

## CEBALLOS, MARTA SUSANA

### LA GESTIÓN DIRECTIVA Y LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL<sup>24</sup>

*“- ¿Por qué mi estancia aquí no ha  
producido fruto?*

*- Dijo decepcionado un visitante.*

*- ¿No será porque te ha faltado valor  
para sacudir el árbol?- respondió  
apaciblemente el maestro...”*

(A. De Mello)

*“Cuando el ojo no está bloqueado,  
el resultado es la vista.  
Cuando el oído no está bloqueado,  
el resultado es poder escuchar, y  
cuando la mente no está bloqueada,  
el resultado es la verdad...”*

(A. De Mello)

---

<sup>24</sup> CEBALLOS, Marta Susana: LA GESTIÓN DIRECTIVA Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. En Ceballos, Marta Susana; Ariaudo, Mariel. *La Trama de las Instituciones Educativas y de su Gestión Directiva. Cap. 1- Segunda Parte. Yammal Contenidos. 2005*

Gestionar procesos de auto-evaluación institucional supone poner en juego estrategias que faciliten el desarrollo; el de la tarea pedagógica, el de los grupos, el de las personas y el de la organización- escuela.

En el presente Capítulo, ya lo adelantamos en la introducción, se trata de instalar la reflexión crítica acerca del nivel de realidad de los procesos de auto-evaluación en las escuelas como procesos de construcción colectiva que facilitan una mirada para comprender las prácticas pedagógicas y sus relaciones con los discursos de los actores, de manera tal que incida sobre la toma de decisiones para la mejora de la calidad del servicio. Se pretende acercar a los actores de la escuela un organizador alternativo, no el único, que facilite establecer un proceso de autoevaluación institucional.

Las **razones para su práctica** tienen que ver con el contrato fundacional Escuela-Sociedad y su real poder de educar.

Gestionar una cultura evaluativa significa poner en acto la potencialidad de la escuela para recuperar su capacidad de autocrítica acerca de sus tareas sustantivas: enseñar y aprender.

De este modo, cada escuela podrá diseñar un **plan de mejora** coherente con los resultados obtenidos en la autoevaluación realizada.

Dos elementos claves como puntos de partida de este proceso son: uno, el sostener como referente el logro de una mejor **calidad de la educación**, desafío actual que requiere conocer qué es lo que pasa en la escuela y por qué pasa lo que pasa, para, a partir de dicho conocimiento, introducir los cambios y mejoras adecuadas a la realidad; el otro elemento, tiene que ver con los supuestos de base de la **evaluación**, las creencias, concepciones, imaginario simbólico,... de docentes, alumnos, padres, directivos sobre la misma.

Lo que se ofrece son aproximaciones con respecto al proceso de autoevaluación: su necesidad e importancia; su **significado y**

**sentido** en el marco de la centralidad de la escuela; los aspectos, dimensiones, componentes, indicadores como objeto de evaluación, su **contenido**; los posibles caminos de exploración en términos de **diseño metodológico** y, lo que nosotros llamamos, las **puertas de entrada** alternativas a dicho proceso.



## **6.1. Los supuestos de base como punto de partida...**

### **6.1.1. Acerca de la calidad.**

Ya desde el Capítulo 1, puntualizamos como **criterio rector de la gestión directiva**, el de **calidad**. Pero, a la vez, señalamos la necesidad de decodificar, al interior de la escuela, qué decimos cuando decimos calidad.

¿Qué es calidad para cada actor?

¿Qué contenido asignamos a la palabra calidad como producto de una construcción intersubjetiva a nivel institucional?

Calidad es un término polisémico, es decir, que posee varias acepciones. Entre los numerosos aportes, en la decodificación del término, hemos recuperado los de Schmelkes, S. (1994); Rodríguez Espinar, S. (1997) y Lemaitre, M. J. (2003).

El aporte de Silvia Schmelkes<sup>25</sup> (1994), si bien no decodifica el término en cuanto a su significado, presenta cuestiones alrededor de la calidad que tienen que ver con condiciones, lugar y su sentido:

- La calidad parte del reconocimiento de que hay problemas.
- La calidad depende de las personas y su contexto.
- La calidad está en el proceso.
- La calidad depende de todos los que participan en el proceso.
- La calidad requiere de liderazgo.
- La calidad conduce al mejoramiento continuo de las personas involucradas.
- La calidad genera planeación y evaluación para la calidad.
- La calidad necesita la participación de la comunidad.

Rodríguez Espinar<sup>26</sup>, en cambio, afirma que hay dos dimensiones del concepto de calidad en la enseñanza: intrínseca y extrínseca.

---

<sup>25</sup> Schmelkes, S. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Washington, DC: OEA/Colección INTERAMER N° 32, 1994.

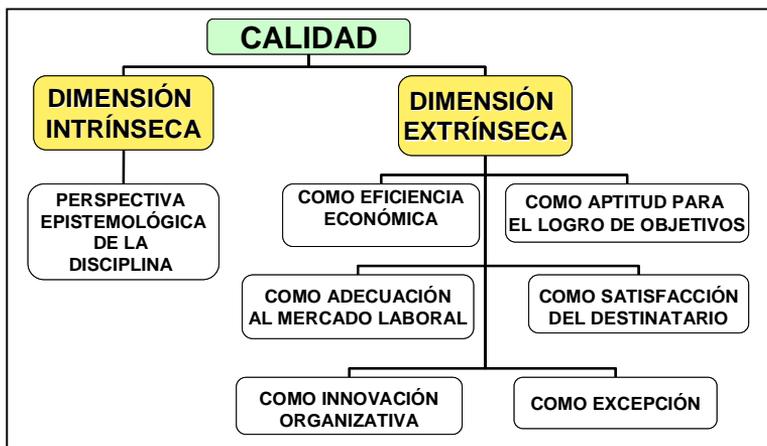
<sup>26</sup> Rodríguez Espinar, S. Orientación Universitaria y evaluación de la calidad. En: Pedro Apodaca, P. y Lobato, C.: Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Editorial: Laertes. 1998.

La **dimensión intrínseca** de la calidad o perspectiva de la disciplina, refiere al acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia. El referente de calidad lo constituye, en este caso, la excelencia del conocimiento por el conocimiento mismo, independientemente de su adecuación al que aprende y su pertinencia al programa de formación.

Esto tiene que ver con lo que planteamos en el Capítulo 4 acerca de la procedencia de los contenidos. Decíamos que estos pueden proceder de las disciplinas académicas y de la cultura como sistema de pensamiento; y hablamos, así, de dos perspectivas: la filosófica y la sociológica.

La dimensión científica basada en las disciplinas, refiere a lo validado por la comunidad de científicos y funciona como estándar de calidad como requisito para su valoración. Sólo los expertos en la disciplina pueden emitir juicio sobre dicha calidad.

La **dimensión extrínseca** de la calidad, presenta una mayor diversidad de perspectivas, generadoras de las controversias más extendidas. Las diferentes perspectivas de la calidad se presentan en el siguiente esquema:



La **calidad como excepción**, refiere a algo exclusivo, de elite, como a la excelencia o logro de altos estándares o a adecuación a los estándares mínimos preestablecidos.

La **calidad como aptitud para el logro de objetivos**, en este caso, el elemento característico de la calidad, es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados.

La **calidad como eficiencia económica**, alude a que los objetivos finales del curso/ programa se alcanzan con una mínima pérdida del talento del alumno, utilizando recursos de producción (dinero, tiempo, edificios, personal,...) con un máximo de eficiencia.

La **calidad como adecuación al mercado laboral**, tiene que ver con la adecuación de los requisitos de formación necesarios para un determinado mercado laboral: relevancia profesional, capacidad de innovación, flexibilidad,...

La **calidad como innovación organizativa**, tiene que ver con la necesaria habilidad que ha de demostrar la institución para desarrollar e implementar la normativa, para satisfacer los requisitos de la calidad educativa deseada (planificación, autonomía, evaluación, financiación).

La **calidad como satisfacción del destinatario**, se considera que el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los alumnos (potenciales y presentes). Por encima de todo, los intereses y necesidades de los alumnos, deberían guiar las decisiones sobre las prioridades y evaluación de la calidad.

Al analizar los efectos de los cambios de producción y organización sobre las competencias de los alumnos, parecería que el criterio de calidad va a pasar más por las condiciones intangibles de la formación como confianza en sí mismo, imaginación creativa, iniciativa, facilidad de relación con los demás, facilidad de aprender,... por lo que afirma Echeverría (1993), que los sistemas educativos deben centrar su actividad en el desarrollo de determinadas cualidades personales y en las llamadas destrezas blandas dirigidas a la integración y a la adaptabilidad al cambio.

María José Lemaitre<sup>27</sup>, señala que no es posible llegar a una definición única de calidad, a menos que esta sea de un nivel de generalidad tal que no resulte verdaderamente útil. Sin embargo, es posible avanzar hacia la identificación de algunos elementos comunes que deberían estar presentes en las definiciones específicas que se construyen. Estos tienen que ver con:

- La relación entre la **oferta real** que hace una institución y las orientaciones que se desprenden de su declaración de principios y valores, en su **misión**.
- La relación entre la **oferta real** y la consideración de las competencias genéricas y específicas, propias de las necesidades locales, que se explicitan en la **visión** (perfil de formación).

A partir de estos aportes, podría plantearse un itinerario al interior de la institución con el objeto de generar un espacio de reflexión crítica acerca de las representaciones que los actores (docentes, alumnos, padres, personas o instituciones de la comunidad,...) tienen sobre calidad. Socializar el análisis de dichas representaciones a la luz de estas miradas y aportes teóricos sobre los significados de la palabra calidad, permitiría su contrastación, debate y valoración.

También son fuente de esta toma de decisión los documentos de la normativa legal vigente (objetivos generales, expectativas de logro,...). De esta manera, podría avanzarse en la reconstrucción intersubjetiva de los atributos con que se significará la palabra calidad en la escuela.

En este Capítulo, el supuesto de base del concepto de calidad aglutina la dimensión intrínseca de la disciplina (perspectiva epistemológica) con la perspectiva extrínseca de satisfacción del destinatario, su formación personal. Como esta expectativa se hace

---

<sup>27</sup> Lemaitre, M. J. Estrategias y prácticas conjuntas en Europa y América Latina para el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. En: Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC) Espacio común de Educación Superior: Evaluación de la calidad y acreditación. Editorial: Aneca. 2003.

explícita en la visión de la institución, coherente a la misión, calidad tiene que ver con la relación entre lo que ofrece la institución (oferta real) y la consideración de las competencias genéricas y específicas, propias de las necesidades locales explicitadas en la misma (perfil de formación).

Evaluar la calidad, tendría que ver con buscar respuestas a qué evidencias de la vida cotidiana de la escuela, en las aulas, en los patios,... dan cuenta de aquellos criterios de calidad acordados por construcción intersubjetiva.

### **6.1.2. Acerca de la evaluación...**

En las jornadas del Postítulo, como actividad disparadora de este tema, propusimos a nuestros capacitandos un trabajo de exploración del imaginario simbólico de un grupo (de 10 a 15 alumnos de un mismo ciclo) sobre el término evaluación, con la siguiente consigna:

*Si compararas la evaluación con un objeto o una situación,  
¿con cuál lo harías?*

***La evaluación es como... porque...  
Ahora, expresa lo que escribiste con un dibujo...***

Las respuestas de los alumnos fueron analizadas en una de las jornadas, arribándose a la identificación de nudos críticos de la evaluación.

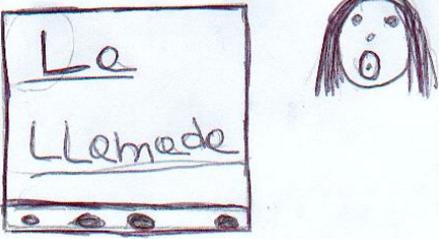
A continuación, compartimos una muestra de un trabajo de investigación más amplio, llevado a cabo por el equipo de cátedra de Supervisión Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba<sup>28</sup>; con una población de docentes y alumnos según las consignas mencionadas anteriormente.

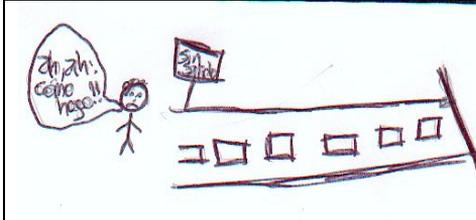
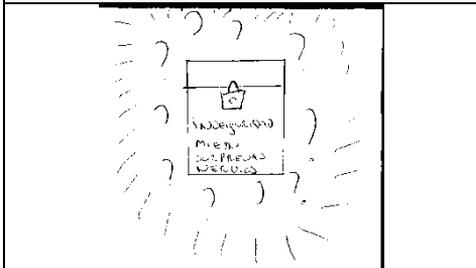
---

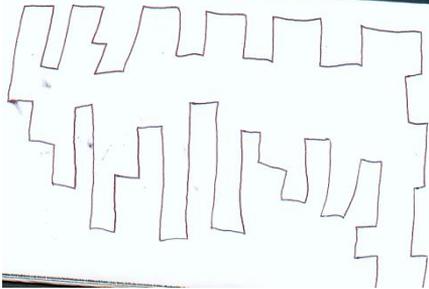
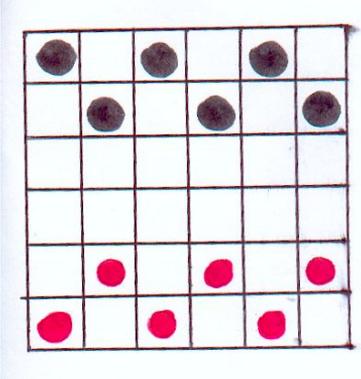
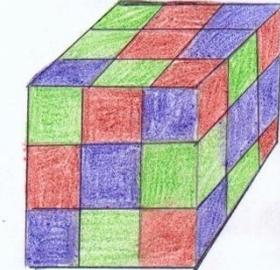
<sup>28</sup> Ceballos, M. Entre representaciones, discursos y prácticas acerca de la evaluación, la metaevaluación escolar y la autoevaluación institucional. En edición. 2005.

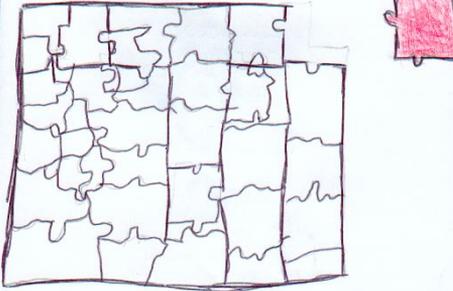
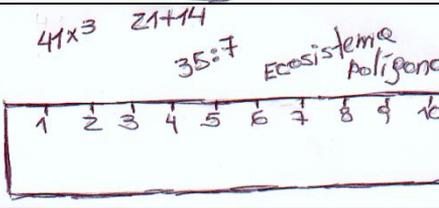
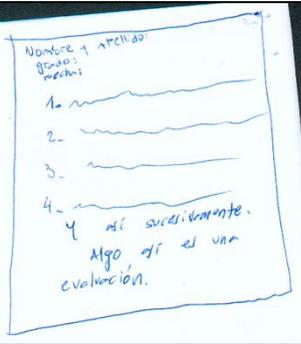
De los símbolos y significados que consideramos más relevantes en cuanto a creencias, concepciones, vivencias,... de los **alumnos** acerca de la evaluación:

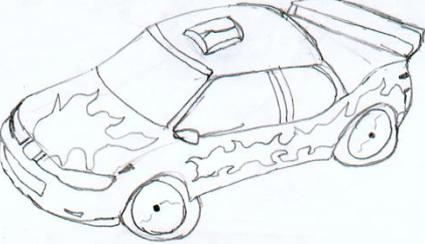
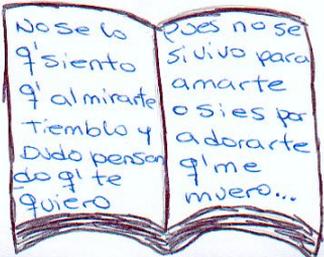
	<p><b>...un clavo...</b> porque si te ponés a estudiar bien te quita un montón de horas que las podrías disfrutar en otras cosas. Ahora, si agarrás la carpeta unos días antes, muy pocas horas y es un tema fácil, es otra cosa, pero no deja de ser algo <u>“muy feo”</u>.</p>
	<p><b>... un monstruo o algo que provoca mucho miedo y nervios...</b> porque son largas y difíciles, algunas consignas no son fáciles de interpretar (asustan).</p>
	<p><b>...estar en las manos del profesor...</b> porque a veces es como que nos asustan, otros son muy complicados para hacer preguntas y son muy pocos los chicos que quieren ser evaluados. Podrían evaluarnos sin decirnos, porque de esa manera nosotros no nos sentimos presionados.</p>
	<p><b>... un paro cardíaco y toda la semana, hasta que te dan la nota, te sentís como en coma cuatro...</b> porque estoy en sexto año y cada vez tengo menos interés por el colegio, es el año en el que tenés que vivir miles de cosas con tus amigos y no le doy importancia al</p>

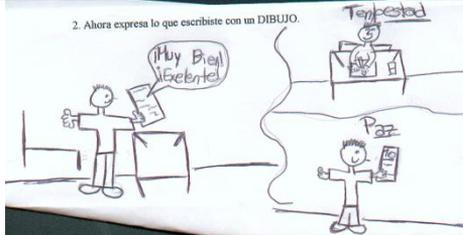
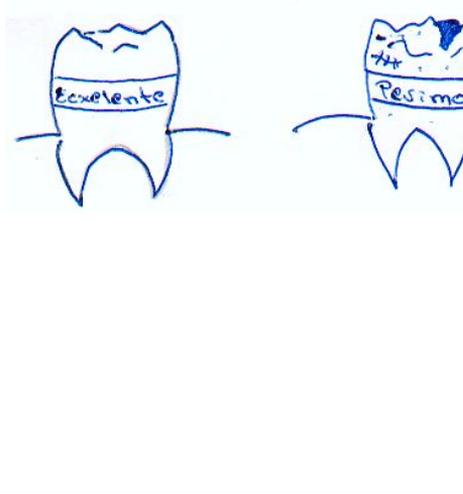
<p>2. Ahora expresa lo que escribiste con un DIBUJO.</p> 	<p>estudio. No tendría que ser así, pero lo es.</p> <p>... <b>caerse de un precipicio...</b> porque te late el corazón fuertísimo y te tiembla todo el cuerpo, además de olvidarte en dónde estás, sólo que caés en un vacío. Me da mucho miedo y cuando termino me siento aliviado y empiezo a rezar para que me vaya bien. Uno no sabe si va a caer en un piso acolchonado o en un piso de puntiagudas piedras, el estudio es como una cuerda que te proporciona seguridad al saltar. (3)</p>
	<p>... <b>una película de terror...</b> porque los asesinos son las preguntas y el profe. Tenés terror de lo que pueda llegar a pasar si te sacás un uno (1). Y las películas de terror dan miedo como las evaluaciones. (2)</p>
<p>Hago andome:</p> 	<p>... <b>estar adentro de un vaso lleno de agua sin poder respirar...</b> porque me asusto y me pongo tan nervioso que me falta el aire.</p>

	<p><b>... una habitación llena de cámaras que nos vigilan constantemente, presionándonos a no cometer infracciones...</b> porque el profesor está constantemente vigilándonos, y lo que más incomoda y molesta es que sabemos que tiene mucha desconfianza, pero es entendible su estado, aunque no se deja de lado que para nosotros no es nada cómodo.</p>
	<p><b>... un momento de mucha presión, miedo; en donde se pone en tela de juicio mis conocimientos...</b> porque me pongo muy nervioso y sinceramente no sé la razón de este acto. En parte puede ser el miedo a que me tomen algo que no sé, sin embargo esta actitud me perjudica ya que algunas veces lo sé pero por ponerme nervioso me trabo.</p>
	<p><b>... una calle sin salida...</b> porque hay que ser demasiado astuto para encontrar la salida y además tenés que estudiar sí o sí para lograr tu objetivo.</p>
	<p><b>... una caja de sorpresas...</b> porque no sabés con qué te vas a encontrar. Provoca miedo el no conocer cuál va a ser el resultado final. Todo esto provoca mucha inseguridad al realizarla. (3)</p>

	<p>... <b>un laberinto</b>... porque no se sabe si existe alguna salida y se tarda mucho en llegar a ella. Hay que pensar y reflexionar. Entrás y por más vueltas que le des, nunca la terminás. Porque hay que circular por diferentes caminos hasta poder encontrar la salida. Porque tiene muchas complicaciones y muchas salidas. (6)</p>
	<p>... <b>un juego de mesa</b>... porque si no sabés jugar, no vas a poder ganar o sacar un buen puntaje. Si ganás, todos se ponen alegres y si perdés todos entristecen. Hay que defenderse del contrincante, si no lo hacemos, perdemos el juego. Se desarrollan todos los conocimientos. Se gana o se pierde, pero se aprende de los errores. Hay que pensar para actuar de la mejor forma posible. (11)</p>
	<p>... <b>un cubo mágico</b>... porque es muy difícil de ganar. Es complicado ordenar de manera correcta los colores. (3)</p>

	<p>... <b>un rompecabezas...</b> porque al principio no coincide ninguna ficha, pero luego puedo armarlo. Es muy difícil terminarlo y no hay demasiado tiempo. Las piezas representan los diferentes pasos que se siguen para luego armarlo por completo y finalizar con la "evaluación". (3)</p>
	<p>... <b>una regla...</b> porque mide lo que hemos aprendido. (2)</p>
	<p>... <b>una hoja de papel...</b> porque se representa en una hoja las preguntas que hay que ir respondiendo para demostrar los conocimientos. En la hoja se escribe, completando la evaluación. (14)</p>
	<p>... <b>una serie de preguntas...</b> porque hay que responderlas para demostrar que hemos aprendido lo que nos enseñaron.</p>

	<p>... <b>un certificado</b>... porque demuestra los conocimientos del alumno con respecto a los temas enseñados. Es necesario que los docentes sepan el grado de conocimiento que poseen sus alumnos.</p>
	<p>... <b>tomar clases de natación</b>... porque es un poco cansador, pero nos sirve. Hay que demostrar lo que hemos aprendido. (3)</p>
	<p>... <b>manejar un auto</b>... porque cuanto más prepares el auto y lo dejes en mejores condiciones, mejor te va a ir y mejor puntaje vas a sacar. Hay que saber un montón de cosas que hay que tener siempre presentes para manejar un auto. Frente a cada situación hay una manera diferente de resolverlo. (2)</p>
	<p>... <b>un libro</b>... porque en la evaluación, se encuentran muchos conocimientos de la misma forma que se encuentran en un libro.</p>

 <p>2. Ahora expresa lo que escribiste con un DIBUJO.</p>	<p>... <b>la tempestad y la paz...</b> porque si me va mal siento que todo es una gran tempestad y si me va bien, siento mucha paz.</p>
	<p>... <b>tener un turno en el dentista...</b> porque si bien es algo necesario para saber cómo estamos, no resulta nada agradable a la hora de tener que hacerlo. Además, al ver los resultados, si éstos salieron positivos, nos da satisfacción y felicidad; y si en lugar de obtener resultados buenos, éstos son malos, nos dan más que un dolor de cabeza. Por otro lado, uno debe prepararse con anterioridad para obtener buenos resultados. Por eso, uno debe intentar tener los dientes en buenas condiciones.</p>
	<p>... <b>si te estuvieran acorralando, pero a la vez sentís mucha paz...</b> porque te sentís muy nervioso al hacer la evaluación y se te olvida todo, sentís mucha desesperación. Pero como hay tanto silencio, te sentís más tranquilo.</p>

	<p>... un proceso para ver nuestro potencial y una tortura para el que no estudia... porque cuando estudiás podés mostrar tus conocimientos; pero si no estudiás es horrible, te ponés nervioso y sentís mucho miedo de recibir el resultado.</p>
	<p>... escalar una montaña... porque hay que esforzarse mucho para llegar a la cima. Nunca se sabe los obstáculos que te podés llegar a encontrar. Nos pone un poco nerviosos, a veces nos tensa o preocupa, pero lo hacemos para probarnos a nosotros mismos y ver hasta dónde logramos llegar. Desde la base se va a preniendo y mejorando la técnica para seguir subiendo y llegar a la cima. Si te va mal, es porque tropezaste y podés llegar a caer. Si te va bien, podés seguir escalando hasta llegar. (5)</p>

29

En el mismo trabajo de investigación, se exploraron las concepciones de un grupo de **docentes**, desde sus discursos acerca de la evaluación.

A continuación compartimos una muestra de dicho trabajo, en su consigna:

Escriba dos o tres palabras que revelen el significado de “evaluación” (no se trata de dar una definición, sino de manifestar una connotación):

<sup>29</sup> Ceballos, M. Ob. Cit.

Docente	Significados
1	Instancia de aprendizaje.
2	Seguimiento, Fijación de conocimientos.
3	Modo de <b>comprobar</b> el rendimiento de un alumno.
4	Seguimiento, Promoción.
5	<b>Comprobación, Sumatoria.</b>
6	Aprendizaje, Análisis, Replanteamiento.
7	Fijar, Corregir, Interpretar.
8	Diagnóstico, Progreso, Dedicación generada por el alumno.
9	Instrumento, Mejora.
10	Revisar, Ajuste, Valoración.
11	Aprendizaje, Promoción, Proceso.
12	Instancia de <b>comprobación</b> , enseñanza.
13	Proceso, Aprendizaje.
14	Asimilar, Valorar, Razonar.
15	Nivel, Aprendizaje.
16	Analizar.
17	Proceso, Reflexión, Adecuación.
18	Seguimiento, Transferencia, Aplicación.
19	Proceso, Instrumento, Aprendizaje.
20	Valorar, Apremiar, Estimar.
21	<b>Comprobar</b> , Detectar, Acreditar.
22	<b>Comprobación</b> , Demostración, Transformar.
23	Aprendizaje, Proceso, Toma de Decisiones.
24	<b>Comprobar</b> , Ajustar, <b>Medir</b> .
25	Valorar, Jerarquizar, Camino para seguir Adelante.
26	Proceso, Diálogo, Mejora, Decisión.
27	Valorar, Apremiar.
28	<b>Control</b> , Comparación, Innovación.
29	<b>Verificación</b> , Acreditación, Comunicación.
30	Proceso, Continua.
31	<b>Control</b> , Mejora, Cambios.
32	Proceso Enseñanza- Aprendizaje, Integradora, Cualitativa.
33	Diagnóstico, Proceso, Integración.
34	Proceso, Valoración, Transferencia.
35	Momento, Permanente, Aprendizaje.
36	<b>Medición</b> , Instancia, Verificación, Aprendizaje.
37	Proceso, Valoración.

38	Seguimiento, Acompañamiento.
39	Criterio, Aprendizaje, Transferencia.
40	Mejora, Calidad, Enseñanza- Aprendizaje
41	Proceso, Transferencia, Adaptación.
42	Diagnóstico, Proceso, Valoración.
43	Proceso, Diagnóstico, Valoración.
44	Proceso, Diagnóstico, Valoración.
45	<b>Control</b> , Verificación, Seguimiento.
46	Volcar- Brindar, Expresar, Posibilidad de corregir.
47	<b>Control, Verificación</b> , Seguimiento.
48	Seguimiento, Reordenamiento, Aprendizaje.
49	Analizar, Valorar, <b>Controlar</b> .
50	Conocimiento, Comprensión, Nivel de estudio.
51	Diagnóstico, Desarrollo de ciertas habilidades, Demostración.
52	Proceso, Diagnóstico, Continua, Integradora.
53	Revisión, Punto de partida.
54	Integración, Progreso, Aprendizaje.
55	<b>Verificar</b> , Constatar, Elaborar.
56	Interpretación, Manejo de información, Claridad y calidad.
57	<b>Verificación, Control</b> , Demostración.
58	Proceso, Seguimiento, Resultado.
59	Revisión, Instrumento.

30

Si se realiza la contrastación entre las representaciones de los alumnos (como viven la evaluación) y las concepciones de los docentes (los discursos y sus intenciones), vemos que la brecha es ancha.

Las representaciones de los alumnos dan cuenta de una evaluación sentida como obligación, como peligro, como amenaza, como incertidumbre, con impotencia, control y verificación, con actitudes de ambigüedad, como juego de ingenio, como juegos de mesa, librados al azar, como situación límite/ muerte,...

Mientras que los discursos docentes, hablan de una evaluación como proceso- seguimiento- resultado, progreso, diagnóstica- seguimiento- valoración, progreso, diagnóstica, integradora, continua,

---

<sup>30</sup> Ceballos, M. Ob. Cit.

apreciar, estimar, aprendizaje, toma de decisiones, diálogo, mejora, decisión, jerarquizar, camino para seguir adelante,...

Si se tratara de una obra de teatro, el título podría ser: *El desencuentro del encuentro*, porque justamente en el hecho educativo es esperable que docentes y alumnos se encuentren.

La pregunta es, ¿cuáles son las múltiples causas que, en muchos casos, provocan no sólo el desencuentro de expectativas, sino las contradicciones de percepciones de una misma experiencia vivida por ambos? Unos, los alumnos, la perciben como amenaza, peligro,... mientras que otros, los docentes, la perciben como seguimiento, proceso, aprendizaje,...

Algunas cuestiones obstaculizan las prácticas para que estas sean tan contradictorias con el discurso. La búsqueda de estas cuestiones, tiene que ver con algunos puntos que Celman, Susana<sup>31</sup> aporta como principios para reflexionar acerca de la evaluación y que remiten a:

- Las cuestiones de poder y/o abuso de poder, al señalar:  
*“El uso de la información proveniente de las acciones evaluativas, pone de manifiesto el tema del poder en este campo, permitiendo o dificultando, según los casos, la apropiación democrática del conocimiento que en él se produce.”*

¿Qué aprenden y qué dejan de aprender los estudiantes en situaciones como las que muestran los símbolos y significados de los alumnos?

Celman afirma<sup>32</sup>:

*“Aprenden que el conocimiento es un proceso que no les pertenece, que se realiza **para otros**, quienes tienen la posibilidad de decidir; y dejan de aprender que existen diversos criterios. Aprenden que no tienen derecho a conocer los fundamentos y razones del juicio que ha emitido su profesor*

---

<sup>31</sup> Celman, S. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial: Paidós Educador. 1998.

<sup>32</sup> Celman, S. Ob. Cit.

*sobre su propia tarea, porque ellos son sólo alumnos, no saben de eso, no están capacitados; y dejan de aprender, de ejercitarse en el uso de sus derechos, como sujetos, como ciudadanos, dejan de aprender a emitir juicios justificados. Aprenden cuáles son las cosas que, con mayor probabilidad, los puede ayudar a obtener buenas notas, a aprobar con ese docente, realizando aquello que han descubierto que le agrada; y dejan de aprender qué valor tiene lo que aprenden, qué es lo que no saben, cómo es que no lo saben, qué deberían hacer para saber,...*”

- Las cuestiones de la coherencia entre la evaluación y el proceso de enseñanza: los símbolos y significados de las representaciones de los alumnos, como la de laberinto, juego de mesa, el cubo mágico, caja de sorpresas,...; ponen de relieve la falta de coherencia entre los procesos de enseñanza, de aprendizaje y la evaluación.

¿Puede ser la evaluación, una situación sin salida, un lugar donde no se con qué me voy a encontrar, un juego muy difícil,...

¿Cómo se explican estas vivencias frente al discurso de la evaluación como proceso? Algunas prácticas están, aún, muy atravesadas por la concepción de la evaluación como producto final.

Celman refiere al respecto<sup>33</sup>:

*“La mejora de los exámenes comienza mucho antes, cuando me pregunto:*

*¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otra cosa?*

*¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos?*

*¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo?*

*¿Qué sentido tiene ese aprendizaje?*

*¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?”*

Y continúa diciendo:

*“Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de*

---

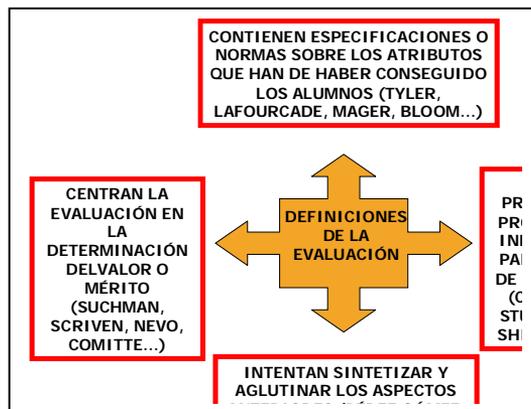
<sup>33</sup> Celman, S. Ob. Cit.

*concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso”.*

Esto nos pone frente a la exigencia de problematizar la evaluación al interior del aula, con los alumnos; al interior del equipo docente, con los directivos y con los padres.

El **concepto de evaluación** como conocimiento, ha presentado a lo largo del tiempo algunas modificaciones que nos permiten hablar de hitos evolutivos de la evaluación educativa.

Las definiciones<sup>34</sup> más significativas son:

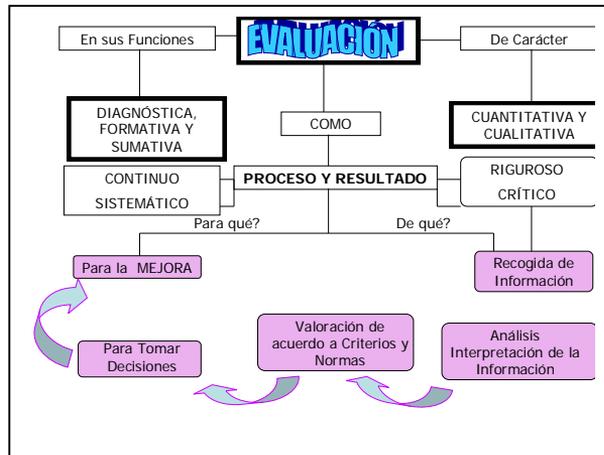


- Aquellas definiciones que contienen *especificaciones o normas sobre los atributos* que han de haber conseguido los alumnos después de proceso instructivo –objetivos- dan cuenta de la preocupación por el logro de los objetivos -resultado- como objeto fundamental de la evaluación, es decir, por la **evaluación sumativa**. Como ejemplo, citamos el concepto de

<sup>34</sup> Tejada Fernández, J. La evaluación: sus Conceptualizaciones. En: Jiménez Bonifacio (editor): Evaluación de programas, centros y profesores. Editorial: Síntesis. 1999.

- Tyler (1950): *“Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos”*.
- Aquellas definiciones que centran la evaluación en la determinación del *mérito o valor* dan cuenta de la preocupación por un planteamiento que, además de medir, la evaluación implica emitir un juicio sobre la medida, es decir, una **valoración**. Como ejemplo, citamos el concepto de Scriven (1967): *“Proceso por el que se determina el mérito o valor de una cosa”*.
  - Aquellas definiciones que consideran la evaluación como *proceso que proporciona información para la toma de decisiones*, planteamiento que si bien viene a completar los anteriores, incorpora nuevas funciones y momentos evaluativos. Se preocupa por la mejora de la práctica. Como ejemplo, citamos a Cronbach (1963): *“Proceso de recopilación y utilización de la información, para tomar decisiones”*.
  - Entre las definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores, citamos la de Pérez Gómez (1983): *“Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida del aula, en base a las cuáles se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum.”*

En el presente Capítulo, el supuesto de base del concepto de evaluación tiene que ver con este último grupo de definiciones que presentamos en el siguiente gráfico:



## 6.2. Autoevaluación institucional: razones para su práctica en el marco del sentido de la educación y el contrato fundacional...

En tiempos de acelerados cambios sociales, científicos y tecnológicos, es impostergable instalar en la escuela una forma de pensar y de hacer las cosas que permita volver la mirada sobre los propios pasos, a fin de adecuar el rumbo a dichos cambios, sin perder el norte: la centralidad de la escuela.

Para ello es necesario que la evaluación trascienda los límites del aula y del alumno y se realice *sobre* el quehacer de la escuela como escuela. Si bien la evaluación es un aspecto muy importante de las escuelas, sólo recae principalmente en la de los saberes y logros de los alumnos, por lo tanto, muy pocas veces se la realiza para analizar lo que la escuela hace desde sus múltiples dimensiones.

Esto da cuenta de que frecuentemente no somos conscientes de que una parte de los resultados de los alumnos se debe a factores que no siempre tienen sus raíces en su esfuerzo, en sus capacidades o en su motivación, sino...

- ... en la naturaleza y contenido de lo que aprende.
- ... en las condiciones en que se aprende.
- ... en las formas de intervención del docente.

... en la calidad de la propuesta de enseñanza.  
... en los criterios de evaluación y calificación.  
... en el valor social de los aprendizajes.  
...en la organización de la escuela (tiempos, espacios, roles,  
funciones,...).  
... en las normas de funcionamiento que la rigen.  
... en las pautas de convivencia.  
...en la cultura institucional.  
... en la forma en que se toman las decisiones.  
...

Bajo este impulso será posible hacer presentes y cotidianos algunos interrogantes:

- ¿Qué pasa dentro de la escuela?, ¿Cómo andan las cosas?, ¿Qué está sucediendo? ¿Por qué pasa lo que pasa?
- ¿Las actividades cotidianas de la escuela dan cuenta de lo que acordamos como intenciones en el P.E.I., en el P.C.I.?
- ¿Qué piensan los docentes, los alumnos, los padres sobre lo que se anuncia o informa en la escuela, lo que se ejecuta o realiza y los efectos e impactos que se logran?
- ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Qué dejan de aprender? ¿Qué otras cosas pueden aprender?
- ¿Qué se enseña en esta institución? ¿Por qué se enseña lo que se enseña?
- ¿Por qué hacemos algunas cosas siempre de la misma manera? ¿De qué otro modo o forma podríamos hacerlas?

Estos y otros interrogantes generarán, en tiempos y espacios compartidos, caminos de búsqueda de nuevas y mejores maneras de hacer las cosas. De este modo podrá desarrollarse el potencial más interesante de la autoevaluación institucional: su capacidad para promover la mejora del hacer de la escuela.

Es necesario pensar de qué manera los aprendizajes que se instalan en las rutinas, en las relaciones interpersonales cotidianas, en las normas que rigen la actividad escolar,... guardan fidelidad a la

identidad de la escuela como escuela, esto es, a su *poder de educar*<sup>35</sup>, a su capacidad de promover la formación de personas capaces de comunicarse entre sí, capaces de crear y gestar historia, capaces de reflexionar crítica y autónomamente.

Sintetizamos las ideas de Cullen acerca del triple poder de educar de la escuela, en el siguiente cuadro:



En este marco de pensamiento nos preguntamos: ¿Qué nivel de respuesta da la escuela hoy a aquel contrato fundacional sociedad – escuela?

La sociedad espera que sea un *ámbito de enseñanza y aprendizaje*, un *ámbito de convivencia y orientación*; en síntesis un *ámbito de formación de personas* en todas las dimensiones de su desarrollo: ético y religioso, del conocimiento científico y tecnológico, socio comunitario y de la expresión y la comunicación. Este es el mandato que le hace la sociedad a la escuela, confiriéndole su especificidad: educar de manera sistemática.

Creemos que es urgente que la escuela, como eje y pieza clave del sistema educativo, como lugar donde se lleva a cabo el hecho educativo, se reconozca en su **especificidad**, se configure y se desarrolle como comunidad educativa; construya y concrete -con la participación de todos- una visión compartida a partir de su realidad.

<sup>35</sup> Cullen, C. Crítica de las razones de educar. Editorial: Paidós, Cuestiones de educación.1997.

Pero, ¿por qué volver la mirada sobre la escuela? Responder a este interrogante nos remite a razones de orden moral y social.

A modo de síntesis gráfica, presentamos las **razones** para una Autoevaluación Institucional:



La **dimensión moral** de la autoevaluación nos exige decidir si esta tarea se va a encarar de manera responsable, lo que requiere el compromiso y el *hacerse cargo* de la información e interpretaciones que se realice de la realidad institucional, o si *se hará como resulte más cómodo, como nos resulte menos inconveniente, porque hay que hacerlo,...*

La autoevaluación implica emitir juicios de valor y de acuerdo con lo que nos dice Francisco Beltrán Llavador<sup>36</sup>, "La emisión de un juicio nos compromete moralmente; la descripción [...], no"

La descripción es más subjetiva, conciliadora y apunta más hacia el logro de acuerdos orientados al mantenimiento de un cierto orden. En cambio el juicio, apunta a la existencia de realidades acordadas a partir de las cuáles se establecen nuevos cursos de

<sup>36</sup> Beltrán Llavador, F.; San Martín Alonso, A. La Organización Escolar ¿Evaluación o Devaluación? En Cuadernos de Pedagogía N°219. Editorial Fontalba. Noviembre 1993. Autoevaluación Escolar en Cuadernos de Pedagogía N° 204. Editorial Fontalba. Junio 1992.

acción; reconoce la discrepancia y el conflicto y fuerza a tomar posiciones desde una construcción intersubjetiva.

En esta **trama ética** se implanta la autoevaluación, por eso apunta a la construcción de un bien mayor, es decir, a la **mejora sustantiva de la calidad de la educación**.

El sentido ético inherente a todo proceso de autoevaluación, estará dado por:

- la transparencia y la claridad de los objetivos; es decir su para qué, su finalidad; de ahí la necesidad de crear las condiciones o clima institucional para el proceso, que los acuerdos previos al sean sinceros y democráticos;
- la credibilidad de los procesos; posible por la rigurosidad de la exploración, del análisis, de la interpretación y de las conclusiones, lo que pone a salvo el valor del proceso;
- la confidencialidad de los informes parciales y finales; pues el control de los registros por parte de los mismos protagonistas valida el proceso porque se supone que su contenido es el resultado de un debate democrático;
- la racionalidad de las decisiones; que tiene que ver con la coherencia entre el plan de mejora con lo que arrojó el proceso de autoevaluación.

### ***6.3. Acerca del significado y sentido de la autoevaluación de la escuela...***

El sentido de la autoevaluación se relaciona con la posibilidad que tiene la escuela de pensarse a sí misma desde la cotidianidad de sus formas particulares de hacer, de pensar, de sentir y de vivir como escuela en el día a día.

Entendemos el proceso de autoevaluación<sup>37</sup> como la mirada atenta y sistemática que la escuela hace sobre sí misma, puertas adentro, con la intención de producir conocimiento sobre su finalidad y

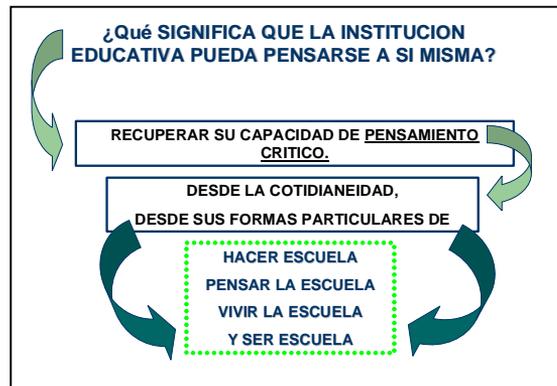
---

<sup>37</sup> Ceballos, M. Ob. Cit.

misión específica, sobre sus tareas y sobre cómo los actores (docentes, equipo directivo, administrativos, alumnos, familias,...) interactúan día a día, para el logro de sus objetivos y fines; tomando decisiones para su mejora.

Mirarse a sí misma le permitirá a la escuela recuperar su capacidad de pensamiento crítico, en un proceso dinámico que conjugue una reflexión para la acción y una acción reflexionada, de tal forma que se desentrañe la trama de la cultura institucional.

Sintéticamente podemos responder a este interrogante:



¿Desde dónde?



Esta mirada comienza a construirse en el reconocimiento de la escuela en su **identidad** (principios, valores, fines,...), en su propia **realidad** (con sus fortalezas y debilidades), en su **visión** (perfiles de formación, estilos de enseñanza y aprendizaje, dinámica organizativa, estilo de convivencia,...) y en el desarrollo de sus **proyectos específicos** a fin de intervenir para su mejora sostenida.

Se trata de un tipo de evaluación que no se limita a establecer cuáles son los éxitos y fracasos de una escuela, en el sentido de una evaluación sumativa; sino que se orienta a producir conocimiento sobre las acciones, planificadas o no, de acuerdo a criterios acordados previamente, y que le permita a la escuela la toma de decisiones en un proceso de mejora continua.

Exige a la escuela conocer el impacto de sus propuestas y un estar dispuesta a aprender de sus propios procesos de crecimiento como institución.

Una escuela dispuesta a pensarse a sí misma es una escuela que se propone construir conocimiento propio, saber para entender su historia, comprender su presente y bosquejar futuros, un *saber para proyectar*<sup>38</sup>.

Un saber que implica recorrer sus territorios internos, la historia y las historias, el posicionamiento de los actores, las tramas que los relacionan, las problemáticas que enfrentan, los compromisos asumidos y también aquellos que aún están ausentes.

Se requiere construir saberes, entre otros, sobre:

- las tramas de comunicación y participación, formales e informales, entre los actores;
- los procesos de toma de decisiones;
- las fuentes de poder de los actores;
- la historia profesional de los docentes;
- el grado de pertenencia institucional;
- la historia en las aulas, en los patios, en las salas de docentes;

---

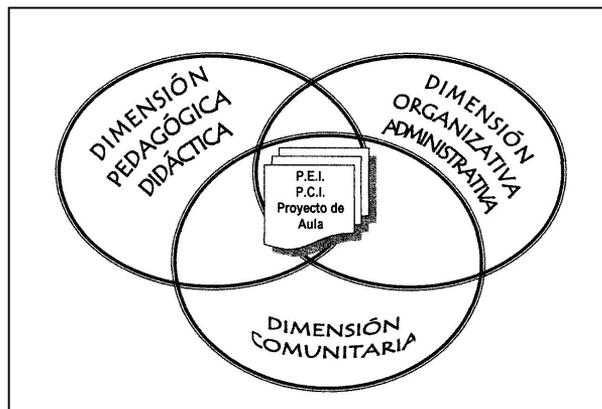
<sup>38</sup> Poggi, M. y Frigerio, G. El análisis de la Institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Editorial: Santillana, Aula XXI. 1996.

- las relaciones pedagógicas;
- la matriz de aprendizaje institucional que está en el origen de los aprendizajes individuales y colectivos y es un continente que moldea el hacer institucional y va modelándose por el hacer de los actores;
- el currículum real, el nulo, el oculto...
- las rutinas y los ritos;
- los tiempos y espacios;
- los conflictos recurrentes...

Es importante advertir que, aunque haya un proceso de construcción de saberes, siempre quedará *algo por conocer*.

La autoevaluación que aquí planteamos se interroga por la acción de la escuela en todas sus dimensiones: en lo pedagógico- didáctico-curricular, en lo comunitario y en lo administrativo-financiero, no como compartimentos estancos, sino en constante cruce en cada hecho o acontecimiento de la escuela.

Dimensiones del campo institucional que aunque guardan su especificidad se encuentran interconectadas y son interdependientes entre sí, de tal manera que las decisiones que se toman en una de ellas afectan e impactan en las demás.



Así, la autoevaluación no es otra cosa que la búsqueda, de manera sistemática, de evidencias respecto de lo que hemos elegido como

objeto de valoración; sometiéndolo a descripción, análisis, explicación e interpretación según algunos criterios y/o principios acordados previamente, de manera tal que podamos emitir un juicio de valor fundamentado que permitirá tomar decisiones y actuar para el mejoramiento de la escuela.

Asumir la responsabilidad de pensarse a sí misma significa -para la escuela- explorar sobre el significado y sentido de la tarea de la escuela...

Pero... *¿en qué tiempo?*

Es cierto, la escuela, en la urgencia de sus actividades inmediatas, urgentes, pero no siempre importantes, no dispone del *tiempo* para reflexionar.

Creemos que si este proceso de autovalorarse es percibido por los actores como un momento decisivo para un nuevo camino, orientado a dar respuesta a necesidades, problemáticas y carencias, los actores se involucran.

Quizás sea necesario producir cambios en lo organizativo que posibiliten disponer de tiempos o de optimizar los ya previstos para esta tarea; porque en realidad es más importante *saber hacia dónde se camina que apurar el paso hacia ninguna parte*<sup>39</sup>.

A veces puede llevarnos más tiempo motivar y preparar el proceso de autoevaluación que el proceso de desarrollo en sí mismo; pero allí está lo valioso, en el darnos cuenta de que podemos converger en la mirada para reorientar el paso, porque de lo que se trata es de *autovalorarse como escuela*.

La autovaloración sólo será posible desde un autoanálisis que no se fija tanto en los logros como en el potencial de reflexión y en lo que ésta puede generar.

Si ponemos la mirada sólo en los logros, corremos algunos riesgos pues hay algunos logros que se producen al margen de la escuela -o a

---

<sup>39</sup> Santos Guerra, M. A. Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Editorial: Akal. 1993.

pesar de ella- y que la escuela se atribuye a sí misma; y también hay no-logros por los que casi nunca se pregunta.

A lo anterior se agregan cuestiones de índole afectiva: “la autoevaluación encierra el peligro de que la falta de distancia emocional y el involucramiento de los actores (sujetos y objetos de evaluación) conviertan el proceso evaluador en un factor de autojustificación”<sup>40</sup>.

De ahí la necesidad de que estos procesos sencillos y cotidianos de autoevaluación estén protegidos por algunos **criterios**<sup>41</sup> que les den **validez interna** para que gocen de credibilidad.

¿Cómo saber, entonces, si lo que estamos haciendo es creíble y riguroso?

Tendrán credibilidad y rigurosidad nuestros procesos en tanto:

- Sean prolongados y reiterados en el tiempo; porque de esa manera aparecen los indicios y si estos son recurrentes, perseverantes,... se constituyen en evidencias de las prácticas.
- Integren la mirada de otros, que no participan en el proceso y la mirada externa de especialistas, supervisores, directivos de otras instituciones,...
- Contemplan la triangulación de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos; esto es, crucen la información obtenida por diferentes medios: observación, entrevista, documentos, cuestionarios,...
- Incluyan la participación de toda la comunidad: padres, alumnos, docentes que tienen su punto de vista, su visión parcial desde sus percepciones y creencias que es relevante contrastar.
- Se establezcan algunas pistas de reflexión en cuanto a qué vamos a mirar, dónde hunde sus raíces lo que vamos a mirar, en qué problemáticas y nudos críticos se va a anclar lo que

---

<sup>40</sup> Cfr. Santos Guerra, M. A. Ob. Cit.

<sup>41</sup> Adaptación de Santos Guerra, M. A. Ob. Cit.

vamos a mirar, en qué secuencia de acciones, qué principios las justifican, qué tratamiento se hará de los datos,...

- Se establezcan pautas de revisión/ evaluación del desarrollo del proceso, es decir, cómo va sucediendo, dificultades que se presentan, avances que se observan, reajustes que se realizan,... (evaluación de seguimiento de la evaluación, es decir, metaevaluación).
- Exista la exigencia de rigor interno en la construcción y aplicación de cada método, procedimiento, técnica e instrumento.

Es importante y necesario, como escuela, contrastar las conclusiones internas con algunos **criterios**<sup>42</sup> de **validez externa** como:

- La transferibilidad del proceso: que las conclusiones, metodologías, principios de procedimiento, instrumentos, etc. puedan ser aplicados a otros centros, salvando la distancia de la singularidad, ya que habrá cosas en común con otras realidades y otras que no; en síntesis, que algunas cuestiones se constituyan en categorías de análisis e interpretación como productos sociales a ser recreados por otros.
- Las afinidades legales: ya que todas las escuelas están regidas por la misma normativa que, si bien es interpretada y adecuada a los diversos contextos, se trata del mismo referente: Diseño Jurisdiccional Curricular, régimen de evaluación y promoción de alumnos, que orienta los procesos de todas las escuelas del sistema.

De este modo consideramos como condición de los procesos de autoevaluación institucional, la selección de criterios de validez interna y de validez externa que están dando cuenta del ejercicio de autonomía de gestión de las instituciones.

---

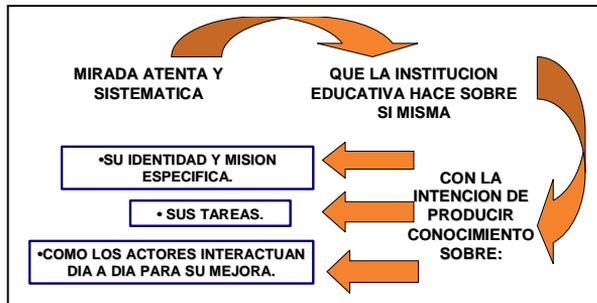
<sup>42</sup> Adaptación de Santos Guerra, M. A. Ob. Cit.

De esta manera acordamos que “la autoevaluación institucional consiste en una práctica de evaluación interna realizada por las personas implicadas en las situaciones que se estudian; sin excluir la posibilidad de ayudas externas dirigidas a comprender y mejorar la situación institucional”<sup>43</sup>.

Así entendida ha de favorecer lecturas de la realidad institucional para actuar en ella manteniendo, reconstruyendo o modificando sus condiciones.

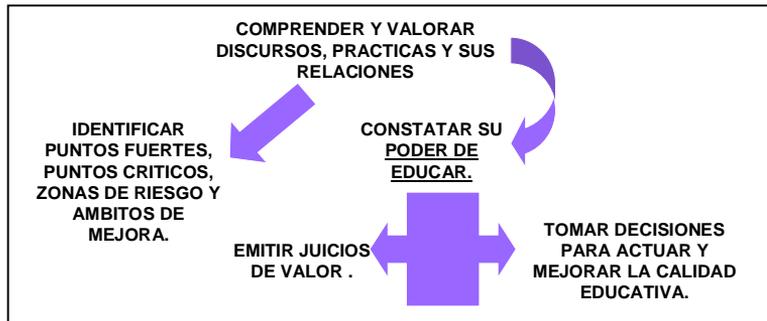
A modo de síntesis, acerca del significado y el sentido del proceso de autoevaluación, ofrecemos los siguientes gráficos:

**SIGNIFICADOS DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL**



<sup>43</sup> Ferreyra, H y otros. Autoevaluación institucional. Documento del Ministerio de Educación. DEMyS. 2000.

## SENTIDO DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARA LA MEJORA



### 6.4. Acerca de las categorías de análisis...

¿Sobre qué cuestiones de la vida cotidiana de la escuela es posible construir conocimiento para actuar y mejorar?

Si en párrafos anteriores afirmamos que un proceso de autoevaluación exige el relevamiento de información, construir conocimiento,...

Relevar información y construir un saber ¿sobre qué y acerca de qué?

Esto nos lleva a puntualizar lo que llamamos *el objeto de evaluación*, es decir aquellos aspectos que pondremos bajo la lupa para dialogar, comprender y mejorar.

Cuando descubrimos que hay cuestiones para mejorar, estamos reconociendo que tenemos problemas, necesidades, carencias, dificultades y que es necesario explicitarlas. *Reconocer que hay problemas es el principio de un movimiento hacia la calidad*<sup>44</sup> que

<sup>44</sup> Schemelkes, S. Ob. Cit.

justamente implica éso: resolver los problemas que obstaculizan el desarrollo de procesos de calidad.

Hay problemas que son comunes a otras escuelas y que nos preocupan como educadores: el bajo rendimiento de los alumnos; la deserción; la repetición; el desgranamiento; la fragmentación del currículum; los contenidos desarticulados y poco significativos; la escasez de tiempo dedicado a la enseñanza; la rigidez de los tiempos y de los espacios; la violencia grupal, institucional y contextual que altera la convivencia; la desvinculación con la comunidad o el bajo nivel de comunicación con ella; los modos de gestión rutinarios y burocráticos; la dificultad para acordar intenciones y actuaciones y/o acciones referidas a actividades, metodologías, contenidos, evaluación, recursos,... el aislamiento y la incomunicación entre los actores, lo que afecta al clima institucional... entre otros...

*¿Por dónde empezar?*

*¿Qué cambios son necesarios realizar para iniciar procesos de autoevaluación?*

*¿Qué principios de actuación de un equipo directivo son esperables como terreno óptimo para dichos procesos?*

Las respuestas a estas preguntas nos llevan a plantear la necesidad de la concreción de ciertos principios de actuación o **factores que inciden en un estilo de gestión directiva** (a los que aludimos en el Capítulo 1) y que según su nivel de realidad pueden ser facilitadores u obstaculizadores de procesos de autoevaluación como:

- el tipo de liderazgo directivo y su incidencia en...,
- ...las características de la cultura institucional,
- su posicionamiento frente a los cambios e innovaciones,
- el grado de autonomía que ejerce la institución,
- el valor de la capacitación y desarrollo profesional docente en la institución.

Podríamos decir que es necesario entonces instalar caminos que faciliten cambios en los estilos de gestión directiva desde un punto inicial hacia una transformación del mismo en el esquema de cierre de la segunda parte del Capítulo 1:



Así, para iniciar procesos de autoevaluación institucional, creemos que las prácticas de la gestión directiva han de convertirse en objeto de evaluación, en una primera instancia; porque como dice el lema: *nadie puede dar lo que tiene*.

¿Cómo se ven a sí mismos los directivos?

¿Cómo los ven los demás actores?

¿En qué lugar de los itinerarios propuestos en el diagrama anterior, se encuentra el equipo directivo?

¿Qué cosas de la escuela dan cuenta de ello? ¿...?

Otras categorías de análisis que proponemos, tienen que ver con lo que mencionábamos en párrafos anteriores: *la autoevaluación que aquí planteamos se interroga por la acción de la escuela en todas*

*sus dimensiones: en lo pedagógico- didáctico- curricular, en lo comunitario y en lo administrativo-financiero.*

Acerca de qué cuestiones mirar al interior de cada una de ellas, tiene que ver con lo desarrollado en el Capítulo 2 sobre los hilos para tejer la trama de la dimensión organizacional:

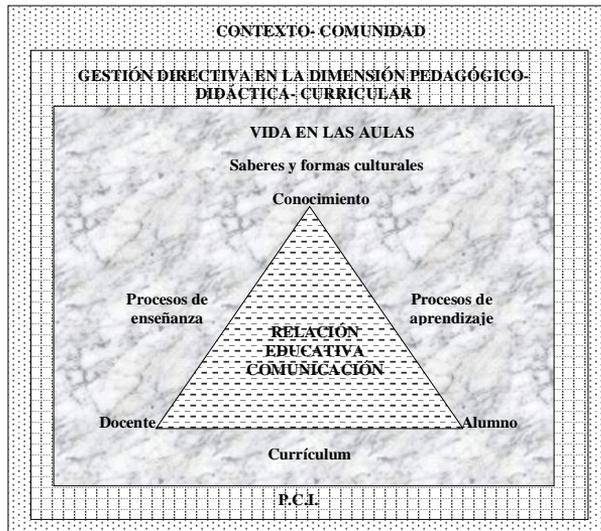


Realizar procesos de autoevaluación en la dimensión organizacional, implica construir un saber, desde lo que se ve y desde lo que no se ve, sobre cada uno de los hilos que tejen la trama del poder, del espacio y del tiempo, de la comunicación,...

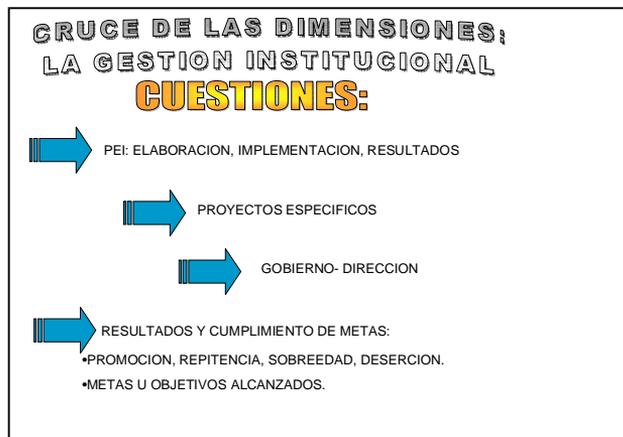
Acerca de las categorías de análisis para la dimensión comunitaria, en el Capítulo 5 se ofrece un amplio espectro de cuestiones para pensar, debatir y tomar decisiones al interior de la misma. A saber:



Acerca de la dimensión pedagógico- didáctica- curricular, en el Capítulo 4, ofrecimos algunos hilos para tejer su trama:



Y en el cruce de las dimensiones, ofrecimos en el Capítulo 3 y 4 las cuestiones para mirar que, entre otras, son:



Según su extensión, el proceso de autoevaluación, puede ser global o parcial.

La **evaluación global** pretende abarcar todas las dimensiones, aspectos, componentes,... del centro educativo de manera integral y holística, considerándolo como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias inmediatas en el resto de los componentes que lo integran.

La ventaja de este tipo de evaluación, es que se obtiene una comprensión y un conocimiento más completo de su realidad, lo que facilita la orientación de la actividad educativa en la dirección oportuna. Pero el inconveniente principal es su complejidad por las exigencias que lleva consigo (recursos, personas,...).

El siguiente cuadro, presenta nuestra propuesta, integrando las **dimensiones del campo institucional** y los **aspectos** para pensar que pueden ser considerados al interior de cada una de ellas. Las pistas de reflexión para cada uno de los aspectos, fueron desarrollados en los Capítulos anteriores.

DIMENSIONES	ASPECTOS
Dimensión Pedagógica-curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto Curricular Institucional</li> <li>- Planificaciones y programas</li> <li>- Proyectos de aula</li> <li>- Capacitación o formación continua</li> <li>- Evaluación y metaevaluación</li> </ul>
Dimensión Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización y administración del tiempo</li> <li>- Organización y administración de los espacios</li> <li>- Formas y tipos de agrupamiento</li> <li>- Organización de los equipos docentes</li> <li>- Formas y mecanismos de comunicación</li> <li>- Aprovechamiento y coordinación de los recursos</li> <li>- Organización de canales y órganos de participación</li> <li>- Institución y cumplimiento de normas</li> <li>- Dinámica y cultura institucional:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima institucional</li> <li>- Redes de poder</li> <li>- Apertura al cambio y la innovación</li> <li>- Tipos de conflictos y formas de resolución</li> </ul> </li> </ul>
Dimensión Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Previsión, distribución, articulación y administración de recursos</li> <li>- Previsión, distribución y articulación del personal</li> <li>- Infraestructura:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobiliario, Equipamiento y Recursos Didácticos</li> <li>- Instalaciones</li> <li>- Servicios</li> </ul> </li> </ul>
Dimensión Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Relación con las familias</b></li> <li>- <b>Relación con otras instituciones de la comunidad</b></li> <li>- <b>Entorno y contexto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Características del entorno a la escuela</b></li> <li>- <b>Características sociales, culturales y económicas de los alumnos y su familia</b></li> <li>- <b>Expectativas educativas de las familias</b></li> </ul> </li> </ul>
Cruce de las dimensiones: la gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PEI: elaboración, implementación, resultados</li> <li>- Proyectos específicos</li> <li>- Gobierno-dirección</li> <li>- Resultados y cumplimiento de metas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Promoción, repitencia, sobreedad, deserción</b></li> <li>- Metas u objetivos alcanzados</li> </ul> </li> </ul>

Podemos mencionar algunos modelos de evaluación global en cuanto a sus aspectos o cuestiones que incluyen, pero que no son objeto de desarrollo en el presente trabajo:

El modelo que presenta Gairín Sallán<sup>45</sup> puntualiza los siguientes niveles:



Domínguez Fernández<sup>46</sup> presenta el siguiente modelo de evaluación de la calidad a la que él llama contrastada y contextualizada. En un cuadro de doble entrada, ubica los elementos estructurales o criterios de la evaluación de la organización en el eje vertical y, en el eje horizontal, los procesos dinámicos de una organización:

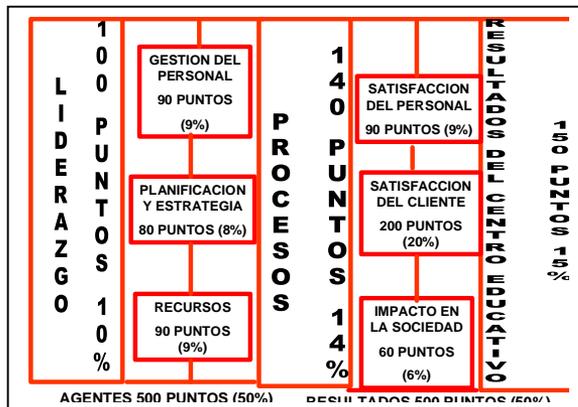
<sup>45</sup> Gairín Sallán, J. La organización escolar: contexto y texto de actuación. Editorial: La Muralla. 1996.

<sup>46</sup> Domínguez Fernández, G. Ob. Cit.

Un modelo de autoevaluación contrastada y contextualizada de la organización, gestión y funcionamiento de una institución superior:

Procesos dinámicos ----- Elementos estructurales	Procesos de relación con el entorno	Proceso de gestión "estilos directivos"	Procesos de formación	Procesos de evaluación de productos, resultados e impactos
Contexto				
Objetivos				
Estructuras				
Tejidos socio-relacional (Comunicación, Participación, Conflicto, Clima, Cultura)				Por Fernández, Guillermo

El Modelo Europeo de Gestión de Calidad<sup>47</sup>, a su vez, considera los siguientes aspectos:



<sup>47</sup> Liborio López García. Modelo Europeo de Gestión de Calidad. M.E.C. España. 2001.

## 6.5. Acerca del diseño metodológico...

Y la pregunta se instala.

¿Cómo hacemos para pensar y reflexionar sobre las cuestiones señaladas en párrafos anteriores? ¿Cómo nos organizamos? ¿Por dónde empezar?

En este Capítulo queremos puntualizar lo que ya advertimos: la necesidad de que sean los actores, los que viven la realidad, los que organicen la mirada sobre la misma. Organizar la mirada implica, entre otras cosas:

- a) Un momento de preparación **del territorio y de planificación** del proceso de autoevaluación.
- b) Un momento de **implementación** que comprende el relevamiento de datos.
- c) Un momento de **interpretación y análisis** de los datos.
- d) Un momento de **elaboración de informes y de devolución**.
- e) Un momento para la **toma de decisiones y elaboración del plan de mejora**.

Cuando nos referimos a un **momento de preparación del territorio y planificación**, según la lógica metodológica del paso inicial y del momento de análisis situacional o situación inicial ya desarrollada en el Capítulo 3, para el proceso de elaboración del P.E.I. a la luz del enfoque estratégico situacional.

Estamos diciendo que es necesario dedicar un tiempo en el que se instale la reflexión acerca de la naturaleza del trabajo que se va a realizar:

- ¿Qué es un proceso de autoevaluación para la mejora?
- ¿Por qué autoevaluarse? ¿Para qué?
- ¿Qué cuestiones se evaluarán?
- ¿Quiénes participarán? ¿Cuál es el tipo de colaboración que se requiere?

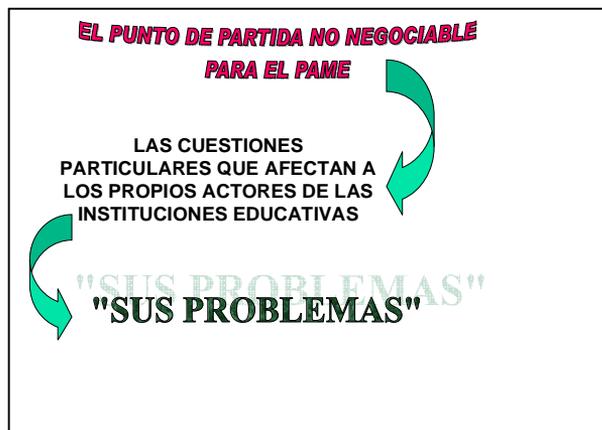
- ¿Cuáles serán los métodos que se utilizarán para recoger información?
- ¿Qué grado de confidencialidad tendrán los datos?
- ¿Qué calendario de trabajo estimativo nos proponemos?
- ¿Cuáles serán los momentos y las formas de entregar informes?  
¿Cuál será el contenido de los mismos?
- ¿Quiénes conformarán el equipo que va a conducir el trabajo?

Con respecto al equipo que va a coordinar el trabajo, lo deseable es que esté integrado por directivos y docentes representantes de los niveles, de los ciclos, de las áreas curriculares.

Este equipo tendrá a su cargo la organización del proceso en acciones, tiempos, espacios, actores, instrumentos de trabajo, recolección de la información, sistematización de la misma, análisis, valoración y elaboración de informes preliminares que se pondrán a consideración del grupo total para su debate, el logro de acuerdos y la toma de decisiones. Es importante tanto el registro de estas decisiones como su comunicación oportuna al resto ya que clarifica el sentido del proceso para todos.

Una de las primera tarea del equipo coordinador tendrá que ver con generar espacios y tiempos para reconocer algunas situaciones problemáticas, y decimos reconocer porque seguramente algunas ya han sido tratadas otras veces, a la vez que se identificarán problemáticas nuevas.

Ponemos el énfasis en la siguiente premisa:



Sería conveniente preguntar y preguntarse acerca de las problemáticas desde cada una de las dimensiones de la escuela (la organizativa, la pedagógico- didáctica- curricular, la comunitaria) y aspectos presentados en los capítulos anteriores, pero también puede emplearse el camino inverso, desde las problemáticas hacia los aspectos y/o dimensiones con los que se relacionan dichas problemáticas.

En el primer caso, preguntarse acerca de cada dimensión y sus problemáticas y registrar la información en una matriz como la siguiente:

<b>DIMENSIONES</b>	<b>SITUACIONES PROBLEMÁTICAS</b>
<b>Organizativa</b>	
<b>Pedagógico- Didáctica- Curricular</b>	
<b>Comunitaria</b>	

En el segundo caso, proponer a los actores la siguiente pregunta:

¿Cuáles cree usted que son los tres problemas más relevantes, en orden de importancia, que tenemos como escuela?

A partir de la respuesta de cada actor, se elaboran matrices de registro de las problemáticas por orden de jerarquía y luego se relacionan con las dimensiones a las que refieren.

ORDEN	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS
1°	
2°	
3°	

Se toman todas aquellas situaciones problemáticas que aparecen en primer orden y se analiza qué contenidos, de cada dimensión, están más comprometidos y, por ende, esa dimensión.

Llegado a este punto habrá que tomar decisiones sobre la **metodología de trabajo**, los procedimientos y los instrumentos.

Y aquí es importante señalar que hay metodologías que ponen más énfasis en lo mensurable, lo cuantificable, lo observable, es decir, un **enfoque cuantitativo** de exploración. Por ejemplo, cuando se utilizan los índices de promovidos, matrícula, repetición, deserción,... como objeto de análisis.

En cambio, otras metodologías centran su interés en los significados, motivos, razones, actitudes, valores, creencias, condiciones acerca de los acontecimientos escolares y sus relaciones. Estas metodologías tienen que ver con un **enfoque cualitativo** de exploración.

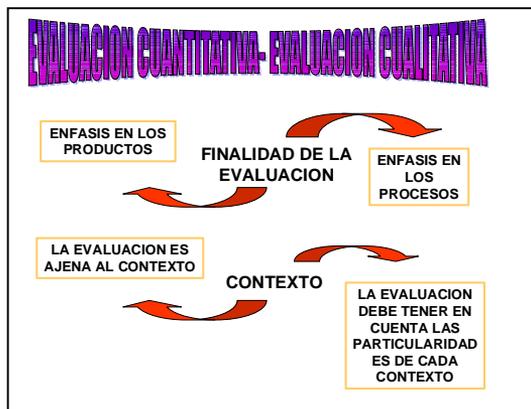
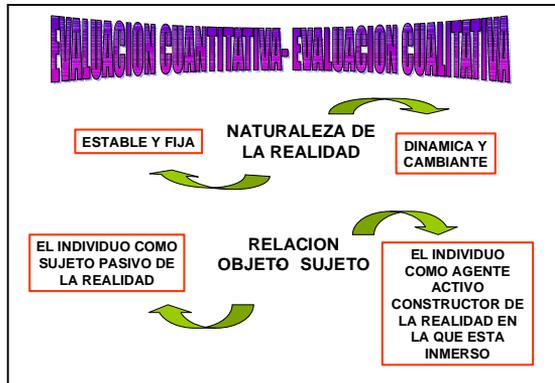
Tejada<sup>48</sup> afirma:

*“La diferencia entre ambas líneas metodológicas, no es solamente el giro realizado en torno al objeto de evaluación, proceso de recogida y tratamiento de la información, técnicas de investigación, sino que es más profunda. Cada uno de ellos entraña un discurso epistemológico diferente, se fundamentan en paradigmas distintos y antagónicos, que implican distintas concepciones de la realidad, diversas maneras de entender la ciencia o la naturaleza del conocimiento científico e incluso de los procedimientos para comprender los fenómenos humanos. Todo ello ha generado una polémica entre evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa. Desde posturas*

---

<sup>48</sup> Tejada Fernández, J. Ob. Cit.

*irreconciliables entre paradigmas, distintos trabajos (Parlet y Hamilton, 1997; Stake, 1976; Guba, 1983;...) defienden los métodos cualitativos, mientras que otros (Cronbach, 1980; Popham, 1980;...) fundamentan los métodos cuantitativos, existiendo posturas intermedias o de reconciliación (Cook y Reichardt, 1986; Patton, 1984;...)...”*





*“Lo que sí parece cierto es que dada la complejidad que presentan los fenómenos educativos, es necesario recurrir a la triangulación de metodologías definida como la combinación de las mismas, en términos de complementariedad e integración entre lo cuantitativo y lo cualitativo”.*<sup>49</sup>

De uno y otro enfoque se desencadenan procedimientos e instrumentos coherentes con lo que se desea explorar.

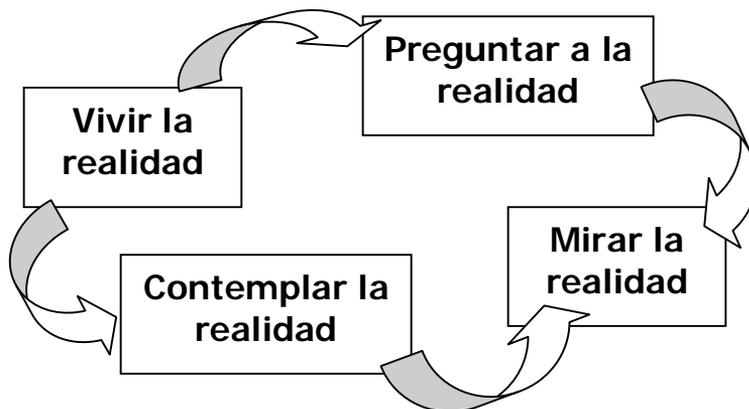
<sup>49</sup> Tejada Fernández, J. Ob. Cit.

Así se puede trabajar con cuestionarios cerrados, cuyas respuestas se limitan a un sí/no, a una escala de valoración (MB, B,...); o con cuestionarios de respuestas breves en relato o de preguntas abiertas.

Unos y otros tienen sus ventajas y desventajas, sus posibilidades y limitaciones.

Dado que la realidad que abordamos y sus problemáticas tienen características de complejidad, multidimensionalidad, multicausalidad, historicidad e imprevisibilidad, es necesario utilizar instrumentos y procedimientos de uno y otro enfoque: cuantitativo y cualitativo.

Miguel Santos Guerra<sup>50</sup>, en una postura conciliadora de ambos enfoques, nos propone **estrategias** para:



**Preguntar a la realidad** puede incluir procedimientos e instrumentos como entrevistas, cuestionarios, escalas de valoración, listas de cotejo,...

**Mirar la realidad** se puede realizar a través del estudio de documentos: documentos oficiales, documentos públicos, documentos de los docentes (planificación, carpeta didáctica, guías de trabajo,...), documentos de alumnos (producciones de clase, evaluaciones

---

<sup>50</sup> Santos Guerra, M. Ob. Cit.

formales, libreta de calificaciones,...) y/o documentos de padres, documentos informales, documentos sobre la escuela (contenido del P.E.I., del P.C.I., de los proyectos específicos, del reglamento o código de convivencia,...).

**Contemplar la realidad** se puede realizar a través de la observación persistente con registros en forma de relato, la grabación en video, las fotografías, etc.

**Vivir la realidad** tiene que ver con procedimientos que permitan registrar lo percibido en un diario.

Una vez recogidos los datos, el equipo coordinador se encontrará con una gran cantidad y heterogeneidad de información. Nuevamente la pregunta se instala. ¿Qué hacer?

Entre otras cosas, ordenar la mirada de análisis e interpretación con alguna lógica.

- Ordenar y sistematizar la información que nos proporciona cada grupo de actores (docentes, padres, alumnos, etc.) y las que nos brindan otras fuentes (documentos, producciones, normativas, etc.).
- Si hemos utilizado diferentes instrumentos, proceder al análisis de la información por instrumento para luego realizar el cruce de las conclusiones parciales.
- Confrontar y cruzar los datos que surge de cada grupo y fuente.

La comparación y cruce de los datos emitidos por unos y por otros instrumentos, personas o fuentes facilita la depuración y aumenta la confiabilidad del proceso.

Se puede cruzar información proveniente de diversas metodologías, de diversas personas y de diversas fuentes documentales. Esto es lo que se conoce como un **proceso de triangulación de métodos**.

Lo explicamos a través de un ejemplo:

Una de las problemáticas que se jerarquizó puede tener que ver con la evaluación de los alumnos. Se podrían plantear algunos caminos para recoger información con los docentes como: cuestionario de

autoadministración acerca de concepciones, creencias y actitudes de los docentes sobre la evaluación (recuperación de imágenes y discursos); observación de documentos de la práctica pedagógica, tales como los protocolos o modelos de evaluación (consignas); entrevista personal,...

Del contraste de la información obtenida a través de diversas metodologías pueden aparecer contradicciones, convergencias, discrepancias, omisiones significativas que facilitarán una aproximación más confiable al aspecto evaluado, lo que permite descubrir brechas entre discursos y prácticas.

Una **triangulación de personas** podría tratarse de recoger información acerca de qué piensan los alumnos, los docentes y los padres sobre la evaluación y qué problemáticas, necesidades, miedos, dificultades,... plantean al respecto. Se puede utilizar el mismo formato de instrumento (con adecuación del lenguaje si fuese necesario) para los tres estamentos.

Luego de recoger los datos, se procederá a analizar el contenido de las respuestas de cada estamento, sistematizando la información y organizando un encuentro de trabajo del equipo docente para el proceso de triangulación. Suelen ser muy aprovechados estos momentos como momentos de real análisis situacional. Así ven, viven y perciben los actores una misma situación.

De igual manera puede procederse para atender otras problemáticas:

¿Qué aprenden los alumnos?

¿Cómo aprenden?

¿Qué dificultades se observan en los procesos de aprendizaje?

Un proceso de **triangulación de fuentes documentales** puede utilizarse cuando se quiere recoger información acerca de brechas y distancias entre intenciones y acciones. Por ejemplo, sobre la enseñanza de la Matemática en su procedimiento vertebrador: la resolución de problemas.

¿Qué dicen los diversos documentos como...

...el Proyecto Curricular de Matemática?

- ...la planificación del docente?
- ...la carpeta didáctica o de actividades que ofrece?
- ...las actividades/ producciones de los alumnos en clase?
- ...las consignas de las evaluaciones?

El análisis de los datos obtenidos permite establecer algunas conclusiones, algunos interrogantes e hipótesis de trabajo, las que deben ser consideradas como provisorias.

Es oportuna aquí la palabra de Margarita Poggi y Graciela Frigerio<sup>51</sup>:

*“Este carácter de provisoriedad es imprescindible en el estudio de realidades complejas como las instituciones educativas, las cuales se resisten a ser «atrapadas» en verdades definitivas y concluyentes”.*

Es importante advertir que, al realizar los procesos de análisis, pueden producirse avances a niveles cada vez más profundos, que permitan aproximaciones más confiables y consistentes.

En un primer momento o en algunas ocasiones, el análisis quizás será más de *carácter descriptivo*, es decir una *visión detallada de situaciones* que incluya referencias directas a las intervenciones de los actores (su palabra).

Un avance sería que el análisis tuviese un *carácter interpretativo* que lleve a la *búsqueda de significados y sentidos*, un intento de entender lo que ocurre más allá de lo observable, de inferir razones y explicaciones y detectar interacciones complejas y latentes.

El *emitir un juicio de valor* respecto de lo que se ha descrito e interpretado, teniendo presente que la valoración se realiza desde unos criterios acordados previamente, daría cuenta de un nivel de análisis más profundo, de *carácter valorativo*.

## **Del informe y su devolución**

El informe es el documento en que se explicita, de forma sintética, todo el proceso de la autoevaluación y las conclusiones

---

<sup>51</sup> Frigerio, G. y Poggi, M. El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Editorial: Santillana, Aula XXI. 1996.

parciales y finales. Es conveniente que adopte una forma escrita, ya que este tipo de registro permite a otros aproximarse a los sentidos encontrados por el equipo en una situación particular.

Puede llevar anexos de tablas, gráficos, figuras, cuadros, etc.

Es importante que en él se detallen, algunas puntualizaciones sobre cuestiones que hay que *mejorar*, cuestiones que hay que *cambiar*, cuestiones que hay que *incorporar* como nuevas.

Algunos principios de procedimiento para su redacción pueden ser:

- a) La información ha de presentarse de manera clara, ordenada, tanto en lo que se refiere al lenguaje como a su estructura interna y en términos de provisoriedad, como señaláramos anteriormente.
- b) Los hechos han de presentarse en la secuencia que más se adecue a la comprensión de las conclusiones, es decir con coherencia interna.
- c) Se incorporarán los datos y hechos más relevantes, evitando la acumulación de hechos, números, cifras que entorpezcan la información clave.
- d) Se tendrá en cuenta a los destinatarios: padres, docentes, alumnos; no para su recorte o selección, sino en términos de adecuación para su cabal comprensión.

El rigor de las conclusiones se basa en la riqueza de la exploración, por ello es importante explicar los procedimientos y estrategias utilizados que precedieron su elaboración.

Pueden aparecer a la vez explicaciones de la realidad, interrogantes que surgen y ante los cuales el lector se sentirá interpelado. La recurrencia de evidencias permitirá realizar lecturas más consistentes.

No es conveniente incorporar datos que no tengan, al menos, dos fuentes contrastadas, ni tampoco críticas y descalificaciones personales.

Una vez analizado el informe con los actores, se procederá a su negociación según acuerdos iniciales, la cual permitirá abrir paso a la toma de decisiones y a la mejora. Por ello, será valioso que el equipo coordinador instale en el grupo la visión prospectiva de la escuela a partir de las conclusiones del informe, la visión de un futuro mejor.

### ***6.6. Acerca de las puertas de entrada de la autoevaluación institucional...***

Al hablar de puertas de entrada, lo que queremos decir es que hay cuestiones de la vida cotidiana de la escuela como discursos, actuaciones, documentos,... que pueden ser objeto de análisis parcial, en una primera instancia pero que luego, su alcance puede llegar a niveles cada vez más profundos, comprometiendo otras instancias de la vida escolar.

Entre las que consideramos puertas de entrada a un proceso de autoevaluación, abordaremos las siguientes:

- La evaluación del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), del Proyecto Curricular Institucional y de los Proyectos Específicos.
- La evaluación del Sistema de Evaluación de la Escuela o Metaevaluación Escolar.
- La Evaluación Diagnóstica Inicial de los aprendizajes como fuente de información de la propuesta de enseñanza (Metaevaluación inicial).

#### ***6.6.1. La evaluación del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional...***

Algunas preguntas pueden ayudar al proceso de obtener información, a construir un saber sobre el proceso de elaboración, desarrollo y evaluación de ambos proyectos:

**¿Cómo se elabora?  
¿Cómo se comunica?**

## ¿Cómo se aplica? ¿Qué resultados/ mejora posibilita?

Con respecto al primer interrogante, ¿cómo se elabora? Sería importante atender a *la base de motivación, sensibilización y justificación*. Remitimos aquí, al momento del Paso Inicial del planeamiento estratégico situacional que desarrolláramos en el Capítulo 3.

Entre otras cosas, nos referimos a si se han procurado crear las condiciones favorables, si se han realizado procesos de información, cuál ha sido la capacidad del trabajo en equipo, qué características han tenido las resistencias a los cambios, qué se ha requerido a los docentes,...

Asimismo, si la *planificación* se ha elaborado participativamente, con secuencia de acciones, con un ritmo de trabajo coherente, con recursos, con sistemas de seguimiento, si ha sido coherente con la estructura y el tamaño de la institución.

Si la elaboración propiamente dicha se ha realizado como proceso, con reajustes. Si se ha constituido el equipo coordinador con una metodología de trabajo. Cuál ha sido el camino seguido. Quiénes han participado. Cuáles son las características de los procesos de toma de decisiones, de los debates y la forma de afrontar los conflictos...

Respecto a ¿cómo se comunica?, refiere a las características del documento en el que se explicita. Si es ágil, operativo, sencillo,... y si su contenido expresa claramente intenciones, criterios y pautas; refleja las decisiones consensuadas. Si la propuesta es realista-contextualizada. Si se observa justificación, calidad, validez y coherencia interna entre los distintos ámbitos de decisión. Si se prevén criterios para programas de diversificación curricular y adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Si observa conexión o ruptura con la propuesta del currículum oficial, en el caso del P.C.I. y de éste con el P.E.I.,...

Al buscar respuestas acerca de ¿cómo se aplica?, nos referimos a si orienta claramente la práctica de cada día, si es fuente para la

elaboración de las programaciones del aula, en el caso del P.C.I. y de cualquier proceso de toma de decisiones, en el caso del P.E.I.

Si se revisa habitualmente y se hacen reajustes. Si se construye un saber acerca del nivel de desarrollo alcanzado: al valorar el grado de coherencia entre lo planificado, lo realizado y lo alcanzado a fin de retroalimentar el proceso.

Al plantear ¿qué resultados/ mejoras posibilita?, nos referimos a constatar si la intervención educativa ha ganado en coherencia. Si es así, cuáles son los indicios, las recurrencias, las evidencias,...

Así como en párrafos anteriores, remitimos al momento del Paso Inicial de la lógica metodológica planteada en el Capítulo 3, volvemos a remitir a los otros momentos planteados como referentes para los procesos de evaluación: los ámbitos de decisión de cada uno de los proyectos.

De esta manera, el P.E.I. y el P.C.I., se convierten en herramientas de gestión que potencian y facilitan procesos de cambio, evaluación e innovación institucional.

### **6.6.2. La evaluación de los Proyectos Específicos...**

Uno de los criterios de evaluación de los Proyectos Específicos, como ya lo mencionamos en el Capítulo 3, es su grado de pertinencia, es decir, su adecuación y coherencia con la direccionalidad de la institución.

Ofrecemos, a continuación, una matriz de registro que permite analizar el grado de coherencia interna de un Proyecto Específico:

RASGOS DE IDENTIDAD	ANÁLISIS DE SITUACIÓN (Realidad)	VISIÓN INSTITUCIONAL
Historia Contexto y Actores Misión Ideología	Situación problemática Causas y/o nudos críticos Compromisos de acción	Objetivos Institucionales Perfiles de Formación Estilo de Enseñanza y de Aprendizaje Dinámica Organizativa Estilo de Convivencia

				Proyección Comunitaria Estilo de Evaluación		
		PROYECTO ESPECÍFICO ----- ----- ----- ----- -----				
¿Para qué? OBJETIVOS	¿Qué acciones?	¿Cuándo? TIEMPO	¿Quiénes? ACTORES	¿Cómo? ESTRATEGIAS	¿Con qué? RECURSOS	COSTOS
CONDICIONES DE VIABILIDAD						
EVALUACIÓN						

Construir saber sobre un Proyecto Específico, implica identificar su razón de ser, es esperable que eche sus raíces en un nudo crítico de una de las situaciones problemáticas de la institución.

La validez del Proyecto Específico que analizamos, pasa por su capacidad de dar respuesta a alguna de las problemáticas institucionales y las decisiones que se tomaron para sus objetivos, acciones, actores, recursos,... son coherentes a los principios y valores que queremos sostener como escuela (misión). Asimismo, su realización es garantía de que estamos caminando hacia la escuela deseada, en tanto y en cuanto, sea coherente a la visión.

### **6.6.3. La evaluación del sistema de evaluación de los alumnos o Metaevaluación Escolar...**

*“La mejora de la calidad educativa de los centros, parte de la detección de los puntos débiles de su funcionamiento y el inicio de planes de evaluación que nos lleven a la toma de decisiones correctas”<sup>52</sup>.*

El proceso de evaluar la evaluación, se conoce como Metaevaluación. Lo que se busca en estos procesos es realizar un cambio de conciencia sobre la misma.

Desde un enfoque estratégico situacional, el punto de partida de este proceso es el análisis de las problemáticas y sus nudos críticos acerca de la evaluación. Se inicia, entonces, un proceso de análisis y reflexión colectiva sobre qué y cómo se evalúa; lo que permitirá detectar algunos aspectos débiles, necesidades, dificultades,... sobre los que es necesario trabajar y determinar un plan de mejora consensuado del sistema de evaluación.

La propuesta de Mestres y Bellot comprende, como punto de partida, la **recuperación de los preconceptos e ideas previas**, de los profesores, sobre evaluación. Como instrumento para construir un saber, se proponen estas actividades al equipo docente:

- Escriban dos o tres palabras que revelen el significado de *evaluación* (no se trata de dar una definición, sino de manifestar connotaciones).
- Evaluar es como... expresar una metáfora y explicarla.
- ¿Qué **cinco aspectos, por orden de importancia**, tiene en cuenta al calificar a un alumno?
- ¿Qué **peso** tienen las **pruebas** en su sistema de evaluación?

A partir de la respuesta personal de cada docente se pueden generar espacios y tiempos para poner sobre la mesa estas concepciones y el imaginario simbólico (las metáforas); y realizar la lectura de los supuestos de base sobre evaluación, en términos de convergencias y divergencias, al interior del equipo docente.

---

<sup>52</sup> Mestres, J. y Bellot, A. Un método para valorar el sistema de evaluación de los alumnos. En: Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P. Organización y gestión de centros educativos. Editorial: Praxis. 1999.

Este punto de partida en la construcción intersubjetiva de una concepción sobre evaluación, fortalece al equipo docente y contribuye a la mejora del sistema de evaluación.

Estos autores, proponen a la vez, aplicar un instrumento de estructura cerrada (un cuestionario) que comprende una serie de **acciones que configuran un sistema de evaluación**, en el que se solicita al docente que complete, según su práctica, en una escala de valoración (siempre, frecuentemente, a veces y nunca).

El listado de acciones que se proponen, están agrupadas en cuatro bloques o apartados que se corresponden con las fases del proceso evaluador:

- Respecto a la **planificación** y al diseño de la evaluación.
- Respecto a la **aplicación** de instrumentos y a la recogida de información.
- Respecto a la **elaboración** de la información.
- Respecto al **retorno** y al **uso** de la información.

Esta propuesta, podría funcionar como categorías de análisis para ser decodificadas al interior de la escuela por los mismos actores-docentes a través de las preguntas ¿qué acciones son esperables que se realicen en cada una de estas fases del proceso evaluador? ¿Qué cuestiones dan cuenta, en nuestras prácticas pedagógicas, de tales acciones?

A esta propuesta, consideramos relevante integrar el **análisis de documentos**: los protocolos de las evaluaciones formales, que somos concientes, no son todo el proceso de evaluación; pero sí gozan de una jerarquía innegable en las prácticas evaluativas, de tal forma que los documentos de los alumnos (libretas de calificaciones) dan cuenta de ello.

¿Cómo analizar el protocolo de evaluación? Proponemos seleccionar las evaluaciones de una disciplina, en un ciclo o en un nivel, a los fines de construir un saber acerca de ¿qué se evalúa?  
¿Qué correlato tiene lo que se evalúa con lo que se enseña?

¿Qué coherencia guarda lo que se evalúa, con el perfil de alumno explicitado en el P.E.I.?...

En la siguiente **matriz de registro**, se ofrece un cuadro de paralelo. El mismo puede completarse a partir de un análisis reflexivo, en términos de descripción, explicación o de justificación; estableciendo la relación entre el contenido de las consignas de la evaluación y el de otros documentos de la práctica docente:

Protocolo de Evaluación Formal: consignas	Planificación anual	Libro de temas. Carpetas didácticas del docente	Producciones de los alumnos: carpetas de actividades de clase, intervenciones áulicas,...	Proyecto Curricular Institucional	Diseño Curricular Jurisdiccional	P.E.I. (perfiles de formación, visión,...)

Una vez trabajada la matriz, por **triangulación metodológica**, se procede a cruzar la información de cada columna, a los fines de realizar un análisis desde los **criterios**<sup>53</sup> de representatividad, significatividad, diferenciación cognitiva y claridad.

El criterio de **representatividad**, hace referencia a que los aspectos (consignas) que se tomen en consideración, han de ser representativos de los **contenidos** de la asignatura o área que queramos evaluar y de las **experiencias, actividades y trabajos** realmente realizados en clase, durante ese período de tiempo.

**Significatividad**, alude a si las cuestiones indagan realmente lo fundamental y lo importante, no lo anecdótico.

La **diferenciación cognitiva**, no es si no otra forma de representación, en este caso, con respecto a las operaciones mentales,

<sup>53</sup> Zabalza, M. Diseño y desarrollo curricular. Editorial: Narcea. 1991.

cuya disponibilidad queremos explorar. Según formulemos las preguntas de una manera u otra, el alumno habrá de poner en marcha una capacidad u otra: de memoria o reconocimiento, de traducción, interpretación, comprensión, de aplicación, de análisis, de síntesis, de evaluación- valoración, de iniciativa,...

La **claridad** en la redacción de las preguntas: se trata de que la dificultad de la prueba estribe en la dificultad del problema planteado, no en la dificultad para entender qué es lo que se pregunta. Esta dificultad añadida de no entender qué es lo que se le pregunta, restaría validez a la prueba.

Nuevamente, por **triangulación metodológica**, se propone cruzar el saber construido acerca de la evaluación, desde:

- La recuperación de las representaciones, los conceptos e ideas previas de los docentes. Esta actividad también puede realizarse con los alumnos y con los padres (triangulación de personas).
- Los cinco aspectos, por orden de importancia, que se tienen en cuenta para la calificación de los alumnos.
- El peso de las evaluaciones.
- Las acciones que configuran el sistema de evaluación real en sus momentos: planificación de la evaluación, aplicación de la información, elaboración de información, retorno de la información y uso de información.
- La matriz de registro de análisis de documentos.
- El análisis de documentos y su triangulación desde los criterios de: representatividad, significatividad, diferenciación cognitiva y claridad.

Una vez recuperado este saber construido, provocar la realización de: reflexiones, interpretaciones, inferencias, aproximaciones, explicaciones, juicios de valor,... que permitan identificar presencias, ausencias, distancias- brechas, devaluaciones, sobredimensionamientos, contradicciones, reformulaciones,...

Creemos que esta tarea realizada desde una cultura colaborativa, en tiempos y espacios de encuentro para la deliberación y la toma de

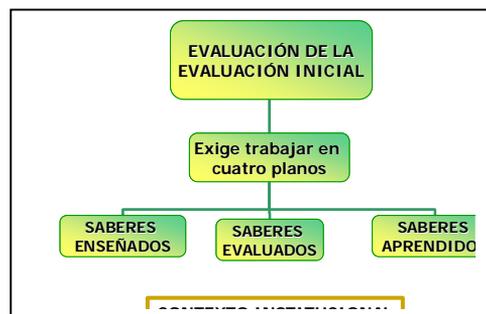
decisiones, permitirá provocar cambios y mejorar el sistema de evaluación de los alumnos.

#### 6.6.4. La evaluación de la evaluación inicial de los aprendizajes...

Lo que se pretende al realizar la evaluación inicial, es detectar la situación de partida de los alumnos, construir un saber acerca de la presencia o ausencia de saberes y formas culturales, en términos de competencias disponibles, para iniciar una nueva fase de enseñanza y de aprendizaje.

Su función es detectar logros alcanzados, en términos de aprendizajes logrados y detectar carencias, lagunas y aspectos confusos para plantear actividades de reajuste.

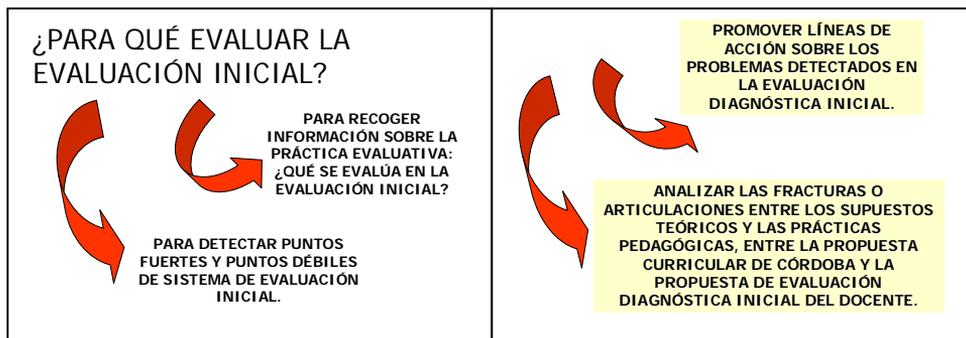
En síntesis, exige trabajar en cuatro planos:



La hipótesis de base es<sup>54</sup>:

**LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PONE EN EVIDENCIA LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS COMO INDICADORES DE CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA.**

En esta propuesta de metaevaluación, tomamos como objeto a evaluar el conjunto de actividades y/o pruebas formales que se realizan, en cada uno de los espacios curriculares, a principio de año (Marzo), en las dos primeras semanas de clase, prescrita desde la normativa como *período de diagnóstico*.



El equipo directivo, junto al equipo docente, se convierte en el informante clave en un sistema de evaluación de la evaluación inicial, ya que aportan reflexiones pedagógicas, perspectivas culturales, conocimiento del contrato institucional y todos aquellos juicios que

<sup>54</sup> Ceballos, M. La evaluación de la evaluación inicial como fuente de información de la propuesta de enseñanza. Trabajo final de postgrado de Dirección de Centros Educativos. Universidad Autónoma de Barcelona, Madrid. 1999. Tutor: Dr. Joaquín Gairín Sallán.

permiten ampliar el marco valorativo y las implicaciones de la evaluación que se realiza.

A fin de recoger información útil, rica y variada es importante, trabajar, a la hora de elaborar las pruebas diagnósticas, tanto con el referente currículum programado (P.C.I. y Proyecto de Aula), a partir de las expectativas de logro trabajadas por el docente de grado o cursos anterior, las producciones de los alumnos del año anterior; como con el currículum prescripto a la hora de analizar la información, a fin de detectar la distancia entre saberes prescriptos, saberes enseñados, saberes evaluados y saberes aprendidos; e inferir características de la transposición didáctica.

*“El mapa curricular construido sobre estas realidades, permite inferir en qué áreas, desarrollos temáticos o problemas específicos de la enseñanza hay que apoyar la labor del docente con un perfeccionamiento y actualización sostenidos”<sup>55</sup>.*

La propuesta de intervención comprende las siguientes etapas:



La **etapa de preparación del equipo docente**, incluye **jornadas de formación** y de desarrollo profesional docente acerca de las prácticas evaluativas, el planteo de situaciones problemáticas a la luz de algunos marcos de referencia; **presentación y explicación**

---

<sup>55</sup> Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo M. Evaluación. nuevos significados para una práctica compleja. Editorial: Kapelusz. 1996.

**del diseño de evaluación inicial** sectorial, planificada y secuenciada.

Algunas pautas para la preparación de las actividades de diagnóstico inicial y/o pruebas formales, son:

- Lectura y análisis de las expectativas de logro del año anterior.
- Lectura y análisis de la estructura conceptual del año anterior.
- Selección de actividades para cada una de las expectativas de logro y estructura conceptual trabajadas (puede ser realizada a nivel de área, ciclo, disciplina, secciones,...).
- Evitar actividades previas de repaso, con los alumnos, ya que lo que se intenta es indagar acerca de los saberes aprendidos.
- Las categorías para presentar los resultados serán MB, B, R, NC (no contesta) y A (ausente).
- Las actividades pueden ser trabajadas en dos, tres y cuatro clases; no necesariamente en un solo momento.
- Realizar una lectura **cuantitativa** de los resultados, completando la planilla de registros de resultados y cuadros adjuntos.
- Realizar una lectura **cualitativa** de los resultados, completando los cuadros adjuntos.
- Realizar inferencias, interpretaciones, aproximaciones, explicaciones, juicios de valor,... en términos de presencias, ausencias, distancias, devaluaciones, sobredimensionamientos, contradicciones, superposiciones, reformulaciones,...

Ofrecemos a continuación, algunas matrices de registro de información que facilitan la construcción de un saber:

### Planilla de registro de resultados de la evaluación inicial

<b>EXPECTATIVAS DE LOGRO</b>																	
<b>CURSO:</b>		<b>N°1:</b>					<b>N°2:</b>					<b>N°3:</b>					
		<b>ACTIVIDADES</b>					<b>ACTIVIDADES</b>					<b>ACTIVIDADES</b>					
<b>N°</b>	<b>ALUMNA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>1</b>																	
<b>2</b>																	
<b>3</b>																	
<b>4</b>																	
<b>5</b>																	
<b>6</b>																	
		<b>EXPECTATIVA N°1</b>					<b>EXPECTATIVA N°2</b>					<b>EXPECTATIVA N°3</b>					
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>MB</b>	<b>TOTAL</b>																
	<b>%</b>																
<b>B</b>	<b>TOTAL</b>																
	<b>%</b>																
<b>R</b>	<b>TOTAL</b>																
	<b>%</b>																
<b>I</b>	<b>TOTAL</b>																
	<b>%</b>																
<b>NC</b>	<b>TOTAL</b>																
	<b>%</b>																
<b>A</b>	<b>TOTAL</b>																
	<b>%</b>																

**Lectura *cualitativa* de los resultados. Actividades en las que las alumnas tuvieron *dificultades* para su resolución (resultados *R* y *NC*)**

<b>ACTIVIDADES EXP. L. N° ACT. N</b>		<b>CONTENIDOS</b>	<b>OPERACIONES DE PENSAMIENTO</b>	<b>RESULTADOS %</b>

**Actividades en las que las alumnas tuvieron mejores resultados (B y MB) para su resolución.**

<b>ACTIVIDADES EXP. L. N° ACT.</b>		<b>CONTENIDOS</b>	<b>OPERACIONES DE PENSAMIENTO</b>	<b>RESULTADOS %</b>

<i><b>EXPECTATIVAS DE LOGRO DEL DISEÑO DE CBA. AUN NO TRABAJADAS</b></i>	<i><b>EJES ORGANIZADORES Y CONTENIDOS DEL DISEÑO DE CBA. AUN NO TRABAJAMOS</b></i>

La **etapa de ejecución**, incluye la aplicación de las actividades de evaluación diagnóstica y/o el uso de instrumentos formales (pruebas estructuradas, semi estructuradas o abiertas); el análisis de la información recogida a cargo de cada docente y su registro en un informe cuantitativo y cualitativo.

Y la **etapa de la evaluación de la evaluación inicial** comprende:

- La socialización y el análisis de los informes de cada docente a nivel institucional, por ciclo, por área y/o disciplina,...
- La sistematización de la información mediante el uso de tablas comparativas, en el caso de expectativas de logro; lista de cotejo, en el caso de los contenidos; listados e inferencias, en el caso del registro cualitativo.
- La valoración de la información mediante la elaboración de informes parciales y final, sobre todo el proceso, en términos de conclusiones.
- La presentación y debate público del informe final de cada disciplina y/o área en términos de logros, dificultades, recomendaciones de reajustes a nivel de Proyecto de Aula y P.C.I. y líneas para una nueva propuesta de intervención.

La evaluación de la evaluación inicial, tiene repercusiones directas en la propuesta de enseñanza:

- Remite nuevamente al referente a partir del cuál se evaluó.

- Da cuenta de cuál es la concepción de enseñanza y aprendizaje que está en juego y cuál es el perfil de alumno que se desea formar.
- En el momento de análisis de los resultados, se plantea la cuestión de cuáles son las expectativas de logro, los contenidos- cultura de enseñanza y de aprendizaje pertinentes para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.
- La pertinencia refiere a la coherencia entre las expectativas de logro, metodologías y los objetos de conocimientos disciplinares por una parte, al modelo de aprendizaje que se sustenta por otra y a la concepción de evaluación.

### ***6.7. Acerca de la toma de decisiones para un proyecto de mejora...***

Del análisis, debate y negociación del informe del proceso de autoevaluación, el equipo docente irá reconociendo e identificando cuestiones para mejorar y cuestiones para cambiar. Una vez reconocidas estas cuestiones, es necesario dar paso a un proceso de toma de decisiones:

¿Por cuál de estas cuestiones comenzamos?

¿Qué haremos?

¿Cómo? ¿Cuándo?

¿Quiénes? ¿Con qué recursos?...

Tendríamos que poder echar mano de algunos criterios para asegurarnos medianamente la validez de las decisiones y poder dar razones de por qué atenderemos primero algunas problemáticas a corto plazo, cuáles a mediano plazo y cuáles a largo plazo; diferenciando así áreas críticas de mejora. Algunos de estos criterios pueden ser:

- Valorar el grado de impacto que tienen determinadas problemáticas en el funcionamiento de la escuela, en sus procesos y resultados, en sus criterios de calidad.

- El grado de autonomía de la escuela para su realización (posibilidades que tiene la escuela para su desarrollo).
- Personas afectadas: condiciones de formación, posibilidad, limitaciones.
- Grado de complejidad de las áreas críticas: área/s crítica/s más comprometida/s con otras dimensiones y/o aspectos de la realidad.
- Tiempo necesario para su implementación.

Un paso clave del proceso de mejora consiste, entonces, en identificar el grupo de “áreas verdaderamente vitales” en las que hará anclaje el mismo P.E.I. De esta manera quedan integrados en un todo coherente dos procesos que han de estar en continua construcción: la autoevaluación y el Proyecto Educativo Institucional.

Así, la toma de decisiones que se realice con respecto al P.E.I., P.C.I., Proyectos de aula y Proyectos específicos de la escuela hunden sus raíces en estas áreas críticas y vitales identificadas en el proceso de autoevaluación.

Tomar decisiones fundadas en áreas críticas y vitales identificadas por los protagonistas de una realidad particular significará un avance en el camino de autonomía, de tal forma que la escuela pueda articular y ejecutar su proyecto. Esto permitirá estar en mejores condiciones para responder a los requerimientos del entorno y de la propia sociedad.

Proponemos una manera de organizar la información sobre las áreas vitales, críticas o de mejora, seleccionada por la escuela<sup>56</sup>:

Área de mejora	Prioridades / urgencias				Justificación
	1	2	3	4	

<sup>56</sup> Bonifacio Jiménez. Ob. Cit.

--	--	--	--	--	--

El itinerario posible, sería:



Finalmente se recomienda **volver sobre el proceso de autoevaluación para su valoración**, es decir, realizar una evaluación de la evaluación o metaevaluación.

Las siguientes son algunas pistas para la metaevaluación, para revisar lo actuado:

- ¿Qué nos propusimos?
- ¿Qué se concretó?
- ¿Qué no se concretó? ¿Por qué?
- ¿Qué efectos produjo lo que hicimos?
- ¿Qué se nos pasó por alto?
- ¿Qué hipótesis explicativas estamos en condiciones de plantear para explicar lo sucedido?
- Los instrumentos construidos y estrategias utilizadas ¿fueron adecuados?
- La sistematización ¿permitió identificar problemas a resolver?
- ¿Cuán confiables han sido las fuentes seleccionadas?

- ¿Quiénes han participado de manera comprometida en la autoevaluación?
- ¿Cuáles fueron las causas por las que algunos no participaron?
- La tarea efectuada ¿puede ser considerada un ámbito de aprendizaje institucional?

Frigerio y Poggi<sup>57</sup> advierten sobre algunos recaudos para los procesos de Análisis de las Instituciones Educativas (AIE), al que consideran como valioso insumo, una base, un soporte de numerosos proyectos. Afirman: “...la realización de un AIE es un proyecto en sí mismo...”

## RECAUDOS



EL RESPETO, EL CUIDADO, LA SERIEDAD DE LA BÚSQUEDA, LA AUSENCIA DE PREPOTENCIA TEÓRICA, LA NECESIDAD DE RECURRIR A LA PLURALIDAD DE PERSPECTIVAS Y A LA MULTI-REFERENCIALIDAD Y LA REGLA DE EXCLUSIVIDAD PARA EL REGISTRO PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO EN LA INTERVENCIÓN.



TODA INTERVENCIÓN DEBERÁ REALIZARSE EN EL REGISTRO PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO, QUE ES EL PROPIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

TODA INTERVENCIÓN QUE NO SEA RESPETUOSA DE LA ESPECIFICIDAD DE LA INSTITUCIÓN ES, EN UN AIE, IMPERTINENTE.



---

<sup>57</sup> Frigerio, G. y Poggi, M. Ob. Cit.