

2020

**CARTILLA DE TALLER DE
EVALUACIÓN EDUCATIVA
PRACTICA III
PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
BIOLOGÍA**



Lic. María Soledad Bustos
Instituto Superior del Profesorado de
Salta N° 6005

INFORMACIÓN DE UTILIDAD

Teléfono 387 4888310.

Correo electrónico: marisolbustos66@gmail.com

Para consultas pedagógicas:

Horario de consultas: Viernes de 19 hs a 21hs

Material Exclusivo para estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación
Secundaria de Biología perteneciente a la asignatura Práctica III del Taller de
Evaluación

Estimados/as Estudiantes:

En esta oportunidad les doy la Bienvenida al Taller de Evaluación correspondiente a la Práctica III de la Carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Biología..

El mismo que consta de dos partes, permitirá adentrarnos con mayor precisión en la función que desempeña la Evaluación, haciendo un proceso de reconstrucción no solamente desde dimensiones teóricas conceptuales, sino también en el desafío de diseñar mecanismos para naturalizar los procesos evaluativos en búsqueda de la tan ansiada calidad educativa que todas las instituciones formulan como uno de sus más preciados objetivos.

Esta es la invitación a repensar lo ya pensado, a revivir lo ya vivido, a encontrar en este espacio de formación una oportunidad para repensar nuestro quehacer cotidiano.

Lic. María Soledad Bustos

Iconografía

I

Este ícono indica que ese párrafo establece una **Idea clave**

R

Este ícono indica que hay un **Resumen**

MS

Material subsidiario.
Esto indica que hay un material anexo de lectura obligatoria

DATO

¿Sabías qué...?



CURIOSO
Señala algo



EVALUACIÓN INTEGRADORA. Este práctico aborda las ideas clave de la cartilla y será enviado al tutor para ser evaluado. **Este trabajo es obligatorio.**

INDICE GENERAL

PRESENTACIÓN

FORMA DE EVALUACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

OBJETIVOS

ESQUEMA DE CONTENIDOS DEL MÓDULO

1. PARTE 1
2. La Evaluación
- 3. Tipos de Evaluación**
4. Naturaleza de la Evaluación
5. Los Supuestos de base como punto de partida
6. LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL
7. Evaluación y educación.
8. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y LA EVALUACIÓN CUALITATIVA
9. ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD...
10. CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA CALIDAD
11. Modelos y Paradigmas de la Evaluación
12. DIMENSIONES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
13. La Planeación – Evaluación. Eje de Conducción
14. SOBRE LOS CRITERIOS DE EVALUACION
15. INDICADORES DE EVALUACIÓN
16. CARACTERÍSTICAS Y REQUISITOS EN LA FORMULACIÓN DE INDICADORES
17. CONDICIONANTES DE MEDIDA
18. PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE INDICADORES
19. VENTAJAS QUE OFRECE EL USO DE INDICADORES

20. PRINCIPALES DIFICULTADES EN EL USO DE INDICADORES

21. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

22. La Autoevaluación Inicial

23. La Autoevaluación Inicial de la Gestión Escolar

24. El Diseño Metodológico de la Autoevaluación

25. Toma de Decisiones

26. Modelos de evaluación para el cambio

27. Breve recorrida histórica sobre los modelos de evaluación para el
cambio y la mejora

28. EL MODELO DE EVALUACIÓN CIPPP: CONTEXTO, INSUMO,
PROCESO Y PRODUCTO

29. La Metaevaluación es necesaria en relación con la institución evaluada

30. La evaluación como una necesidad de la institución

31. Difusión de los resultados obtenidos y diseño de estrategias de
intervención sobre los aspectos más débiles.

32. Algo más sobre la metaevaluación...

33. Metaevaluación de las escuelas

34. Algo más sobre la ética de la evaluación....

35. LA ÉTICA EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

36. Trabajo Práctico Integrador

FUNDAMENTACIÓN DEL ESPACIO

El contenido de la presente cartilla busca aproximar al estudiante de este Taller a algunas concepciones teóricas de importancia de la evaluación respecto a la esto implica reconocer la existencia de diferentes tipos y modelos de evaluación, de tal manera que puedan ser identificados en las propias prácticas cotidianas que como futuros docentes deberán atravesar.

El trabajo con las dimensiones, criterios e indicadores, que forman parte de la misma y cuyo conocimiento se convierte en una herramienta necesaria para la construcción de un tipo de evaluación institucional, que represente las necesidades de cada realidad escolar, se convierte en un aliado para la planificación estratégica, necesaria para regular los procesos educativos institucionales.

En la segunda parte de esta cartilla se presentan modelos de evaluación para el cambio que instan a generar la cultura de la evaluación en las escuelas para convertirlas en reales protagonistas de la calidad educativa en todos sus aspectos en una sociedad que se presenta en continua transformación.

La evaluación institucional se plantea como un desafío en el sentido que propende a autoevaluar desde las propias prácticas como así también las llevadas a cabo en el marco institucional, es allí donde los participantes se desempeñan profesionalmente y ponen en juego diferentes estrategias evaluativas. Entonces con el conocimiento de las mismas, se puede convertir en un excelente potenciador del aprendizaje y del desarrollo, tanto personal como grupal.

Se posibilitará a través del desarrollo de ésta cartilla mejorar el desempeño institucional en el contexto escolar, dependiendo de las formas de construcción de los mismos, es decir desde las actitudes de aproximación como así también los posicionamientos teóricos ideológicos que subyacen a las prácticas evaluativas institucionales que conllevarán a la formación de quienes encaren el desafío de cursar el espacio de Práctica III.

En definitiva resultará interesante profundizar en este módulo los conocimientos que en el se han seleccionado puesto que presentan diferentes estrategias y metodologías articuladas que permiten de esta manera tener a la evaluación como una herramienta para el desarrollo y el cambio en las prácticas educativas.

OBJETIVOS GENERALES

- Comprender la importancia de incluir a la evaluación en las prácticas docentes como una herramienta para mejorar la calidad de los proceso de aprendizajes en las instituciones educativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apropiarse del concepto de evaluación y sus diferentes componentes.
- Analizar la complejidad de su dinámica
- Reconocer la importancia de incorporar la evaluación como un proceso constante y naturalizado en el contexto escolar.
- Analizar los diferentes posicionamientos teóricos acerca de los modos de evaluar para enriquecer la comprensión.
- Explorar creencias de los docentes acerca del modo de concebir la evaluación.
- Comprender cuales son los factores que afectan un buen desarrollo del proceso evaluativo.
- Ampliar el grado de comprensión de la naturaleza de la evaluación atendiendo a las diferentes perspectivas y reflexiones desde la teoría y la práctica docente.
- Desarrollar una reflexión crítica acerca de las implicancias de implementar una buena evaluación para mejorar la calidad institucional.

PARTE 1 :

La Evaluación

El término evaluación es común en la vida cotidiana de las escuelas, así como en el lenguaje de los directores, los docentes y las autoridades educativas. Si se profundiza un poco, es posible observar que se utiliza como sinónimo de pruebas, exámenes, test; instrumentos todos que son parte de un proceso de *medición*. Asimismo, la evaluación se suele asociar con el término y la acción de calificar, relacionado más con la *acreditación*. Lo anterior es sólo parcialmente correcto, pues la significación del término alude a aspectos particulares de la evaluación. Sin embargo, si se observa a la evaluación en su sentido riguroso y se considera como estrategia o método de trabajo de los directivos y docentes, cobra un significado más amplio:



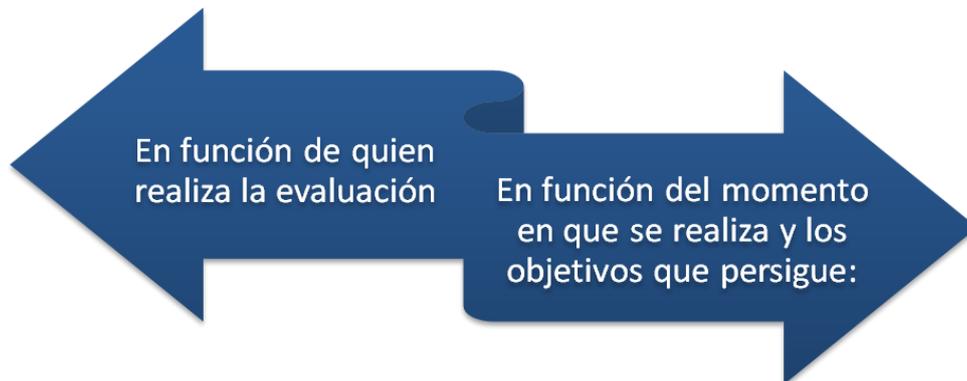
Es un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de un programa [de acción] y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras¹

Otra definición nos informa que la evaluación es “un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa

¹ *Apud Nirenberg, Olga. et. al. Evaluar para la transformación. Argentina, Editorial Paidós (Tramas Sociales), 2000. P. 32.*

valorada”². Es decir, se trata de una serie de acciones que implican un proceso de conocimiento para la acción: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción.

Tipos de Evaluación:



² Citado por Ruíz Ruíz José María “La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria”
Revista Iberoamericana de Educación, No. 8. OEI

Tipos de Evaluación

Pero hay distintos tipos de evaluación, que se distinguen según quién la lleva a cabo, cuándo se realiza y qué objetivo se propone lograr al realizarla.

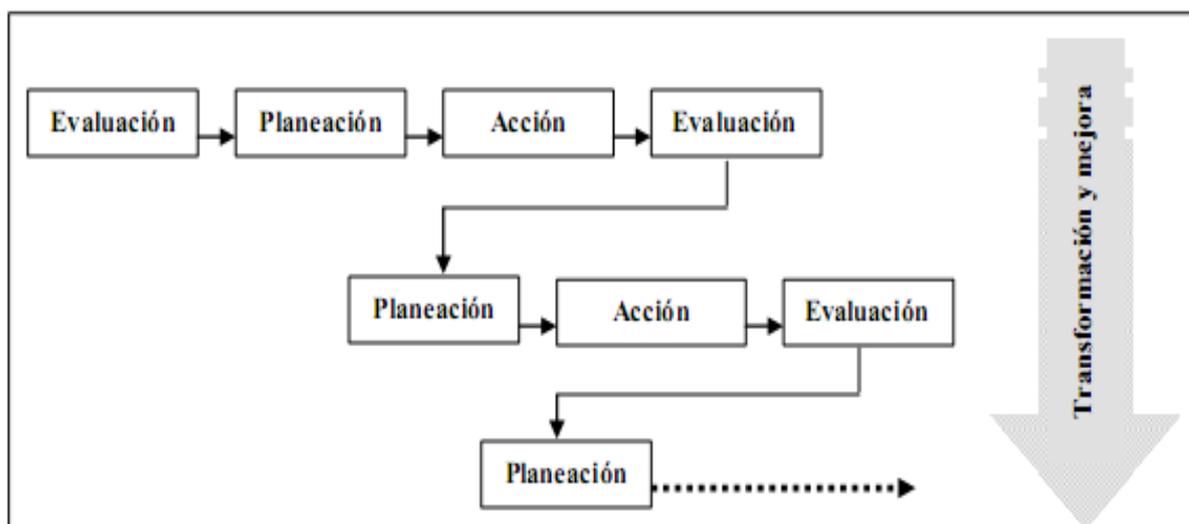
1. En función de quien realiza la evaluación:

- a). *La autoevaluación o evaluación interna.* Planeada, diseñada y ejecutada por el equipo responsable de lo que se va a evaluar.
- b). *La evaluación externa.* Planeada, diseñada y ejecutada por un equipo distinto al que lleva a cabo lo que será evaluado.
- c). *La evaluación mixta.* Realizada por un equipo de miembros internos y externos.
- d). *La evaluación participativa.* Realizada junto con los destinatarios del programa o proyecto.

2. En función del momento en que se realiza y los objetivos que persigue:

- a) *La evaluación inicial o diagnóstica.* Busca conocer la situación inicial, a partir de la cual se pretende generar un proceso de cambio o mejora; esto es, un plan de acción.
- b). *La evaluación de procesos o formativa.* Busca conocer y valorar el desarrollo de las acciones y actividades, mientras se van realizando. Suele relacionarse con el monitoreo o seguimiento.
- c). *La evaluación final, sumativa o de resultados.* Se evalúan los logros parciales y totales del conjunto de procesos de acuerdo con los objetivos previstos, con distintos cortes en su horizonte temporal.
- d). *La evaluación de impactos.* Se evalúan impactos directos e indirectos, previstos e imprevistos de los procesos y los resultados del programa, en dos horizontes temporales, el propio del programa y el de largo plazo.

Procesos Evaluativos Institucionales



Naturaleza de la Evaluación

Los Supuestos de base como punto de partida

La reflexión sobre la evaluación, desde el punto de vista de su naturaleza, en la perspectiva de ser considerada un objeto de estudio, conocimiento, investigación e intervención, se presenta a partir de los siguientes supuestos:

•Es posible convertir la evaluación, por sí misma, en un objeto de reflexión y de experimentación (objeto de estudio, conocimiento, investigación e intervención)

Naturaleza
de la



•La evaluación, como objeto de estudio, conocimiento, investigación e intervención, hay que analizarla en relación con los múltiples aspectos o elementos que la constituyen o delimitan, y con los múltiples objetos de estudio (bienes, servicios, instituciones, organizaciones o personas) a los que se refiere.

Evaluación



La reflexión y análisis de la evaluación parte de las múltiples creencias, saberes, especulaciones, conocimientos o requerimientos de calidad, que los seres humanos han construido sobre un objeto de estudio, y sobre la evaluación del mismo³.

La naturaleza de la evaluación se presenta, desde el principio de la complejidad y desde cuatro de sus características: subjetiva, ideal, interpretativa e investigativa.

La evaluación es de naturaleza compleja por varias razones:

Primera, porque históricamente los esfuerzos para dar cuenta de la naturaleza y los referentes epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos que sustentan la evaluación, han sido débiles o desviados hacia los objetos de estudio que evalúa

Por ello, es común encontrar el término evaluación asociado a lo que se quiere evaluar y no a la evaluación misma como objeto de reflexión o experimentación. Ella, en general, está asociada a la evaluación de “algo”, en referencia con lo que los seres humanos construyen como cultura o realizan en sus actividades cotidianas o laborales.

³ El objeto de estudio que se evalúa, debe entenderse como evaluación del servicio educativo, de los procesos que en el se realizan y de las personas que en el participan. Servicio, procesos y personas, en relación con las esferas de actuación de la función directiva y las áreas de la gestión educativa, para hacer posible la formación de seres humanos integrales como intencionalidad a conseguir mediante la construcción e implementación de los Proyectos Educativos Institucionales.

Segunda, porque al referirse la evaluación a otros objetos de estudio se oculta su naturaleza y se convierte en un proceso de análisis.

Es decir desde la naturaleza, estatuto epistemológico, metodológico e investigativo de los objetos de estudio, o en la auscultación de los procesos que en dichos objetos se siguen.

por ejemplo (diagnóstico, ejecución, seguimiento, resultados) en perspectiva de su mejoramiento, que en función de la evaluación como tal.

Tercera, porque la evaluación se ha puesto más en función del estado en que se encuentra un determinado proceso desarrollado con un objeto de estudio específico.



En la actualidad es difícil construir una teoría unificada sobre la evaluación por las distintas perspectivas que asumen quienes la reflexionan y por los diversos contextos, propósitos de la evaluación y características propias de los objetos que van a ser evaluados, en nuestro caso, elementos o procesos de las áreas de la gestión educativa.

Lo anterior implica que es necesario distinguir y analizar la naturaleza y concepciones que históricamente se han dado sobre la evaluación, sin la pretensión de generar una teoría unificada sobre ella; por el contrario, se trata de tender el puente entre lo aceptado históricamente y las nuevas propuestas que la reflexionan y experimentan, en relación con problemáticas e intencionalidades específicas, y en contextos socioculturales determinados.

Presentada en forma sintética la naturaleza compleja de la evaluación, veamos, forma puntual, algunas de sus características.



Es subjetiva. El ser humano, por sus “capacidades y disposiciones que le son naturales”⁴ (una de ellas el pensar y expresar lo que piensa a partir del lenguaje), construye esquemas mentales para dar cuenta de lo real. Esos esquemas mentales son su “realidad”, es decir, su saber, como representación de lo real a partir del lenguaje, lo que implica que por naturaleza el saber sobre lo real es subjetivo en cuanto parte del sujeto.

Ello no implica que dicho saber, siguiendo a Gadamer⁵, deba concebirse como “un diseño previo del sujeto sobre el mundo de los objetos, ni como un diseño de una conciencia individual o un espíritu colectivo basado en la opinión”. Se trata de una subjetividad que demanda del consenso con otros seres humanos para encontrar el sentido de lo mentado, es decir, el objeto de

⁴ Conceptos en relación con la educación como un proceso de formación. Ver GADAMER, Hans (1997) “Conceptos básicos del Humanismo”. En: Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme. Páginas 38-48.

⁵ Ibid, GADAMER, Hans. Verdad y Método II.

reflexión y experimentación al que se refieren, “la realidad creada subjetivamente”, en un mundo abierto lingüísticamente. De ahí que el saber sobre la evaluación, por principio, es subjetivo. En ella está comprometida la subjetividad; sin embargo, no se trata de una subjetividad basada en la opinión, sino de una subjetividad que demanda procesos de intersubjetividad entre los seres humanos que la reflexionan y que la experimentan para establecer acuerdos o consensos sobre uno o varios aspectos de la misma, sin desconocer su historicidad como objeto de conocimiento, y su constante transformación semántica por la adecuación de sentidos y de significados, que históricamente se van generando.

Es ideal. Como cualquier otro objeto de estudio no está desligada de una concepción y construcción ideal del mundo y de la vida. La evaluación en educación no se da alejada de una determinada concepción sobre el ser humano, el mundo y la cultura. El ser humano, como realidad compleja que es, tiene múltiples presencias⁶, relaciones y manifestaciones. Por tanto, al hablar de la evaluación, como concepto que proviene del ser humano, tenemos que aceptar que ella no sólo es sólo compleja sino ideal, en la medida que siempre quienes evaluamos reclamamos, idealmente, lo mejor de los seres humanos, los bienes, los servicios, las instituciones o las organizaciones.

Es interpretativa. La evaluación como interpretación de un objeto de estudio requiere de procesos de comprensión y de explicación por parte de los seres humanos que realizan la evaluación, con el propósito de establecer acuerdos que capturen los múltiples sentidos y significados de dicho objeto. La evaluación, así entendida, es un proceso de valoración, histórica y cultural, que realizan los seres humanos sobre un determinado proceso o elementos del mismo, a partir de su misma reflexión (autoevaluación), la de otros evaluadores en contextos diversos (hetero y coevaluación) y la del proceso mismo de haber evaluado algo (metaevaluación); en relación:

⁶ NIÑO, Fidedigno (1998) Antropología Pedagógica. Santa Fe de Bogotá. Mesa Redonda.

con las experiencias de los mismos sujetos evaluadores o la de otros sujetos inmersos en el proceso; y con los otros objetos de estudio con los que tiene relación lo que se evalúa. Esto significa que la evaluación, como acto interpretativo, demanda una intersubjetividad que sólo se hace realidad en un acto de comunicación, y la comunicación se materializa a través del diálogo. De ahí que, es común que se exprese que en el proceso educativo la evaluación es algo natural⁷, como “proceso de comunicación fluida y sin conflictos entre maestros y estudiantes para que sea posible el conocimiento entre unos y otros”. En otras palabras, es un diálogo entre los evaluadores y los evaluados.

Es intersubjetiva. Esta característica tiene que ver con el diálogo en los procesos evaluativos. La evaluación requiere consenso, acuerdo y entendimiento, es decir, intersubjetividad entre los seres humanos que hacen la evaluación de algo, o que se relacionan, unos para evaluar y otros para ser evaluados como ocurre en el proceso educativo. La evaluación, así entendida, consiste en el develamiento de los diferentes sentidos y significados del mundo de la vida de quienes evalúan o de los que son evaluados y de la lógica de los procesos que se utilizan en la evaluación, y que se expresan en las vivencias cotidianas del sujeto y de sus realizaciones. Es ahí donde la evaluación recobra la doble significación teórica y práctica: Teórica, desde su misma definición y comprensión del enfoque epistemológico que la anima y de las intencionalidades que con ella se persiguen; y práctica, desde el reconocimiento y reflexión crítica posterior de los criterios y procedimientos que al evaluar se aplicaron.

Es Investigativa. Esta característica de la evaluación es posible entenderla si la abordamos como objeto de reflexión y experimentación

⁷ Ver concepción n sobre la evaluación n en el texto de SACRISTAN, José Gimeno y PEREZ GÓMEZ, Ángel. “La evaluación n en la enseñanza”. En: Para Comprender y Transformar la Enseñanza. 5ª ed. Madrid: Morata. 1996. pp 394.

permanente y desde un enfoque de mejoramiento continuo. Ese es el reto, hacer de la evaluación un proceso investigativo permanente que permita siempre ir tras la huella y la posibilidad de mejorar, tanto la comprensión de la misma evaluación como la de los objetos de estudio que se evalúan.



ACTIVIDAD DE REFLEXION Y PROFUNDIZACIÓN OBLIGATORIA

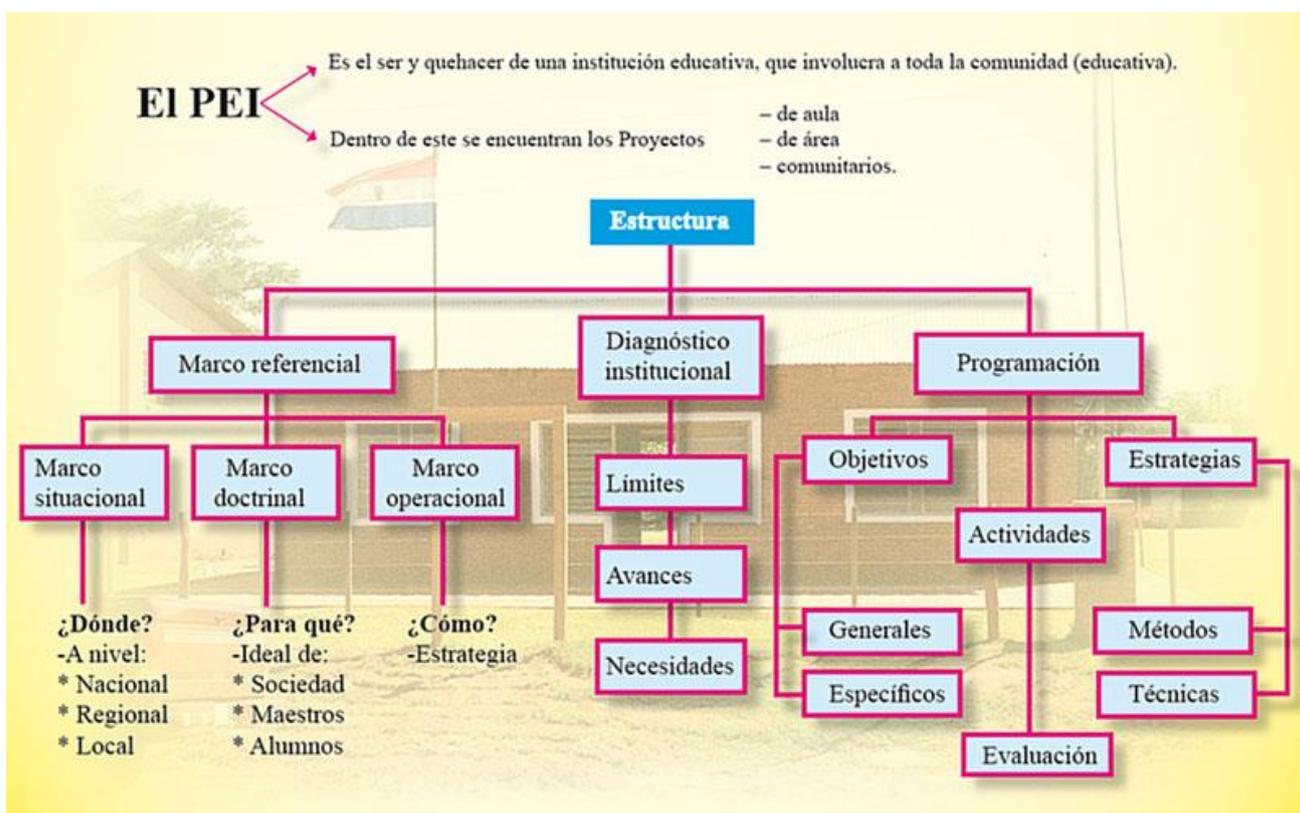
- 1) En función de lo leído hasta el momento, formule una definición de evaluación fundamentando su elección frente a otras definiciones del mismo término. Tenga en cuenta las percepciones del concepto de evaluación que subyacen en su institución.
- 2) ¿Qué tipos de evaluación se pueden identificar en función de quién la realiza y en función del momento y de los objetivos de la misma?
- 3) Construya un cuadro sinóptico que dé cuenta de las características que se presentan en la naturaleza compleja que asume la evaluación.

LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Evaluación y educación.

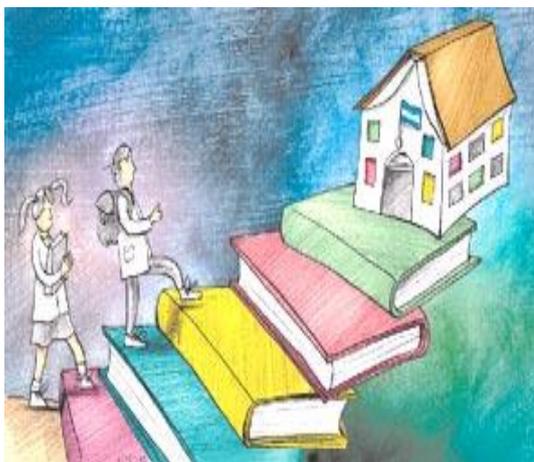
Todo proceso evaluativo en el campo de la educación está en interrelación e interdependencia con los múltiples componentes que, directa o indirectamente, intervienen o contribuyen con el fin de la educación: Formar y desarrollar seres humanos integrales.

En el campo educativo la evaluación debe tener en cuenta todos los componentes del proceso educativo (sociedad, cultura, comunidad educativa, pedagogía, didáctica, currículo, evaluación, medios técnicos y tecnológicos, escenarios, contextos,...entre otros), las esferas y dimensiones de la función directiva, las áreas y procesos de la gestión educativa, los componentes del Proyecto Educativo Institucional,... lo que implica evaluar, en forma integral y sistémica, todo lo que se relaciona con el campo.



Por ejemplo, sobre la estructuración del proceso educativo a partir de los componentes del Proyecto Educativo Institucional y sus relaciones con elementos y procesos de la gestión educativa, en aspectos tales como: Entorno, contextos, actores, escenarios, fundamentos, proyectos, estructuras, diseños, objetivos, procesos, metas, indicadores y productos, entre otros. Para realizar tal evaluación, el Ministerio de Educación de la Nación, aportaron herramientas guías que permiten a los equipos directivos de las Instituciones materializar el proceso evaluativo, tendiendo siempre al mejoramiento continuo.

Con base en las herramientas que han aportado las autoridades educativas y en el enfoque de la evaluación como mejoramiento continuo, convertido en un proceso de investigación permanente, tanto interna como externa, el equipo directivo debe trabajar la evaluación a partir de:



✓ Lo contextual. Comprender, adaptar y estructurar, para su Institución Educativa, políticas y concepciones sobre la evaluación, tanto interna como externa.

✓ Lo institucional. Comprender, adaptar y estructurar, para su Institución Educativa, principios pedagógico-didácticos que regulen la organización del Proyecto educativo Institucional y las prácticas pedagógicas de los maestros.

✓ Lo académico. Comprender y adaptar, para su Institución, los criterios que permitan la estructuración curricular y la formación y evaluación de los estudiantes.

Las anteriores tareas del directivo docente, asumidas desde una visión sistémica, con mirada investigativa y para la búsqueda del mejoramiento continuo, deben cumplirse desde el ejercicio de la función directiva (áreas

de actuación política, estratégica y operativa) y desde sus desempeños en la gestión educativa (áreas de gestión directiva, académica-pedagógica, administrativa-financiera y de comunidad y convivencia) con sus respectivos procesos y elementos.

En el desarrollo de la segunda parte de la cartilla se ampliará la reflexión sobre la autoevaluación institucional, por el momento se activa la reflexión mediante el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Por qué evaluar los procesos educativos de las personas, desligados de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales?, ¿por qué evaluar los seres humanos, los procesos educativos o sociales y los fenómenos naturales, sólo desde las posibilidades de ser algo o alguien o desde uno o algunos de sus aspectos o componentes?, ¿por qué evaluar los seres humanos alejados de los procesos culturales que los mismos seres humanos han construido, de los procesos sociales en los que viven y de los fenómenos naturales que deben comprender y transformar?

Cómo puede verse la evaluación en el campo de la educación es compleja⁸, no sólo cuando se piensa sino cuando se experimenta en referencia con los diversos aspectos y procesos de la vida humana, social y cultural. Sin embargo, lo esencial de la evaluación en educación, y a la vez lo más complejo, es la comprensión de ella como proceso de: diagnóstico, planeación, ejecución (recolección de información, reflexión e interpretación de la información), seguimiento, control y toma de decisiones para el mejoramiento de los “procesos”, o elementos de ellos, que se evalúan y que en el caso de la educación recaen en el fin o intencionalidad de la misma: los seres humanos en cuanto a su formación y desarrollo integral.

Por ello, si reconocemos que la evaluación existe como objeto de

⁸ Al respecto, IBAR, Mariano. Manual General de Evaluación. Barcelona: Hurope. 2002, expresa: “El problema fundamental que surge al querer evaluar la educación radica en la misma complejidad de su realidad y concepto”.

reflexión y experimentación, esto es, como investigación aplicada, es necesario establecer acuerdos (producto de los procesos inter-subjetivos) para dar cuenta de los aspectos o características que la constituyen. Hoy en día, las características de la evaluación están en relación con las demandas que actualmente se le hacen a la educación desde los procesos de globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento.



Desde el punto de vista de la evaluación institucional, el Proyecto Educativo Institucional es un factor de primerísimo orden; él es el instrumento más propicio para lograr educación y evaluación integral porque:



- ✓ Da unidad institucional al reunir, en torno a él, a toda la comunidad educativa y al comprometerla en su construcción.
- ✓ Crea espacio para la curricularización de la cotidianidad.
- ✓ Reúne todas las acciones y actividades de la escuela y de la comunidad educativa en torno a la Misión Institucional y aglutina todas las intencionalidades en función de la misma.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD...

CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA CALIDAD.

El concepto de calidad, según el Doctor Darío Abad⁹, exmiembro del Consejo Nacional de Acreditación, ha tenido la siguiente evolución:

En los años 1940-1950 el concepto de calidad se comprendía como: “el atributo de un producto”, es decir, como la cualidad de un producto inherente a su propia naturaleza, que podía ser apreciable y por tanto medible y cuantificable.

⁹ ABAD, Darío (2001) Calidad de la Educación Superior. Conferencia. FUNLAM.



Después de la segunda guerra mundial los Japoneses partieron de una premisa diferente a la que tenían los occidentales en el sentido de que “la calidad no se mide sino que se produce”. Esto significa que la calidad hay que trabajarla a lo largo de todo un proceso; por el o cambiaron el concepto de “calidad como atributo a calidad como proceso”, argumentando que si el proceso es bueno el producto con toda seguridad tiene que serlo.

Recientemente y gracias a un desarrollo de tipo normativo se amplió el concepto de calidad hacia la satisfacción del usuario. Por el o se dice que algo es de calidad cuando los usuarios de ese algo se sienten satisfechos”, lo anterior implica que la calidad está asociada con la responsabilidad civil que una persona, institución o empresa, tiene con la sociedad, lo cual es válido en el sector de servicios incluyendo los de educación.

El concepto de calidad ha pasado por tres consideraciones: Es un atributo de “algo”, es un proceso con ese “algo” para que sea bueno, o es la satisfacción del usuario con respecto a ese “algo”. Ese algo en la economía se refiere a un producto o servicio.

Cuando nos referimos a la calidad como adjetivo de algo y lo asociamos con la educación como sustantivo, es decir como servicio, es posible hablar de la calidad de la educación, de la cual, históricamente, podemos reconocer tres enfoques:



Calidad como eficacia. Instituciones educativas que dan cuenta de los propósitos y objetivos para los cuales fueron creadas, es decir, que desde los procesos educativos los estudiantes deben dar cuenta de los propósitos de formación,

de lo que se supone deben aprender. El énfasis de la calidad de la educación está puesto en la evaluación de los aprendizajes alcanzados en la acción educativa.

Calidad como relevancia. Institución educativa que responde a las demandas sociales, es decir, una educación basada en la selección y organización consciente de contenidos pertinentes, que responden adecuadamente a lo que las personas necesitan para desarrollarse como seres humanos integrales y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad: político, económico, social y laboral. El énfasis se coloca en los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción está expresa en el análisis los diseños y contenidos curriculares.

Calidad como proceso. Instituciones educativas cuyos propósitos de formación y estructuras curriculares son pertinentes, cuentan con ambientes de aprendizaje adecuados a las personas y a los contextos, con docentes idóneamente preparados para la tarea de formar seres humanos integrales, con principios pedagógicos y estrategias didácticas adecuadas, con buenos medios para el estudio y el trabajo y con procesos evaluativos equitativos y de potenciación de los seres humanos. El énfasis está puesto en los propósitos, los contenidos, el método, los medios, las mediaciones y la evaluación de la acción educativa.

Los anteriores enfoques permiten explicitar que la calidad de la educación está asociada tanto con la concepción de educación que se posea como con los procesos que en el a se siguen para estructurarla y desarrollarla. Sin embargo, podríamos decir que la calidad está asociada a las distintas características que plantean estos tres enfoques. Al respecto los autores Ángel Facundo y Carlos Rojas expresan: “De tal manera que un objeto o un servicio es de calidad si tiene en sí mismo una serie de propiedades con las cuales

pueda dar satisfacción a las necesidades de la sociedad que la demanda”¹⁰.

I

En este sentido, complementan los autores antes citados, que “una educación de calidad es aquella cuyas características básicas permiten satisfacer las necesidades sociales de formación y capacitación que le plantea la sociedad en la cual esa educación se da”.

Es necesario complementar el concepto de calidad con el enfoque de proceso que propende por la satisfacción de un usuario con respecto a un servicio. En el caso educativo un proceso formativo es de calidad cuando, además de cumplir con los fines del sistema educativo, puede dar cuenta de los intereses y posibilidades que las mismas personas le plantean a las instituciones educativas, acordes con una identidad socio-cultural y un contexto histórico determinado.

Lo anterior significa que la Institución educativa tiene que cumplir con el encargo socialmente asignado, dar cuenta de procesos de subjetivación para construcción y desarrollo de los seres humanos en todas sus potencialidades y posibilidades. Una educación es de calidad cuando realiza sus procesos de formación y desarrollo humano con eficacia en la obtención de los propósitos planteados, relevancia social en la formación de sus egresados y satisfacción personal de los actores que en ella participan.

Por ello, hablar de la calidad de la educación desde una mirada analítica de la institución educativa es indagar por “la lógica interna de su organización y funcionamiento, su naturaleza específica, el surgimiento y consolidación de unos ideales y finalidades en materia educativa y la relación de los medios y procedimientos pedagógicos con los fines educativos”¹¹. De ahí que

¹⁰ FACUNDO D, Ángel y ROJAS C. Carlos (1990) La Calidad de la Educación. Como entenderla y Evaluarla. Bogotá: FES. p.42

¹¹ CALONJE, Patricia (1993) Repensar la calidad de la educación. En: Planteamientos en Educación

la calidad de la educación sea una aproximación sucesiva y gradual a unos estándares ideales, personales, sociales e institucionales, de calidad de vida y desarrollo humano de las personas y de desarrollo social, político, económico y cultural de una sociedad.

Calidad institucional de la educación. La calidad institucional de la educación está en relación con el análisis de los desarrollos de los procesos propios de las áreas de la gestión educativa, todos interrelacionados de una manera sistémica e inmersos en el Proyecto Educativo Institucional. De ahí que se deba entender la evaluación institucional como un proceso que permite valorar, potenciar, planificar y transformar todos aquellos factores que inciden en la calidad, es decir, evaluar la institución como un sistema que comprende todos los componentes del Proyecto Educativo Institucional y en especial cuando da cuenta de los procesos de planeación, ejecución, seguimiento, control y evaluación permanente del proceso educativo.

La calidad en una Institución, puede ser analizada desde las esferas de dirección y las áreas de la gestión educativa. Al respecto, algunos autores¹² plantean la visión de calidad, en una organización educativa, a partir de tres aspectos: Recursos, procesos y resultados. Para generar un mayor grado de comprensión veamos esos aspectos en relación con las esferas de la función directiva y las áreas de la gestión educativa.

Los recursos. Son las condiciones que hacen posible el funcionamiento de una organización, tales como: talento humano, planta física; herramientas teóricas, técnicas y tecnológicas; equipos y medios didácticos, entre otros. El talento humano debe ser considerado el principal activo de la organización, que junto con los demás recursos permiten el desarrollo de

EPE. Vol 2. # 1 Año 2. p.74.

¹² FACUNDO D., Ángel y ROJAS C., Carlos (1990). La calidad de la educación: como entenderla y evaluarla. Bogotá: FES. Programa Alegría de Enseñar.

los procesos de las áreas de la gestión educativa.

Al respecto, hay que advertir que la estructura organizacional debe estar direccionada por un equipo directivo posicionado y con liderazgo y la cultura organizacional debe estar fundamentada en una visión sistémica y una dirección estratégica.

Los procesos. Comúnmente se ha dicho que en una organización con fines educativos los procesos son académicos y administrativos; que los académicos se materializan en el Proyecto Educativo Institucional, en relación con los programas o servicios educativos que presta y que los administrativos se materializan en los apoyos operativos que una organización presta a los procesos académicos.

Desde una nueva visión de la gestión educativa, autores como Paulus, White y Welch (1998), citados por Jorge A. Villamil, plantean que: “la gestión educativa necesita partir de un liderazgo participativo, unas metas claras, un proceso de asesoramiento riguroso y, sobre todo, un pertinente manejo del conflicto y del poder”.

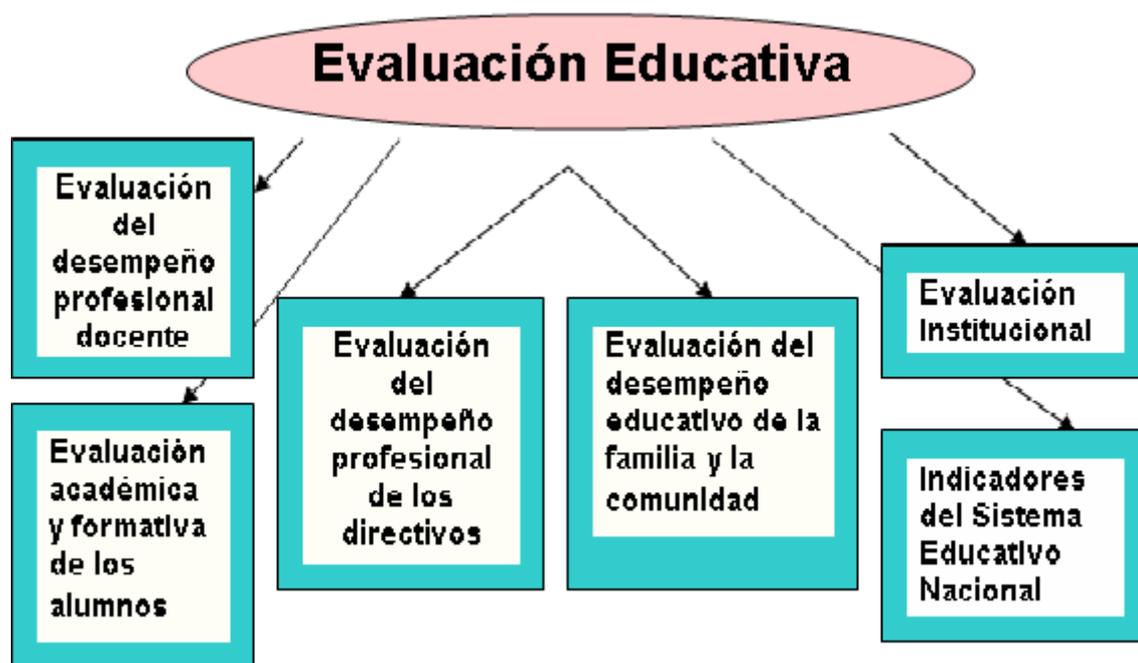
La gestión educativa obedece a procesos de democratización y descentralización administrativa que se vienen dando en el país, a raíz de las reformas político-administrativas que posibilitan a municipios e instituciones asumir las competencias que la ley les asigna. También se ha expresado que, “de acuerdo a los ámbitos, procesos y elementos de de la gestión educativa, esta se analiza y comprende desde cuatro áreas sistémicas, y por lo tanto interactuando en el escenario escolar, las que el Ministerio de Educación de la Nación ha definido: Directiva, Académica-pedagógica, administrativa-financiera y de comunidad”.

Cada una de las áreas de la gestión educativa da cuenta de los procesos y elementos que los directivos docentes deben tener en cuenta en su desempeño profesional, el que está puesto en relación con el mejoramiento

continuo de los componentes del Proyecto Educativo Institucional.

La evaluación institucional debe dar cuenta de todos los procesos de las áreas de la gestión educativa en forma integral y sistémica, lo que implica que actúa sobre cada uno y que además cualquier proceso, de cualquier área, al ser estructurado, desarrollado o evaluado, debe estar en relación con todos los demás. Por ejemplo, si tomamos el proceso de seguimiento académico, del área de la gestión académica-pedagógica, este debe analizarse en relación con todos los demás procesos de la misma área y de las otras tres áreas. No es posible concebir los procesos, implementarlos y/o evaluarlos de manera desarticulada.

Recordemos que cada proceso comporta a su interior varios elementos que interactúan entre sí y con los elementos de otros procesos.



Veamos, a manera de ejemplo, las relaciones más directas de los elementos del proceso “seguimiento académico” con los demás elementos de los otros procesos de la misma área: “diseño curricular y prácticas pedagógicas”.

Todos los elementos del proceso “seguimiento académico”: seguimiento al

ausentismo, seguimiento de resultados académicos, uso pedagógico de la evaluación externa, actividades de recuperación y apoyo pedagógico, se relacionan directamente con el elemento evaluación en el aula del proceso llamado: prácticas pedagógicas y con el elemento evaluación del proceso llamado: diseño curricular. Dicha relación es coherente y lógica: el elemento evaluación en el proceso diseño curricular debe determinar los criterios de evaluación académica-pedagógica en la institución y el elemento evaluación en el aula del proceso prácticas pedagógicas determina las estrategias, técnicas, instrumentos (herramientas) y procedimientos que debe utilizar el docente, acorde con los criterios institucionales identificados para la evaluación de los estudiantes.

El mismo proceso, "seguimiento académico" se relaciona directamente con los otros procesos de las otras áreas de la gestión educativa, así: Con el proceso seguimiento y evaluación del área de gestión directiva; con el proceso talento humano y su elemento evaluación de desempeño del área de la gestión administrativa; con el proceso permanencia e inclusión y su elemento seguimiento a egresados, y con el proceso proyección a la comunidad y sus elementos oferta de servicios a la comunidad y servicio social.

Si atendemos la concepción de que la evaluación en educación es un proceso de investigación permanente sobre los logros y las dificultades que se viven en un proceso educativo, entonces, la misma reflexión y experimentación sobre las intencionalidades de la educación; sobre las políticas, principios, objetivos y criterios de estructuración del Proyecto Educativo Institucional; sobre las estrategias, técnicas, herramientas y procedimientos para el desarrollo del proceso educativo y sobre los mismos logros o dificultades del proceso, determinan la interrelación sistémica del proceso seguimiento académico con todos los demás de la gestión educativa.

comúnmente, a través de estadísticas, producto de las relaciones entre las

metas y los indicadores de gestión.

En una institución educativa los resultados dan cuenta de la relación entre los propósitos de formación planteados (de acuerdo con las verdaderas necesidades, expectativas e intereses de todos los actores de la comunidad educativa), los procesos pedagógicos desarrollados, los logros alcanzados y las dificultades que se presentaron en el desarrollo del proceso. Lo anterior se materializa en la evaluación institucional de acuerdo con todos los procesos de las áreas de la gestión y en referencia con el Proyecto Educativo Institucional.

R

En síntesis, los aspectos de la visión de calidad: **recursos, procesos y resultados**, en una institución educativa, conforman un todo sistémico y relacional, ya que los recursos deficitarios, los procesos mal diseñados y desarrollados y los resultados mal evaluados condicionan la calidad. Se dice que en una institución educativa los resultados de calidad se evidencian, más fácilmente, a partir de los niveles de desempeño de los egresados, un excelente impacto de las instituciones en la comunidad y un alto grado de satisfacción de los usuarios de sus servicios.

De ahí que uno de los conceptos que sirve realmente para explicar la calidad de una institución educativa sea el de desempeño de sus egresados, que se trabaja con indicadores de evaluación de impacto y de satisfacción del usuario.

Una evaluación consciente de la calidad de las instituciones educativas permite:

I

- ✓ Mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos realizados dentro del sistema educativo
- ✓ Rediseñar las estructuras curriculares para que dé respuestas a las exigencias de la globalización y a los desarrollos socio-culturales de las comunidades.

- ✓ Responsabilizar a los actores de las comunidades educativas con la planeación y la gestión educativa.
- ✓ Realizar procesos permanentes de evaluación, control y regulación de la calidad

Para la consecución de la calidad de las instituciones educativas se necesitan, como mínimo, tener en cuenta las siguientes políticas y mecanismos de planeación y gestión:

- ✓ Descentralización educativa consciente y de compromiso social, para el conocimiento de los contextos socio-culturales.
- ✓ Vinculación del sector privado y de instituciones sociales comunitarias.
- ✓ Renovación permanente de las estructuras curriculares, abiertas, flexibles y pertinentes, basadas en la investigación y la evaluación permanente.
- ✓ Formación y capacitación permanente de docentes y personal directivo.
- ✓ Establecimiento de propósitos de formación acordes con las problemáticas, necesidades, intereses y expectativas educativas de los contextos socio-culturales de las comunidades y de las personas.
- ✓ Selección y organización consciente de los contenidos de la cultura con los cuales se pretenden alcanzar los propósitos de formación institucionales.
- ✓ Autonomía de las instituciones expresada en un gobierno escolar participativo y en el compromiso de todos los actores del proceso educativo.
- ✓ Dotación de recursos y de medios técnicos y tecnológicos.
- ✓ Evaluación permanente de diagnóstico, de procesos y de resultados.

La evaluación, muchas veces, no es reflexionada y se limita rutinas examinadoras y calificadoras, por ello, ella misma legitima la realidad

educativa actual. Quien se atreva a pensar y actuar diferente deberá transitar por un camino de dificultades, incomprensiones y rechazos que exigen seguridad, paciencia y optimismo.

Por último, tenga en cuenta que las pruebas externas e internas más que determinar el nivel de logro de la calidad de los estudiantes y de las mismas instituciones educativas se convierte en una herramienta para reflexionar la acción educativa desde un enfoque de mejoramiento continuo. Los Planes de Mejora Institucional deberán asumir los resultados de las pruebas de rendimiento académico para implementar estrategias que permitan mejorar todos los procesos que están insertos en los Proyectos Educativos Institucionales, pero no deben convertirse en el único parámetro para dar cuenta de la calidad de la educación. La educación y la evaluación son procesos más integrales.

Algo más acerca de la evaluación y la calidad

Es importante tener en cuenta los siguientes aspectos que ayudarán a lograr la calidad en los procesos evaluativos que ayudarán a la mejora institucional.

intuitivo- de información y satisface la necesidad social de información.

2. Tomar decisiones, orientar la política y conducir los procesos de cambio. Pese a que tener más información puede ser un objetivo per se, de hecho su principal función es servir de base a la toma de decisiones. Sin embargo, se corre el peligro de que se utilice para justificar la distribución de fondos.

3. Rendir cuentas y valorar los resultados. Ello está íntimamente relacionado con la creciente autonomía de los centros. El rendimiento de cuentas contribuye a lograr una valoración objetiva de los resultados de la educación. Se trata de una tarea difícil pero que debemos acometer conceptual (¿qué son resultados?) y operativamente (¿cómo medirlos?).

4. Mejorar el funcionamiento de los centros. Debe permitir mejorar la organización y funcionamiento de los centros educativos: por ello debe descender a niveles microscópicos (no tan sólo macro).

En relación a este objetivo de consecución de información se halla la voluntad de medir la eficacia de los sistemas educativos comparativamente. Como señala López Rupérez en relación a los macroestudios, existe un creciente interés por los estudios de evaluación comparada, por la medida de la eficacia de esas maquinarias tremendamente pesadas y complejas que son los sistemas educativos. La educación comparada no es, ni mucho menos, nueva. Sin embargo, en un contexto de integración mundial, de acercamiento de los países, de desaparición de fronteras y especialmente en la Unión Europea, con la libre movilidad de personas, parece que toma especial relieve el estudio de los sistemas educativos vecinos con el fin, entre otras cosas, de unificar en la medida de lo posible, las etapas y los títulos, precisamente para facilitar el intercambio estudiantil.

Orientar la política

Parece que en épocas de discusión presupuestaria hay que reflexionar cada vez más sobre qué queremos hacer. En este sentido aboga por el nuevo modelo surgido del «Pilotaje» (De Landsheere) o «Stering» (House) para quienes la evaluación en los estados capitalistas se está configurando en el nuevo modo de desarrollar y legitimar políticas (basando su defensa en los resultados que la evaluación muestra).

«Se ha logrado crear expectativas infundadas de que la evaluación de centros y del sistema escolar pueda ser el medio para incrementar la calidad, pero Patton (1986) muestra cómo la evaluación no es más que un instrumento retórico que sirve para legitimar el funcionamiento actual de los centros, para justificar las reformas o para utilizarse como mecanismo de producción de verdad, en el sentido en que crea realidades».

Sin embargo, como hemos dicho, puede suceder que más que orientar las políticas se pretenda justificar la distribución de fondos.

«Los indicadores de rendimiento han sido utilizados en evaluaciones externas de carácter gubernamental con fines de distribución de fondos en varios países, que, como señalan los expertos, deberían consistir en un elemento de diálogo entre las organizaciones educativas».

Éste es, desde luego, un fin peligroso puesto que la rentabilidad puede entenderse y medirse de muchos modos, obedeciendo a diferentes concepciones y ponderando más la eficacia o la equidad. Por ello utilizar la evaluación macro para legitimar políticas presupuestarias hace, si cabe, albergar mayores recelos a los evaluados.

Rendir cuentas

Ligado a los dos anteriores argumentos podemos hallar un tercer motivo consistente en el rendimiento de cuentas en sí mismo, dado que la educación es un servicio público de cuyo funcionamiento ha de responderse

ante todos los ciudadanos.

En relación al rendimiento de cuentas, destacamos la aportación de Laffitte (1994), que relaciona la evaluación y el rendimiento de cuentas, siendo, ambos procesos, aspectos del control institucional y personal. Según esta autora, rendir cuentas concierne a las obligaciones, deberes y responsabilidades formalmente establecidas de los individuos y de la institución. Ello cabe considerarlo como algo necesariamente ligado al incremento de autonomía de los centros.

«La descentralización del Estado y la mayor autonomía de los centros, junto a la puesta en marcha de un currículo teóricamente abierto y el inevitable cambio de valores que está experimentando la sociedad va a provocar una mayor demanda de liderazgo educativo y, paralelamente, un mayor control de la educación».

Una mayor autonomía (pedagógica, financiera, etc.) ha de corresponderse con un mayor control (entendido en sentido positivo) del empleo de esas competencias.

Mejorar el funcionamiento de las Instituciones

«La evaluación de las instituciones se orienta a la toma de decisiones, no es una indagación para conocer sino para actuar».

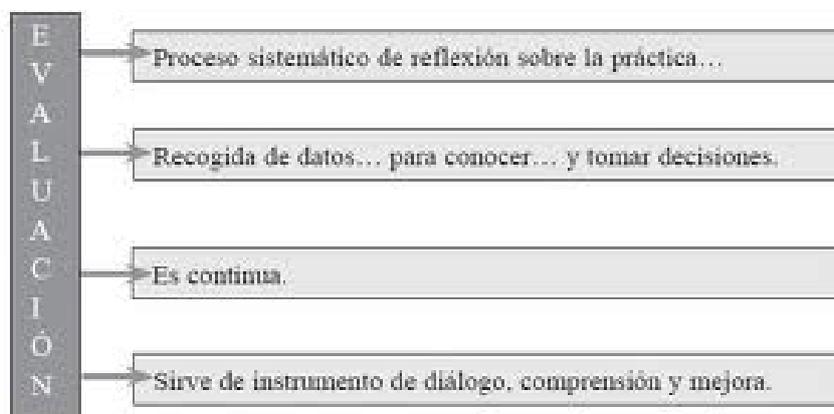
La evaluación pretende no sólo conocer la bondad o no de un centro o programa sino cómo podemos mejorarlo. Se trata de evaluar para orientar, guiar, favorecer los procesos que mejoren su efectividad. Ya decía Cronbach en los 60 que la evaluación debe usarse para mejorar un programa o actuación educativa. Se trata de pensar en el desarrollo frente a la responsabilización y para ello se diseñan modelos no sólo centrados en los resultados o productos sino también en los procesos. Se pretende no sólo corregir fallos o disfuncionalidades sino también potenciar los aspectos satisfactorios e introducir renovaciones. Es, pues, una evaluación de

optimización o, lo que según Scriven es una evaluación formativa.

En este sentido, la evaluación macro ha de redundar finalmente en la mejora de las unidades micro en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, son varios los autores que se muestran críticos con la evaluación que ha venido desarrollándose. Así, hallamos autores como Gairín, quien parafrasea a L. Blanco señalando que:

«...Las principales dificultades de la evaluación no son técnicas, sino políticas, de voluntad, de sensatez, de sentido común, de sensibilidad pedagógica, de flexibilidad y de creatividad. La mejor evaluación no es la más técnica y precisa, sino la más operativa; es decir, aquella que selecciona y se centra en obtener datos que elabora y divulga para ayudar a tomar y mejorar las decisiones».

Ello sólo resulta posible (como se señaló en la Conferencia Internacional de Evaluación de la Calidad, Madrid,1996) si hay cinco condiciones: si existe una cultura evaluativa correcta y asumida; si todos se sienten partícipes; si hay transparencia procesos/resultados: si los datos primero son debatidos y luego usados para mejorar y, finalmente, si se trata de una evaluación inherente al proceso de trabajo.



Modelos y Paradigmas de la Evaluación

En la evaluación educativa, los problemas se plantean y resuelven desde la perspectiva de alguno de los paradigmas principales o, dicho de otra manera, existen diversas formas de abordar un objeto de evaluación, no obstante, todas ellas pueden caracterizarse según la forma de concebir la ciencia. Entender al paradigma como marco general de referencia nos permite seleccionar los métodos más adecuados al problema de evaluación educativa que abordamos.

En un sentido amplio, paradigma significa punto de vista o enfoque. La reconceptualización que Thomas Khun (1962) hace de la ciencia renueva los criterios con los que la comunidad científica acepta o rechaza las teorías. La categoría "paradigma" que Khun creó comprende un conjunto de conocimientos que conforman una perspectiva en torno a una teoría dominante. La razón de ser del paradigma es la de proveer respuestas o soluciones a los problemas que no podían resolverse en el paradigma anterior.

La mayoría de los autores aceptan la existencia de tres paradigmas en la investigación educativa: el experimental, el interpretativo y el crítico. Preferimos hablar de dos paradigmas, puesto que el paradigma crítico es también interpretativo y se contrapone al experimental. Actualmente, la controversia entre paradigmas se ha trasladado al debate entre formas de investigar: investigación cuantitativa o investigación cualitativa. Y, derivado de éstas, ¿qué forma de evaluar es la más adecuada para abordar el objeto de la evaluación educativa: la cuantitativa o la cualitativa?



Estas formas de investigar, a su vez, derivan de dos antiguas tradiciones: la experimental positivista y la interpretativa humanista. En el siglo pasado, Dilthey (1980) —partiendo de un concepto dual: ciencias de la cultura, ciencias naturales— las reclasifica como *comprensión* (de significado), adecuada para abordar el objeto de estudio de las ciencias sociales y las humanidades, y *explicación* (de leyes universales) propia de las ciencias naturales.

El debate entre paradigmas surge en torno al establecimiento de lo que sería el conocimiento verdadero o válido. En años recientes Ardoino (2005:96) señaló:

El paradigma clásico, positivista explicativo, analítico, comparativo si no experimental, siempre utiliza la mediación de los datos, mientras que otro *paradigma, comprensivo, intersubjetivo*, se propondrá una inteligencia distinta, holística, interactiva, dinámica de la complejidad específica de los fenómenos educativos. Más que de una *epistemología de la prueba* se trata de una *epistemología del testimonio*.

Sin un afán de regionalizar el conflicto, atendemos el señalamiento de Jacques Ardoino en el sentido de que las prácticas evaluativas están "ancladas culturalmente", y así distinguimos el enfoque anglosajón —sobre todo la escuela americana funcionalista, orientada a la medición, a la estadística y al estudio sistémico— (Tyler, 1970; Chadwick, 1976; Mager, 1975; Thorndike y Hagen, 1970), de un enfoque que podríamos caracterizar como epistemológico, interpretativo o cualitativo de investigadores franceses como Guy Berger y Jacques Ardoino, quienes desde 1989 desarrollan una teoría de la evaluación ligada a una práctica de la misma a partir de tres importantes estudios de caso de universidades francesas, desde un ángulo epistemológico. Ubicamos también en este paradigma a un amplio grupo de teóricos de la evaluación en España: J.M. Álvarez Méndez (2000, 2001); M. Fernández E. (1985,1986); M.A. Santos Guerra (1990,1996); J.A. Gimeno S. (1982); y A.I. Pérez Gómez (1988).

Los paradigmas, en realidad, no tienen fronteras. Se trata más bien de tradiciones académicas. Encontramos también, entre los anglosajones, autores que han optado por el enfoque cualitativo (Scriven, 1981; Stake, 1999; House, 1994; Eisner, 1985; Shaw, 2003). Del mismo modo, en nuestro país existen investigadores y organismos que tratan temas de evaluación desde una perspectiva conductista y funcionalista. Uno de éstos, quizá el más conocido, se autodefine como "órgano eminentemente técnico", dedicado al diseño de pruebas y medición de resultados de exámenes en distintos niveles escolares.

Si bien existe una corriente de investigación que está convencida de que los métodos cuantitativos y los cualitativos no son excluyentes sino que, por el contrario, pueden ser complementarios (Cook y Reichardt, 1986), no ocurre lo mismo en el nivel epistemológico de los paradigmas. Históricamente el enfoque cualitativo nace en Estados Unidos de América en la época de las grandes reformas de la educación pública (1956), tras el fracaso de las evaluaciones cuantitativas para hacer comprensible, con sus mediciones, lo que ocurría en el aula: los procesos educativos, las interacciones, la experiencia de los sujetos y los distintos modos de aprender. No obstante, el paradigma positivista es el que predomina en la evaluación de la educación cobijado por un manto de cientificidad que se presenta como implícitamente válido y, por tanto, como "libre de toda sospecha", de incertidumbre, inadecuación o parcialidad.

Este predominio implica un conflicto, debido a que cada enfoque pretende ser el más adecuado, pertinente y efectivo para abordar las cuestiones relativas a la evaluación, descalificando a su contrario y estableciendo sus parámetros de legitimación del conocimiento. Es así que el debate entre paradigmas resulta inevitable. La coexistencia de paradigmas alternativos en educación, su conflicto y el debate que se suscita permiten examinar problemas que de otro modo no se tomarían en cuenta, obligando a las dos partes a desarrollar análisis cada vez más finos, lo cual no sólo mejora la comprensión de los asuntos tratados sino que puede contribuir al desarrollo teórico.

La evaluación también está condicionada por grupos de interés que imponen su criterio para evaluar en todo el mundo occidental. Se trata de poderosas agencias internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), todas ellas ubicadas en el paradigma positivista. El aspecto de su propuesta que causa mayor controversia es el que reduce el concepto de evaluación al de medición de resultados. Además de las grandes agencias existe también lo que Ian Shaw denomina la "clase dirigente" de la evaluación:

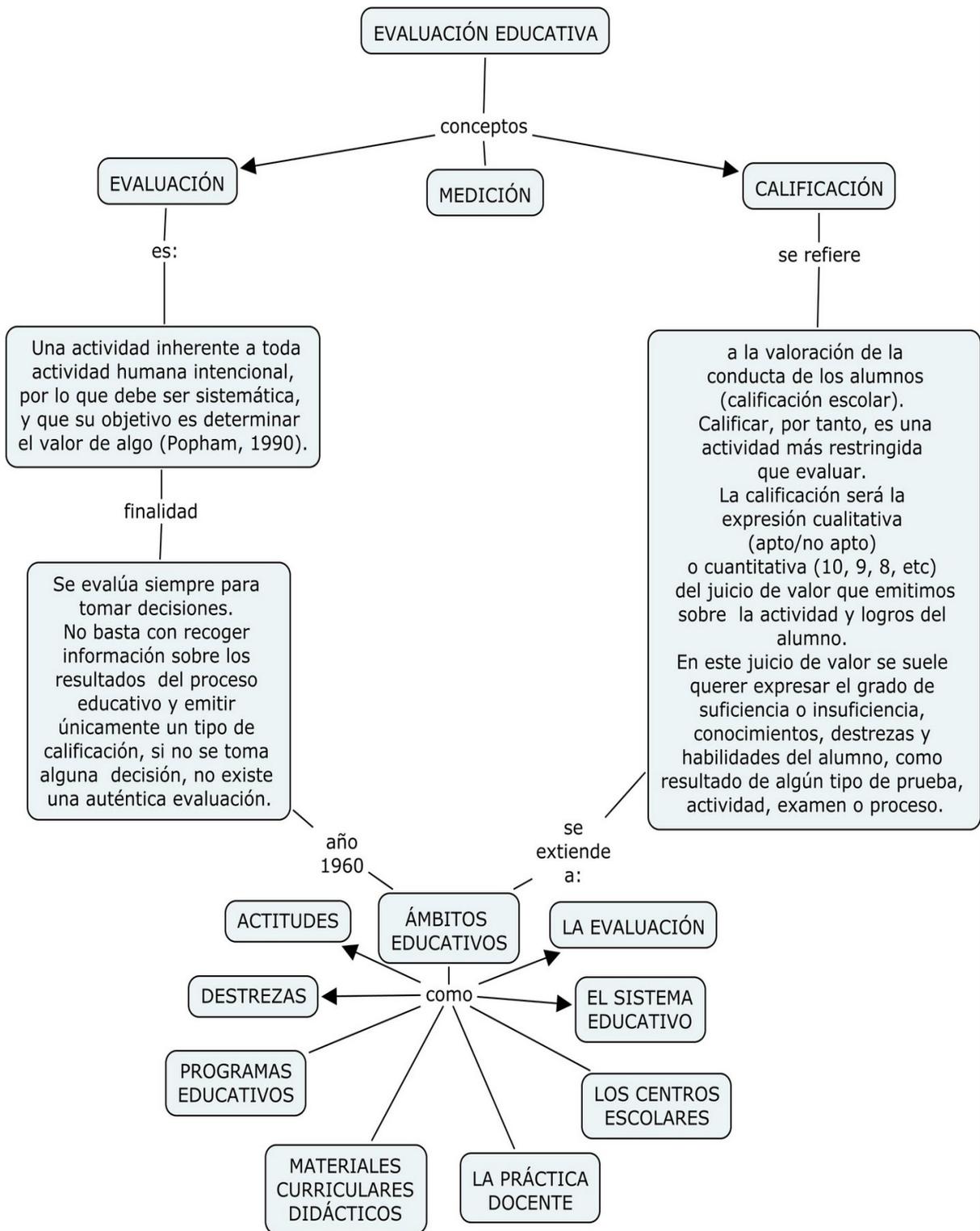
En ella se incluyen quienes se amparan bajo el manto de la primera generación de teóricos de la evaluación, configuran los planes evaluadores de los gobiernos o llegan a ser presidentes de la *American Evaluation Association*. La alta jerarquía de la evaluación tiene el poder de influir en la postura mayoritaria dentro de la práctica de la evaluación para excluir ciertas formas de la evaluación cualitativa, argumentando que la evaluación necesita "unos criterios de calidad y de práctica que tengan sentido en todo el campo" (Shaw, 2003:20).

El argumento no es más que una justificación de su función rectora, mientras que el efecto que produce es el de validar una perspectiva a expensas de otra hasta lograr su exclusión.

EL ORIGEN DEL PROBLEMA

A mediados del siglo pasado se produjo en Estados Unidos una reacción ante el lanzamiento de la primera nave espacial soviética, pues significaba que los soviéticos estaban mejor preparados científica y tecnológicamente que los estadounidenses para llegar al espacio. Éstos buscaron al responsable de la situación desventajosa en la que se encontraban y culparon a la educación pública. En consecuencia, se promovieron grandes reformas escolares y programas sociales con subvenciones y fondos millonarios. Tan significativo era el monto de la subvención, que diputados y senadores encargados del presupuesto federal solicitaron una evaluación de la eficacia que tenían los programas de reforma. Contrataron a expertos en estadística, quienes

introdujeron una forma de evaluación de programas desde la perspectiva del análisis de sistemas y los modelos experimentales de enfoque positivista. Esta condición del evaluador como técnico o experto externo a la escuela, que utiliza modelos de medición de la rentabilidad y eficiencia de los programas, chocaba con quienes los habían diseñado y con las expectativas de los docentes, en el sentido de ser retroalimentados. Los modelos cuantitativos de evaluación resultaban ser inadecuados para valorar los contextos sociales en los que se desarrollaban los programas y no captaban lo relevante de los procesos educativos (cfr. Sandín, 2003; Klees Esmanhoto y Wertheim, 1983).



Si bien hubo numerosos reportes cuantitativos de los resultados de cada programa, éstos no daban cuenta del sentido y los significados de la práctica educativa en el aula, que era lo que necesitaban los docentes como retroalimentación para mejorar su práctica. Esta carencia o déficit de evaluación cualitativa propició el desarrollo del paradigma interpretativo en la evaluación, y su debate. De hecho, los métodos naturalistas de investigación comenzaron a aplicarse en el campo educativo a partir de la evaluación de programas. Al observar los programas educativos a lo largo de todo su proceso se descubrió que la evaluación podía retroalimentar a sus participantes acerca de errores y problemas que se suscitaban, logrando así corregirlos y mejorar las prácticas. En contraste, la evaluación que sólo mide resultados llega demasiado tarde para corregir errores y no tiene una visión completa ni profunda porque le falta el conocimiento de lo particular y de lo que sucede a lo largo del proceso. En consecuencia, una visión de proceso era la más adecuada para abordar el objeto de la evaluación. Se desarrollan entonces métodos alternativos: los modelos evaluativos centrados en los actores y los estudios de caso.

ORIGEN DEL DEBATE ENTRE PARADIGMAS DE EVALUACIÓN

En los años ochenta del siglo pasado se abrió un debate que puso en el centro de la discusión la validez de los criterios que legitiman el conocimiento en el campo de la investigación educativa y la idoneidad de los métodos cuantitativos de evaluación en la educación. Las formas de investigación etnográficas y sus métodos cualitativos de evaluación educativa se desarrollaron en la búsqueda de una comprensión del fenómeno educativo, sus problemas y propuestas de mejora. Rueda (2000) identifica el origen del debate en "la trama que se teje alrededor de la construcción del conocimiento y su validación social", y advierte que la renovación de paradigmas en la evaluación educativa tiene un paralelo en otro cambio paradigmático: los enfoques cognitivos. El cognitivismo surge para sustituir al conductismo en la explicación de los procesos mentales, en

especial el acto de significado del hombre, la construcción cultural y los flujos de significado: "Al intentar nuevas formas de aproximación al conocimiento, se ha dado mayor relevancia a la actividad mental constructiva de cada persona" (Ahumada, 2005).

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

La epistemología que sustenta esta nueva orientación de la evaluación cualitativa y su forma de entender la producción de conocimiento se sustentan en la idea de que el conocimiento se construye incorporando el sentido y los significados que aportan las personas a quienes se evalúa; la finalidad de la evaluación ya no es descubrir un conocimiento universal, sino captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características. Así que "el sentido que damos al conocimiento se convierte en el referente teórico que orienta al proceso de hacer una evaluación; aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación"; (Álvarez, 2001). Durante los años ochenta, el modelo cualitativo de la evaluación educativa legitimó la participación de todas las personas involucradas en los procesos que se quería evaluar, sin importar que éstas no fueran consideradas como "expertas".

El constructivismo es una teoría que define al aprendizaje como la creación de significados a partir de experiencias. Se trata de un enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano. En el campo de la educación, "los planteamientos constructivistas son propuestas pedagógicas o didácticas vinculadas con una teoría del desarrollo mental o del aprendizaje" (Coll, 1983).

El conocimiento se construye cuando un sujeto asigna significados a la experiencia. Lo que buscamos a través de la experiencia de aprendizaje es hacer propio un conocimiento de manera permanente.

Desde el paradigma positivista se concibe al conocimiento como algo externo y ajeno al sujeto; el conocimiento está constituido por hechos y datos cuantificables.

Excluyen los procesos mentales del aprendizaje y los sustituyen por las leyes de la conducta. Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos... Del positivismo surge la pedagogía por objetivos (interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum) que reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables (Álvarez, 2001:28).

Por el contrario, desde un paradigma interpretativo se concibe como una participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento, con un carácter dinámico y temporal o contextual. Álvarez resume el debate desde estos dos paradigmas de la manera siguiente: "Conocimiento construido y situado aquí, conocimiento recibido y atemporal allá —conocimiento reconocido en su complejidad frente a la simplicidad del conocimiento recibido—" (Álvarez, 2001:30).

En la práctica, la evaluación cualitativa de los procesos educativos necesita ciertas habilidades intelectuales: estructuras cognoscitivas, procesos y estrategias de pensamiento. Con estas habilidades aprendemos a interpretar la realidad en forma sistemática, pudiendo dar cuenta epistemológica y metodológica de cómo se elabora tal comprensión. El evaluador desarrolla una lógica de pensamiento que le permite interactuar con la realidad que pretende conocer, con el propósito de construir un conocimiento consistente acerca de esa realidad. La reconstrucción de la información obtenida y su interpretación es factible si están establecidos de forma clara, precisa y rigurosa los procedimientos de recolección, tratamiento y análisis de la información (cfr. Sandoval, 2003). Este procedimiento garantiza el rigor del conocimiento que produce y permite comunicarlo de manera adecuada.

La objetividad

Un tema central del debate desde paradigmas es el de la *objetividad*. Desde el paradigma positivista se procura no emitir juicios de valor y se garantiza la "objetividad" mediante la utilización de instrumentos de medición y cuantificación, tratando de mantenerse "neutral". Por el contrario, desde el paradigma interpretativo "se concibe a la objetividad como una expresión de la

intersubjetividad reflexiva entre científico y sujeto de estudio" (Levinson *et al.*, 2007:826). El evaluador que elige esta opción considera que la neutralidad es una impostura y explicita sus compromisos, destacando la necesidad de una ética. Críticos del paradigma de evaluación dominante como M. Parlett y D. Hamilton (1977) señalaron que no hay, ni puede haber objetividad en la evaluación educativa porque en la teoría es un concepto problemático y en la práctica no se pueden realizar experimentos de laboratorio controlados.

Un problema no resuelto es el de la *historicidad* de las situaciones educativas, o del objeto de evaluación. La historicidad es una cuestión de contexto, por eso la evaluación cualitativa es siempre contextual. Otro tema polémico es el de la *complejidad* de los objetos de evaluación. Desde el paradigma cuantitativo se reduce y fragmenta al objeto para su mejor control, mientras que la alternativa cualitativa es holística y por ser tal procura considerar al objeto de evaluación en toda su complejidad.

Un tema reciente a debatir es el de la *calidad* en la educación.

La calidad en la educación

La cuestión a debatir gira en torno a la visión gerencialista de la institución educativa que tiene como meta logros académicos inmediatos; pretende medir el rendimiento con "objetividad"; la oferta educativa es una mercancía más; la eficiencia y la competitividad son los valores supremos; aplica parámetros indiscriminadamente; en contraste, desde una nueva perspectiva se cuestiona el modelo social que genera: el análisis de la calidad ha de abordarse desde la duda, a partir de la situación de incertidumbre en que nos encontramos y que obliga a cuestionar los dogmas y las prácticas educativas. Los elementos éticos y epistemológicos deben dar sustento al nuevo concepto de calidad.

En una organización social jerárquica y un sistema educativo vertical los administradores de la educación, y quienes toman las decisiones de política educativa, crean o eliminan opciones y responsabilidades. La calidad de la

educación se sustenta en criterios de eficacia y rendimiento que ocultan sus principios y las consecuencias a que conducen.

Por ejemplo, Antonia Candela (1999) considera que la calidad educativa es un término ambiguo que puede implicar criterios muy diversos según el grupo social que la defina y los objetivos que se pretenda alcanzar; así, desde una perspectiva administrativa de la política educativa, la calidad se define en términos de números que indican eficiencia terminal, en criterios como el de cobertura o en índices de deserción, reprobación o rendimiento evaluado con exámenes universales. La interpretación del concepto de calidad centrada en la relación pedagógica y los procesos y contextos educativos no es la que predomina en el discurso oficial.

El sentido democrático de la evaluación

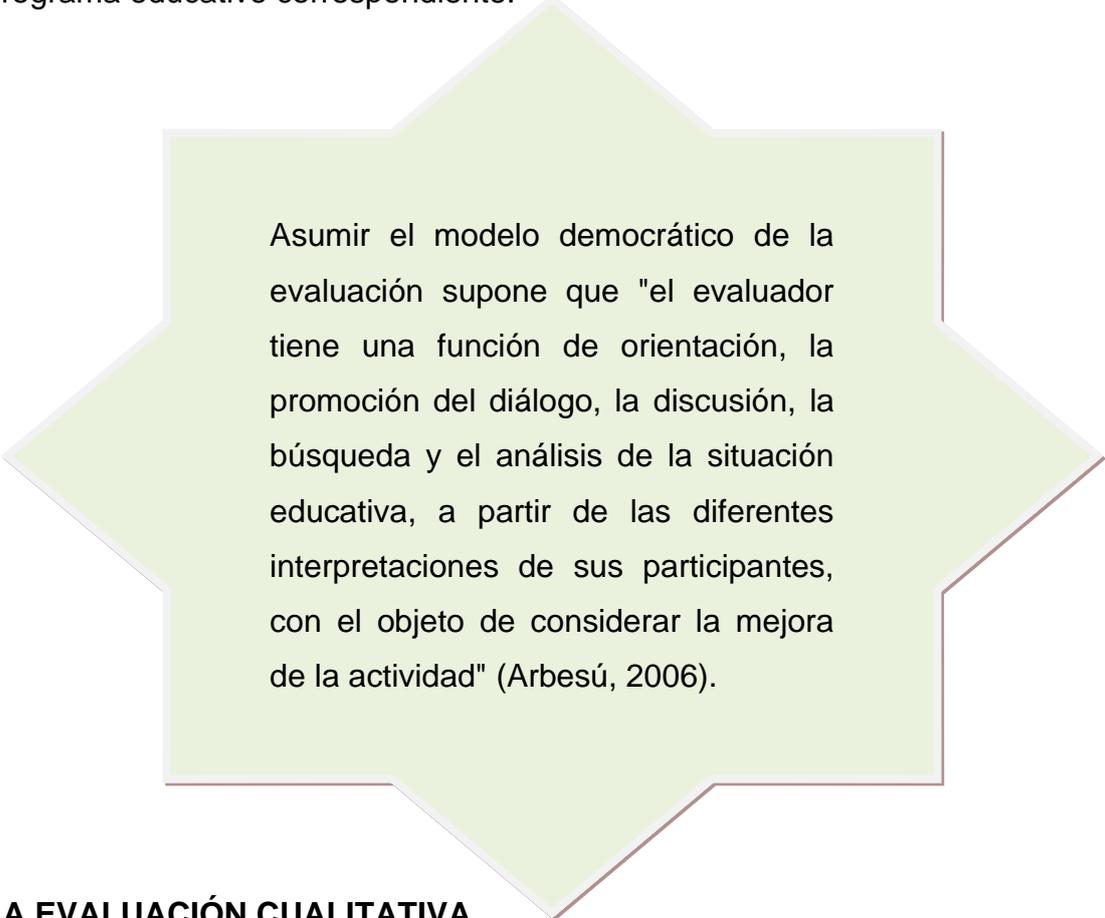
Un tema que no se ha debatido lo suficiente es el del *sentido democrático* de la evaluación, puesto que prevalece una visión jerárquica en lugar de "lo fundamental, que es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone" (Santos Guerra, 1996:11).

En 1974, B. MacDonald, pionero en el desarrollo de la teoría de la evaluación democrática, produjo la siguiente definición:

La evaluación democrática desafía a la autoridad de la ciencia mediante una estrategia para reducir las desigualdades de poder que caracterizan las investigaciones de las ciencias sociales aplicadas.

Las líneas generales para una alternativa democrática residen en una forma de investigación que responda a las definiciones que los profesionales hacen de las situaciones y de las estructuras conceptuales, como punto de partida y como referencia continua. Se busca descubrir formas de estimular a los evaluadores para que agudicen la visión de su realidad presente y comprendan las realidades de los otros, entendiendo que el proceso evaluador es una tarea compartida.

Arbesú (2006) identifica diversos trabajos realizados en la Gran Bretaña (Stenhouse, 1981; MacDonald, 1976; Elliott, 1981, 1982; cit. en Arbesú, 2006), como los principales precursores de "evaluaciones democráticas", en las que el propósito central de la evaluación es facilitar y promover el cambio mediante la modificación de las concepciones y de las personas que participan en el programa educativo correspondiente.



Asumir el modelo democrático de la evaluación supone que "el evaluador tiene una función de orientación, la promoción del diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis de la situación educativa, a partir de las diferentes interpretaciones de sus participantes, con el objeto de considerar la mejora de la actividad" (Arbesú, 2006).

LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

La evaluación cualitativa puede establecer las condiciones para desarrollar un pensamiento crítico. Evaluar es emitir un juicio de valor sustentado en una "descripción densa" y un diálogo. Se busca establecer el valor no cuantitativo de un proyecto, de un proceso de enseñanza–aprendizaje, de una expresión humana particular, de un esfuerzo singular.

La evaluación cualitativa tiene que ser *independiente*, es decir que no debe estar condicionada o limitada por la autoridad. Esta condición, que parece evidente, resulta difícil de lograr en la práctica. Es contextual, porque analiza

procesos más que resultados; es holística y tiene múltiples referencias. Comienza por considerar el contexto histórico y social en un sentido amplio y analiza en particular todos los testimonios que encuentra en sus indagaciones. La evaluación es también democrática, en el sentido de convocar la participación de todos los implicados a hacer un diálogo abierto.

Para abordar un objeto complejo como lo es el sujeto de la educación y sus procesos de enseñanza–aprendizaje es necesario encontrar los procedimientos más adecuados. Estos modos de investigar son los etnográficos. Los investigadores que eligieron trabajar con el enfoque cualitativo comenzaron por adoptar los métodos *naturalistas* de investigación —los que utilizan los etnógrafos, etnólogos y antropólogos—, y que se denominan así porque inicialmente sus instrumentos son naturales, es decir que observan con la mirada, escuchan con el oído, dialogan y toman notas manuscritas antes que emplear grabadoras, cámaras o computadoras. En etnografía el propio investigador es el instrumento. La clave está en su formación y su intención.

Las observaciones y registros etnográficos se ubican en una etapa inicial de la investigación y son fundamentalmente descriptivas. Apoyándose en la información etnográfica, la evaluación cualitativa hace comparaciones, valoraciones y emite juicios críticos. La teoría de la evaluación desarrolla un cuerpo de conocimiento que permite comprender las situaciones educativas. Se trata de tres niveles de investigación equiparables a la técnica, la metodología y la teorización que se practican en una investigación evaluativa desde un paradigma interpretativo. Así, una evaluación cualitativa comienza por observar una situación educativa particular, registra de manera descriptiva sus observaciones, compara valores e interpreta el conjunto del proceso (la trama de significados), resultando un conocimiento nuevo, más completo, aunque también con nuevas interrogantes.

El paradigma positivista concibe el conocimiento como datos observables y cuantificables, como hechos externos al sujeto. Excluyen los procesos mentales y los sustituyen por las leyes de la conducta, de este concepto de

conocimiento surge la pedagogía por objetivos, que es una interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum. Trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información. El modelo de evaluación que surge de aquí se reduce a la aplicación de pruebas objetivas, exige que el profesor traslade el conocimiento a respuestas medibles (Álvarez, 2001: 28).

En contraste, desde el paradigma interpretativo, de la evaluación cualitativa, de la etnografía y del constructivismo, el conocimiento es una construcción histórica y social, es decir que necesita del contexto para poder ser entendido e interpretado. La concepción del conocimiento es dinámica y vinculada a una práctica. Asimismo, concibe al sujeto como participante activo en la manera como construye el conocimiento al crear y articular significados.

CONSIDERACIONES FINALES

Lo que Levinson *et al.* (2007: 827) afirman de la etnografía es válido para la evaluación cualitativa:

...la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo. Continúan vigentes, entre otros, los debates sobre su valor y lugar en las ciencias de la educación.

Consideramos que no existe neutralidad valorativa sino intersubjetividad reflexiva entre evaluador y sujeto de estudio. El concepto de calidad debe centrarse en la relación pedagógica y los procesos y contextos educativos. Asumimos el modelo de evaluación democrática para desarrollar procedimientos de coevaluación y autoevaluación.

Lo que contrapone a los paradigmas es su concepción de la ciencia, el conocimiento y su finalidad, es decir, sus fines y la función social que cumplen. El propósito del paradigma positivista, en todas sus variantes, es el de lograr la precisión en la medida, la predicción y la certeza, mientras que el paradigma interpretativo se propone producir conocimiento acerca del sentido y la significación de acciones y situaciones humanas para enfrentar mejor la inevitable incertidumbre de la existencia.

Analizar el debate y las prácticas de evaluación desde el punto de vista de los principales paradigmas nos obliga a examinar las diferentes metodologías, las relaciones entre el evaluador y su objeto de estudio, la forma en que se genera el conocimiento con el enfoque cualitativo, además de todo aquello que las relaciona con las instituciones, el poder y la ideología.

ACTIVIDAD Reflexión y profundización

1. En función de lo leído hasta el momento realice un cuadro comparativo sobre los paradigmas de la evaluación.
2. Genere una reflexión referida a la interrelación en la evolución de la cultura de la evaluación institucional y la cultura de la calidad.

DIMENSIONES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para el análisis y fundamentación de la práctica directiva se plantean las siguientes **dimensiones en las instituciones educativas**¹³ que se articulan a partir del eje conductor Planeación –Evaluación del proyecto educativo.

Las dimensiones son:



De manera particular, la **dimensión pedagógico-didáctica** se refiere a las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que

¹³ Para esta ubicación de dimensiones de la práctica directiva, se ha tomado como referencia la propuesta de dimensiones para la gestión educativa de Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerro, I. "Las instituciones educativas. Cara y ceca. Serie FLACSO. Troquel. Buenos Aires. 1992.

son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.

Como aspecto central y relevante que orienta o debería orientar los procesos y las prácticas educativas en el interior y exterior de las instituciones escolares se encuentra el currículum. A partir de identificar, analizar, reflexionar y discutir colectivamente en las comunidades educativas las finalidades, intencionalidades y propósitos que se plantean desde el primer nivel de concreción del currículum, es factible arribar, en primer lugar, al mayor número de consensos para comprender el qué, cuándo, cómo y por qué de los aprendizajes de los alumnos y, por consiguiente, de su evaluación.

En segundo lugar es preciso partir de los planteamientos curriculares para identificar, analizar y sistematizar las problemáticas que requieren ser atendidas para el desarrollo y concreción de los aprendizajes en los alumnos. Finalmente, con esta base de reflexión colectiva, discutir y arribar a consensos sobre la pertinencia de los planteamientos curriculares preescritos y proponer las finalidades e intencionalidades educativas bajo las cuales la escuela y su comunidad orientará su estrategia de intervención educativa.

Con el fin de orientar los trabajos colaborativos en las comunidades de práctica¹⁴, durante el desarrollo de su proyecto educativo, resulta fundamental que los actores institucionales identifiquen y analicen los planteamientos curriculares determinados para el nivel de Educación Básica y, a partir de ello, ubiquen sus procesos y prácticas (dentro y fuera de las escuelas).

¹⁴ Este concepto es recuperado de Wenger, E. En su texto "Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad". Ed. Paidós. 1998.

Es importante analizar y reflexionar sobre los niveles de concreción que tiene el currículum. En el primer nivel solo se hacen las prescripciones correspondientes pero no se consideran las características particulares de cada escuela y, mucho menos, las problemáticas que enfrenta para los aprendizajes de los alumnos.

El segundo nivel, es donde se concreta el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento del proyecto educativo de la escuela. En este segundo nivel de concreción es donde aparecen las interpretaciones, análisis y consensos que la comunidad educativa debe construir sobre las intencionalidades y fines educativos planteados desde el primer nivel de concreción.

Es en la escuela, ubicada como nivel de concreción curricular, de donde parte la necesidad de construir y reconstruir una cultura colaborativa que genere una participación comprometida y responsable en los actores del hecho educativo durante los procesos y prácticas educativas. El tercer nivel de concreción curricular es el aula, en donde con los consensos sobre el qué, cómo, cuándo y porque enseñar y evaluar, los aprendizajes de los alumnos no dependen del azar y de la arbitrariedad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

No se trata de arribar al conocimiento exhaustivo de la teoría curricular, en cuanto al diseño, desarrollo y evaluación, pero si a la identificación de los elementos centrales de éstos planteamientos para estar en posibilidad de contextualizar las problemáticas que se determinen atender.

La **dimensión organizacional**. Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales, y no en la falacia de una campana de cristal como podría ser el salón de clases. Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de

funcionamiento. Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes).

En ésta dimensión es pertinente valorar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la escuela pueda decidir, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto escolar. Este proceso implica una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes participan en él. Provocando la modificación consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela como de las percepciones de los directivos, docentes y alumnos sobre sus roles, compromisos y responsabilidades en la compleja tarea de educar a las nuevas generaciones.

Lo fundamental recae en facilitar la consecución de los propósitos educativos a través del esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de clima social. Por lo que es necesario hablar de perfeccionamiento, innovación, y mejora de los procesos educativos en las instituciones escolares, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de los valores que consideramos educativos desde nuestra dimensión ética y profesional.

En este sentido la reflexión sobre la organización, sobre su flexibilidad, sobre la dinámica del cambio organizativo debe estar situada en primer plano y no relegada a un segundo. Además, las organizaciones que educan requieren desarrollar características como la racionalidad y la colegialidad pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar

con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las escuelas.

Los mejores diseños y proyectos curriculares, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tendrán al mejoramiento y transformación.

Por **dimensión comunitaria** se entiende como el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Se incluye también el modo o las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas, exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos límites, organización; reglas de convivencia). En esta dimensión resulta imprescindible el análisis y reflexión sobre la cultura de cada escuela.

Al tener identificadas, caracterizadas, organizadas, y jerarquizadas las problemáticas educativas de la escuela, zona escolar o de supervisión resulta importante la construcción colectiva de un proyecto que permita atender desde distintos escenarios, ámbitos y niveles las causas y consecuencias de dichas problemáticas. Para tal fin es conveniente considerar la cultura que las comunidades han construido, desarrollado y reproducido a lo largo de su práctica educativa en un tiempo y espacio determinado.

Configurada la cultura de la comunidad que va a poner en marcha un proyecto determinado, se está en posibilidad de seleccionar conjuntamente el tipo de estrategias a seguir durante el desarrollo, evaluación y seguimiento del proyecto educativo en cuestión. En éste sentido, es importante conocer las interacciones significativas, que se producen consciente e inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como lo es la escuela y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar.

Resulta importante decodificar la realidad social que constituye dicha institución para encontrar colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos en la escuela. Es decir, entender e interpretar el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social para la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y sociales que tiene asignada y lograr el mayor compromiso y responsabilidad en la atención de las problemáticas educativas diagnosticadas.

Para entender y comprender las interacciones es necesario identificar la relación que existe entre la política educativa y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela, valorando las correspondencias y las discrepancias que provoca la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos.

Las comunidades educativas de las escuelas no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad institucional, ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias. Por tal razón resulta indispensable que a través de la búsqueda y experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa se tienda a su reconstrucción para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de aprendizajes significativos de los alumnos.

Entender lo que sucede en la escuela supone un tratamiento interdisciplinario, ya que las múltiples dimensiones de la misma están conectadas e interrelacionadas a través de las influencias mutuas de muy diversa naturaleza. Estas dimensiones están caracterizadas por elementos particulares que hacen necesario su análisis, reflexión y discusión. Desde luego que para intervenir sobre la realidad escolar es imprescindible partir de esta visión integral y provocar el cambio en este mismo sentido.

Desde la **dimensión administrativa** se analizan las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así como el manejo de la información significativa que, tanto desde el plano retrospectivo como desde el prospectivo, contribuya con la toma de decisiones.

Esta dimensión se refiere a todos los procesos técnicos que apoyarán la elaboración y puesta en marcha del **proyecto educativo**, así como la **rendición de cuentas** ante los organismos que financien a dicho proyecto.

La dimensión administrativa se vincula con las tareas que se requieren realizar para suministrar, con oportunidad, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para alcanzar los objetivos de una institución, así como con las múltiples demandas cotidianas, los conflictos y la negociación, con el objeto de conciliar los intereses individuales con los institucionales.

En este sentido, administrar implica tomar decisiones y ejecutarlas para concretar acciones y con ello alcanzar los objetivos. Sin embargo, cuando estas tareas se desvirtúan en prácticas rituales y mecánicas conforme a normas, sólo para responder a controles y formalidades, como se entiende actualmente a la burocracia actualmente, entonces, promueve efectos perniciosos que se alejan de sus principios originales de atención, cuidado, suministro y provisión de recursos para el adecuado funcionamiento de la organización. En este contexto, la dimensión administrativa, es una herramienta para planear estrategias considerando el adecuado uso de los recursos y tiempo disponibles.

En la actualidad, las escuelas públicas reciben y recibirán apoyo económico del gobierno estatal **para operar recursos financieros**, por ello se hace necesario que el directivo conozca la operatoria y distribución de dichos recursos.

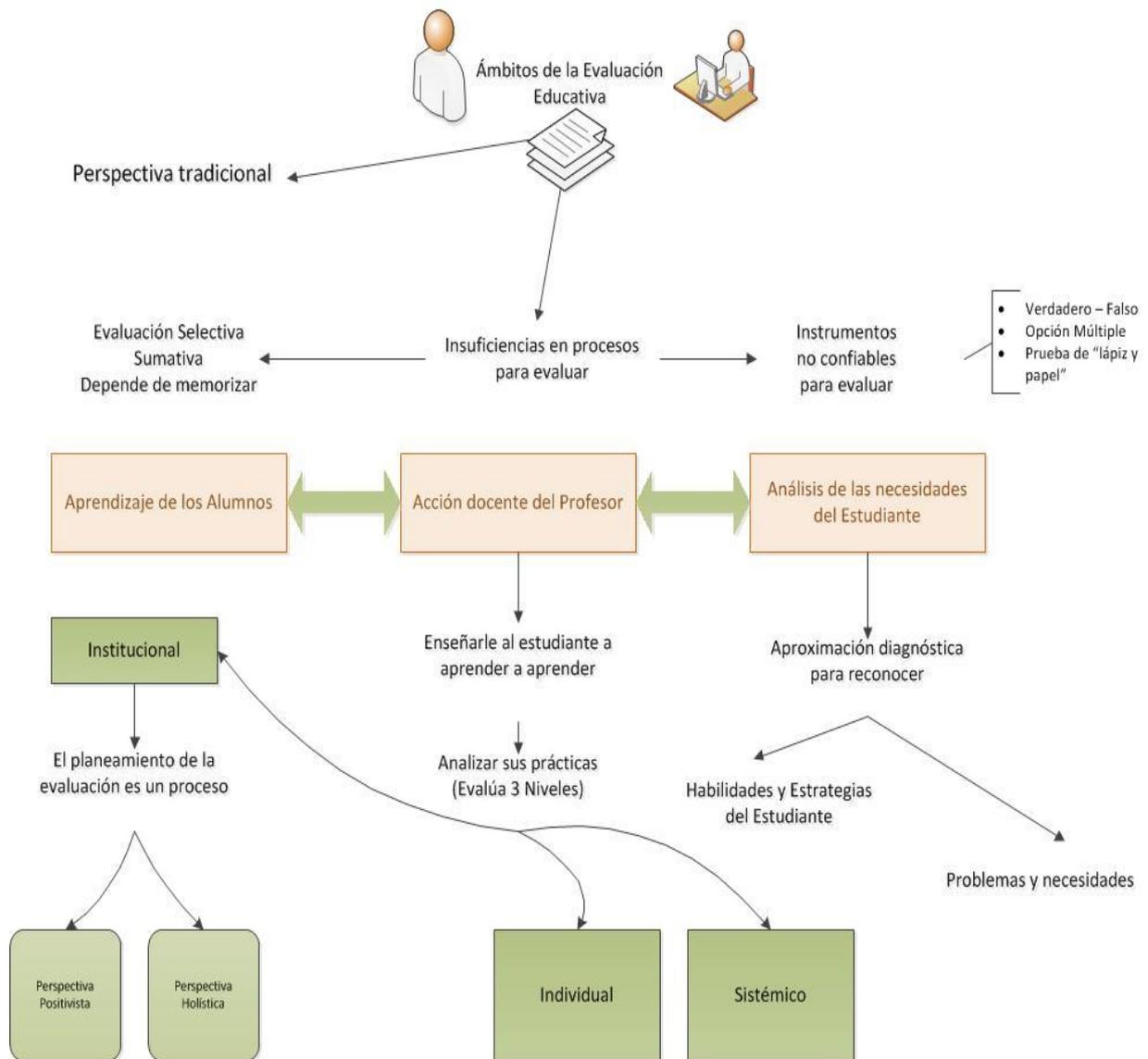
Es importante señalar que estas dimensiones no se presentan desarticuladas en la práctica cotidiana, por lo que las acciones o decisiones que se llevan a efecto en alguna de ellas tienen su impacto específico en las otras; la desagregación que aquí se hace es por razones didácticas y de sistematización.

La Planeación – Evaluación. Eje de Conducción.

La **Planeación** y la **Evaluación** se concibe como elementos conductores y estructuradores de las acciones que se desarrollan en estas dimensiones.

Confieren direccionalidad y evidencia del proceso educativo a la gestión es decir, tanto fijan tanto los objetivos de la conducción-en el caso de la planeación- como ubican los resultados –en el caso de la evaluación-institucionales, por lo que se les considera como elementos articuladores de las dimensiones de la gestión. Desde la planeación se consideran las orientaciones y estrategias de dirección/gobierno comprometidos con el mejoramiento de la educación; el contenido del cambio y los procedimientos para lograr dicho cambio. Desde la evaluación se hace énfasis, no sólo en técnicas y estrategias de evaluación de desempeños en la globalidad de las dimensiones, sino también en el desarrollo de una cultura de evaluación y transparencia de resultados.

La planeación, el diseño, la organización, el desarrollo, la evaluación y el seguimiento de la estrategia elegida por la comunidad educativa son las herramientas requeridas para darle mayor coherencia a la práctica de los distintos agentes dentro y fuera de la escuela. Sin embargo éstas herramientas tienen que estar orientadas, en un primer plano, por las finalidades e intencionalidades educativas de la escuela y, en un segundo plano por las problemáticas detectadas para lograr éstos fines y propósitos social y curricularmente determinados.



El proyecto educativo constituye la parte esencial para la conformación de la identidad institucional de las comunidades educativas. En él se expresan la posición filosófica, política, social y cultural de la comunidad para atender los preceptos normativos y legales de la política educativa actual. Esta expresión es lo que constituye, finalmente, el marco de participación en la comunidad para la concreción de las intencionalidades educativas del nivel de Educación Básica.

Una vez realizado el análisis, la reflexión, la discusión y el logro de consensos

en la comunidad sobre las prescripciones curriculares, resulta necesario pasar a definir el proyecto educativo que se seguirá para atender tanto éstas prescripciones conforme a las problemáticas particulares que se presentan. Las herramientas entran en acción. La formulación de objetivos, líneas de acción, estrategias organizativas, tiempos y espacios de reunión para el análisis y discusión colectiva, criterios que orienten las reuniones del trabajo, indicadores cualitativos y cuantitativos que se desprendan de los objetivos o propósitos del proyecto para evaluar el impacto de las acciones y dar seguimiento a los mismos tienen que ser definidos conjuntamente en la comunidad para trazar el rumbo a seguir dentro y fuera de la escuela.

Cuando la comunidad educativa considera pertinente llevar a cabo un proyecto de ésta naturaleza es indispensable determinar quiénes serán las personas encargadas de la elaboración y redacción, cuáles serán los compromisos y responsabilidades durante su ejecución, así cómo será la gestión y participación de las distintas instancias involucradas. Es decir, definir conjuntamente la ruta a seguir y las formas de participación esperadas.

SOBRE LOS CRITERIOS DE EVALUACION

- CRITERIO: regla, norma, pauta. Juicio, discernimiento, convencimiento, cordura, sentido común, persuasión. (Federico Carlos Sainz de Robles. Diccionario Español de Sinónimos y Antónimos, Aguilar, 1953).

Desde el punto de vista evaluativo general un criterio puede definirse como un enunciado claro y comunicable que expresa un desarrollo educativo deseable al cual se debe llegar a partir de un proceso de interacción entre las directivas institucionales, los profesores, los estudiantes y en algunos casos los padres de familia. En otras palabras el criterio (ya sea general o específico) es una manifestación de algo considerado como importante para la comunidad educativa. El enunciado de un criterio cumple, entonces, el papel de orientación y guía para quienes están involucrados en el desarrollo de los procesos educativos y sirve de base para emitir el juicio evaluativo.

La evaluación con base en criterios supone partir de dos elementos fundamentales:

1. La definición clara y explícita del aspecto educativo que se quiere evaluar. Pensemos, por ejemplo, qué se está evaluando cuando le decimos al estudiante que un trabajo escrito se juzgará a partir de la "coherencia interna" que presente; o cuando nos interesa evaluar aspectos tales como la "comprensión de una situación social", "capacidad de planteamiento", "crítica a un concepto", "calidad del trabajo en grupo", etc.

En la evaluación basada en criterios es necesario describir con suficiencia el significado de cada uno de los aspectos educativos que se quiere evaluar, esta descripción se hace por medio de la explicitación de criterios pertinentes a cada uno de los aspectos que será objeto de evaluación.

Por ejemplo, si yo quiero evaluar el aspecto "calidad de los procesos de trabajo en grupo" debo descomponer ese aspecto en algunos criterios que me ayudarán a explicar y comunicar a los estudiantes el sentido de la evaluación que se realizará.

Algunos criterios podrían ser: "suficiencia del tiempo dedicado al trabajo", "calidad de la participación de los diferentes miembros del grupo", "coherencia de los planteamientos realizados", "pertinencia de la bibliografía consultada", "cumplimiento en la entrega de los trabajos".

Los criterios deben explicarse para lograr un adecuado nivel de comunicación con los estudiantes. Por ejemplo: el criterio "pertinencia de la bibliografía utilizada" pueda entenderse como "la consulta de obras de carácter investigativo relacionadas con el tema y publicadas durante los últimos cinco años".

1. **La selección de los medios (o instrumentos) más apropiados** para establecer, con base en los criterios, un juicio adecuado y justo sobre los procesos desarrollados. En gran medida esto significa buscar medios y alternativas de evaluación diferentes a los "tradicionales" y basados (con mucha frecuencia) en el simple esquema de pregunta-respuesta.



- **Lo ideal es que los miembros de una comunidad educativa conozcan, desde un principio,** cuáles son los criterios que servirán de base para realizar la evaluación. Y ojalá participen en la elaboración de los criterios. Esto supone que cada actor institucional tenga claridad sobre:
 - Por qué se evalúa
 - Para qué se evalúa
 - Qué se evalúa



Cómo se quiera **LO QUE MÁΣ INTERESA ES LA FUNDAMENTACIÓN DE LA ACCIÓN EVALUATIVA Y LA FINALIDAD QUE SE LE QUIERA DAR.**

- **¿QUE DEBERÍAMOS HACER?**

A.- Lo primero que debe hacerse es establecer la finalidad misma de la evaluación que se va a llevar a cabo.

Las preguntas fundamentales serían:

- por qué es necesario realizar esta evaluación?,
- cuál es el aprendizaje que obtendrá en la institución educativa al desarrollar la evaluación?,
- de qué manera la evaluación me servirá para mejorar mi gestión?,
- qué sucede si no realizo la evaluación?.

Juan Carlos Onetti afirma que: "**Las palabras que no son mejores que el silencio no merecen existir**". Aplicando esta bella frase a la realización de exámenes se podría afirmar que los exámenes que no tienen una clara razón de ser no merecen existir.

B.- Determinación de la dimensión a ser evaluada. Debe pasar a establecer la temática básica a la cual se referirá. Al respecto debe tener en cuenta tópicos como los siguientes:

- **Establecer si todos lo planificado en cada dimensión se ha desarrollado de la manera originalmente planteada en el PEI.** Ha podido suceder que por falta de tiempo, porque se consideró que no era necesario, o por otras razones, no todos los temas se desarrollaron. Si este es el caso, se debe establecer claramente cuál es el campo temático objeto de la dimensión en cuestión.
- **Analizar si durante el transcurso del proceso de educativo fue necesario añadir algunos temas** en razón de las necesidades observadas como fruto de la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad. Estos temas deben ser tenidos en cuenta y los actores institucionales deben ser informados de ello.

C.- Determinación de tipo de guías evaluativas a emplear.

Se puede llegar a tomar la decisión de estructurar una evaluación únicamente con guías del mismo tipo o combinar diversos tipos de guías. En este caso debe analizar cuáles son las posibles guías que admiten ser combinadas de tal manera que se evite la confusión en los miembros de la institución.

D.-Redacción de las guías. Es conveniente tenerlas ya elaboradas (aunque sean orales) y con una redacción comprensible.. Hay que tener especial cuidado con la construcción de las preguntas.

E.- Determinación de reglas para la valoración de la evaluación. Antes de llevar a cabo una evaluación es necesario tener claridad sobre las reglas o criterios que serán utilizados para valorar cada una de las guías o aspectos sobre los cuales se va a trabajar. Esta fijación de reglas da claridad sobre si algunos temas van a ser considerados más importantes o todos serán tratados de la misma manera.

F.- Intercomunicación de los resultados. Retroalimentación.

En síntesis

R

- Los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos.
- Los criterios de evaluación deben concretarse en distintas dimensiones, subdimensiones y atributos que permitan medir de manera más precisa la evolución en el aprendizaje de cada destinatario educativo, su nivel y calidad.
- Las dimensiones son los diferentes aspectos que componen el objeto de evaluación. Las subdimensiones son diferentes facetas de una dimensión. Los atributos son cada uno de los elementos o ítems que globalmente constituye una dimensión.

Para definir los criterios de evaluación es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- i) Para cada contenido determinar que competencias se esperan desarrollar y establecerle un criterio de evaluación.
- ii) Especificar claramente el tipo y grado de aprendizaje que se pretende que el alumno alcance. Deben hacer referencia a aprendizajes relevantes, entendiendo como tales, aquellos necesarios para que el alumno avance en dicho proceso.
- iii) Determinar un aprendizaje mínimo y, a partir de él, fijar diferentes niveles para evaluar la diversidad de aprendizajes.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Un indicador supone una forma de concretar un criterio de evaluación. Lógicamente, lo que buscamos no son manifestaciones accidentales sino esenciales de aquello que pretendemos evaluar. Por tanto, un indicador debe acercarnos a las manifestaciones significativas de la realidad, debe guiarnos en los detalles básicos que nos llevan al conocimiento más fidedigno y profundo de las cosas.

La realidad que evaluamos puede aparecer bajo formas externas controlables y observables o bajo otras que están implícitas en un modo de actuar cotidiano. Pues bien, el indicador debe hacer referencia tanto a lo externo como a lo interno; así, “indicar” es dar a entender o significar, a través de indicios o señales, el conocimiento de lo oculto, o al menos, de lo desconocido. Pero, además, el indicador no sólo informa del presente sino que –como señala Lázaro, 1992:480- puede convertirse en el “vestigio” o “huella” de algo que ha sucedido; el indicador localiza situaciones del presente con referencia a lo que ocurre en este momento como si son restos del pasado.

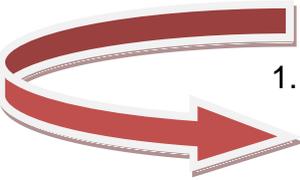
Pero, sobre todo, el indicador debe definir el objeto al que se refiere. Lo que implica una relación de dependencia del indicador respecto al objeto referido (el indicador adscribe propiedades a aquellos objetos que indica), relación que supone objetividad. Esa objetividad no implica totalidad sino complementariedad, dado que el indicador se refiere tan sólo a una parte de lo que podría estudiarse y desde luego esa referencia está asociada a un espacio y un tiempo determinados.

CARACTERÍSTICAS Y REQUISITOS EN LA FORMULACIÓN DE INDICADORES

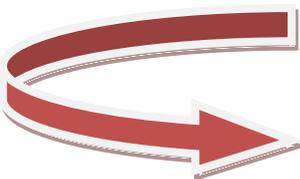
Un punto de partida en el tratamiento de este tema es el que establece Lázaro (1992), que identifica tres grandes dimensiones en torno a las que se agrupan las características y requisitos a tener en cuenta en la elaboración de indicadores: las características del constructo, las condiciones de medida y las condiciones formales.

Las características del constructo

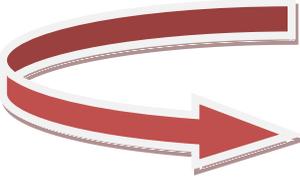
Las características del constructo aluden a la relación entre el indicador y el objeto al que se refiere, es decir, estudian hasta qué punto el indicador es una guía o señal adecuada hacia un referente. Desde este punto de vista, el contenido del indicador debe responder a las siguientes condiciones:



1. *Significatividad de la relación entre el indicador y las propiedades del objeto que señala.* En esencia, el indicador debe recoger alguna propiedad del objeto evaluado. Por ejemplo: si el referente a evaluar dentro de un programa son los “procesos de enseñanza”, un indicador como “tiempo dedicado a la coordinación y revisión de la enseñanza” debería tener que ver con algún aspecto de los procesos de enseñanza; efectivamente, en este ejemplo de indicador ese aspecto es la coordinación de la enseñanza.



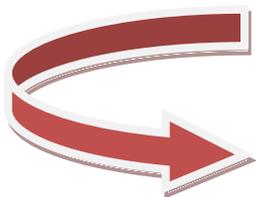
2. *Relevancia del indicador.* La propiedad recogida por el indicador puede ser esencial o accidental, siendo el indicador más relevante cuanto mejor represente (lo dice es más atribuible) al objeto con el que se relaciona. Por ejemplo: con el referente anterior, un indicador como “ratio de asistencia a las clases” puede ser menos relevante que otro como “número de horas dedicadas a la docencia en el curso en relación con las previstas”.



3. *Teleologicidad del indicador.* La congruencia descriptiva del indicador debe estar en función de los objetivos y fines pretendidos, siquiera para un momento o época determinada en el que se desarrolla un programa. Un indicador puede ser válido para valorar la eficacia de un programa pero no para valorar las posibilidades de mejora que introduce. Así, el indicador “tiempo dedicado a la coordinación y revisión de la enseñanza” podría ser adecuado para evaluar la eficacia de los procesos de enseñanza en el desarrollo de un programa, mientras que un indicador como “la descripción de los sistemas establecidos para efectuar el seguimiento de la docencia y la revisión de las enseñanzas” parece más adecuado para evaluar las

posibilidades de mejora de un programa en lo que respecta a los procesos de enseñanza.

4. *Utilidad del indicador.* Cualquier indicador ha de reclamar una información que contribuya a la definición del objeto de evaluación, describa sus situaciones, defina las problemáticas que le atañen y permita establecer predicciones. Un indicador como “tasa de egresados en relación con los matriculados” permite definir el objeto de evaluación –los resultados de un programa- y establece una relación que puede permitir conocer aspectos claves relacionados con las exigencias académicas, la dedicación de los estudiantes, la calidad de la docencia, etc.
5. *Complementariedad-totalidad.* Cada indicador no puede ser interpretado aisladamente, sino que se le debe relacionar con el sistema de indicadores al que pertenezca. A partir de esa relación puede determinarse la “potencia relativa” que posee cada indicador, es decir, el sentido de progreso en el conocimiento de las cosas que se alcanza gracias a la organización y normalización de un sistema de indicadores.



CONDICIONANTES DE MEDIDA

Señala Lázaro (1992) que en todo indicador existe un componente de “*inferencia predictiva*”, de modo que la información que obtenemos a través del indicador (la parte observable de aquello que evaluamos) presupone la existencia del objeto al que se refiere el indicador. Cuando utilizamos un indicador como “calificaciones obtenidas por el alumno a lo largo del curso”, al menos estamos aludiendo a la posibilidad de que en el programa evaluado los resultados que obtienen sus usuarios se establecen a partir de un sistema de calificaciones.

La posibilidad de establecer inferencias a partir de los indicadores permite conocer si un indicador es significativo –lo describe adecuadamente- respecto a lo medido (significatividad o representatividad) y si ese indicador describe más y mejor que otros indicadores aquello que mide (relevancia). Por otra parte, un indicador puede depender de otros indicadores bien porque sea un análisis detallado de un indicador más amplio (“número de alumnos que utilizan los

Servicios de apoyo a la docencia” y “número de Servicios de apoyo a la docencia”) o porque secuencial y temporalmente no se puede producir sin la existencia de otros anteriores (“tasa de costo por graduado” y “presupuesto por alumno”).

En su calidad de medida, junto a los elementos ya indicados, todo indicador ha de cumplir las siguientes condiciones:

- *Observable.* El indicador tiene que hacer referencia a características, manifestaciones o elementos del objeto evaluado que puedan ser analizadas y constatadas. Ha de ser una realidad que permita replicación y verificación, por tanto no debe hacer referencia a hechos ocasionales o meramente circunstanciales. Por ejemplo, un indicador como “visitas programadas a los museos de Salta” es un elemento menos observable que “número de actividades extraescolares organizadas en la institución”, dado que el lugar o el itinerario de las visitas puede modificarse en cualquier momento.
- *Aplicabilidad.* Los medios y recursos que se utilicen para realizar la observación y recoger la información han de ser posibles y coherentes con los fenómenos observados. Por ejemplo, un indicador como “coherencia entre el programa y las bases teóricas en que se fundamenta” puede apoyarse en el análisis crítico de los documentos que recogen la teoría en que dice basarse el programa y su contraste con la instrumentación (diseño, materiales, etc.) propia del programa. Una lista de control podría ayudar a anotar las coincidencias o carencias entre lo establecido en la teoría y lo plasmado en el programa.
- *Las fuentes deben ser accesibles a los objetivos de la evaluación.* Si se utilizan fuentes inadecuadas, pero más accesibles, pueden desvirtuarse los datos y la significatividad de los mismos para el objeto de evaluación. En este sentido, es necesario seleccionar los indicadores que más se ajusten al tipo de fuentes a las que se tiene acceso, si bien procurando no limitar la definición del objeto de evaluación a la existencia de

determinadas fuentes relativamente accesibles al evaluador. Por ejemplo, un indicador adecuado para conocer el impacto de un programa puede ser determinar el “tiempo entre la finalización de un programa y el desempeño de la actividad profesional asociada al mismo”; pues bien puede no estar accesible la información que necesitamos (no hay registro en la entidad organizadora del programa sobre los niveles de empleo de los egresados o bien no se cuentan con direcciones de contacto fiables de éstos), pero también puede ocurrir que dicho indicador no se incluya en el sistema de indicadores porque no exista el registro del nivel de empleo de los egresados y el evaluador estime demasiado costoso sondear a los propios implicados a pesar de contar con sus direcciones actualizadas.

➤ *Establecimiento de un sistema de codificación.* Es preciso que el sistema de indicadores cuente con un esquema paralelo que permita anotar, valorar y reflejar las manifestaciones observadas. En ese sistema de codificación, la información proporcionada por los indicadores puede convertirse en *índices* (valores numéricos que reflejan tasa, ratio o frecuencia) o en *descriptores* (que reflejen la presencia/ausencia de un elemento o el grado de consecución del mismo). La consideración de los indicadores en forma de índices no debe hacernos olvidar que el tratamiento de tales valores numéricos debe respetar algunas reglas:

- No deben sumarse indicadores cuando uno es causa de otros (más de tres suspensiones-repetición de curso).
- No deben sumarse indicadores cuando uno forma parte del otro, el peso dado al genérico se debe distribuir entre los que lo componen (calificaciones obtenidas por el alumnado a lo largo de los cursos – calificaciones en matemáticas en primer curso).
- Si los objetivos o finalidades de cada indicador son diferentes, no parece adecuado establecer ningún tipo de combinación matemática. Por ejemplo, cuando los indicadores están integrados en sistemas y objetivos diferentes, o si se realizan

análisis utilizando índices distintos (presupuesto por alumno – ratio de asistencia a las clases).

CONDICIONES FORMALES

Tienen que ver con el modo en que se redactan y concretan los indicadores de modo que puedan ser utilizados de la manera más operativa posible. Algunas de estas condiciones apuntadas por Lázaro (1992) serían:



1. Cada indicador tendrá un referente determinado, claro y definido, esto es, cada indicador ha de estar en conexión con un fenómeno específico a estudiar, en coherencia con una determinada variable y factor de un objeto.
2. En relación con el punto anterior, cada indicador ha de solicitar información de una sola manifestación.
3. Tendrá definida la situación a observar determinada en un contexto preciso, incluyendo un espacio y un tiempo determinado.
4. La formulación ha de ser breve y concisa, de forma que se exprese con claridad y sin ambigüedades.
5. El enunciado del texto tenderá a ser directo y descriptivo.
6. Si existe una cadena de indicadores, se han de señalar y sistematizar en niveles de causalidad y/o de dependencia.
7. Un indicador podrá desglosarse en ítems, es decir, concretar la petición en forma de ítem o cuestión. Este formato puede constituirse por sí mismo en el instrumento de recogida de la información.

UTILIDAD DE LOS INDICADORES EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Existe una curiosa paradoja en relación con el uso de indicadores en la evaluación. Mientras se concede cada vez más importancia a la formulación de indicadores como elemento clave en la evaluación educativa éstos no terminan

por incorporarse a los procesos reales de evaluación. El desconocimiento sobre el modo en que deben utilizarse los indicadores en un proceso de evaluación y la propia formulación a posteriori (una vez desarrollado el programa) y no *a priori* (al tiempo que se redactan los objetivos del programa) de los indicadores puede explicar esta paradoja (De Miguel, 1995: 181).

Una primera consecuencia que podría extraerse de lo dicho es que la eficacia e idoneidad de los indicadores dentro de un proceso de evaluación está en buena medida condicionada por el modo y por el momento en que se formulen. Así, para que los indicadores sean útiles deberían definirse a priori, en función de cada uno de los objetivos que pretenden lograrse con el programa.

Hecha estas salvedades, hagamos referencia a algunas de las recomendaciones que pueden realizarse para utilizar de un modo más apropiado los indicadores en un proceso de evaluación:



1. A partir de un marco teórico, desarrollar un sistema de indicadores basado en medidas múltiples con el fin de que posibilite obtener y contrastar la información sobre un aspecto por diversas vías.
2. Avanzar en la construcción de indicadores compuestos y de índices que nos aporten información más compleja y decisiva para las decisiones.
3. Complementar la información que aportan los indicadores con la que nos pueden facilitar otras fuentes (especialmente los expertos).
4. Construir y utilizar indicadores sobre todas las fases del proceso de la evaluación Y no sólo sobre los resultados o productos.
5. Evitar los juicios de valor durante la fase de elaboración de los indicadores a fin de no condicionar las etapas siguientes del proceso.
6. Buscar el mayor grado de consenso entre la audiencia respecto a los indicadores a utilizar y dar la máxima publicidad a la información obtenida. (De Miguel, 1995: 182-183).

VENTAJAS QUE OFRECE EL USO DE INDICADORES

La recomendación del uso de indicadores en la evaluación educativa en general y en la evaluación de programas en particular está justificada porque ofrece al evaluador las siguientes ventajas:

1. Aportan información válida, verificable y relativamente neutral.
2. Posibilitan establecer comparaciones en función de diversos criterios.
3. Permiten que los juicios de valor -valoraciones- se apoyen sobre datos bastante objetivos.
4. Facilitan el consenso entre la audiencia implicada.
5. Otorgan credibilidad a la toma de decisiones.
6. Añaden transparencia a todo el proceso evaluador (De Miguel, 1995: 181-182).

PRINCIPALES DIFICULTADES EN EL USO DE INDICADORES

Cuando utiliza indicadores el evaluador se enfrenta igualmente a una serie de dificultades e inconvenientes, entre los que cabría citar los siguientes:

1. Con frecuencia se elaboran a partir de modelos teóricos muy sencillos por lo que el indicador ofrece una información muy simple y limitada.
2. En algunos casos, muchos indicadores se utilizan por razones políticas y con un determinado sentido, introduciendo sesgos en la evaluación.
3. Habitualmente existen problemas en la recogida y análisis de los datos, especialmente los referidos al nivel de agregación, lo que cuestiona la objetividad y viabilidad del indicador.
4. La falta de homogeneidad en los criterios -dado que en cada contexto se entienden de forma diferente- impide obtener medidas comparables.

5. Problemas derivados de sus costos y ámbito de aplicación frecuentemente determinan que muchos indicadores se utilicen de forma distorsionada.
6. Finalmente cabe señalar que pueden orientar toda la ejecución de los programas con el fin de alcanzar los indicadores y alterar, también, la toma de decisiones (De Miguel, 1995:182).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Las técnicas de evaluación pueden ser definidas como los procedimientos o estrategias que pueden ser utilizados para recoger información sistemática sobre la institución. Los instrumentos de evaluación se corresponden con las herramientas físicas utilizadas por el directivo para recabar información sobre los diferentes aspectos evaluados (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2008).

En este sentido, y de acuerdo con numerosos autores, parece preciso utilizar estrategias en que los actores institucionales:

- **Se sientan como agentes activos en su propia evaluación**
- **Aprendan a evaluar sus propias acciones y aprendizajes**
- **Utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos**
- **Sepa adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc.**

En esta línea, el gestor educativo debe seleccionar las técnicas de evaluación más adecuadas a la comunidad educativa evaluada.

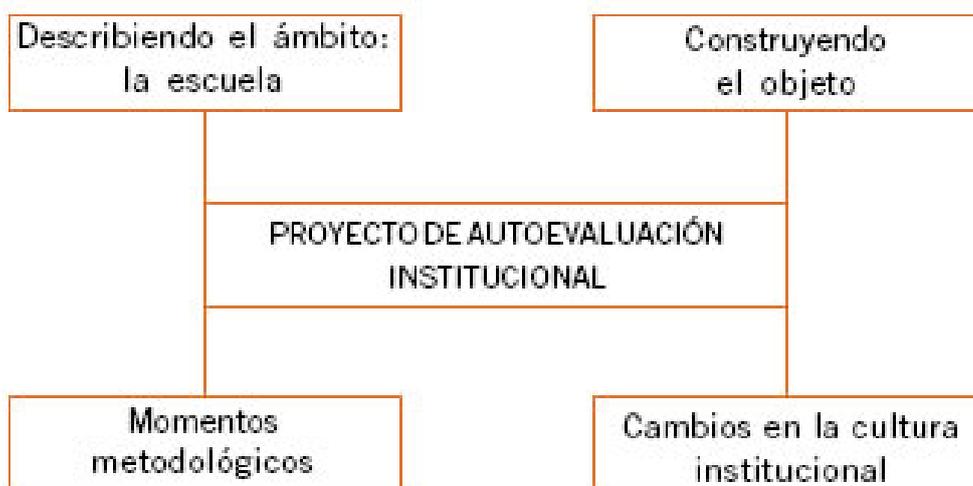
La Autoevaluación Inicial



Puntualizando, la autoevaluación se caracteriza porque es realizada por los miembros de la comunidad educativa de una escuela, con distintos grados de responsabilidad y participación, según se trate del director, de los docentes, de los alumnos, de los padres de familia, de otros miembros de la comunidad.

La ventaja más importante de la autoevaluación es que pone en manos de los actores escolares una estrategia para la mejora continua de los procesos educativos y escolares, así como de los resultados de aprendizaje (cualitativos y/o cuantitativos) que obtienen los alumnos.

De manera simultánea, la realización del proceso de autoevaluación genera espacios y oportunidades de profesionalización del director y de los profesores, en tanto asumen el proceso analítico, reflexivo, crítico y propositivo.¹⁵



¹⁵ Apud Casanova, María Antonia, et. al. *La evaluación del centro educativo*. España, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

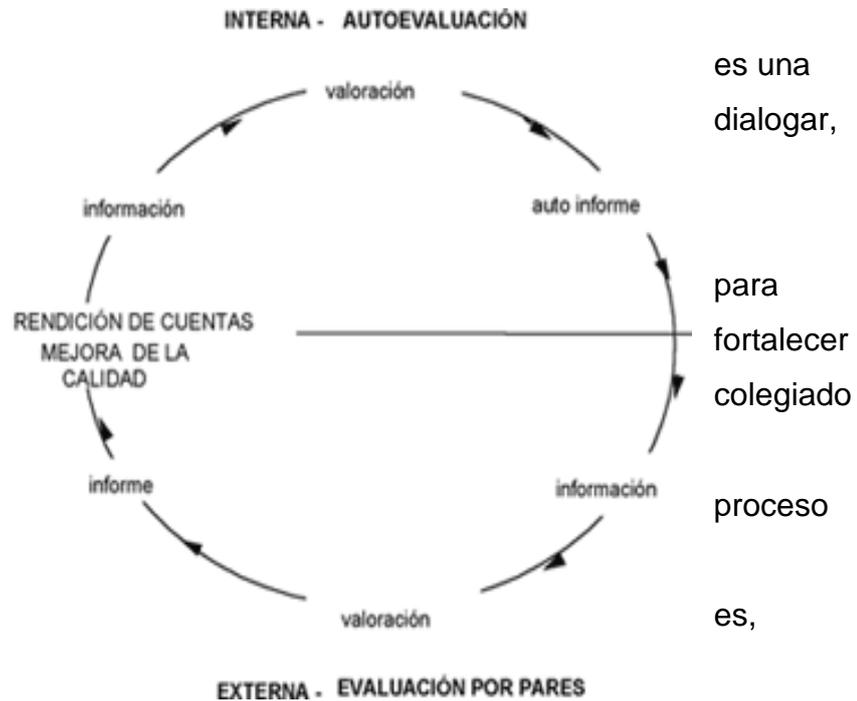
La autoevaluación puede ser promovida desde las instancias interiores o exteriores al centro educativo.¹⁶ En otro sentido, el proceso de autoevaluación puede ser acompañado o asesorado por agentes externos a la escuela, para facilitar ciertas acciones de reflexión o para dialogar sobre las interpretaciones que hacen los miembros de la escuela. Sin embargo, el proceso debe ser iniciado desde el interior de la escuela, con base en una decisión clara y explícita de quienes lo conducirán y realizarán. Se trata de una decisión cuyo objetivo es conocer, comprender y mejorar sus propias prácticas, tanto de gestión como de enseñanza.

Es decir para que sea un proceso realizable con éxito “necesita un caldo de cultivo proporcionado por la *autonomía institucional* y la *participación responsable* de los miembros de la organización. En este contexto, el liderazgo del director o facilitador de la evaluación resulta fundamental para ayudar al grupo a que tome conciencia de la importancia de su trabajo y a que lo realice de manera adecuada [...]. La autoevaluación, en definitiva, pone en evidencia la *capacidad de la propia organización para autotransformarse*”¹⁷

¹⁶ Ruíz Ruíz, ob.cit.

¹⁷ Escudero Escorza Tomás “Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos” *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1997 Vol. 3, Núm. 1-1 citando a Borrell N “Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes” en Medina y Villar L M (Eds) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid: Editorial Universitas, S.A. 1995, pp. 211-233.

La autoevaluación es una oportunidad para dialogar, para compartir observaciones y preocupaciones, para construir o fortalecer el trabajo colegiado entre los profesores. El proceso de autoevaluación es, también, una oportunidad para modificar las formas de ver y entender la escuela, su organización y funcionamiento.

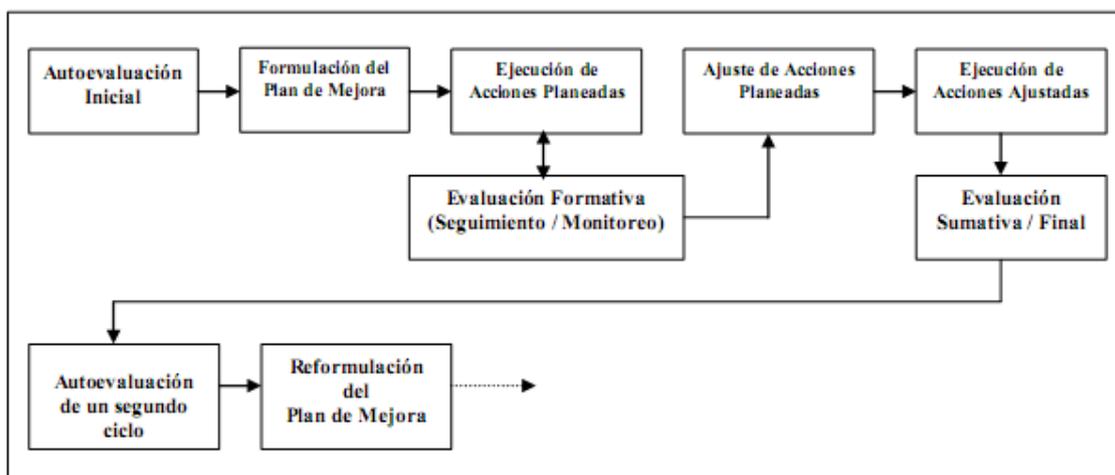


Entender a la escuela como unidad básica de cambio, como eje en el que han de suceder las transformaciones que conduzcan a mejorar la calidad de la educación “implica generar procesos y formas de trabajo colegiado dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción”¹⁸

La autoevaluación inicial, desde la perspectiva de un proceso amplio de mejora de la gestión escolar, se entiende como un momento de análisis de la *situación actual* de la escuela y sus procesos de organización y funcionamiento. No se ha de confundir con una evaluación *formativa* (dentro de la ejecución de un plan de acción) o *sumativa* (cuando una fase o etapa de la planificación ha concluido su ejecución y se desean conocer los avances y resultados). Se trata de una evaluación orientada a la mejora, haciendo énfasis en la situación actual de la escuela (resultados de los alumnos, formas de enseñanza y organización de la escuela, entre otros) como punto de partida

¹⁸ Bolívar, “A utoevaluación institucional para la mejora interna” En M Zabalza *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo. 1994.

para la elaboración del Plan de Mejora. Es decir, la evaluación también forma parte del proceso continuo de evaluación, planeación, acción, evaluación, como se puede observar en el siguiente cuadro:



Lo anterior significa que el proceso de autoevaluación inicial sólo se realiza una vez, como la fase de construcción de un proceso amplio de mejora que es de largo plazo. Esto es, la evaluación inicial no se ha de realizar cada ciclo escolar, o cada año, sino una vez que se ha valorado el proceso de la generación para la cual se ha diseñado el Plan Estratégico Escolar (de acuerdo con las características del nivel educativo).

La autoevaluación inicial, como se ha mencionado, es un proceso sistemático de diálogo, reflexión, análisis e interpretación de información, así como la elaboración de juicios sobre la situación actual de la escuela. La información a recopilar y analizar ha de estar en función de lo que se quiere evaluar y, especialmente, enfocada a los aspectos de la gestión escolar que se desea transformar o mejorar. Como se realiza una sola ocasión, ha de contemplar los más aspectos posibles de la organización y funcionamiento de la escuela, de las prácticas docentes y las relaciones entre los docentes y el director; de la escuela con los padres de familia y la comunidad, así como de los resultados de aprendizaje (cuantitativos y cualitativos) de los alumnos.

En el marco de su fin último que es la mejora y la transformación de la gestión escolar, la autoevaluación inicial puede atender a una serie de objetivos, entre otros¹⁹:

- a) Identificar las características organizativas, de funcionamiento, de relaciones entre los actores educativos, que definen a cada escuela para posibilitar su mejora; pero también, y esto es esencial, para reconocimiento de su singularidad en un entorno específico y en el que incide específicamente (conciencia de identidad).
- b) Señalar las carencias, pero también los valores, permitiendo, además de la caracterización consecuente, adoptar decisiones tanto para paliar las deficiencias existentes como para no desperdiciar los elementos favorables.
- c) En su dimensión de “fotografía instantánea” de la situación presente de la escuela servir como referente para la evaluación de los avances y los resultados del proceso de mejora.
- d) Como toda evaluación, tiene en sí misma el valor de la reflexión y, por tanto, tiende a *cuestionar* la validez de los elementos organizativos y programáticos que dependen de la propia escuela.

La realización de la autoevaluación inicial de la gestión escolar tiene distintas fases o momentos.²⁰ Primera, comprender lo que se va a evaluar; segunda, planificar las acciones con las que se llevará a cabo; tercera, recolectar la información; cuarta, analizar los datos; quinta, reflexionar sobre los datos, emitir

¹⁹ Adaptado de Casanova, María Antonia, ob. cit.

²⁰ *Apud* Nevo, David. *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1999.

los juicios valorativos sobre lo analizado y, sexta, elaborar una síntesis sobre los aspectos valorados que se pueden mejorar.

Las actividades del proceso de autoevaluación inicial se realizan antes de llevar a cabo la formulación del plan de mejora que la comunidad escolar se propondrá, como se ha mencionado. Pero la realización de tales actividades supone una cierta organización de los docentes y el director de la escuela, así como una distribución específica de tareas y responsabilidades entre ellos. No existe una única forma de organización, y más aún, la singularidad de cada escuela ha de precisar quiénes y cómo participan en el proceso, con base en decisiones oportunamente deliberadas y adoptadas por todos los docentes de la escuela.

Es claro, sin embargo, que corresponde a todos los docentes participar y colaborar en el proceso trabajando en equipo colaborativo. También es evidente que debe haber quien se ocupe de la conducción y coordinación de las actividades, que a la vez articule y dé coherencia al contenido de las mismas en el momento de la Autoevaluación Inicial de la Escuela.

Es importante señalar una distinción clave en este ámbito de organización y distribución de tareas y responsabilidades en el proceso de autoevaluación y que aplica también para el momento de la formulación del plan para mejorar. Uno es el trabajo en equipo del directivo y los docentes, con estrategias de colaboración y apoyo mutuo, para desarrollar el conjunto de tareas que implica la evaluación en los espacios y tiempos flexibles, con frecuencia informales, que se encuentran o construyen en la vida cotidiana de la escuela. Este trabajo en equipos de colaboración tiene una intencionalidad definida con claridad y está basado en decisiones colectivas, que generan también procesos y espacios para un liderazgo compartido.

Tanto el trabajo en equipo colaborativo, contribuye al desarrollo de los grados de colegialidad de los docentes, es decir, de interacción profesional en planos de igualdad y responsabilidad compartida.

La Autoevaluación Inicial de la Gestión Escolar

Como se mencionó antes, la realización del proceso de autoevaluación supone varias fases o momentos. El primero es la definición o comprensión de lo que se va a evaluar. ¿Qué se entiende por gestión escolar?

Cabe hacer una primera distinción. El concepto *gestión* tiene al menos tres grandes ámbitos de significación y aplicación:

- ❖ El primero se refiere a la *acción* diligente que es realizada por uno o más sujetos para obtener o lograr algo. En ese sentido la gestión es un hacer, una forma de proceder para conseguir un objetivo o fin realizado por las personas. Es decir, está en el campo de la acción cotidiana de los sujetos. En este ámbito se usan términos del lenguaje común para designar al sujeto que hace la gestión sea como rol o como función, *el gestor*, o a la acción misma, *gestionar*.

- ❖ El segundo es el campo de la *investigación*. Se trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, para comprender o para explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a la investigación que demanda la creación de conceptos y categorías para analizarlo. Investigar sobre la gestión es reconocer las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, análisis, crítica e interpretación, apoyado en teorías, supuesto e hipótesis. Por efecto de todo lo anterior, se han generado términos de lenguaje académico y especializado que

describen o califican las formas de hacer y actuar de los sujetos (gestión democrática, gestión administrativa, gestión pedagógica, etc.).

- ❖ El tercer ámbito es el de la *innovación* y el *desarrollo*. Es un campo en el que se crean nuevas pautas para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y con ello hacerla más *eficiente* porque utiliza mejor los recursos disponibles, más *eficaz* porque es capaz de lograr los propósitos y fines perseguidos, más *pertinente* porque es adecuada al contexto y a las personas con las que se realiza. Estas nuevas formas de actuación se pueden construir a partir de varias fuentes: de la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (lo que expresa una autonomía y una capacidad de autotransformación); del diseño y la experimentación de nuevas formas de acción basadas en el conocimiento producido por la investigación (lo que supone procesos de formación y aprendizaje de los sujetos); de la invención de nuevas formas de acción sustentadas en la generación de nuevas herramientas o instrumentos de apoyo a la acción (que exige la difusión y el desarrollo de competencias de los sujetos para su uso). Gracias a la innovación, se han introducido nuevos términos y conceptos que designan en unas ocasiones a las herramientas y en otras al resultado de aplicar las novedosas formas de actuación.

La *evaluación escolar* es, en este contexto, el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

En otros términos, la evaluación escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y fenómenos que suceden al interior de la escuela “Se entiende por gestión escolar el ámbito de la cultura organizacional de la escuela conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión escolar, los actores y factores *que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela*, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica la escuela”²¹

Otros autores desarrollan aproximaciones al concepto de gestión escolar de un modo más analítico y descriptivo.

Como todo concepto en construcción, el de “gestión escolar” se define más fácilmente por lo que no es que por lo que es. Sabemos que el concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye. Sabemos también que la organización escolar es, en todo caso, y junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión.

Entendemos que la gestión requiere un responsable; que para que la gestión sea adecuada, dicho responsable debe tener liderazgo, y que dicho liderazgo debe vincularse con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos, pero también sabemos que la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que pone a ésta en relación con el trabajo colegiado del personal y con las interrelaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa —incluyendo la comunidad externa— y de éstos entre sí. Gestión, es un sustantivo que denota acción, una acción, de carácter creativo; como tal, supone cierta intencionalidad y

²¹ SEP. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Evaluación. *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. México, Reporte Final, 2001.

cierta direccionalidad de los sujetos involucrados. Por eso, gestión escolar se asocia con la planeación escolar, con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando. Así, las interrelaciones que la escuela establemente favorece, y la forma como procura que se tomen las decisiones, no son fruto del azar, sino de la intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y la cultura que esa colectividad ha venido construyendo.

Gestión escolar, además, tiene que ver con la generación de una identidad de la institución gestada, así como de una identificación de quienes la conforman con la misma.

Gestión escolar, es logos (la definición racional del para qué y el cómo), ethos (la cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar decisiones), y pathos (la identidad institucional y la identificación con la institución y con las personas que la integran).

La Gestión Escolar, por tanto, parece implicar —seguramente entre muchas otras cosas— el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva pero a la vez dinámica de formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, que es el de formar a sus estudiantes. Dichas formas necesariamente tienen que ver con la manera como se toman las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que se promueven, se favorecen, se aceptan, se toleran, se disuaden o se sancionan. Ello va conformando una imagen al interior y al exterior de la escuela con la cual se logra que quienes pertenecen a ella se identifiquen entre sí y con sus objetivos.²²

Se podrá observar que el concepto de gestión escolar incluye múltiples aspectos de la vida cotidiana de la escuela; lo que hacen el director y los docentes, las relaciones que establecen entre ellos, con los padres de familia y

²² Schmelkes Sylvia "Calidad de la educación y gestión escolar" *Antología de Gestión Educativa*, México, SEP, pp.159-171.

miembros de la comunidad; los asuntos que abordan y la forma en la que lo hacen; todo ello enmarcado en un contexto cultural que le da sentido y significado singular a su acción, pues contiene normas, reglas, conceptos y representaciones que se crean y recrean en la cotidianidad escolar. Y es ese conjunto de prácticas, relaciones, acciones y procesos de la escuela, el objeto de la autoevaluación inicial de la gestión escolar.

Es necesario promover que en las escuelas se desarrollen formas de gestión más autónomas, esto es, nuevas formas de realizar los procesos de enseñanza que contribuyan de manera progresiva a mejorar la calidad de lo que los alumnos aprenden. La gestión actual de las escuelas se ha de transformar para mejorarla. Se debe proponer que la gestión escolar se enriquezca con acciones concertadas a partir de la construcción de una visión y metas compartidas por todos los actores de la escuela, basadas en un liderazgo académico y social del director, en el trabajo en equipo y colegiado de los docentes, en la participación de los padres en actividades pedagógicas de apoyo al aprendizaje de sus hijos, y en las decisiones y acciones de la escuela. También formula la posibilidad de enriquecer la gestión escolar, haciendo uso sistemático de herramientas de apoyo a la acción como la autoevaluación y la planeación.

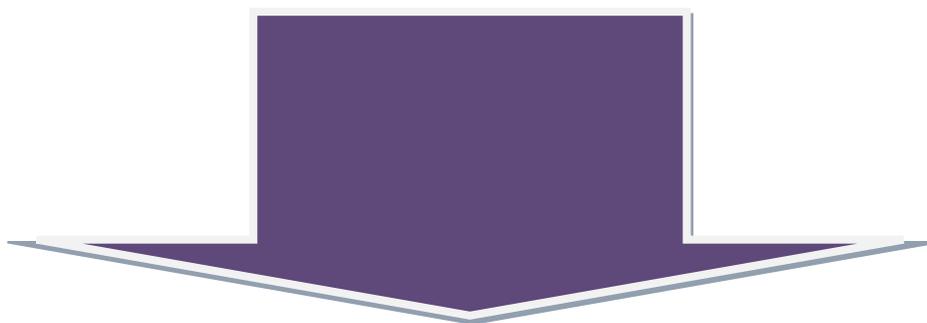
En consecuencia, se pretende, que los actores de la escuela –director, docentes, especialistas, personal de apoyo, alumnos, padres– reconozcan y hagan un juicio sobre las acciones que realizan y los resultados que obtienen, basado en herramientas para la autoevaluación; diseñen un plan para mejorar esas formas de hacer, utilizando estrategias de participación y colaboración de los miembros de la escuela (en sí mismas transformadoras); y utilicen innovaciones disponibles o generen, desde su acción reflexiva, nuevas formas de gestionar los procesos educativos de la escuela. Todo lo anterior se centra en el objetivo sustantivo de la escuela, que es la formación de los alumnos.

El Diseño Metodológico de la Autoevaluación

Llevar a cabo un proceso de autoevaluación inicial en la institución escolar requiere de la realización de un conjunto de actividades y tareas de manera ordenada, sistemática y controlada, por parte del director y los docentes de la escuela, en las que también pueden participar los especialistas y personal de apoyo de la escuela, los alumnos y los padres de familia. Dichas actividades están dedicadas al estudio, la reflexión, al diseño de mecanismos de recolección de información, al análisis y discusión de los datos obtenidos, a la formulación de síntesis, conclusiones y emisión de juicios, a la identificación de lo que se quiere mejorar y al registro de los resultados obtenidos.

La responsabilidad de *conducir* el proceso de autoevaluación es del director de la escuela. Para ello ha de asumir la iniciativa con base en una visión clara de qué acciones va a realizar con la colaboración del equipo docente. También ha de prever el cómo y el cuándo se van a desarrollar las actividades, considerando el conjunto de compromisos y rutinas que ya tiene establecidas.

Para efectuar lo anterior se le plantean al director las siguientes recomendaciones:



- Identificar los compromisos ya contraídos por la escuela en relación con: las actividades propias de la enseñanza; las actividades de otros programas institucionales en los que participa la escuela; las actividades extracurriculares como participación en ceremonias y actos cívicos, eventos deportivos y actividades programadas por la Comunidad Escolar, entre otras.

- Identificar los momentos en los que hay, o puede haber, oportunidades de tiempo para la realización de las tareas y actividades del proceso de autoevaluación.

- Reconocer las características del equipo docente y analizar quiénes de los docentes tienen ciertos conocimientos y habilidades que favorezcan el desarrollo de algunas de las actividades; y valorar cuál es la estrategia de organización más adecuada, conforme al perfil del equipo, para el desarrollo de las tareas a realizar.

En consecuencia de lo anterior, establecer con el equipo docente una meta común: ¿en qué fecha la escuela debe contar con los resultados de la autoevaluación, que le permitan continuar con la fase de elaboración del plan para la mejora de la gestión escolar?.

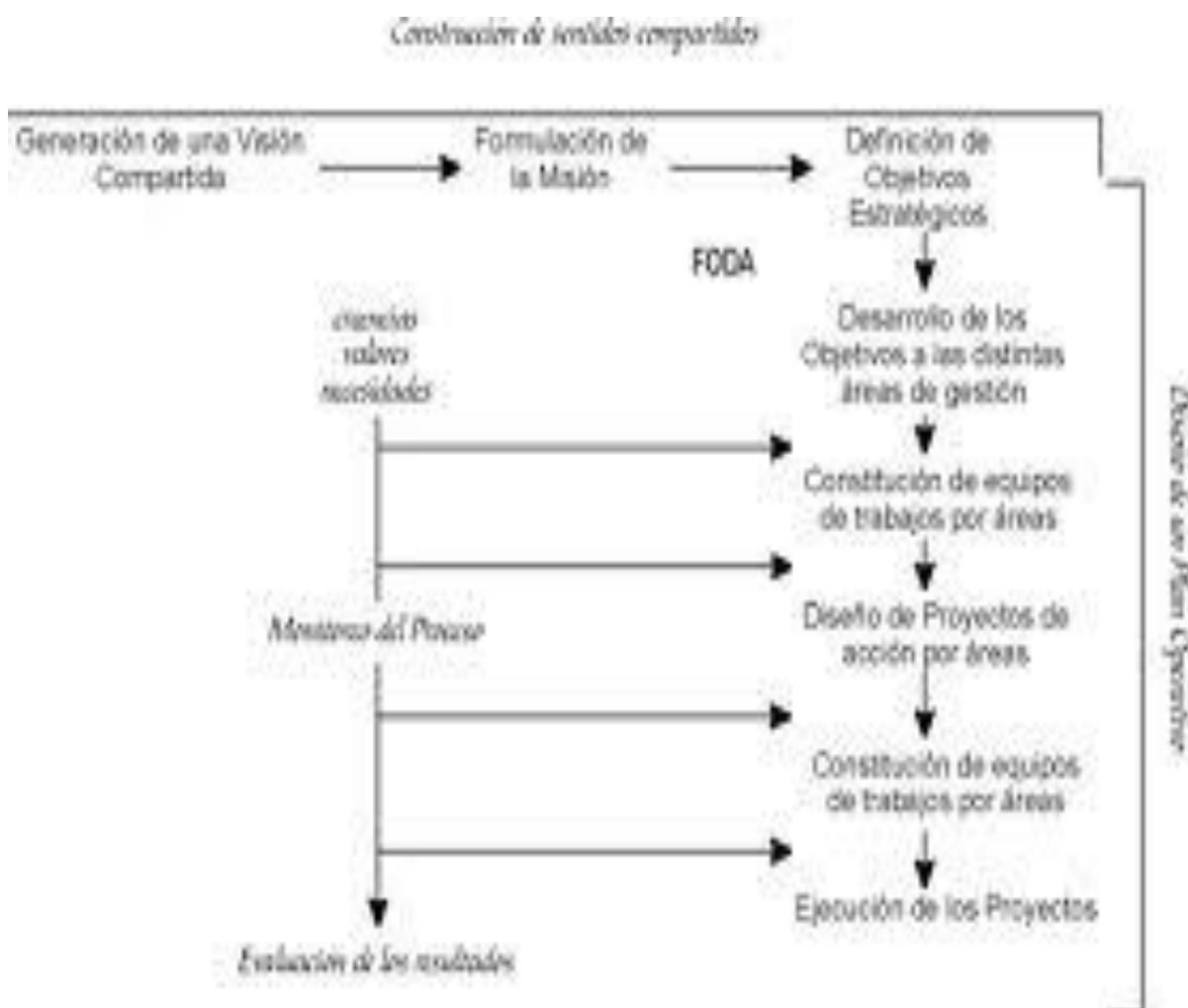
- Teniendo claridad, consenso y compromiso colectivo respecto a la meta a lograr, habrá que tomar decisiones sobre cuáles son los momentos disponibles o aprovechables dentro de las jornadas de trabajo escolar para realizar las tareas. Con base en esas decisiones sobre el cuándo, elaborar un programa de las actividades a realizar.

- Dentro del programa de actividades, identificar cuáles se desarrollará en equipo, con estrategias de participación y colaboración de los docentes de la escuela, en el sentido de desarrollar un trabajo colegiado y señalar cuáles de las actividades, por su naturaleza, requieren de la realización de sesiones formales del Equipo Directivo. Asimismo, identificar cuáles tareas requiere de la participación de los padres de familia y qué estrategias se van a seguir para efectuarlas.

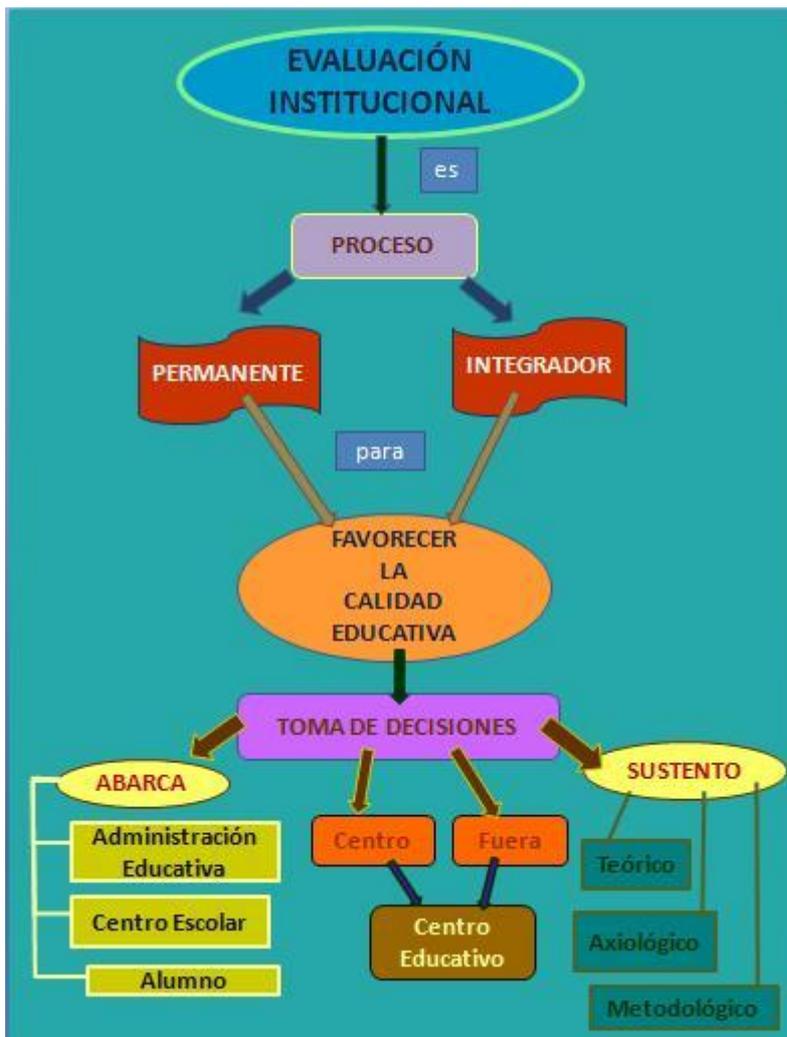
- Es necesario que el director valore la forma en la que se va a registrar y recopilar la información que sea producida durante el proceso; sea resultado de las actividades realizadas por el equipo docente en reuniones de trabajo, sea por efecto del uso de determinados instrumentos de captación de información (cuestionarios, encuestas, entrevistas, etc.). Por una parte, se puede disponer una carpeta en la que se vayan reuniendo expedientes de documentos e información producida o recopilada, a modo de un archivo técnico del proceso. Por otra parte, el director puede llevar un *Diario de trabajo*, como memoria o bitácora de todo el proceso. Esto se puede realizar teniendo como soporte un cuaderno cosido, en el que se van registrando actividades, información, reflexiones personales sobre el proceso.

Con lo anterior se indica que la institución ha de construir una *estrategia general* para la realización del proceso de autoevaluación inicial de la gestión de su escuela, en la que se prevén las condiciones, los tiempos, las formas de organización y participación del equipo docente y de los padres de familia. Previsiones que le han de ayudar a conducir el proceso con el apoyo colaborativo del personal de la escuela, reconociendo que hay tareas o asuntos que puede delegar; temas en los que puede compartir el liderazgo con todos ellos. Esto último es relevante en tanto que la responsabilidad del proceso y de los resultados ha de ser compartida por todos los miembros de la escuela.

Cabe reiterar la importancia de que el director planifique este proceso de realización de la autoevaluación inicial de la gestión de la escuela, pues cada una es singular y no existen fórmulas únicas, comunes o generalizables a todas ellas. Es esta planificación la que permite concretar y darle viabilidad al proceso, en tanto se especifica con base en las condiciones de la escuela, el perfil y motivación de los docentes, así como las capacidades de conducción del director.







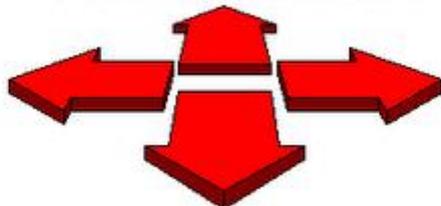
Toma de Decisiones

Modelos de evaluación para el cambio

Breve recorrida histórica sobre los modelos de evaluación para el cambio y la mejora

La concepción que tengamos sobre la Evaluación es fundamental para los aprendizajes, existen ciertos supuestos sociales que le dan el valor de ser "el momento de la verdad", o sea que sirve fundamentalmente para acreditar, pero la historia nos muestra que hay otros modelos, que se destacan.

**LA EVALUACION ES UN
PROCESO
Y NO UN SUCESO**



**LA EVALUACION
SIEMPRE SERÁ UN MEDIO
Y NUNCA UN FIN**

La evaluación de proyectos o programas en el campo educativo se constituye esencialmente en el juicio especializado sobre los objetivos, la estructura, el funcionamiento, las consecuencias y/o los resultados de estas intervenciones sociales, juicio que recorre y se sostiene en un riguroso proceso investigativo a partir de ciertos principios, marcos conceptuales y metodológicos, enfoques y criterios preestablecidos. Para enmarcar la opción del modelo de autoevaluación a presentar, valga un pequeño recorrido por los distintos enfoques y modelos que desde hace más de dos décadas acompañan los procesos de enseñanza y mejora de los aprendizajes en el campo educativo.

Los expertos investigadores y evaluadores consideran a Ralph Tyler como el iniciador de la evaluación educativa, por ser quien en los años cuarenta se refiere a ella por primera vez y propone un método propio para evaluar en educación. Sus análisis y propuestas de evaluación están referidos especialmente al currículo o plan de estudio y a la enseñanza en relación con los objetivos de la educación (1950, 1967, 1969) en torno a los cuales ha de organizarse dicho currículo.

La irrupción de modelos de evaluación se sitúa en la década de 1970 (ESCUADERO, 2003; PERASSI, 2009), momento en que surgen innumerables posibilidades, tanto conceptuales como metodológicas, para evaluar en

educación (GUBA y LINCOLN, 1989). Aparecen propuestas de evaluación que incorporan ya no solo el juicio sobre logros y objetivos preestablecidos y buscados, sino que analizan los efectos logrados efectivamente y entregan su interpretación sobre el proceso de implementación tanto para los beneficiarios como para los propios diseñadores, apoyados por estrategias e instrumentos que permiten dar cuenta de las razones e interpretaciones sobre el proceso vivido por sujetos implicados y/o beneficiarios de las acciones de los proyectos o programas.

Así, investigadores como Cronbach (1963, 1982), Scriven (1967, 1976) y Stake (1967) establecen que el foco de la evaluación no ha de estar centrado solamente en los objetivos o metas planificadas, ya que, generalmente, los resultados o efectos no previstos son tanto o más importantes que los planificados y esperados por el programa o proyecto. Desde allí desarrollan y ofrecen formas o estrategias para evaluar. Scriven, por ejemplo, recomienda que el evaluador no tenga información previa acerca de los objetivos porque lo influenciará en términos de lo que se disponga a observar e interpretar. A este autor le debemos también, entre otros aportes al campo de la evaluación educativa, la distinción, según la función que cumpla, entre evaluación formativa y sumativa (SCRIVEN, 1973, 1974).

En este período se reconocen, asimismo, modelos que priorizan recoger la información para evaluar desde los propios implicados o interesados en los programas, entre los cuales mencionamos dos: la evaluación iluminativa (PARLETT y HAMILTON, 1977) y la evaluación sensible o responsable (STAKE, 1975). Para la primera, el significado de un programa es, principalmente, lo que este significa para sus beneficia- rios. De allí que lo que importa es recoger el relato o la narrativa a través de la cual los sujetos y colectivos implicados describen la experiencia vivida, sus dificultades, logros, problemas y aprendizajes. Por su parte, y desde una evaluación sensible, Robert Stake (1980) aboga porque en ella se considere la opinión no solo de los directamente implicados sino la de todos aquellos interesados en él: los denominados, precisamente, grupos de interés (stakeholders). En este sentido,

y debido a que en estos modelos importa fundamentalmente la relación evaluador/evaluados –que ha de ser situada, etnográfica y, a veces, hasta participante (GUBA y LINCOLN, 1982, 1989)– es que se los considera modelos de evaluación cultural.

Un nuevo giro se produce en los modelos de evaluación al incorporar la exigencia respecto de la utilidad de sus resultados, ya no solo para dar cuenta de lo logrado o conocer la vivencia de los implicados durante el proceso, sino para tomar decisiones en la planificación de futuras acciones (ALKIN (1969, 1991; STUFFLEBEAM 1966, 1994; CRONBACH, 1982). Es Cronbach quien propone usar la evaluación como un instrumento para mejorar las decisiones implicadas en el acto de educar. Para ello, se ha de evaluar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y no solo al concluir o únicamente para dar cuenta de los logros o aprendizajes finales. Desde este enfoque, la evaluación que se realiza durante su implementación aporta significativamente más al problema abordado que aquella que se preocupa por estimar logros una vez concluidas sus acciones (CRONBACH, 1963). Por esto, pone especial atención al proceso que acontece en la sala de clases (entrar al aula) y a los cambios ocurridos en los estudiantes durante la implementación, tanto en lo actitudinal como en lo cognitivo (CRONBACH, 1963, 1980).

Con Guba y Lincoln (1989) surge una nueva perspectiva o enfoque para evaluar en educación, que ellos denominan evaluación respondente y constructivista porque integra elementos de la evaluación sensible de Stake con aspectos metodológicos del constructivismo (ESCUADERO, 2003). Desde esta mirada, lo importante de evaluar aún es lo que informan, sienten, piensan y ocurre con los implicados (ejecutores, responsables y beneficiarios), pero dicha evaluación se ha de sostener desde una perspectiva constructiva, la cual permite que emerjan las verdaderas preocupaciones, opiniones y demandas de estos implicados e interesados, atendiendo adecuadamente al contexto y sus factores y en una actitud de permanente descubrimiento por parte del evaluador (GUBA y LINCOLN, 1989). La evaluación es, en primer lugar, un proceso que crea realidad, y en ese marco adquiere connotaciones

sociopolíticas, se convierte en un espacio de aprendizaje continuo y de colaboración entre las partes que admite y promueve la reflexión y la divergencia, y cuyos resultados son impredecibles (ESCUADERO, 2003).

El investigador y evaluador dispone hoy de un amplio abanico de enfoques, propuestas y modelos para evaluar y emitir juicios respecto de las acciones, proyectos, programas o políticas educativas. Diversos, aunque muchos de ellos complementarios, en su forma de entender y exigir a la evaluación, y diversos respecto de los criterios que la sostienen, objetivos que la guían y funciones que se le pide ejercer. Tienen también importantes diferencias referidas al lugar y papel que desempeña el evaluador, y a la estrategia o camino que debe recorrer. Profundicemos en aquel que se convierte en el marco y referente para la autoevaluación que se comparte en el presente módulo.

EL MODELO DE EVALUACIÓN CIPPP: CONTEXTO, INSUMO, PROCESO Y PRODUCTO

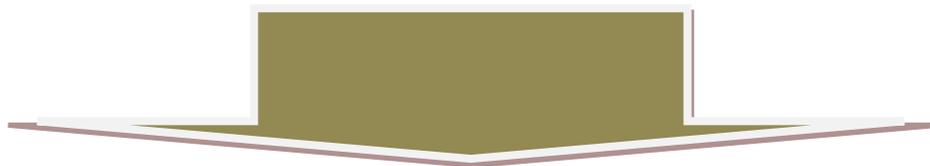
El modelo CIPP –contexto, insumo, proceso y producto– desarrollado por Daniel Stufflebeam (STUFFLEBEAM y OTROS, 1971; STUFFLEBEAM, 1983; STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987) es el más generalizado, ampliamente conocido y difundido en el campo educativo. Este modelo de evaluación por componentes específicos integra y articula los análisis a nivel de los procesos y resultados desencadenados y logrados por un programa o proyecto durante su implementación, con la pertinencia y relevancia de los insumos aportados y las influencias del contexto donde se desarrollan las acciones o intervenciones en cuestión.

Para Stufflebeam (1994), la evaluación se constituye en un proceso de investigación riguroso mediante el cual se ofrece información pertinente y relevante para la toma de decisiones respecto de los cuatro ámbitos fundamentales que estructuran y constituyen las intervenciones educativas: su adecuación a las necesidades o problemáticas sociales implicadas; su diseño; su implementación, y los productos y resultados esperados desde ellos. Desde esta mirada, el propósito más importante de una evaluación no es demostrar,

sancionar o validar, sino hacer emerger aquel conocimiento y los aprendizajes que hagan posible re- orientar y mejorar lo planificado e implementado a fin de conseguir los resultados y efectos buscados y requeridos.

Desde el CIPP, modelo relacional y sistémico, los servicios, recursos humanos y materiales constituyen los insumos básicos para realizar las acciones que permiten alcanzar los resultados esperados. Los factores contextuales aluden a aquellas dimensiones que se considerarán como antecedentes o variables no modificadas por el proyecto o programa, pero que influyen (positiva o negativamente) en el desarrollo de todos los demás componentes. Los procesos aluden a la forma en que se usan los insumos disponibles y aquellos aportados por el proyecto en las prácticas e interacciones implicadas en los ámbitos de intervención de cada línea o eje del proyecto, con el fin de lograr los objetivos propuestos. Los resultados o productos son las consecuencias directas de las acciones emprendidas, y pueden ubicarse como resultados de nivel intermedio o final. El logro de estos efectos o resultados intermedios constituyen la vía principal para alcanzar los impactos o cambios en los problemas centra- les identificados. Los resultados hablan, así, de la eficiencia, calidad y sustentabilidad de los cambios en la situación problema atendida desde estos proyectos.

El análisis por componentes que este modelo propone permite:



- *Identificar y priorizar las metas a partir de la evaluación del contexto.*
- *Estructurar y dar forma a las propuestas (diseños) a partir de la evaluación de insumos.*
- *Orientar y guiar su implementación y ejecución a partir de la evaluación del proceso.*
- *Modificar, ajustar, replicar acciones y decisiones a partir de la evaluación de los productos / resultados.*

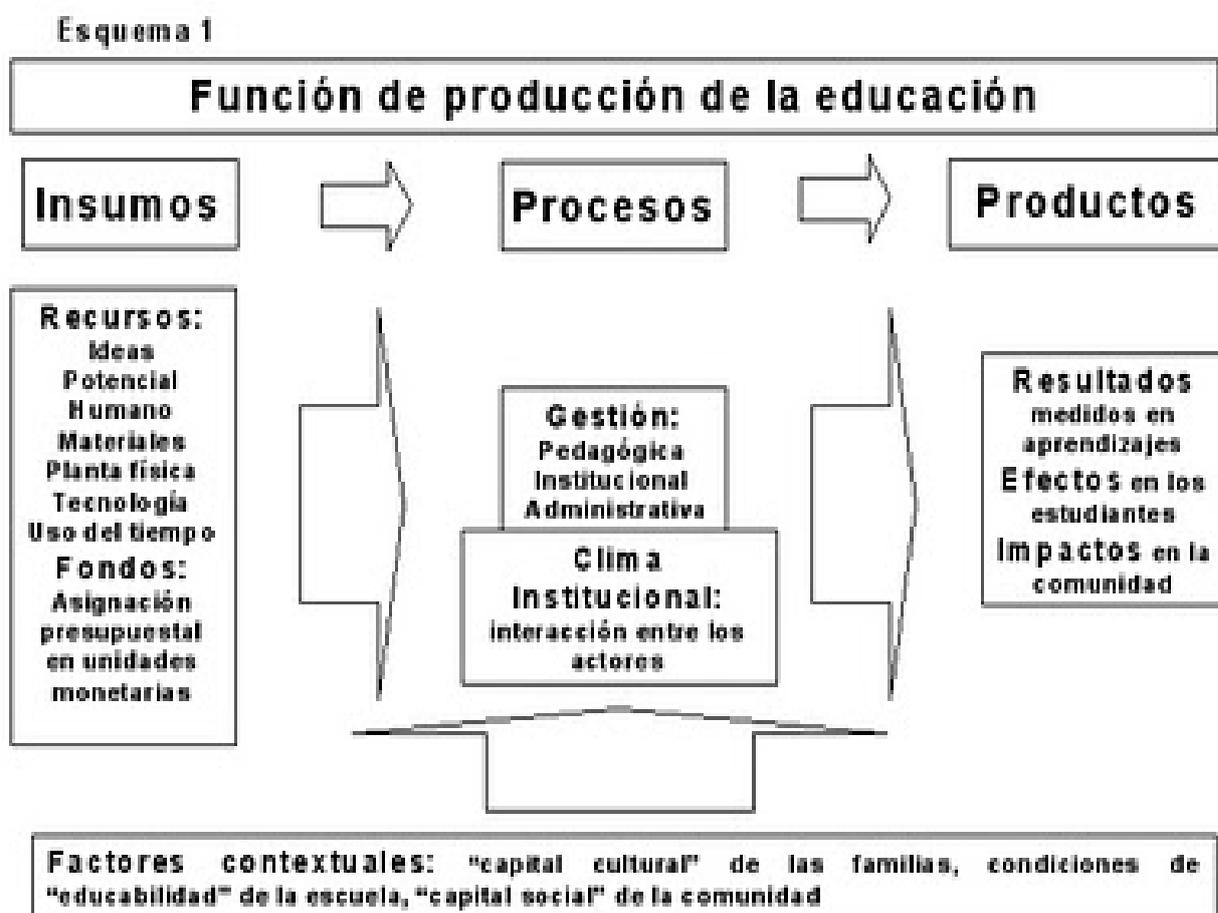
En el marco de las relaciones que lo sostienen, cada uno de sus elementos puede constituir una variable independiente o dependiente, según el foco y escala del análisis. Así, por ejemplo, los resultados, que constituyen variables que dependen de los insumos del proyecto, actúan a su vez como variables independientes en su relación con los objetivos específicos o intermedios. Estos efectos, dependientes de la variable anterior, inciden al mismo tiempo como variable independiente en los impactos o resultados finales del proyecto en cuestión (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987).

Es importante subrayar que los efectos e impactos no dependen exclusivamente de los insumos y resultados de las acciones implementadas. Por el contrario, en el logro de tales cambios también influyen –en un sentido positivo o negativo– una serie de factores externos que actúan como variables intermedias (o intervinientes) condicionantes de la factibilidad del proceso de cambio en ejecución, o como variables no modificables que explican la diversidad o diferencial de los resultados obtenidos.

Este modelo permite y exige establecer relaciones causales entre los componentes y niveles que se pretende evaluar (hipótesis de evaluación), mediante las cuales se pueden analizar y evaluar, por ejemplo, los niveles de logro alcanzado, los resultados obtenidos así como aquellos no alcanzados y los procesos desencadenados por el proyecto en los distintos contextos.

Así, la evaluación orientada por el modelo CIPP permite disponer de un conjunto de supuestos, de relaciones hipotéticas y de opciones que representan o describen la ejecución, y de los procesos y resultados de la intervención y sus diferentes componentes. Desde este enfoque, la evaluación se constituye en un proceso de construcción de conocimiento acerca de la problemática educativa evaluada, al mismo tiempo que en un espacio de reflexión y puesta a prueba de las hipótesis desde donde el programa o proyecto asume dicha problemática y ofrece soluciones. El modelo evaluativo identifica y define la clase de efectos y de impactos que debería investigarse

desde el referente conceptual que enmarca la acción que sustenta la intervención, al mismo tiempo que los contextualiza y hace comprensibles desde los factores o variables que aparecen asociados e incidiendo en la ejecución y calidad de los resultados a lograr desde cada uno de sus componentes.



A partir de la información y conocimiento que aporta, es posible ampliar y enriquecer las perspectivas conceptuales y prácticas, focalizar las acciones y controlar de mejor manera las relaciones, variables y factores que inciden en los resultados o en los cambios que se promueven y se espera lograr. Ofrece igualmente argumentos sólidos para la toma de decisiones como: continuidad, término, difusión, replicabilidad, pertinencia o relevancia de un programa al

proporcionar una mejor comprensión de los resultados y cambios logrados desde una perspectiva más global e integradora.

Los planteamientos de CIPP han tenido un amplio efecto en la investigación evaluativa en el campo de los proyectos educativos y sociales. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la International Educational Indicators Project han adoptado sus componentes centrales para la evaluación de programas y estrategias de cambio educativos de sus países miembros (SELDEN, 1990). En América Latina se ha utilizado para el estudio de factores asociados al rendimiento de los estudiantes de primaria (LLECE, 2008), para evaluar el impacto de diversas políticas educativas (BID, 2000, 2003; PNUD, 2009; NEIROTTI, 2008) y como base para el desarrollo de modelos tales como el de evaluación focalizada de G. Briones (1991), el de costo-impacto de E. Cohen y R. Franco (1992), los modelos de calidad desarrollados por E. Himmel (1997) y otros derivados de la aplicación del marco lógico de proyectos y de la construcción de modelos de calidad (MARTINIC, 1997). En todos ellos se reconoce la importancia de los mismos componentes para elaborar un modelo evaluativo: contexto, recursos o insumos, procesos, productos e impactos. Aunque se conceptualizan en forma diferente, los conceptos se asocian y responden a una lógica similar de relación.

Las evaluaciones vinculadas con el ámbito de 'lo escolar' son múltiples y variadas. Algunas de ellas, sin dudas las que poseen mayor tradición, ocurren en el espacio áulico y están dirigidas al aprendizaje de los estudiantes. Otras, se enmarcan en el territorio de la institución y se orientan a diferentes objetos: proyectos diversos, acciones, recursos, desempeños, convivencia, gestión, comunicación, tiempos, espacios, rutinas, ... En algunos casos, las indagaciones rebasan los muros de la escuela, ya sea porque los sujetos que la habitan realizan búsquedas en los entornos inmediatos de sus comunidades o en contextos más lejanos, o bien, porque las mismas proceden de actores externos, interesados en conocer aspectos particulares o comportamientos globales de la institución escolar (ejemplo de ello son las evaluaciones nacionales e internacionales, los dispositivos jurisdiccionales, los

controles que realiza la supervisión escolar, diagnósticos de distintos organismos –universidades, institutos, etc.º, la valoración social, entre otros).

Cada uno de estos procesos valorativos se torna visible ligado a una direccionalidad dominante, aquella que está legitimada desde la norma, las costumbres o tradiciones. Sin embargo, siempre ocurren desarrollos simultáneos en varias direcciones, aunque sus resultados, generalmente se ignoren. Para ilustrar esta afirmación, consideremos el caso de la evaluación de los aprendizajes del alumno A que realiza su profesor, hecho considerado natural y esperable como responsabilidad de la tarea docente.

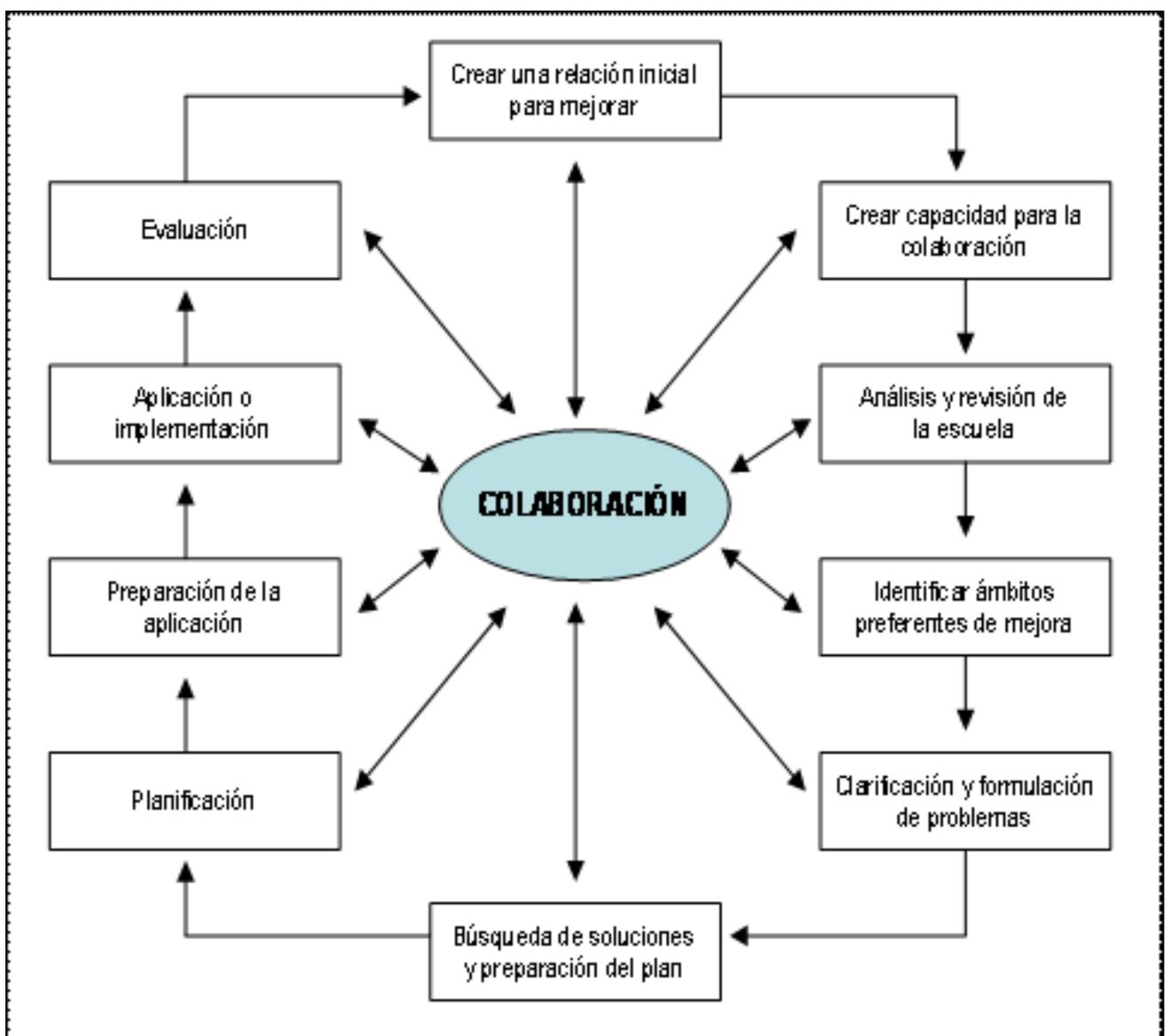
Simultáneamente al desarrollo de esa acción, dicho estudiante valora su propia producción, y también la evaluación que de él realiza su profesor. En tanto, el alumno B compara su resultado con A y formula juicios acerca del trabajo de A y de la evaluación que el profesor hace de la obra de dicho estudiante (por cierto que a su vez B autovalora su producción y lo que de ella dice el mismo docente). A su vez, el padre/ madre/tutor/a de A, analiza y juzga la realización de su representado y el modo en que la misma fue evaluada por el profesor ... De esta manera se va configurando un tejido de evaluaciones multidireccionales que obedece, en la mayoría de los casos, a normas intuitivas, personales, 'hechas a medida' y que, por lo general, operan con datos parciales sobre el objeto de indagación. En instituciones escolares con estilo de gestión centralizada, esta estructura vincular suele permanecer implícita o subterránea y sólo emerge en situaciones de rupturas o conflictos.

La institución que asume una concepción democrática aborda responsablemente la definición, difusión y construcción compartida de criterios de evaluación, transparenta el proceso e incluye al evaluado.

En ese contexto, todo proceso valorativo adquiere pleno sentido cuando se constituye autoevaluación y se coloca al servicio del aprendizaje.

En esta compleja trama de valoraciones que atraviesan la vida cotidiana del ámbito escolar se pueden reconocer evaluaciones en sentido estricto, es decir, procesos planificados de búsquedas de datos que permiten elaborar juicios de

valor fundamentados para sustentar las decisiones a tomar, pero a su vez, se identifican también otros procesos de carácter más general, que no poseen sistematicidad, ni tienen rigor técnico (y a veces, tampoco ético), de naturaleza más próxima a las opiniones, generalmente vertidas a partir de sucesos, hechos o factores específicos, parciales y aislados. Si la institución no habilita espacios propicios para tratar este fenómeno, esas valoraciones inconsistentes pueden generar rumores, confusión y un estado de malestar que llegue a perturbar el clima de trabajo.



En el ámbito de la evaluación de los programas educativos que se desarrollan en América Latina, los que poseen sus orígenes en las entidades centrales de gobierno (sean éstas: Ministerios, Secretarías, Direcciones nacionales o jurisdiccionales) y son financiados por organismos internacionales impactando directamente en las instituciones escolares, por lo general, no suelen ser objetos de una valoración integral y holística. Cuando la evaluación se incluye como componente en el diseño de los mismos, con frecuencia, está exclusivamente orientada a la dimensión económica.

En algunos casos se plantea la indagación como parte de lo planificado, sin embargo, pocas veces llega a concretarse y cuando ello ocurre, no se difunden debidamente los resultados alcanzados. La ausencia de procesos sistemáticos de indagación determina un estado de debilidad en los saberes acumulados referidos a la evaluación de programas educativos, con doble riesgo: por un lado 'desaprovechar' las experiencias desarrolladas para producir conocimientos sobre las mismas y por otro, volver a repetir errores ya cometidos en programas o proyectos anteriores.

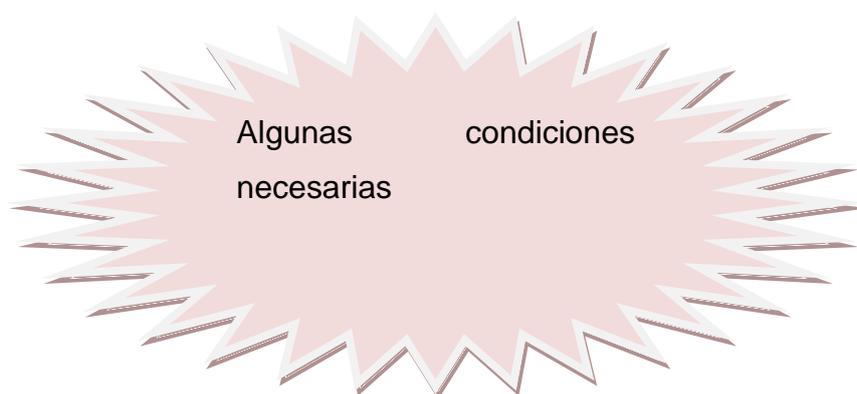
En el campo de la educación latinoamericana es posible recordar varias reformas que llegaron con espíritu renovado a modificar la caótica situación a la que nos había llevado el plan de reforma anterior.

Cada una de ellas fue presentada políticamente como alternativa salvadora frente al ocaso, sin embargo, transcurrido un tiempo, esa propuesta sufría el mismo destino. Las políticas gubernamentales no se preocuparon por generar evaluaciones de esos desarrollos para habilitar una visión prospectiva que alentara nuevas trayectorias en la búsqueda de futuros horizontes, capitalizando, en consecuencia, los aciertos y errores cometidos.

Desde hace varios años, en el ámbito del sistema educativo, la evaluación ocupa un lugar destacado en la agenda pública. En los países de la Región, los sistemas nacionales de evaluación ya tienen más de una década. En general, han logrado quebrar la resistencia inicial que provocaron en el sector docente y

directivo durante su estadio inicial, aunque todavía no hayan obtenido reconocimiento en torno a su valía, en el colectivo profesoral. Desde la escuela se interpela el valor de las 'evaluaciones nacionales' porque son dispositivos que se perciben ajenos, vacíos de sentido, irrelevantes, con resultados que significan un tibio aporte para el trabajo cotidiano en contextos particulares de educación. Contribuyendo con una información que los actores escolares no llegan a conocer, o bien, reciben demasiado tarde. (Perassi, 2008).

Múltiples son las investigaciones e informes técnicos que dan cuenta de las debilidades de los sistemas nacionales de evaluación, pero tal vez, la deficiencia más fuerte esté ligada a la inadecuada difusión y al escaso aprovechamiento de los resultados que se obtienen (Tiana, 2003; Ferrer, 2005; Montoya, Perusia, Vera Mohorade, 2001).



Desde hace algunas décadas asistimos a un debate y replanteo de las concepciones evaluadoras en América Latina que encuentra cada vez más adhesión en el plano discursivo, pero pareciera que no logra, todavía, configurar modificaciones sustantivas en las prácticas.

Retornando a lo planteado anteriormente podríamos afirmar que la evaluación colaborará con la mejora, cuando existan condiciones que favorezcan ese vínculo. Sin embargo, para ello, no hay un único camino, ni existen recetas preestablecidas. En este sentido, se pueden generar innumerables modos alternativos de concretar esa conexión, tantos como sean capaces de crear los responsables directos de ese proceso, quienes demandan las evaluaciones, aquellos que definen las políticas macro y micro institucionales, pero también, los propios evaluadores que las diseñan y las llevan adelante.

Componer escenarios propicios para que los términos “Evaluación” y “Mejora” confluyan en una dupla en la que interactúen con un sentido de mutuo fortalecimiento, compromete no sólo la opción conceptual, teórica e ideológica de la evaluación asumida, sino que, a su vez, exige replantear las prácticas en consonancia con ella.



En el desafío de gestar culturas evaluativas democráticas que articulen ambos conceptos, se propone una praxis evaluadora que respete ciertos principios •en orden a los sujetos/objetos involucrados• y defina algunas condiciones propicias para garantizar un intercambio colaborativo entre la evaluación y la mejora. En la búsqueda de concretar esa conexión, se delinean algunos principios relevantes.

En relación con el sujeto evaluado

Implicación en el proceso

Se habilita al sujeto involucrándolo en la acción evaluativa, otorgándole un rol

activo y reconociendo la posibilidad que el mismo posee de emitir juicios de valor.

El evaluado comienza a tener 'voz' para manifestar la propia valoración, que adquiere tanta relevancia como el juicio elaborado por el otro –evaluador externo•. La solidez de dicha apreciación estará dada por los indicios seleccionados y las argumentaciones que sostienen cada juicio.

El evaluado tiene derecho a “ser parte” de su evaluación, se trata de respetar un principio ético básico: el de inclusión, para lo cual es preciso generar un espacio propicio para que cada uno se atreva a decir lo propio. La posibilidad de crear esos espacios, es responsabilidad exclusiva del evaluador (o del equipo que lidera el proceso).

Participación en la definición de criterios.

Es necesario que los criterios se conozcan previamente a la ejecución de cada evaluación, pero además, es substancial generar negociación y debate en torno a los mismos, construyéndole sentido a cada uno.

Tomar parte en la selección y enunciado de criterios otorga al evaluado un lugar de responsabilidad en el proceso a desarrollar. De este modo el evaluado (con funciones de evaluador) asume el compromiso de respetar los acuerdos alcanzados, evitando el empleo de parámetros arbitrarios.

El desafío es que los evaluados se apropien de los criterios de evaluación y, si es necesario puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse. In fine, el objetivo es que los evaluados desarrollen una competencia para autoevaluarse (Mottier López, 2010, p.58).

La evaluación se torna autoevaluación.

El juicio externo cobra significación toda vez que el sujeto evaluado encuentra coincidencias o divergencias con él. Es decir, dar visibilidad a la evaluación

auto-referida favorece el tránsito desde la valoración del otro externo (evaluador) a la formulación del propio juicio.

Cuando este movimiento se produce, más que focalizar en los resultados, se hace necesario contrastar evidencias, estrategias, procedimientos, argumentos,... para analizar la distancia existente entre ambos juicios. Se impone la necesidad de debatir y fundamentar, debidamente, cada valoración realizada.

Es indispensable que todo evaluado comprenda los detalles del proceso y de los resultados obtenidos, ello contribuye a la configuración de un sujeto evaluador cada vez más justo. Hay investigaciones que ponen de manifiesto cómo los buenos alumnos alcanzan mejores resultados desarrollando procesos de autoevaluación y autorregulación de su propio aprendizaje (Pintrich, 2000; Zimmerman y Schunk, 2004; Andrade, Du y Wang, 2008).

El error como hecho necesario.

La mejora exige la búsqueda de nuevos caminos. Encontrar 'otros' modos lleva consigo la posibilidad de equivocarse. La evaluación detecta los aspectos que operan como obstáculos o errores en esa vía y brinda elementos para replantearlos.

Esos equívocos constituyen oportunidades para analizar las actuaciones desplegadas y comprenderlas mejor, son invitaciones a repensarse y diseñar nuevas alternativas.

El error no equivale, no debe equivaler, a descalificación o penalización en el proceso de aprendizaje que es búsqueda, confirmación, duda, voluntad, inseguridad, trabajo, incertidumbre, construcción, participación, cuestionamiento. Sólo cuando se actúa con mentalidad dogmática el error es inaceptable. Pero entonces el aprendizaje deja de ser actividad de conocimiento y se convierte en acto de fe. (Álvarez Méndez, 2003, p.108).

En relación con el sujeto evaluador

La evaluación es aproximación.

Ella no constituye certeza. Ninguna evaluación contiene 'la verdad' en sí misma. El evaluador nunca puede captar el objeto en su totalidad, por ello siempre trabajará con un recorte del mismo.

Los objetos evaluados, son objetos contruidos. En palabras de Mottier Lopez: La situación de evaluación (...) forma parte integrante de lo que el alumno aprende y "marca" el aprendizaje escolar evaluado. En otras palabras, no se evalúa un aprendizaje "puro" que sería independiente de la situación que lo hace observable (2010, p.57).

(...) En el acto de evaluación como en toda operación intelectual no se capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Ésta es siempre objeto de un proceso previo de definición o de elección de los caracteres que permitirán aprehenderla ... (Barbier, 1993, p.66). Los indicadores de la realidad elegidos provocan,

inevitablemente, una lectura acotada y reducida de la misma. De este hecho debe ser consciente quien evalúa.

Siempre existen otras evaluaciones válidas

Cada agente evaluador asume una concepción –teórica, epistemológica, ideológica, metodológica, etc. sin embargo, existen otras perspectivas que pueden concluir en resultados distintos.

Siguiendo a Barbier (1993), es posible afirmar que otros indicadores de la misma realidad introducen nuevos esquemas de lectura de lo real, donde se destacan rasgos, características, sucesos, comportamientos, ... diferentes a los primeros, originándose de este modo valoraciones diferentes del mismo objeto. En evaluación, las verdades siempre son provisorias e inacabadas (Hoffmann, 2010). Las concepciones que porta el evaluador tiñen sus interpretaciones de

la realidad e inciden en la elaboración de sus juicios de valor, que son siempre complejos y multidimensionales.

Dialogar con el objeto a evaluar

El diálogo habilita una comunicación bidireccional, que exige escuchar e invita a silenciar la propia palabra, para ofrecer esa posibilidad al sujeto/objeto en evaluación. El proceso dialógico genera lugares complementarios, aunque no simétricos. En palabras de Álvarez Méndez:

(...) el diálogo puede ser el método de evaluación más potente –y el menos usado• para saber lo que las personas conocen. También para asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementar la comprensión de los mismos, debido a que sólo hablando con las personas se pueden plantearlos temas en términos inteligibles y en un lenguaje común, coloquial y directo, que no tiene por qué estar reñido con las exigencias intelectualmente más formales. (2001, p. 56).

Anijovich (2010), recupera el sentido del diálogo que propone Burbules como acción orientada al descubrimiento y al logro de una nueva comprensión que potencia el conocimiento.

La Metaevaluación es necesaria

Se trata de atreverse a evaluar cada evaluación. Interrogar los procedimientos desarrollados, dudar de los instrumentos diseñados, la riqueza y variedad de fuentes consultadas, la pertinencia de los criterios, el procesamiento de datos, la elaboración de juicios, la validación de los mismos, los informes elaborados, la devolución de los resultados, la ampliación de los informes globales con el aporte de los involucrados, la relación con nuevas decisiones, la vinculación con las estrategias de mejora...

Resulta indispensable poner en duda los procesos desarrollados, revisar críticamente los procedimientos y el posicionamiento asumido por el equipo evaluador. Identificar los aspectos mejor resueltos, pero también, los puntos más débiles.

El desarrollo sistemático de procesos metaevaluativos permite construir conocimientos en torno a la evaluación. Esta acción debería focalizar, en especial, aquellas dimensiones que para el propio evaluador han sido las más significativas.

Reflexionar y debatir con otros evaluadores

Esta práctica permite poner en cuestión conceptos, modelos, propósitos, fases del proceso, técnicas e instrumentos, fuentes, organización de datos, interpretaciones, juicios valorativos, informes, ... y a partir de ello, volver a revisar las propias concepciones y construir acuerdos.



Estas instancias ayudan a divisar problemas de este campo que aún no se han resuelto, permiten

contrastar y objetivar modos de pensar y hacer evaluación. Poner en común y enriquecer la propia perspectiva.

La evaluación abordada colectivamente, no sólo como fenómeno técnico, sino además como hecho político y ético, ayuda a construir respuestas frente a interrogantes claves referidos a: ¿al servicio de quien está la evaluación que desarrollamos?, ¿qué uso se hace de la información que ella provee?, ¿cuáles son los valores que regulan la recolección y el tratamiento de la información?, ¿qué normas éticas guían la devolución de resultados?

Creación de comunidades de estudio y trabajo

Sin duda, este principio es más ambicioso que el anterior y posee mayor complejidad que aquel. Sin embargo, en la amplitud del mundo virtual esta posibilidad es viable.

En la actualidad, existen actores (tanto sujetos particulares como sociales) que se problematizan en torno a la evaluación educativa, ocupando lugares diferentes vinculados –o no• con el sistema educativo de su país. La búsqueda de respuestas, el surgimiento de nuevos interrogantes, el deseo de compartir experiencias, alienta la conformación de espacios de encuentro a través de foros virtuales sobre este tema.

Desarrollar conocimientos en este campo disciplinar es una necesidad cada vez más sentida y requerida en diversos ámbitos.

En este sentido, se puede mencionar dentro del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) al Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE), coordinado por GRADE, como una red regional de especialistas y no especialistas que se constituyó, en 1998, con el fin de promover el avance de la evaluación de los logros de aprendizaje escolar y la introducción de estándares en América Latina, generando recomendaciones a nivel regional, nacional y local.

En relación con la institución evaluada

La evaluación como una necesidad de la institución

Dejar de cumplir un mandato externo, que por lo general proviene de una autoridad, y asumirla como requisito indispensable para comprender y valorar el propio desempeño, es el prelude de otra concepción evaluadora. Aquella que la concibe como sustento de las decisiones que procuran la mejora.

En esta línea, la evaluación con función formativa se pone al servicio de la propia institución para favorecer su crecimiento. Expresan Landi y Palacios: La autoevaluación en las organizaciones escolares las posiciona en el doble papel de sujeto y objeto, lo cual conlleva, para los actores que en ellas trabajan, asumir un proceso protagónico y de responsabilidad y, a la vez, construir un objeto de conocimiento: la propia institución. (...) concebimos la Autoevaluación Institucional como una oportunidad para repensar el o los sentidos de la institución escolar y alcanzar sus finalidades formativas. (2010, pp.158-159)

Construcción de conocimientos en torno al proceso evaluativo desarrollado

Toda indagación ética y técnicamente correcta posibilita conocer, analizar y valorar aquello que se define como objeto. La evaluación ofrece insumos para ir forjando un saber institucional que no siempre se concreta.

El debate sobre los resultados alcanzados permite establecer relaciones, formular hipótesis, contrastar perspectivas, profundizar en la indagación de ciertos aspectos, encontrar antecedentes, poner en diálogo texto y contexto, componer escenarios futuros desde complejidades particulares. En suma, la evaluación no es entendida como fin, sino como instancia mediadora para comprender y gestar un conocimiento cada vez más acabado de aquello que se indaga.

Azzerborni y Harf sostienen que los procesos evaluativos deben estar orientados hacia el aprendizaje social, la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos y cada uno de los sujetos sociales (2008, p. 96).

Implicación progresiva

La evaluación responsable provoca siempre un aprendizaje institucional. Este proceso debe ir involucrando cada vez más, no sólo ampliando el número de miembros que participan, sino, además, incrementando el nivel de compromiso

de los actores.

Inaugurar la evaluación de una institución habitualmente ocasiona rechazo en algunos sectores de la misma, esta resistencia puede manifestarse de múltiples formas, como: indiferencia, conductas evasivas, o bien, con expresiones de franca oposición, generando un despliegue de estrategias de confrontación.

La adhesión inicial a un proceso de autoevaluación está condicionada por variados factores, pero muy especialmente por el propósito que persigue el mismo, el lugar en el que se ha originado y también, el prestigio o reconocimiento que poseen los actores que la proponen y lideran.

Toda evaluación ganará voluntades en el transcurso del tiempo cuando se reconozca confiable, justa y veraz.

Difusión de los resultados obtenidos y diseño de estrategias de intervención sobre los aspectos más débiles.

No son escasas las experiencias de evaluaciones escolares cuyos informes finales no fueron divulgados entre los miembros de esas organizaciones, muchas veces, porque afectaban a quienes las conducían. La devolución de los resultados obtenidos, a los miembros de la institución, es parte esencial del proceso de evaluación, puesto que transparenta las actuaciones, ayuda a validar los informes elaborados y permite incluir aspectos omitidos o redefinir juicios débilmente argumentados. Es decir, esta fase se entiende necesaria para dotar al proceso de un significado compartido.

Sólo si esos resultados son socializados se podrán generar intervenciones consensuadas, que posean sólidos fundamentos, reconocidos por gran parte de los miembros de esa organización. De este modo, la evaluación hace posible que una institución identifique sus aspectos más fortalecidos, a la vez que pueda reconocerse en los núcleos problemáticos que obstaculizan un adecuado desempeño, buscando alternativas de mejora.

La evaluación externa como complemento de la propia indagación

La autoevaluación inaugura un nuevo sentido para la evaluación, le otorga un estatuto diferente, jerarquizando y haciendo visible un proceso que ocurre cotidianamente en cada institución, de un modo furtivo y fragmentado. La autoevaluación convoca, moviliza y compromete a gran parte de los sujetos que la habitan, de manera diferente que cualquier evaluación externa, proveniente de la autoridad. Sin embargo, del mismo modo que ésta, la evaluación interna posee algunos riesgos que resulta importante cuidar, entre otros: imposibilidad de 'tomar distancia' del objeto a evaluar, sesgo en la perspectiva asumida, ratificación de teorías previas,

La propuesta que realiza Santos Guerra (1996), referida al diseño de un sendero en espiral, constituye una alternativa válida para controlar los peligros que posee el desarrollo cada perspectiva - interna o externa- en sí misma.

La búsqueda complementaria de un otro externo, tiene el propósito de encontrar una mirada experta que cumpla con la doble tarea de:

- a) validar las conclusiones elaboradas (ratificando desde afuera aquello que han detectado quienes viven lo cotidiano de esa organización), y
- b) descubrir aspectos (fenómenos, sucesos, comportamientos, regularidades, ...) que no alcanzaron a distinguirse.

Fundación de una cultura evaluativa resignificada, alejada del sentido punitivo

La escuela que es capaz de incluir la evaluación en la agenda de debate, que se atreve a poner en duda la calidad de los procesos valorativos que circulan en su interior (y aquellos que la atraviesan desde otros orígenes), que cuestiona la pertinencia de los procedimientos desarrollados y empieza a revelar las concepciones implícitas que asumen los profesores que en ella

trabajan, emprende un camino de resignificación.

Comenzar a interpelar el lugar 'todopoderoso' del clásico evaluador, con absoluto poder resolutivo sobre el objeto evaluado, para empezar a configurar otro lugar que conserva la asimetría pero incluye al evaluado en ese proceso, que enuncia y dialoga acerca de los criterios orientadores de cada evaluación, que provoca autoevaluación en los participantes implica arriesgarse a generar quiebres en la cultura vigente, para avanzar hacia nuevas construcciones.

En esa búsqueda, las representaciones, los principios, las creencias, los modos de sentir y hacer, descubren a la evaluación como eslabón necesario para seguir creciendo en la función esencial de la escuela: la de educar.

La evaluación no es un acto administrativo

Se rompe la equivalencia que desde enfoques reduccionistas se instaló entre la evaluación y la comunicación de un resultado (nota, puntaje en una escala, porcentaje logrado, categoría cualitativa) en cierto tiempo y con determinada forma.

La evaluación deja de concebirse como trámite burocrático para interpretarse como subproceso de la mejora. De este modo, valorar el desempeño del docente adquiere una importancia decisiva para que ese profesor pueda repensar y modificar su desempeño constantemente, mucho más allá de la acreditación anual, que pasará a formar parte del legajo profesional. En el mismo sentido, el aporte más significativo que realiza la evaluación en la sala de clase es retroalimentar el aprendizaje de cada alumno, ofreciendo indicios para que cada estudiante asuma la responsabilidad del proceso. Desde esta lógica, el énfasis se coloca en los argumentos de cada juicio elaborado, en la clara explicitación de los mismos y en la reconstrucción conjunta evaluador-evaluado del proceso desarrollado, procurando de este modo construir paridad entre la hetero y la autoevaluación.

Por todo esto, la evaluación se entiende como un proceso complejo que

excede ampliamente a su resultado.

En relación con los Programas o Proyectos

Énfasis en la evaluación formativa

Se prioriza el proceso entendiendo que durante el mismo hay posibilidades de corregir rumbos y remediar los desvíos. En una planificación que 'despega' su esencia del documento escrito y entiende al proyecto como acto de intervención sobre la realidad, la evaluación se instaura como una condición necesaria, en tanto ofrece indicios que permiten ir leyendo lo que acontece en esa realidad.

Sin duda, no basta con la indagación del transcurso, la valoración del cumplimiento de las metas no se desecha en tanto permite verificar el acercamiento a los resultados parciales o finales previstos en el recorrido trazado.

Catalina Martínez Mediano (2007), recuperando el Modelo de evaluación de programas educativos que propone Ramón Pérez Juste, resalta los dos propósitos que encierra la evaluación de los procesos: a) agilizar la toma de decisiones inmediatas buscando la mejora y b) acumular información para poder decidir con fundamentos, posteriormente.

Compatibilidad necesaria entre el modelo de planificación y la concepción de Evaluación

En función de los indicios arrojados por el monitoreo, se torna indispensable una replanificación de las intervenciones previstas inicialmente. Si el modelo de planificación asumido no es congruente con el de evaluación, aquel no admitirá las redefiniciones necesarias para poder modificar la realidad sobre la que actúa. La evaluación es un componente omnipresente en la planificación, la atraviesa en distintos momentos de la misma en una continuidad que se extiende, desde el propio origen de un proyecto hasta los efectos que provoca

en su entorno, una vez que ha concluido. De ningún modo esa evaluación debe comportarse como fin, siempre constituye un proceso (o subproceso) de la planificación, que provee información para rediseñar un programa, modificar las prácticas, replantear las políticas, para que, en el transcurso de cierto plazo temporal, mejoren las condiciones en el escenario de intervención.

Construcción de estados de situación ricos y fundamentados

La evaluación previa o ex antes posibilita detectar núcleos problemáticos de diversas magnitudes. Componer estados de situación desde la articulación de múltiples perspectivas, entendiéndolos como elaboraciones dinámicas, que van enriqueciéndose progresivamente, en una aproximación cada vez más cercana a la realidad, sienta las bases adecuadas para gestar proyectos de alta viabilidad en los contextos particulares de inserción.

La solidez en la construcción de estos escenarios iniciales favorece las elaboraciones anticipadas, ajustándolas al espacio de actuación. Sin embargo, los estados de situación son producciones siempre inacabadas, que no se identifican con los clásicos diagnósticos de la planificación normativa, puesto que no constituyen monólogos elaborados por expertos. Más bien, se asemejan a los análisis situacionales que instalan el diálogo como herramienta clave de esta construcción.

Asegurar la consistencia interna del proyecto

La evaluación que tiene por objeto la correspondencia entre las partes de un proyecto, focalizando la coherencia que existe entre los diferentes componentes del mismo, juzga la consistencia interna de dicha planificación.

Tal vez, una de las evaluaciones que denuncia mayores inconvenientes en el diseño de programas y proyectos, es la que focaliza la coherencia de los mismos. En este sentido, frecuentemente, se detectan algunos componentes (por ejemplo: objetivos, metas, estrategias, operaciones, líneas de acción,

actividades, tareas, recursos, tiempos, etc.) que no tienen vinculación con los otros elementos del proyecto. Es decir, se presentan aislados, no participan de la trama multi-relacional que articula, ordena y dinamiza todos los componentes de una misma planificación. Esta situación exige la eliminación o redefinición de dicha unidad por resultar inconsistente con la propuesta realizada.

Esta vigilancia evaluadora permite detectar elaboraciones débiles, imprecisiones, marcadas ausencias, o bien, sobredimensionamiento de algunos componentes que provocan desequilibrio o incoherencia del proyecto. Mediante esta evaluación se pretende garantizar la consistencia interna de cada plan.

Analizar el impacto del programa o proyecto

Volver al escenario que originó la necesidad de intervenir para modificar los problemas detectados, después de un tiempo de haber concluido el desarrollo del programa, enfrenta a situaciones que brindan nuevos elementos.

Tal vez, una de las mayores vacancias en el campo de la evaluación de programas sea la valoración del impacto de los mismos. Esta carencia supone renunciar a conocer la acción modificadora que tuvo el proyecto ejecutado sobre los problemas y factores causales vinculados con aquello que pretendió modificarse (efectos colaterales). En este sentido, se pierde la oportunidad de capitalizar el impacto positivo que sufrieron algunos aspectos de la escena analizada, para poder potenciar su desarrollo, y se desatienden otras dimensiones que tal vez, se hayan visto perjudicadas.

(...) se analizan los cambios que ocurrieron en la realidad sobre la que se intervino con la planificación, generalmente una vez que ha transcurrido un tiempo de su ejecución. La evaluación de resultados y de impacto operan en la dimensión del 'después', por ello se la denomina evaluación ex post. (Perassi, 2009, p.180).

En relación con el Sistema Educativo

Informar previamente a la evaluación

Tanto las instituciones como los actores involucrados merecen ser informados debidamente antes de que se ejecute el proceso evaluativo. La evaluación ligada a la sorpresa, concebida en modelos interesados en destacar la falta y el error, ha ganado mala prensa por otorgarle un sentido sancionador que impactó de manera decisiva en la representación que los actores del sistema educativo construyeron sobre ese concepto.

Los sistemas nacionales de evaluación, en sus inicios, movilizaron fantasmas vinculados con esa concepción, lo que alentó en gran parte, la sostenida resistencia de colectivos profesoraes y directivos.

Si la pretensión es indagar, conocer y comprender algunos aspectos de la realidad educacional para tomar decisiones fundamentadas, se hace indispensable explicitar criterios, procedimientos, momentos, modos, instrumentos, ... para garantizar la transparencia del proceso y asegurar la comprensión de los mismos por parte de todos los afectados.

Una cuidadosa y sostenida información acerca de la evaluación futura es el primer escalón en la construcción de un vínculo de confianza.

La difusión de los resultados en los contextos que le construyen sentido

En América Latina, la difusión de los resultados logrados en las evaluaciones nacionales sigue siendo una dificultad no resuelta, aún cuando sus sistemas macro evaluadores cuenten con más de diez años de experiencia.

Elaborar informes en función de las audiencias y seleccionar las estrategias de comunicación más pertinentes para los diferentes contextos, son condiciones fundantes para poder generar discusiones y promover análisis que le construyan sentido a la información recibida.

Muchas instituciones escolares desestiman esos resultados (a veces percibidos sólo como datos aislados, no favorables a esa escuela) porque no disponen de saberes que habiliten un tratamiento adecuado de los mismos. Las tareas de lectura, análisis e interpretación implican un aprendizaje que toda institución debería desplegar con la ayuda de organismos centrales.

Los ministerios o secretarías de educación son los organismos gubernamentales responsables de promover un conocimiento que permita a los actores institucionales realizar un mayor aprovechamiento de cada evaluación.

Analizar los resultados desde visiones complejas

Es necesario que en los distintos ámbitos educacionales (ministerios nacional y provinciales, equipos técnicos, cuerpos de supervisores, escuelas, ...) se pueda avanzar en elaboraciones capaces de articular diversos aportes, aspectos y perspectivas.

Se debe evitar la interpretación de datos aislados y lineales, explicándolos en una trama dinámica de múltiples factores interrelacionados –a veces, mutuamente determinantes y complementarios, otras, contradictorios, donde la tendencia histórica alumbra la lectura, ello permitirá acercarse cada vez más a la complejidad que posee la realidad social.

En esta línea, la comprensión de los contextos se torna requisito indispensable para alcanzar una visión holística, donde se entrelazan los resultados de estas macro-evaluaciones con procesos valorativos múltiples y de diferentes dimensiones, desplegados por cada institución escolar, las autoridades jurisdiccionales y la propia comunidad.

Generación de políticas de fortalecimiento y apoyo a los núcleos de riesgo más que búsqueda de culpables en los niveles más operativos del sistema

Responsabilizar al profesorado o a la conducción de la escuela por los objetivos no alcanzados en evaluaciones nacionales, significa que el gobierno central se desentiende del cumplimiento de su función esencial, optando por la vía más sencilla: culpar al otro, aquel que tiene relación inmediata y directa con el objeto de indagación, diluyendo así la propia responsabilidad de conducción del sistema educativo. Este proceder fue típico en algunos países de la Región, durante los primeros años de vigencia de los procedimientos u operativos nacionales de evaluación, profundizando la resistencia de los sectores docentes frente a una indagación que se sentía y vivía, atravesada por la censura.

La necesidad de generar acciones sostenidas de fortalecimiento de logros y mejoramiento de las deficiencias detectadas, exige la articulación de los esfuerzos de los organismos gubernamentales de la nación y de cada jurisdicción.

Los sistemas de evaluación brindan información básica para que los gobiernos puedan generar políticas de fortalecimiento y apoyo a los núcleos de riesgo, haciendo efectivo el principio de equidad en el acceso a la educación y en la apropiación de conocimientos.

Alentar a las instituciones escolares a complementar la macro perspectiva

La calidad de una escuela no se define sólo desde el aporte de estudios macro sistémicos. Los resultados que arroja la evaluación nacional ofrece algunos indicios (o pistas) de lo que ocurre en esa escuela, pero de ninguna manera esos datos la configuran en su condición educadora.

Toda escuela desarrolla múltiples evaluaciones, algunas explícitas, otras veladas, que será necesario empezar a sistematizar para poner en diálogo con este aporte externo (absolutamente válido y necesario, pero no excluyente, ni exclusivo). Se trata de capitalizar las evaluaciones que lleva adelante la misma organización, para que colaboren a

profundizar la comprensión de las propias realidades institucionales.

Promover la autoevaluación de la escuela, favorecer ejercicios de reflexión sobre los procesos y resultados obtenidos, debatir causalidades, identificar factores intervinientes, analizar las condiciones vigentes, incorporar en el análisis los aportes externos realizados por la evaluación del sistema, permitirá otorgarle otro sentido a los mismos, convertirlos en insumos de un estado de situación que requerirá imaginar estrategias de mejora.

La participación en pruebas internacionales permiten 'repensarse'

La participación de los países de América Latina en evaluaciones internacionales es aún muy débil. Los resultados obtenidos por las naciones del cono sur en los últimos años no muestran una situación alentadora, en tanto se ubican en los puestos más bajos del ranking.

Participar en evaluaciones internacionales permite que cada país compare los aprendizajes logrados por sus estudiantes, con los de otras naciones. Ello otorga una posición frente a los demás, pero también 'frente a uno mismo'. Si bien para los países de esta región el lugar alcanzado no ha sido bueno, poder conocerlo ofrece elementos que posibilitan empezar a trabajar en su modificación.

Tomar parte en evaluaciones que trascienden el ámbito nacional, implica un aprendizaje en sí mismo (...)

La posibilidad de participar en diferentes pruebas internacionales otorga a un país una visión clara de los estándares educativos que se persiguen en el concierto mundial. Será tarea posterior, repensar la propia situación y su vinculación con dichos estándares. (Perassi, 2008, pp. 34- 35)

Construir otros significados a la evaluación

La dinámica socio política de la realidad contemporánea pone en evidencia el

agotamiento de ciertas concepciones clásicas de evaluación educativa. La instalación de nuevos modelos exige desarrollar un proceso arduo y difícil que debería abordarse desde distintos costados. La escuela se constituye en ámbito natural para este replanteo que trae consigo una modificación de las culturas evaluativas vigentes pero no podrá hacerlo sola, si no es acompañada de políticas gubernamentales que alienten estos cambios.

Para que las evaluaciones tengan impacto positivo es preciso que los maestros las comprendan, se apropien de ellas e incorporen a su horizonte conceptual nuevas formas de hacer las cosas. Esto no se produce en forma automática a partir de la lectura de un reporte, sino que requiere de espacios de intercambio y discusión (Ravela, 2010, p.19).

La apuesta es engendrar una concepción de evaluación democrática, inclusora, transparente, responsable y justa, que opere como sostén de las decisiones orientadas al cambio, la transformación y especialmente, a la mejora continua. En este sentido, se hace necesario otorgar al proceso evaluador un profundo sentido ético.

¿Estarán dispuestos los gobernantes a enfrentar estos desafíos? ¿Seremos capaces los educadores de redefinir nuestras prácticas evaluadoras en consonancia con los discursos democráticos, críticos y participativos que sostenemos? ¿Se permitirá la escuela interpelar la cultura de evaluación que ha construido, para generar nuevas alternativas? ¿Podrá el evaluador poner en duda su modo de evaluar y sobre todo su 'lugar' en ese proceso?

Cuando estos interrogantes encuentren respuestas positivas, estaremos estrechando la distancia existente entre la evaluación y la mejora, ofreciendo una posible solución a la incógnita inicial.-

Algo más sobre la metaevaluación...

Metaevaluación de las escuelas

En el presente artículo el autor, Miguel Ángel Santos Guerra, plantea la metaevaluación de las escuelas como un proceso de valoración de las evaluaciones, de naturaleza cualitativa, que da respuesta a aspectos inquietantes como el aprendizaje, la mejora, el rigor, la transferencia y la ética. Da significativa importancia a este último, pues considera que, además de ser la metaevaluación un proceso técnico, contiene una dimensión ética, por lo cual menciona doce criterios de carácter axiológico.

Igualmente, en forma breve, refiere la manera de realizar este proceso, desatacando el proceso de negociación, la aplicación de criterios, el juicio de expertos y la opinión de los protagonistas.



Se está hablando y escribiendo mucho sobre la evaluación de los centros escolares, se están haciendo muchas evaluaciones, se está generando una cultura sobre la evaluación. Ante ese hecho no hay que lanzar las campanas al vuelo, porque lo más importante no es hacer muchas evaluaciones, ni siquiera hacerlas bien. Lo más importante es saber al servicio de qué personas y de qué valores se ponen. Quiero llamar la atención en estas líneas sobre la necesidad de analizar lo que sucede con las evaluaciones. No basta, pues, ponerlas en marcha para que ya nos sintamos satisfechos. La metaevaluación (o proceso de evaluación de las evaluaciones) permite preguntarse, al menos, por estas cinco cuestiones:

1 El aprendizaje

Es necesario aprender de las evaluaciones que se realizan. Todos podemos aprender: los patrocinadores, los evaluadores, los evaluados. Pero solamente lo podremos hacer si reflexionamos de forma rigurosa y desapasionada sobre los procesos y los resultados.

No es razonable repetir los errores de manera casi mecánica. En la evaluación que se pone en marcha por prescripción legal se produce un cruce de modelos verdaderamente inquietante. Se corre el peligro de que la evaluación no responda plenamente ni a uno ni a otro. Por una parte, se trata de una evaluación de rendimiento de cuentas (accountability) ya que la ordena el poder y la realiza la autoridad académica (inspectores). Por otra parte, se pretende hacer de ella una evaluación negociada, consensuada, participativa y democrática.

Si se negocia, ¿se puede plantear la posibilidad de que los evaluadores sean agentes externos al sistema?, ¿se puede sugerir que sean otros los métodos?, ¿se puede decidir desde las escuelas qué hacer con los informes?...

Es necesario preguntarse por la actitud de los profesores y profesoras, por la artificialización del comportamiento cuando se hacen observaciones, por la calidad de la información cuando se hacen entrevistas, por la riqueza de los informes elaborados, por la negociación de los mismos, por la capacidad de transformación que está teniendo la evaluación... Es necesario preguntarse por la preparación de los inspectores para hacer un tipo determinado de evaluación, por el tiempo de que disponen, por sus habilidades para llevarla a cabo... Es imprescindible interrogarse por la actitud del profesorado ante la evaluación: por sus reticencias, por su colaboración, por su disposición al cambio...

¿Por qué repetir los errores de una forma irracional y perseverante? ¿Quién garantiza que los buenos propósitos al realizarla no han producido efectos secundarios dañinos? ¿Quién puede afirmar que está inmunizado contra la

comisión de errores? Si así ha sido, ¿No es razonable y justo que se traten de evitar en futuras experiencias?

El aprendizaje no se produce solamente sobre los fallos, errores o conflictos. También es importante analizar y desentrañar las explicaciones sobre los aciertos, sobre la colaboración abierta, sobre la reflexión rigurosa, sobre el conocimiento elaborado, sobre los cambios efectivos...

2 La mejora

Sé que la palabra mejora es casi infinita en sus contenidos semánticos. ¿Qué es mejora? Sin embargo es una pregunta capital. Hay que desentrañar el significado de este concepto como hay que hacerlo con el de calidad. De lo contrario, no sólo se producirá confusión, sino también perversión. Cuando se realizan simplificaciones, suelen hacerse de manera interesada.

Quien identifica calidad con rendimiento de alumnos es porque está interesado en que así sea. La evaluación tiene que estar encaminada a la mejora de la práctica educativa. La evaluación es un garantía de la calidad para el centro educativo (Casanova, 1992), siempre y cuando se realice, se oriente, se encamine a la mejora y no tanto al control, a la comparación, a la clasificación, a la jerarquización o a la discriminación.

Para que la mejora se produzca es necesario que la disposición de los que intervienen en ella sea abierta y comprometida. Si no existe actitud autocrítica y apertura a la opinión externa es muy difícil que cambie algo profundamente. Si no existe una actitud comprometida con la práctica, es imposible que las transformaciones afecten a zonas significativas. Los cambios, si se producen, serán superficiales y anecdóticos. Hablo de disposición positiva de todos los que intervienen en la evaluación. Eso atañe también a la Administración.

Si la evaluación muestra carencias, deficiencias o errores en la gestión del sistema educativo, habrán de percibir los profesores que existe disponibilidad para asumir las decisiones de mejora. Si no sucede así, el profesorado verá la

evaluación como un fenómeno de jerarquización y de control.

La mejora exige una negociación de los informes extensa y profunda. La negociación de informes es la piedra angular de la evaluación (Santos Guerra, 1998), porque permite conocer con claridad y rigor qué es lo que sucede y por qué. De ese conocimiento pueden surgir las decisiones de cambio.

3 El rigor

Una de las preocupaciones más importantes de la metaevaluación es la comprobación del rigor que ha tenido la evaluación. La evaluación que defiende es de naturaleza cualitativa por considerar que no se puede captar fenómenos complejos desde métodos cuantitativos y, por consiguiente, simplificados.

No se deben aplicar a la utilización de metodología cualitativa los presupuestos de la validez que se vienen aplicando en la investigación experimental. Esa dependencia genera una distorsión del modelo y no da respuesta a la verdadera cuestión: ¿Cómo saber si la evaluación que se ha realizado refleja con rigor lo que sucede en la escuela? Es preciso aplicar los criterios de credibilidad y comprobar en qué medida esa evaluación los cumple. Veamos algunos ejemplos:

Si se han utilizado métodos diversos para explorar el centro y se han triangulado las informaciones procedentes de ellos, habrá más rigor que si se ha utilizado un solo método. El proceso de triangulación consiste en la constatación, en la depuración de los datos. La información procedente de distintos métodos no siempre dice lo mismo. No se trata con la triangulación de eliminar las discrepancias, sino de explicarlas.

Si se ha permanecido un tiempo largo en el centro observando lo que en él sucede, habrá más garantías que si solamente se ha permanecido en él un tiempo muy breve. Las pistas de revisión permiten hacer una valoración sobre la naturaleza, el sentido, la ética y el rigor de la evaluación. ¿Existen esas pistas?

4 La transferencia

La evaluación que se hace de una escuela puede servir para el aprendizaje y el cambio de otras escuelas. El hecho de que cada escuela sea diferente no oculta las características comunes que las definen a todas. Difundir los informes de las evaluaciones (salvaguardando el anonimato de los protagonistas) puede ayudar a comprender lo que sucede con las escuelas. Y puede servir para que algunas reflexionen sobre los resultados habidos en otras.

Para que la transferibilidad pueda producirse hay que partir de descripciones minuciosas. Las afirmaciones de carácter genérico no aportan información relevante. Decir que un centro "funciona bien", que tiene "clima excelente", que tiene "magníficos resultados", no nos permite conocer nada. En la medida que los centros tengan características y contextos más similares, la transferibilidad será más fácil. En efecto, es razonable esperar que lo que sucede en un centro privado se repita en otro de este mismo tipo. Es probable que una escuela rural se parezca más a otra de este carácter que otra situada en una gran urbe. Y que un centro de gran tamaño se asemeje más a otro de estas características que a una escuela unitaria.

Existe otra forma de establecer transferibilidad, que se ha denominado "reader made", hecha por el lector del informe. Este se pregunta: ¿Pasará algo parecido en este otro centro? Quien lee un informe sobre la evaluación de una escuela y está en otra, puede preguntarse fácilmente: ¿Pasará algo similar en la mía?

5 La ética

Me detendré algo más en este apartado por considerarlo esencial en la metaevaluación. La metaevaluación no es un proceso exclusivamente técnico. Como la misma evaluación, tiene una dimensión sustancialmente ética. Por eso, la metaevaluación no se centra exclusivamente en la búsqueda de criterios de carácter metodológico o algorítmico, sino que se ha de centrar en su vertiente moral.

En otro lugar (Santos Guerra, 1993) he hecho referencia a los abusos de la evaluación. Los que en ese trabajo describo y denuncio han sido descubiertos en la práctica de la evaluación en España. No hablo, pues, de memoria. No es necesario desarrollar el contenido de estos enunciados que hablan por sí solos:

Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o la realiza.

Elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorezcan una realidad o una visión sobre la misma.

Hacer una evaluación de diferente naturaleza y rigor para realidades igualmente importantes.

Convertir la evaluación en un instrumento de dominación, control y opresión.

Poner la evaluación al servicio de quienes más tienen o más pueden.

Atribuir los resultados a causas más o menos supuestas a través de procesos atributivos arbitrarios.

Encargar la evaluación a equipos o personas sin independencia o valor para decir la verdad.

Silenciar los resultados de la evaluación respecto a los evaluados o a otras audiencias.

Seleccionar aquellos aspectos que permiten tomar decisiones que apoyan las iniciativas, ideas o planteamientos del poder.

Hacer públicas sólo aquellas partes del informe que tienen un carácter halagador para el poder.

Descalificar la evaluación achacándole falta de rigor si los resultados no interesan.

Dar por buenos los resultados de la evaluación a pesar de su falta de rigor, cuando esto es lo que interesa.

Utilizar los resultados para tomar decisiones clara o subrepticamente injustas. Aprovechar la evaluación para hacer falsas comparaciones entre lo que es realmente incomparable.

Atribuir los malos resultados no al desarrollo del programa sino a la torpeza, la pereza o la mala preparación o voluntad de los usuarios del mismo.

Es necesario mantener la vigilancia sobre esta cuestión trascendental porque no se trata de evaluar mucho, ni siquiera de evaluar de forma técnicamente perfecta, sino de saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación.

Nadie se alegraría de que se abriese una fábrica de cuchillos en una localidad si supiera que su destino era la distribución de estos entre los ciudadanos para ejercitarse en el acuchillamiento de sus enemigos.

El quebrantamiento de la ética puede darse en el fenómeno mismo de la evaluación, en su globalidad o en algunos de sus partes específicas. Se puede poner en marcha una evaluación al servicio del poder, del dinero o del prestigio de los patrocinadores, por ejemplo. Y se puede obtener información de forma fraudulenta realizando entrevistas que están falsamente planteadas. Care (1978) plantea las exigencias de un contrato equitativo de evaluación. En ese proceso se ponen los cimientos del edificio de la ética.

Aunque no todas las exigencias tienen la misma importancia ni su presentación está organizada según criterios axiológicos, es de interés enumerarlas con un brevísimo comentario.

a) Ausencia de coerción: La equidad exige que los que tiene que participar en

la evaluación (evaluadores, evaluados, colaboradores, jueces...) no estén sujetos a presiones coercitivas. Se sabe que esas presiones pueden ser brutales o sutiles. Internamente, tampoco deben existir mecanismos de control: nadie (persona o grupo) debe ejercer presión ni control sobre otros.

b) Racionalidad: Los participantes han de actuar de forma lógica y sensata. Esto quiere decir el discurso y el proceso de la evaluación están presididos por argumentos y no por caprichos o intereses.

c) Aceptación de los términos: Las partes que firman el acuerdo aceptan libremente las reglas de procedimiento que han sido formuladas de manera clara y transparente, tanto por lo que respecta a la naturaleza, como a los objetivos y a los métodos de la evaluación.

d) Acuerdo conjunto: La equidad requiere que el acuerdo se considere como algo más que la coincidencia entre opciones individuales. La negociación, cuando es intensa y sincera, no es un proceso sencillo. Exige tiempo, exige valentía. Y una discusión sin barreras de todos los participantes.

e) Desinterés: Hay que someter los intereses particulares a las preocupaciones, problemas y necesidades de la causa común. Llegar a un acuerdo no garantiza que se hayan supeditado los intereses particulares a los generales.

f) Universalidad: La normativa tiene que afectar a todos por igual, incluidos los evaluadores. Si la normativa exige que se trate de forma distinta a diferentes personas, todos pueden situarse en cualquiera de esas formas.

g) Interés comunitario: Quienes llegan a un acuerdo para realizar la evaluación deben tener como meta que se produzca el máximo beneficio para cada de los participantes.

h) Información igual y completa: Nadie debe tener acceso a una información privilegiada. Una condición de la equidad consiste en que los participantes reciban información sobre los hechos pertinentes y que ésta se distribuya por igual.

i) Ausencia de riesgos: Uno de los propósitos del contrato de evaluación es que no se deriven riesgos para quienes se someten a ella, o bien reducirlos al mínimo.

j) Viabilidad: El contrato de evaluación ha de ser de tal naturaleza que sea

posible llevarlo a cabo. Los evaluadores no deben prometer actividades y oportunidades fantásticas, por más deseables que éstas fueran. El interés por conseguir el contrato puede llevar a realizar promesas inviables. Cuando no es posible cumplir el contrato, éste no es equitativo.

k) Contar con todas las opiniones: Para que el contrato sea equitativo, las partes deben tener la oportunidad de hacer constar lo que crean conveniente.

l) Participación: La condición final del contrato es que todos los participantes puedan participar. Todo el mundo debe tener voz. La ética que se exige a la evaluación ha de presidir también la metaevaluación. ¿Hasta dónde ha de llegar esta exigencia? ¿Quién evalúa a los evaluadores? Si se establecieran Comisiones de Garantía de la Ética, ¿quién ejercería el control democrático sobre ellas?

En su excelente y ya clásica obra «Evaluation with validity», traducida al castellano con el título «Evaluación, ética y poder», House (1980, versión española de 1994) exige a la evaluación veracidad, belleza y justicia. No siempre se plantea la evaluación siguiendo estos criterios. Cuando se pretende medir los resultados de las experiencias y de los centros escolares a través de pruebas estandarizadas con el fin de hacer una clasificación según la posición en la escala, y se conceden luego recursos siguiendo esa clasificación, se está utilizando la evaluación al servicio de la injusticia y de la desigualdad. Por muy rigurosas y precisas que sean las pruebas, no se evita el desajuste moral. Se está dando a los que más tienen (cultura, dinero, poder...) todavía más a través de un instrumento que parece neutral y aséptico. Es una trampa terrible que algunos defienden de forma ingenua y muchos de manera interesada.

6 ¿Cómo se realiza la metaevaluación?

La metaevaluación puede emprenderse paralelamente a la evaluación, aunque también puede realizarse una vez finalizada esta. Por tratarse de una evaluación, han de exigírsele todos aquellos requisitos que se le pide a la evaluación.

Existen varias formas de responder a las cuestiones que aquí se plantean:

a. El proceso de negociación

El proceso de negociación de informes es un excelente camino que nos permite conocer cómo ha sido el proceso de evaluación y cómo se pueden considerar sus resultados. La negociación no sólo se refiere al contenido del informe: afecta también a la calidad de los procesos que han hecho posible su elaboración. Y, cómo no, a las posibilidades de mejora que de él parten.

Si existen, como en el caso de las escuelas, muchas evaluaciones, se puede emitir un juicio más riguroso sobre lo que supone la evaluación y sobre lo que sería preciso hacer para mejorarla.

Algunas experiencias apuntan a este tipo de procesos de metaevaluación (Luján y Puente, 1996). Lo importante es sacar de ellas los elementos necesarios para iluminar y dirigir las decisiones políticas, la intervención de los expertos y la práctica de los docentes.

b. Aplicación de criterios

Hay que remitirse aun artículo de Guba (1993) que sirve de referencia para la respuesta a la pregunta de la validez y de la transferibilidad. Este autor dice que no hay criterios absolutos, pero que existen exigencias que permiten garantizar que se ha alcanzado el rigor necesario para afirmar que lo que contiene el informe es un reflejo fiel de lo que sucede, y no una invención del evaluador.

En el punto 3, anteriormente expuesto, he mencionado algunos criterios que plantea Guba (1983) refiriéndose de forma especial a las evaluaciones de carácter naturalista.

c. Juicio crítico de expertos

Se puede encomendar a expertos que no han participado en la evaluación y que tampoco están vinculados a la acción evaluada, la emisión de opiniones sobre el proceso de evaluación.

Para poder realizar un juicio fundado, los expertos tienen que conocer lo que ha sucedido en la evaluación. Para ello dispondrán de todos los materiales y podrán entrevistar a los protagonistas: patrocinadores, evaluadores y evaluados.

La metaevaluación debe facilitar el aprendizaje de los evaluadores quienes, a

través de análisis, sugerencias y preguntas se acercan a la comprensión de los procesos.

d. Opinión de los protagonistas

Una vez finalizada la evaluación, los protagonistas pueden emitir sus opiniones por escrito o de forma oral, de manera que sea posible descubrir aquellos problemas, dificultades o fallos que hayan condicionado el proceso.

Si los protagonistas de la acción tienen la clave del significado, los de la evaluación tienen en sus manos la interpretación de lo que ha sucedido en todas las fases de la evaluación. Ellos saben qué sucedió con la iniciativa, cómo se hizo la negociación, cómo se ha explorado, qué ha sucedido con los informes, cómo se han respetado las normas. A ellos, pues, hay que preguntar, garantizando las condiciones de una expresión libre.

Algo más sobre la ética de la evaluación....

LA ÉTICA EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El análisis ético posee un rol significativo en la evaluación, sin ella no existiría.

Consideramos que la evaluación es ética desde un comienzo, sino no es evaluación.

"Más importante que evaluar y que evaluar bien, es saber al servicio de que personas y de que valores se pone la evaluación. Porque la evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica."(20)

Entonces, podemos afirmar que "Los aspectos técnicos (de la evaluación institucional) adquieren sentido cuando son guiados por principios éticos.

"Existen dos categorías el de ser objetivos y el de ser justos. Como cuestiones de razonamiento técnico y de las preocupaciones, que conlleva surgen preguntas sobre ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? Y ¿Cómo evaluar?. Desde

el interés técnico se busca evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos racionalmente planificados. Con preocupaciones sustantivas desde la perspectiva ética, surgen preguntas que expresan el interés por conocer al servicio de quién está la evaluación, que fines persigue y que usos se dará a la información y a los resultados de la evaluación".(21)

Decimos que la evaluación es una cuestión ética más que una cuestión técnica, porque interactúan personas que elaboran juicios de valor sobre una situación determinada en el cual están involucradas otras personas.

Con respecto a los aspectos técnicos de la evaluación, debemos mencionar que realmente adquieren sentido cuando son guiados por principios éticos, y así poder descartar lo que podemos llamar la evaluación oculta, que es aquella que se guía por parámetros desconocidos por el evaluado.

Es tan así que Santos Guerra (21) manifiesta que *"los efectos benefactores de la evaluación pueden ser anulados con facilidad:*

1. Descalificando el proceso mismo de la evaluación como poco científico o poco significativo.
2. Atribuyendo los resultados de la evaluación a diversas causas que exigen de tenerlo en cuenta.
3. Manipuleando las conclusiones que puedan extraerse del proceso de evaluación."

Hay coincidencia entre todos los autores sobre la cuestión ética, y casi todos remarcan que no debe ser una actividad punitiva y que no debe servir para normatizar, ni para prescribir sino para interpretar, cambiar y mejorar en la institución.

Simons (1981) (22) subraya *" que se debería evaluar éticamente, si no corremos el peligro de que la evaluación se convierta en **un instrumento de opresión**"*

Asimismo Santos Guerra (1989) (23) dice que la evaluación " *ha sido instrumento de control, de amenaza, e incluso de venganza.....*"

Por todo lo expuesto en este capítulo, y tomando conciencia de la cantidad de autores que definen a la Evaluación Institucional, asumiremos nuestra posición.

Para tener en cuenta

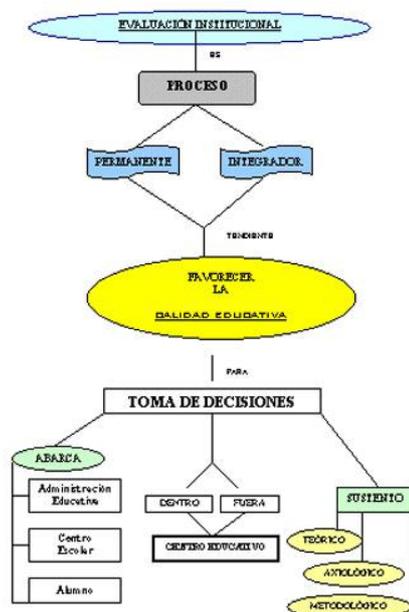
Definimos a la Evaluación Institucional como:

UN PROCESO PERMANENTE E INTEGRADOR, QUE SE DESARROLLA DENTRO Y/O FUERA DE LA INSTITUCIÓN, A LOS EFECTOS DE FAVORECER LA CALIDAD EDUCATIVA, MEDIANTE JUICIOS DE VALOR, DANDO BASES PARA LA TOMA DE DECISIONES.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, VA MAS ALLÁ DEL ALUMNO COMO OBJETO DE EVALUACIÓN, PUES ABARCA TANTO A LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, COMO AL CENTRO ESCOLAR Y AL ALUMNADO.

SE CONFIGURA COMO UNA PRÁCTICA REFLEXIVA, SISTEMÁTICA Y AUTO-REGULADORA QUE SE SUSTENTA EN SUS TRES EJES FUNDAMENTALES, EL AXIOLÓGICO, EL TEÓRICO Y EL METODOLÓGICO.

El proceso de evaluación institucional



Trabajo Práctico Integrador

Objetivo

Reconocer las características de la evaluación escolar, los atributos de una escuela de calidad y los estándares con los que puede ser valorada.

Actividades y tareas

Revisar los textos relativos a: *Las dimensiones de la institución escolar* y *¿Qué son los estándares?*

Sugerencias metodológicas:

Realizar una lectura de reconocimiento del texto *Las dimensiones de la institución escolar*.

Analizar *factores y procesos (secuencias de actividades y tareas)* que integran a cada una de las dimensiones de la institución escolar. Elaborar un cuadro sinóptico de los procesos que componen a las dimensiones en la institución escolar.

Realizar la lectura del texto *¿Qué son los estándares?*.

Deliberar acerca de la utilidad y pertinencia de contar con un perfil y unos estándares que orienten un proceso de reflexión de los docentes, que permita realizar una autoevaluación de la gestión escolar. Elaborar una tabla de clasificación de *los estándares*.

Estándares	Dimensión Pedagógica-Curricular	Dimensión Organizativa	Dimensión Administrativa	Dimensión Comunitaria

Presentar la clasificación de estándares.

Reflexionar con respecto a la clasificación y hacer la reestructuración necesaria.

Productos de trabajo:

Cuadro sinóptico de los procesos que componen las cuatro dimensiones de la gestión escolar.

Tabla de clasificación de estándares por dimensión.

Las dimensiones de la institución escolar

Se recordará que el concepto de gestión escolar incluye múltiples aspectos y asuntos de la vida cotidiana de la escuela; *lo que hacen* el director, los docentes, las relaciones que establecen entre ellos, con los padres de familia y miembros de la comunidad; los asuntos que abordan y la *forma en la que lo hacen*; enmarcado en un contexto cultural que le da sentido y significado singular a su acción, que contiene normas, reglas, conceptos y representaciones que se crean y recrean en la cotidianidad escolar; para generar los ambientes y las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

La escuela constituye un *campo de acción institucional*, pues se trata de una *institución* dedicada socialmente a enseñar con el propósito de formar a los alumnos para contribuir a su desarrollo como personas y como ciudadanos. En ese campo hay muchos elementos (acciones y prácticas) que coexisten, interactúan y se articulan entre sí de manera dinámica, por lo que se influyen unos a otros.

Esos elementos se pueden distinguir y clasificar según la naturaleza diferente de las acciones, pues hay elementos de índole pedagógica, otros de carácter administrativo y organizativo; otros más son de tipo social comunitario. Esa distinción permite observar que al interior de la escuela y de sus procesos de gestión existen *dimensiones o planos de acción* diferente pero complementaria de la acción de los docentes y del director.

Las dimensiones son, desde el punto de vista analítico, herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela. Son “ventanas” para ver el paisaje de la vida cotidiana de la escuela o si se prefiere “lentes” para mirar lo que se hace y cómo se hace al interior de la institución. La realidad escolar es una, compleja y multidimensional y para comprenderla se requiere hacerlo por partes; ése es el sentido y pertinencia de la elaboración de *las dimensiones de la gestión escolar*.

Quienes han estudiado la vida interna de las escuelas han desarrollado propuestas de dimensiones de la gestión escolar. Existen, en ese sentido, varias formulaciones diferentes, según el propósito para el que fueron elaboradas. La más común, sintética pero comprensiva, es la que delimita las dimensiones: pedagógico-curricular, la organizativa, la administrativa y la comunitaria.

□ *Dimensión pedagógica-curricular:* Se refiere a los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores: la enseñanza y el aprendizaje. En el ámbito escolar considera, por una parte, los significados, saberes y valores respecto de lo educativo y lo didáctico (cómo se entiende la enseñanza, como se concibe el aprendizaje, como se evalúa el desempeño de los alumnos, etc.); y por otra, las relaciones que establecen y los acuerdos a los que llegan el director y los docentes para adoptar el currículo nacional, esto es, los planes y programas de estudio, la asignación de actividades y responsabilidades a los docentes, las maneras de planear y organizar la enseñanza, el uso del tiempo disponible para la enseñanza, la ubicación y el uso de los espacios de la escuela y las aulas para actividades de enseñanza aprendizaje, la utilización de materiales y recursos didácticos, la realización de acciones extracurriculares, los criterios para la evaluación y acreditación de los alumnos; el seguimiento y acompañamiento entre docentes y por parte del

director de las actividades de enseñanza entre otras. En el ámbito del trabajo docente refiere al conjunto de significados y prácticas pedagógicas de los docentes: El uso y dominio de planes y programas; el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas; los estilos de enseñanza, las formas de organizar y planear las actividades; las relaciones con los alumnos; las actividades, enfoques y criterios para evaluar el aprendizaje; la relación que se establece con los padres o tutores de los alumnos para acompañar su aprendizaje en el hogar; la formación y actualización de los docentes para fortalecer sus competencias didáctico-pedagógicas, entre muchas otras. En el ámbito del sistema educativo, considera la relación que la escuela establece con otras escuelas de su localidad o zona escolar, con la supervisión escolar y la administración educativa, en cuanto a programas y proyectos de apoyo a la enseñanza, sea con propuestas de mejoramiento, con materiales educativos, capacitación, actualización o asesoría en lo técnico pedagógico, etc.

□ *Dimensión organizativa:* Se refiere, por una parte, a la forma de organizar el funcionamiento de la escuela, a las instancias de participación y la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela: las comisiones docentes (actos cívicos, seguridad e higiene, cooperativa o tienda escolar, guardias, etc), la vinculación con la Asociación de Padres de Familia. Por otra parte, considera el conjunto de formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad escolar y las normas explícitas e implícitas que regulan esa convivencia como, por ejemplo, el reglamento interno (cuando hay), las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a esa comunidad escolar.

□ *Dimensión administrativa:* Alude al complejo de tareas que permiten o facilitan el funcionamiento regular de la escuela, basadas en una coordinación permanente de personas, tareas, tiempo, recursos materiales; a las formas de planeación de las actividades escolares;

a la administración de personal (desde el punto de vista laboral: asignación de funciones y responsabilidades; evaluación de su desempeño, etc); la negociación, captación, manejo y control de los recursos económicos; la administración y uso del tiempo de las personas y de las jornadas escolares; la administración de los recursos materiales de la escuela, para la enseñanza, para el mantenimiento, la conservación de los muebles e inmuebles; la seguridad e higiene de las personas y los bienes; la administración de la información de la escuela y de los alumnos (registro y control escolar, estadísticas). Por su naturaleza, esta dimensión refiere también a los vínculos y relaciones que la escuela tiene con la supervisión escolar, en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la Autoridad Administrativa y el funcionamiento cotidiano de la escuela.

□ *Dimensión comunitaria y de participación social:* Hace referencia al modo en el que la escuela (el director, los docentes) conoce y comprende las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que es parte; así como a la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria.

También alude a las relaciones de la escuela con el entorno social e institucional, considerando tanto a la familia de los alumnos, los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio o colonia, así como a otras instituciones municipales, estatales y organizaciones civiles relacionadas con la educación.

Fuentes: Frigerio, Graciela, et. al. *Instituciones Educativas Cera y Ceca, Elementos para su gestión*. Buenos

Aires, Editorial Troquel, 1992; Larraín H. Trinidad *Hacia una gestión autónoma y centrada en lo educativo* .

Santiago de Chile, MINEDUC, 2002

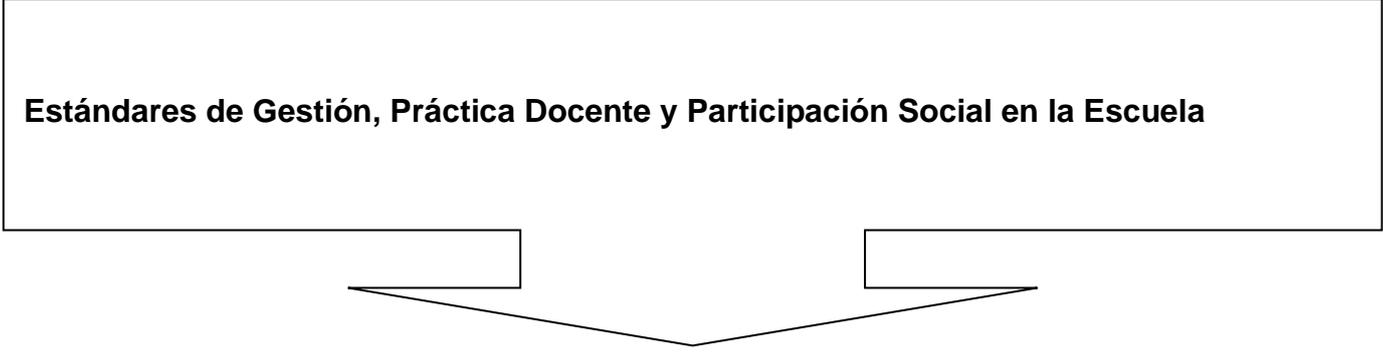
¿Qué son los estándares?

Los estándares son un *referente* que se ha establecido para que los

participantes en la autoevaluación y en la evaluación externa puedan observar a las escuelas y emitir juicios sobre su desempeño. Los estándares, en consecuencia, funcionan como *criterios* de comparación entre la realidad y un estado deseable de la práctica. Son, pues, instrumentos para realizar la valoración de la gestión escolar en sus distintas dimensiones, y permiten observar el grado o nivel en el que se cumplen o no.

Los estándares, al relacionarse con la realidad de la organización y funcionamiento de la escuela, permiten la formulación de indicadores y preguntas que facilitan la observación, el análisis y la recopilación de información sobre las prácticas de gestión en sus distintas dimensiones.

Estándares de Gestión, Práctica Docente y Participación Social en la Escuela



1. La comunidad escolar comparte una visión de futuro, planea sus estrategias, metas y actividades y, cumple con lo que ella misma se fija.
2. El director ejerce liderazgo académico, organizativo-administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.
3. El personal directivo, docente y de apoyo (maestro de educación especial, educación física, educación artística entre otros) trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.
4. Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.
5. Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.
6. Se cumple con el calendario escolar, se asiste con puntualidad y se aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.
7. La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza-aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.
8. Los docentes demuestran capacidad crítica para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.
9. Los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.
10. Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.
11. Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.
12. Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa como parte de su formación.

*Fuente: Reglas de Operación 2009, del Programa Escuelas de Calidad.

13. La escuela se abre a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.
14. En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.
15. La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del ambiente.
16. La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.
17. El personal de la escuela, padres de familia y miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones en beneficio del centro.
18. Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas con los docentes, son informados con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijos y tienen canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.
19. Los alumnos se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela.
20. La comunidad escolar se autoevalúa, realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y las utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.
21. El director y los maestros promueven su desarrollo profesional, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertir su centro de trabajo en una verdadera comunidad de aprendizaje.
22. La comunidad escolar participa en una red de intercambio con otras comunidades escolares para fortalecer la mejora de la práctica docente, directiva, de los aprendizajes de los alumnos y de relación con los padres de familia.
23. La comunidad escolar rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y la administración de recursos entre otras.

UNIDAD DE TRABAJO 2

Trabajo N° 2

Describir, analizar y evaluar las características de la institución escuela.

***La evaluación como proceso permanente de diálogo*²³**

La evaluación supone una *plataforma de diálogo* entre quienes evalúan y las personas que son evaluadas, entre diversos grupos de personas evaluadas, entre quienes evalúan y las diversas audiencias entre éstas y los evaluados, etc. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión de aquello que se evalúa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo.

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión que se cimienta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tomada en cuenta y utilizada convenientemente.

El diálogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor de, en este caso, la gestión escolar. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.

²³ Selección y adaptación de: Santos Guerra, Miguel A. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Ediciones Aljibe, 1995, pp. 37-44

La evaluación así entendida, se basa en la concepción democrática de la acción social. Los participantes y destinatarios de la institución escolar dan opinión y emiten juicios sobre el valor de la misma.

Ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión de personas o grupos privilegiados. Tampoco de quienes evalúan o de los demás implicados en la escuela ni, por supuesto, de los patrocinadores de la evaluación. Es precisamente la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor de la gestión escolar.

Quienes asumen la conducción de un proceso de evaluación no juzgan la gestión escolar por sí mismos ni, mucho menos a los responsables de la misma. Facilitan a través de los datos recogidos, de su interpretación y valoración que sean los propios participantes los que emitan un juicio de valor más fundamentado y significativo. La evaluación, a través del diálogo que genera entre todos los participantes, se hace preguntas sobre los siguientes aspectos:

a.- El sentido y el valor de las realidades que son objeto de la evaluación.

Obviamente, no existe una exclusiva visión de lo que es valioso desde el punto de vista educativo. De ahí la conveniencia de alimentar el diálogo a este respecto.

b.- El modo de recoger las evidencias que permiten desarrollar la comprensión. Como los datos extraídos de la realidad son la fuente de la valoración, es preciso analizar si los manantiales que dan agua a esa fuente están contaminados. De datos recogidos de forma parcial, defectuosa, arbitraria, superficial o tendenciosa, no pueden surgir análisis rigurosos.

La finalidad del trabajo de quienes participan en el proceso de evaluación es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar con ellos a través de la negociación inicial, de las negociaciones posteriores, de las entrevistas exploratorias y de la discusión de informes y propiciar la

interrogación sobre lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto. Así pues, el diálogo se alimenta desde niveles estratégicos del proceso:

a.- En la negociación inicial se pregunta por el sentido de la evaluación, la naturaleza de sus fines, los focos del análisis, los métodos de exploración, los procesos de discusión, las condiciones éticas.

b.- En la exploración que tiene lugar a través de conversaciones informales y de entrevistas formalizadas que facilitan y potencian el intercambio y la opinión. Hacer preguntas es un modo de avivar el diálogo.

c.- En la negociación de informes que da lugar a la valoración de los puntos de vista sobre el programa y sobre los métodos que han facilitado la realización de esos juicios.

El diálogo se potencia discutiendo los criterios del valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, tanto de los pretendidos como de los secundarios, de la proporción o desproporción de los esfuerzos realizados, del tipo y amplitud del grupo al que va destinado el programa, del análisis de las condiciones en que ese programa se desarrolla.

El diálogo se aviva explicitando los criterios éticos de la evaluación. Con la aplicación de esos criterios se pretende asegurar el ejercicio democrático de la evaluación y de sus resultados, mantener un equilibrio entre el derecho a la privacidad de las acciones y de las informaciones y la necesidad de conocimiento y responsabilidad social, mantener el nivel de justicia democrática en la actividad evaluada.

Los que participan en un proceso de evaluación han de hacer viable el diálogo desde *actitudes* abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar las *condiciones* (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos *requisitos* éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación.

Como animadores del diálogo entre participantes de la gestión escolar, quienes conduzcan este proceso han de mostrarse hábiles en la formulación de preguntas, atentos a la captación de las respuestas e inteligentes en la interpretación de la información recibida. Información que no llega solamente a través de los contenidos verbales sino de otras muchas fuentes: la forma de llegar a la entrevista, el papel que desempeña una persona en el desarrollo de la gestión escolar, el trato que mantiene con quien evalúa, el modo de expresarse.

Son múltiples las plataformas en las que se establece el diálogo y numerosos los niveles en los que tiene lugar y se desarrolla:

a.- Entre quienes colaboran en el proceso de evaluación y los que tienen alguna implicación en la gestión de la escuela, que permanecen en un continuo diálogo a través de las entrevistas, de la discusión de los informes, de la interpelación que ambos hacen a la realidad.

b.- Entre los diferentes participantes o colaboradores de la gestión escolar, que pueden contrastar sus opiniones a través de quienes conducen el proceso de evaluación o directamente entre sí. Es fácil que la evaluación de lugar a conversaciones sobre la gestión escolar y sobre la forma en que está siendo evaluada.

c.- Entre la sociedad y las instancias educativas cuando se difunden los informes de la evaluación.

Es preciso convertir la evaluación y los informes en estructuras sociales de participación y de relación. Un informe no es una conclusión inapelable sino un cauce para generar procesos y dinámicas sociales. Quienes evalúan, a través de los informes, introducen procesos y demandas democráticas de conocimiento y reflexión.

La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento de la escuela en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que esté generando.

La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente.

Se recordará que la autoevaluación consiste en la recuperación sistemática de información sobre la gestión escolar en sus cuatro dimensiones para, con referencia a criterios y estándares, construir y emitir un juicio sobre sus características. Tal recuperación de información requiere al menos de dos grandes procesos colectivos y colegiados del equipo directivo-docente.

El primero es, como se ha dicho, un proceso permanente, abierto, flexible de diálogo y colaboración entre todos los actores de la escuela. Supone una serie de actividades colectivas de conversación y deliberación que va produciendo información sobre lo que los participantes observan y consideran importante. Información que se ha de registrar en un instrumento específico.

El segundo es el uso sistemático de técnicas e instrumentos para recabar datos acerca de las prácticas y relaciones entre los actores de la escuela. Estas técnicas e instrumentos han de facilitar la observación, el análisis, la interpretación y el juicio de las características de la institución escolar en sus distintas dimensiones.

Los dos procesos descritos requieren ser planificados y organizados por el director y los docentes. Es decir, se han de diseñar estrategias de organización y distribución de actividades y tareas entre los participantes; ubicar los espacios y tiempos escolares en que pueden ser desarrolladas; determinar los recursos necesarios.

A continuación se describen propósitos y secuencias de actividades que guían el proceso de autoevaluación de la gestión escolar. Su realización requerirá poner en juego las ideas sobre la gestión escolar en sus distintas dimensiones, así como los estándares como referentes de comparación, que han sido revisados y reflexionados en el Trabajo 1. Como un auxiliar se ofrece un conjunto de temáticas orientadoras para entrar en el análisis de los

aspectos a evaluar. En consecuencia, se plantearán actividades de trabajo en equipo de directivos y docentes, y se harán sugerencias de uso de algunas técnicas e instrumentos de recolección de información, cuando sea oportuno su manejo.

Objetivo

Describir y analizar las características de la institución de la escuela en su **dimensión pedagógica- curricular**, considerando el ámbito escolar y de la enseñanza en el transcurso del ciclo escolar actual.

Realizar un proceso colectivo de discusión, recolección de información y reflexión sobre las actividades escolares y de la práctica docente que forman parte de la gestión pedagógica de la escuela, para construir una imagen general de lo que los docentes y director escolar hacen para atender los procesos de enseñanza.

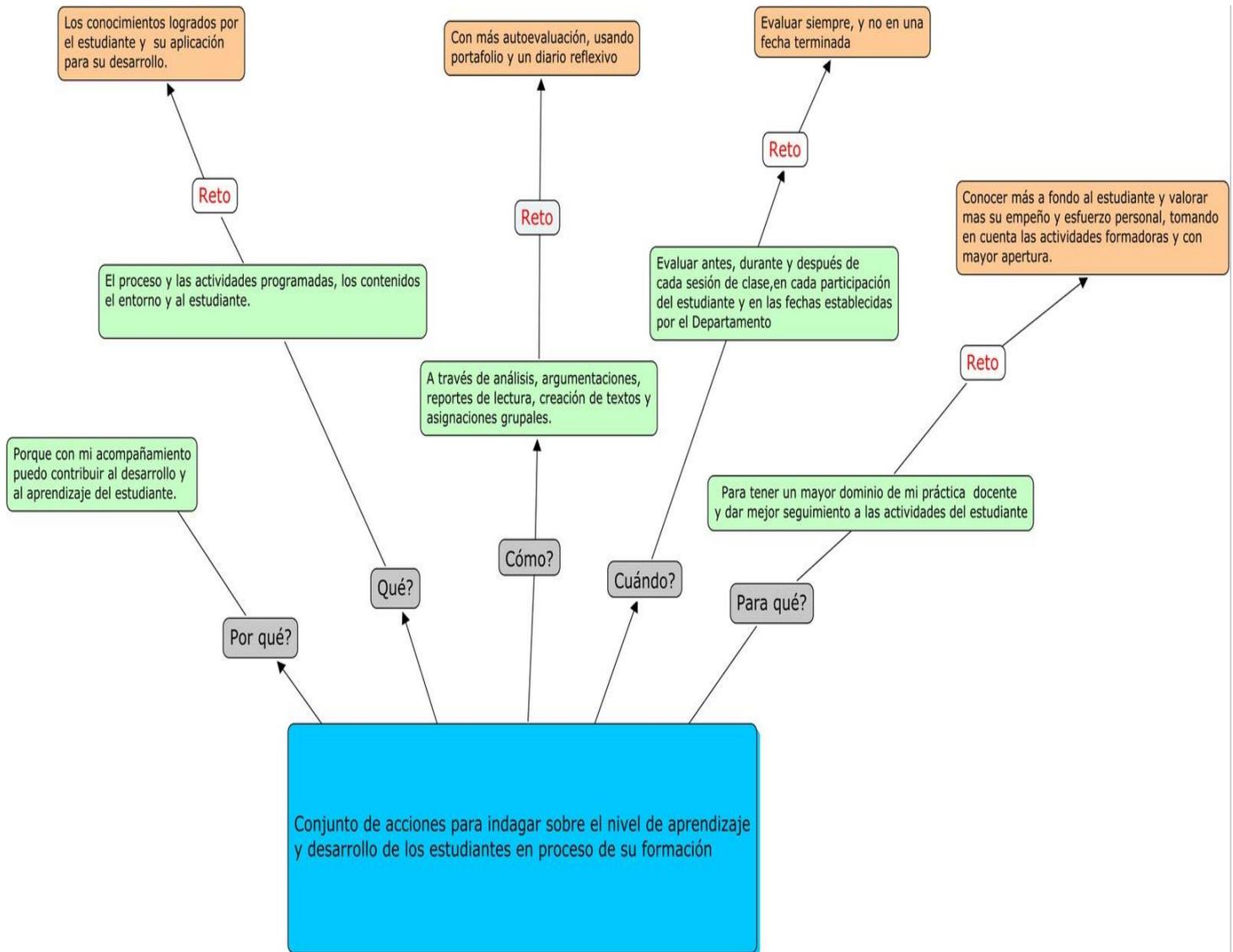
Temática orientadora para el diálogo colectivo, la observación y la recuperación de información:

Ámbito Escolar

- a) Las maneras de planear y organizar la enseñanza.
- b) La realización de acciones educativas adicionales o distintas a lo indicado en plan y programas de estudio.
- c) El seguimiento y acompañamiento entre docentes y por parte del director de las actividades de enseñanza.
- d) La formación y actualización de los docentes para fortalecer sus competencias didáctico-pedagógicas, entre muchas otras.
- e) La relación que la escuela establece con otras escuelas de su localidad o zona escolar.
- f) Relación con la supervisión escolar (y la administración educativa), en cuanto a programas y proyectos de apoyo a la enseñanza, sea con propuestas de mejoramiento, con materiales educativos, capacitación, actualización o asesoría en lo técnico pedagógico, etc.

Ámbito del Trabajo Docente

- a) El conjunto de significados y prácticas pedagógicas de los docentes.
- b) El uso y dominio de planes y programas; el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas y el nivel de logro de los propósitos educativos.
- c) La utilización de materiales de apoyo para el maestro y recursos didácticos.
- d) Los estilos de enseñanza, las formas de organizar y planear las actividades.
- e) Las relaciones y las formas de interactuar con los alumnos.
- f) Las actividades, enfoques y criterios para evaluar el aprendizaje.



Sugerencias metodológicas:

Los temas señalados se pueden abordar a partir de varios instrumentos y dinámicas de trabajo.

Las cuestiones subjetivas pueden ser observadas a través de cuestionarios de entrevista; cuestiones más objetivas pueden observarse y registrarse de

manera directa (por medio de registros en extenso, listas de verificación descriptivas, autoregistros o diarios personales).

Al momento de elaborar los instrumentos se han de considerar como temas relevantes, también, los indicados por los estándares referidos a la práctica docente.

Para temas como los señalados en los incisos relativos al ámbito escolar, se puede elaborar un cuestionario para hacer entrevistas entre los docentes, elaborar una síntesis de sus respuestas.

Para asuntos relacionados con los incisos referidos al trabajo docente se puede diseñar una estrategia combinada de observación y registro. Por una parte, cada docente puede realizar un diario sobre sus actividades e interacciones con los alumnos durante una semana de trabajo. A la vez, los docentes pueden observarse entre sí, en momentos de la jornada escolar, apoyados por listas de verificación descriptivas previamente elaboradas. Lo anterior se puede complementar solicitando a grupos de alumnos de cada grado (cuando sea pertinente) que elaboren un diario de clase, en un cuaderno rotativo durante una semana.

.Productos de trabajo:

Durante la sistematización de la información obtenida a través del diálogo y los instrumentos de recogida de datos, deberá presentar una descripción detallada con información cualitativa de las prácticas educativas tomando como guía las temáticas orientadoras.

CUADRO DE CONCLUSIONES:

El análisis colectivo y la reflexión sobre los resultados obtenidos en la actividad anterior permiten elaborar CONCLUSIONES que sintetizan las características de la gestión de la escuela que son positivas (logros) y también aquellas que necesiten desarrollarse, eliminarse, cambiarse o perfeccionarse (dificultades). Para ello se elaborará un cuadro o diagrama a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué prácticas, características o aspectos de esta dimensión hace falta desarrollar?

(Es decir, qué no tenemos o nos hace falta)

¿Cuáles habría que dejar de hacer o cambiar?

(Refiriendo aquellas prácticas que obstaculizan o dificultan el proceso de mejora de la escuela)

¿Cuáles habría que mejorar o perfeccionar?

(En relación a los aspectos que si bien no son totalmente negativos, sí pueden continuar su proceso de mejora y están relacionados con los estándares)

Dimensión Organizativa

Objetivos

Describir y analizar las características de la institución escolar en su **dimensión organizativa**, considerando la asignación de roles y responsabilidades a cada miembro de la escuela, así como las interacciones entre ellos en espacios formales, que permitan el funcionamiento regular de la escuela.

Realizar un proceso colectivo de descripción y análisis de la forma en que está organizada la escuela para construir una “fotografía” instantánea pero general de su funcionamiento ordinario, mismo que genera condiciones

particulares para que los docentes desarrollen de determinada manera su trabajo.

Temática orientadora para el diálogo colectivo, la observación y la recuperación de información:

- a) La forma de organizar el funcionamiento de la escuela y la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela: las comisiones o departamentos docentes (actos cívicos, seguridad e higiene, cooperadora, etc.).
- b) Las formas de planeación de las actividades escolares.
- c) Las formas de colaboración entre los docentes.
- d) La vinculación y la interacción con la Asociación de Padres de Familia. (si es que las hay)
- e) El conjunto de formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad escolar.
- e) Las normas explícitas e implícitas que regulan esa convivencia como, por ejemplo, el reglamento interno (cuando es el caso).
- h) Los ritos y ceremonias que identifican a la comunidad escolar.

Sugerencias metodológicas:

Teniendo en cuenta la temática antes descrita, se puede elaborar un dibujo, organigrama o mapa conceptual en el que representen la forma en que está organizada la escuela; es decir, cómo están asignadas y distribuidas determinadas tareas o responsabilidades entre los docentes y el director.

También pueden elaborar diagramas de las relaciones entre los docentes para observar en qué, cómo y cuándo colaboran entre sí; tanto en un día ordinario de trabajo como en una Jornada Pedagógica. En estos diagramas se pueden ubicar también las relaciones que se establecen con la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia o miembros de la Cooperadora.

La elaboración de los diagramas, dibujos, organigramas o mapas conceptuales antes sugeridos son oportunidades para deliberar sobre la organización y funcionamiento de la escuela.

Productos de Trabajo:

Dibujo, organigrama o mapa conceptual de cómo están asignadas y distribuidas las tareas o responsabilidades entre los docentes y el director, sustentado con un análisis descriptivo.

Durante la sistematización de la información obtenida a través del diálogo y los instrumentos de recogida de datos, el colectivo docente deberá presentar una descripción detallada con información cualitativa de las prácticas educativas tomando como guía las temáticas orientadoras y presentarlas en forma escrita.

.CUADRO DE CONCLUSIONES:

El análisis colectivo y la reflexión sobre los resultados obtenidos en la actividad anterior permiten elaborar CONCLUSIONES que sintetizan las características de la gestión de la escuela que son positivas (logros) y también aquellas que necesitan desarrollarse, eliminarse, cambiarse o perfeccionarse (dificultades). Para ello se elaborará un cuadro o diagrama a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué prácticas, características o aspectos de esta dimensión hace falta desarrollar?

(Es decir, qué no tenemos o nos hace falta)

¿Cuáles habría que dejar de hacer o cambiar?

(Refiriendo aquellas prácticas que obstaculizan o dificultan el proceso de mejora de la escuela)

¿Cuáles habría que mejorar o perfeccionar?

(En relación a los aspectos que si bien no son totalmente negativos, sí pueden continuar su proceso de mejora y están relacionados con los estándares)

Dimensión Administrativa

Objetivos

Describir y analizar las características de la institución escolar en su **dimensión administrativa**, considerando su naturaleza diversa, pues se refiere a cuestiones como: asuntos de control escolar, administración de recursos, personas y tiempo, la planeación y control de las actividades escolares.

Actividades y tareas

Realizar un proceso colectivo de descripción y análisis del conjunto de asuntos administrativos que le dan soporte al funcionamiento cotidiano de la escuela y que están en el campo de responsabilidad tanto del director como de los docentes, conforme a la organización que se han dado.

Temática orientadora para el diálogo colectivo, la observación y la recuperación de información:

a)Tareas del director que permiten o facilitan el funcionamiento regular de la escuela, basadas en una coordinación permanente de personas, tareas, tiempo, recursos materiales.

- b) La administración de personal (desde el punto de vista laboral: asignación de funciones y responsabilidades; evaluación de su desempeño, etc.).
- c) La negociación, captación, manejo y control de los recursos económicos.
- d) El uso del tiempo disponible para la enseñanza.
- e) La ubicación y el uso de los espacios de la escuela y las aulas para actividades de enseñanza-aprendizaje.
- f) La administración de los recursos materiales de la escuela, para la enseñanza, para el mantenimiento, la conservación de los muebles e inmuebles.
- g) La seguridad e higiene de las personas y los bienes.
- h) La administración de la información de la escuela y de los alumnos (registro y control escolar, estadísticas).
- i) Los vínculos y relaciones que la escuela tiene con la supervisión escolar, en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la Autoridad Administrativa y el funcionamiento cotidiano de la escuela.

Sugerencias metodológicas:

Con apoyo en las temáticas descritas, elaborar un listado de las actividades administrativas del director y los docentes ubicándolas en un calendario del ciclo escolar; tales actividades se pueden describir por mes.

Realizar un análisis comparativo apoyándose en el calendario escolar para determinar cuántas horas/días se invierten en las actividades administrativas.

Productos de Trabajo:

Recuadros por mes sobre las actividades administrativas que incluyan reflexiones sobre el tiempo que se dedica a éstas y el tiempo destinado a la enseñanza.

Durante la sistematización de la información obtenida a través del diálogo y los instrumentos de recogida de datos, el colectivo docente deberá presentar una descripción detallada con información cualitativa de las prácticas educativas tomando como guía las temáticas orientadoras.

CUADRO DE CONCLUSIONES:

El análisis colectivo y la reflexión sobre los resultados obtenidos en la actividad anterior permiten elaborar CONCLUSIONES que sinteticen las características de la gestión de la escuela que son positivas (logros) y también aquellas que necesiten desarrollarse, eliminarse, cambiarse o perfeccionarse (dificultades). Para ello se elaborará un cuadro o diagrama a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué prácticas, características o aspectos de esta dimensión hace falta desarrollar?

(Es decir, qué no tenemos o nos hace falta)

¿Cuáles habría que dejar de hacer o cambiar?

(Refiriendo aquellas prácticas que obstaculizan o dificultan el proceso de mejora de la escuela)

¿Cuáles habría que mejorar o perfeccionar?

(En relación a los aspectos que si bien no son totalmente negativos, sí pueden continuar su proceso de mejora y están relacionados con los estándares)

Dimensión Comunitaria y de Participación Social

Objetivo

Describir y analizar las características de la institución escolar en su **dimensión comunitaria y de participación social**, de modo que se

reconozca la manera en la que la escuela se encuentra vinculada al entorno comunitario y fomenta la participación de sus miembros en los quehaceres educativos.

Actividades

Realizar un proceso colectivo de descripción y análisis de las relaciones y vínculos que la escuela tiene establecidos con los miembros de la comunidad, los padres de familia y las instituciones de su entorno, que favorecen o apoyan las actividades de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Orientaciones

Observe y registre

- a) Modo en el que la escuela (el director, los docentes) conoce y comprende las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que es parte.
- b) La forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria.
- c) Las relaciones de la escuela con el entorno social e institucional, considerando tanto a la familia de los alumnos, los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio, así como a otras instituciones municipales, estatales y organizaciones civiles relacionadas con la educación.
- e) La relación que se establece con los padres o tutores de los alumnos para acompañar su aprendizaje en el hogar.

Sugerencias metodológicas:

Revisar los tópicos de la temática orientadora, y tomar decisiones sobre la mejor manera de elaborar una descripción.

Productos de Trabajo:

Cuestionario e interpretación de la información del mismo.

Durante la sistematización de la información obtenida a través del diálogo y los instrumentos de recogida de datos, el colectivo docente deberá presentar una descripción detallada con información cualitativa de las prácticas educativas

CUADRO DE CONCLUSIONES:

El análisis colectivo y la reflexión sobre los resultados obtenidos en la actividad anterior permiten elaborar **CONCLUSIONES** que sintetizan las características de la gestión de la escuela que son positivas (logros) y también aquellas que necesiten desarrollarse, eliminarse, cambiarse o perfeccionarse (dificultades). Para ello se elaborará un cuadro o diagrama a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué prácticas, características o aspectos de esta dimensión hace falta desarrollar?

(Es decir, qué no tenemos o nos hace falta)

¿Cuáles habría que dejar de hacer o cambiar?

(Refiriendo aquellas prácticas que obstaculizan o dificultan el proceso de mejora de la escuela)

¿Cuáles habría que mejorar o perfeccionar?

(En relación a los aspectos que si bien no son totalmente negativos, sí pueden continuar su proceso de mejora y están relacionados con los estándares).

Glosario

Evaluación: Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, evaluar quiere decir valorar, estimar el valor de las cosas no materiales.

Cuando juzgamos evaluamos, porque analizamos los datos con que contamos y al mismo tiempo damos nuestro juicio de valor. La evaluación general como su nombre lo indica, se refiere a todas las acciones en general: no hay acto humano en el que no esté presente el juicio de valor o la evaluación, de allí es que la encontramos en lo ético, social, político, deportivo, económico, educativo.



Es por eso que la evaluación debe ser considerada como un verdadero proceso con objetivos o metas debidamente determinados. Con la evaluación se determina la eficacia del rendimiento en cualquier tarea. En resumen, la evaluación es una fase indispensable en todas las actividades de nuestra vida individual y colectiva, que valora los cambios operados en el sujeto u objeto de la evaluación.

Heteroevaluación: Es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función. En el ámbito en el que nos desenvolvemos, se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con respecto a los aprendizajes de sus alumnos; sin embargo también es importante que la heteroevaluación pueda realizarse del alumno hacia el profesor ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo.

La heteroevaluación es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y también complejo por las dificultades que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco o "injusto" puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio y la sociedad) en el niño, adolescente o joven que se educa.

Coevaluación: Es la evaluación realizada entre pares, de una actividad o trabajo realizado. Este tipo de evaluación puede darse en diversas circunstancias:

Durante la puesta en marcha de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes destacar.

Al finalizar un trabajo en equipo, cada integrante valora lo que le ha parecido más interesante de los otros.

Luego de una ponencia, se valora conjuntamente el contenido de los trabajos, las competencias alcanzadas, los recursos empleados, las actuaciones destacadas, etc.

Puede ser pertinente repartir un cuestionario anónimo a los alumnos para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastarlo luego con lo percibido por el profesor.

Como podemos apreciar, son diferentes los caminos para llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si el grupo no tiene costumbre de realizar prácticas de ese tipo, se debe comenzar por valorar exclusivamente lo positivo y las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor.

Esto se recomienda porque generalmente los alumnos tienen la misma visión o percepción de muchos profesores y la sociedad en general de "para qué se evalúa". Habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, con lo cual los efectos de la coevaluación pueden

convertirse en disgregación del grupo y de rechazo de todos contra todos.

Algo importante que debemos tomar en cuenta:

COEVALUACIÓN: Existe la posibilidad de generar y desarrollar una evaluación en que se permite a los alumnos en conjunto, participar en el establecimiento y valoración de los aprendizajes logrados, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo.

Metaevaluación: Es una evaluación de la evaluación, es una fase posterior, terminal, que trasciende a la fase de la evaluación. RICARDO DE LA VEGA ALEMPARTEEs un juicio sobre la evaluación como resultado que consiste en la aplicación de listas de comprobación (KEC Key Evaluation Checklist) para construir un juicio sobre el resultado de la evaluación original. Michael Scriven 1968“Los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la metaevaluación”.

Proyecto Educativo Institucional: Instrumento para alcanzar acuerdos. En este marco y conciente de la necesidad de lograr acuerdos en los establecimientos escolares, como en cualquier otra organización, se intenta reflexionar para clarificar las convicciones y sus alcances; se trata de acordar y fijar propósitos, intenciones y también formas particulares de organizar el trabajo. Como consecuencia de esa construcción reflexiva, se acuerdan principios o criterios comunes de carácter didáctico, organizativo y orientador.

Las acciones que se desarrollan en las escuelas no se acaban en la didáctica, conviene mirar fuera del aula, hacia el funcionamiento de otros órganos y unidades cuya finalidad no se centra en la promoción directa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino de facilitarlos y apoyarlos. Los acuerdos son importantes y deben referirse también a todos los ámbitos o áreas de actividad institucional.

El PEI, por consiguiente, constituye una herramienta que, a manera de marco de y para la actuación recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para tomar, guiar y orientar coherentemente las decisiones que se

tomen y las prácticas que las personas y los grupos desarrollan en la institución educativa.

Per se: per **se** *adv. culto* Expresión latina que significa 'por sí mismo' o 'en sí mismo'.

Paradigma: El concepto **paradigma** procede del griego *paradeigma*, que significa “**ejemplo**” o “**modelo**”. En principio, se aplicaba a la **gramática** (para definir su uso en un cierto contexto) y a la **retórica** (para referirse a una parábola o fábula). A partir de la década del '60, comenzó a utilizarse para definir a un **modelo** o **patrón** en cualquier disciplina científica o contexto epistemológico.

El filósofo y científico estadounidense **Thomas Kuhn** fue el encargado de actualizar el término y darle el significado contemporáneo, al adaptarlo para referirse al **conjunto de prácticas** que definen una **disciplina científica** durante un **período específico de tiempo**.

De esta forma, un **paradigma científico** establece aquello que se debe observar; el tipo de interrogantes que hay que formular para hallar las respuestas en relación al objetivo; cómo deben estructurarse dicho interrogantes; y cómo deben interpretarse los resultados de la **investigación científica**.

Cuando un paradigma ya no puede satisfacer las necesidades de una **ciencia** (por ejemplo, ante nuevos descubrimientos que invalidan **conocimientos previos**), es sucedido por otro. Se dice que un **cambio de paradigma** es algo dramático para la ciencia, ya que éstas aparecen como estables y maduras.

Constructivismo: El **constructivismo** es una corriente de la didáctica que se basa en la teoría del conocimiento constructivista. Postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo en el ámbito educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza-

aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el «sujeto cognoscente»).

Se considera al alumno como poseedor de conocimientos que le pertenecen, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes. No pone la base genética y hereditaria en una posición superior o por encima de los saberes. Es decir, a partir de los conocimientos previos de los educandos, el docente guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje. Un sistema educativo que adopta el constructivismo como línea psicopedagógica se orienta a llevar a cabo un cambio educativo en todos los niveles.

Criterios de evaluación: son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos.

Los criterios de evaluación deben concretarse en distintas dimensiones, subdimensiones y atributos que permitan medir de manera más precisa la evolución en el aprendizaje del alumno, su nivel y calidad.

Las dimensiones son los diferentes aspectos que componen el objeto de evaluación. Las subdimensiones son diferentes facetas de una dimensión. Los atributos son cada uno de los elementos o ítems que globalmente constituye una dimensión.

Para definir los criterios de evaluación es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- i) Para cada contenido determinar que competencias se esperan desarrollar y establecerle un criterio de evaluación.
- ii) Especificar claramente el tipo y grado de aprendizaje que se pretende que el alumno alcance. Deben hacer referencia a aprendizajes relevantes, entendiendo como tales, aquellos necesarios para que el alumno avance en dicho proceso.
- iii) Determinar un aprendizaje mínimo y, a partir de él, fijar diferentes niveles para evaluar la diversidad de aprendizajes.

Currículum: es un concepto de uso relativamente reciente en la literatura pedagógica de los países de habla latina. Se lo ha comenzado a utilizar en los últimos veinticinco o treinta años. Fuera de los ámbitos educacionales, el término **currículum** prácticamente no es usado, salvo en una acepción similar a la de **currículum vitae** : “*¡No sabés el currículum que tiene el tipo!*”. En este ejemplo, el significado de la palabra refiere –en forma elogiosa o irónica– a las experiencias y las capacidades que una persona ha desarrollado o adquirido a lo largo de su vida. En la significación del sentido común, el término puede remitir a una brillante carrera académica y profesional o a un frondoso prontuario de antecedentes policiales. En uno u otro sentido, la interpretación no especializada refiere a un significado bastante preciso –el de un recorrido realizado– que permite calificar a un individuo y situarlo en una determinada categoría: “*Es una abogada destacadísima*”, “*Es un hombre de éxito con las mujeres*” o “*Se trata de un individuo muy peligroso*”.

A la inversa de lo que podría suponerse, el significado pedagógico especializado del término **currículum** está lejos de definir una referencia indudable. En el campo de la educación, **currículum** es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados. El currículum ha sido objeto de innumerables estudios, desde enfoques muy diversos y las definiciones creadas para este término se cuentan por centenares. Casi podría decirse que hay tantas definiciones como autores se han dedicado a estudiar y

escribir sobre el tema. Y esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del currículum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica– se organizan las prácticas educativas.

El desarrollo y la organización de las prácticas educativas en las sociedades contemporáneas suponen una complejidad de saberes, instituciones, especialidades y procesos; por eso no es extraño que existan diversas perspectivas para referirnos a ellas. El currículum –como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social– es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, **el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos.**

Teleologicidad: La congruencia descriptiva del indicador debe estar en función de los objetivos y fines pretendidos, siquiera para un momento o época determinada en el que se desarrolla un programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez J M (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata; Madrid.
- Ballofet Julio E (1992) Manual de Evaluación Educativa, Editorial Universidad Maimónides. Buenos Aires.
- Baskin Samuel y colaboradores (1970), La Educación Superior. Algunos retos de los más recientes progresos. Editorial Ateneo, Buenos Aires.
- Casanova María Antonia (1998) La Evaluación, garantía de calidad para el centro educativo, Editorial Edelvives, Zaragoza.
- Colectivo de Autores (2003) Evaluación del Aprendizaje del CEPES (CD ROM) Cuba: CEPES. Universidad de la Habana.
- Colectivo de Autores (2003) La Autoevaluación Institucional en la Educación Superior. (CD ROM) Cuba: CEPES. Universidad de la Habana.
- CONEAU (1997) Lineamientos para la evaluación institucional. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Dopico Mateo. Ileana (2003) Metaevaluación: ¿por qué y para qué? Revista Cubana de Educación Superior, N° 3, XIII.
- González, D y Valcarcel, N (2001) Evaluación y Acreditación Institucional. Sucre. Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- Iñigo, E y Rodríguez, R (2004). La Calidad Universitaria y su Evolución (CD ROM) Cuba. CEPES. Universidad de la Habana.
- Lepeley, M T (2001) Gestión y Calidad en la Educación. Un modelo de Calidad. Mc. Graw/ Interamericana de Chile. LTDA.
- Lázaro, A. (1992). La formalización de indicadores de

evaluación. Bordón, 43(4), 477-494.

- Miguel de, M. (1991). Indicadores de calidad en la docencia universitaria. I Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria (p. XXV-LI). Cádiz: ICE de la Universidad.
- Martín Sabina, Elvira (2003) La universidad frente a los retos de la democratización. Revista Cubana de Educación Superior. N° 3 XXIII.
- Rodríguez Cunill, R y Iñigo Bajos, E (2004) Experiencias Internacionales de la Evaluación Institucional. Universidad de la Habana.
- Romero, Claudia; Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión. Aique, Buenos Aires, 2008
- Teobaldo M., Poggi. M. De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa. Informe de investigación. Parte I. MCBA/SED/DGPL/DI, Buenos Aires, CINDE, Mayo, 1993.
- Tenutto, M. Larripa, S., Trotta A. La Evaluación Educativa en la Ciudad de Buenos Aires: historia y perspectivas. Ministerio de Educación. Dirección de Evaluación Educativa, 2008. Dirección de Planeamiento. GCABA.
- MCBA/SED/DGPL/DI. Sistema Participativo de Evaluación del Sistema Educativo. 2001.
- Sverdlick, I, Goncalves, M. Landi, C. Pitton, E. Migliavacca, Villoldo, I. La Experiencia de Autoevaluación Institucional en la Ciudad de Buenos Aires, 2001-2004. Serie: Estudios e

Investigaciones. Volumen 7, CINDE. GCABA. Julio 2005.

- Schön, D, El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós, 1998.
- Frigerio, Graciela y otras; Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Troquel, Buenos Aires, 1992.

- Poggi, Margarita. De la rendición de cuentas a la responsabilidad, Dossier. En El monitor de la educación, N° 17, 5ta. Época, Julio/Agosto, 2008 Revista del Ministerio de Educación de la Nación.

- Simons H, Evaluación democrática de instituciones escolares. Madrid, Morata, 1999.
- Santos Guerra, M. La ética en la evaluación institucional. Cap. I La Evaluación Institucional. Disponible en internet: <http://evaluacioninstitucional.idoneos.com/index.php/345613> (citado el 31.10.08).

- Nevo, David. Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora. Ediciones Mensajero S. A. 1997.

- Santos, Miguel Ángel. Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Akal, Madrid 1998

BIBLIOGRAFÍA PARA EL ALUMNO

- Achilli. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Centro

- Rosario de Investigación en Ciencias Sociales – CRICSO – y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.2007
- Albornoz, Marcelo; Particularidades de la institución educativa, Disponible en Internet en: mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/368115 (citado en agosto 2008).
- Azzerboni, Delia; Ruth Harf; Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2008
- Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Buenos Aires, 2003
- Casanova, M. Antonia. La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Edelvives, aula Reforma, España, 1992
- Duro, Elena; Nirenberg. Olga (s.f.) Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias. UNICEF, Buenos Aires
- Escudero Escorza, Tomás. Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza. Revista electrónica de Investigación y Evaluación, 1997 Volumen 3 Número 1_1
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA. Documento de presentación de la propuesta. Documento de trabajo interno, 2008.
- MCBA/SED/DGPL/DC Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. Buenos Aires, 2000

- MCBA/SED/DGPL/DC Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica. Tomo 1. Buenos Aires, 2004
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Evaluación y Programación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. La evaluación institucional. Curso para supervisores y directores de instituciones educativas. Argentina – 1998
- Nevo, David. Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora. Ediciones Mensajero S. A. 1997
- Nirenberg; Olga; Brawerman, Josette, Ruiz, Violeta, Evaluar para Transformar, Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Paidós, 1ra.ed.1º reimp. Buenos Aires, 2003
- Pineau Pablo. En Baquero, Ricardo; Gabriela Diker, Gabriela y Graciela Frigerio, Graciela Comps. Las formas de lo escolar. Del Estante, Buenos Aires, 2007
- Sagastizabal, María Ángeles; Perlo, Claudia L. La investigación-acción como estrategia de cambio en las instituciones educativas. La crujía. Buenos Aires, 2002
- Santos, Miguel Ángel. Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Akal, Madrid 1998
- Simons, Helen. Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el proceso de evaluación. Morata, Madrid, 1999
- Villa Sánchez, Aurelio, Miguel Ángel Escotet, Juan José Goñi Zabala. Modelo de innovación en la Educación Superior. Universidad Deusto Bilbao, 2007

