Based Learning: the report from the implementation project*. The New Media Consortium. <https://bit.ly/3ur0Xr3>
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.20169>
- Lores, B., Sánchez, P. y García, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 234-260. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools? Translating research into action*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering, D., Heflebower, T. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, Marzano Research.
- Morón, H., Morón, M. C. y Abril, D. (2020). La rúbrica como instrumento para evaluar mapas conceptuales desde la construcción creativa de los conocimientos: Una propuesta participativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 246-264. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8514>
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E. & Bryk, A. (2001). Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321. doi: <https://doi.org/10.3102/01623737023004297>
- Nixon, J. (1991). Reclaiming coherence: Cross-curriculum provision and the National Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 187-192. doi: <https://doi.org/10.1080/0022027910230209>
- Oakes, J (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale University.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado de: <https://bit.ly/3gpqf0s>
- Páramo-Iglesias, M. B., Martínez-Figueira, M. E. & Raposo, M. (2017). CAAP-AP: Un cuestionario para evaluar la práctica docente a favor de la atención y planificación en Educación Infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 127-148. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10328>
- Perlado, I., Muñoz, Y., Torrego, J. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 128-151. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Pineida, F. (2011). Competencies for the 21st Century: Integrating ICT to Life, School and Economical Development. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 28, 54-57. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.011>
- Powell, A., Farrar, E., & Cohen, D. (1985). *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Houghton-Mifflin.

- Pritchett, L. (2015). *Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes: Making the Transition from Schooling to Learning*. RISE Working Paper Series.15/005. doi: https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. Ministry of Education.
- Rodríguez, G. (2016). Análisis teórico-reflexivo sobre los factores que intervienen en la calidad de los aprendizajes y práctica docente: Theoretical y reflective analysis of the factors affecting the quality of learning y teaching practice. *Gestión De La Educación*, 6(1), 103-119. doi: <https://doi.org/10.15517/rge.v1i1.22723>
- Russell, T., McPherson, S., & Martin, A.K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55. doi: <https://doi.org/10.2307/1602144>
- Scott, C. (2015). ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. UNESCO
- Sizer, T.R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the american high school*. Houghton Mifflin. doi: <https://doi.org/10.1177/019263658406847527>
- United Nations Educational, Scientific, y Cultural Organization (UNESCO) (2007). *Summary of the budget: 32 C/5 (2004-2005)*. Recuperado de: <https://bit.ly/3GtQSVn>

ANEXO I

RÚBRICA PARA PROFESORES

Señala en qué momento del proceso se encuentran las siguientes competencias:

	No iniciado	Iniciado	En proceso	Consolidado
1. Concreta el currículo oficial teniendo en cuenta las características de los alumnos del grupo.				
2. Planifica y diseña la estructura y el contenido de cada sesión de enseñanza aprendizaje.				
3. Determina las capacidades y aprendizajes previos de los alumnos.				
4. Expone información sobre diversos tipos de contenido de forma estimulante y rigurosa.				
5. Diseña actividades de acuerdo con los objetivos de aprendizaje propuestos.				
6. Diseña y desarrolla actividades de aprendizaje variadas, que consigan aprendices autónomos y que fomenten el sentido crítico.				
7. Diseña materiales de enseñanza adaptados a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.				
8. Adapta actividades de aprendizaje y materiales de enseñanza a las necesidades y diferentes formas de aprender de los alumnos.				
9. Escucha las propuestas y demandas planteadas por alumnos, compañeros y/o familias.				

	No iniciado	Iniciado	En proceso	Consolidado
10. Trabaja en equipo y se coordina con otros profesores.				
11. Utiliza la formación del profesorado como un itinerario personal de construcción de la competencia docente.				
12. Tiene en cuenta que las competencias del siglo XXI (comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad) forman parte del PFC de manera transversal.				
13. Utiliza las alianzas externas para la mejora del desarrollo docente.				

Tiene alguna acreditación de formación en:	SÍ	NO
14. TIC (Certificación del Ministerio, Microsoft, Google)		
15. Bilingüismo		
16. Mediación, alumnos ayuda, tutoría entre iguales, convivencia		
17. Competencias STEM		

DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (E/A)

Señala el grado de implementación de cada una de ellas:

Estrategia/Herramienta	Frecuencia				Impacto en la mejora del aprendizaje				Esta estrategia/herramienta está incluida en			Se ha recibido formación específica		
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Planificación de aula	Evaluación	Atención a la diversidad	No	Sí, por cuenta propia	Sí, dentro del PFC
18. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)														
19. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)														
20. Rutinas de Pensamiento														
21. Destrezas de Pensamiento														
22. Ap. Cooperativo														
23. Gamificación														
24. Flipped Classroom														
25. Interdisciplinariedad														
26. Inteligencias Múltiples														
27. ApS (Aprendizaje y Servicio)														
28. Aplicaciones digitales (Quiz, Cuestionarios online, WebQuest, Kahoot, Pixton, etc.)														
29. Entornos virtuales (Google, Microsoft, intranet del centro, otros)														
30. Libros digitales														
31. Recursos digitales (podcast, videos, etc.)														

DIMENSIÓN: SISTEMA DE EVALUACIÓN

Evaluación	Frecuencia				Impacto en la mejora del aprendizaje			
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tipo								
32. Diagnóstica								
33. Formativa								
34. Sumativa/final (centrada en los resultados, no en el proceso)								
35. De Impacto								
¿Quién la realiza?								
36. El profesor/a								
37. Se autoevalúan los alumnos								
38. Coevaluación (entre los propios compañeros)								
39. Se coordinan varios profesores para evaluar algunas tareas o exámenes								
¿Qué se evalúa?								
40. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje								
41. Competencias								
42. Otros:								
¿Cómo se diseña?								
43. Horizontal (por curso)								
44. Vertical (por ciclos o etapas)								
45. Por departamentos								
46. Otros:								
¿A través de qué actividades o tareas se evalúa?								
47. Exámenes (de desarrollo, tipo test...)								
48. Trabajos grupales								
49. Trabajos individuales								
50. Portfolios								

Evaluación	Frecuencia				Impacto en la mejora del aprendizaje			
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Nada	Poco	Bastante	Mucho
51. Exposiciones orales								
¿Con qué instrumentos se evalúa?								
52. Rúbricas								
53. Escalas de estimación								
54. Otros:								
55. Se utiliza un formato online para evaluar	Sí				No			
¿Cuándo se da información a los estudiantes?								
56. Se da información previa sobre los criterios que se van a utilizar para evaluar en el curso o etapa								
57. Se da información previa sobre cómo se va a evaluar cada asignatura								
58. Se da información previa sobre cómo se va a evaluar cada tarea								
59. Se da <i>feedback</i> varias veces a lo largo del curso sobre el rendimiento								
60. Se da a finalizar cada Evaluación								
61. Se da después de finalizar cada prueba								
¿Quién lo comunica?								
62. El propio profesor/a								
63. Profesores en reuniones con las familias								
64. El orientador/a en sesiones de orientación								
65. Otros:								
¿Cómo se comunica?								
66. Por escrito								
67. Por la plataforma								
68. Oralmente								
69. En panel/ corcho								
70. Otros:								

DIMENSIÓN: APLICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

	SÍ	NO
71. ¿Hay directrices sobre evaluación en el PEC u otro documento de centro?		
72. ¿El centro cuenta con un plan de mejora en el que la innovación educativa esté gestionada por un grupo específico?		
73. ¿Este grupo promueve y acompaña la implementación de estas estrategias?		