

COLECCIÓN: CUADERNOS PARA PENSAR,
HACER Y VIVIR LA ESCUELA

**AUTOEVALUACIÓN
INSTITUCIONAL:
UN CAMINO PARA
MEJORAR LA ESCUELA**

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador:

Dr. José Manuel de la Sota

Ministro de Educación:

Prof. Evelina M. Feraudo

Subsecretario de Equipamiento Escolar, Proyectos y Políticas
Educativas

Ing. Ricardo Jaime

Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa:

Dra. Amelia López

Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento

Presidente de la A.C.I.F.:

Cra. María Carmen Poplawski

Coordinador Ejecutivo U.CO.PRO

Cdor. Fernando Marcelo Arteaga

Subunidad Ejecutora

Subcomponente de Gestión y Cobertura del Sistema Educativo

Jefe de Equipos de Proyecto:

Lic. Horacio Ferreyra

Jefe de Proyecto Reforma y Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo:

Dr. Carlos A. Sánchez

Jefe de Proyecto de Autonomía Escolar:

Lic. Luján Mabel Duro

INDICE

INTRODUCCIÓN: EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA MEJORA

- 1. AUTOEVALUACIÓN DE LA ESCUELA: RAZONES PARA SU PRÁCTICA EN EL MARCO DEL CONTRATO SOCIEDAD – ESCUELA**
- 2. ¿QUÉ SIGNIFICA QUE LA ESCUELA PUEDA PENSARSE A SÍ MISMA COMO ESCUELA? (ACERCA DEL SIGNIFICADO Y SENTIDO DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ESCUELA)**
- 3. EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA MEJORA**
- 4. ¿SOBRE QUÉ CUESTIONES DE LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA ES POSIBLE CONSTRUIR CONOCIMIENTO PARA ACTUAR Y MEJORAR? CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**
- 5. EL DISEÑO METODOLÓGICO**
- 6. LA TOMA DE DECISIONES PARA EL CAMBIO. EL PLAN DE MEJORA**

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

INTRODUCCIÓN: EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA MEJORA

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

El presente documento pretende acercar a los actores de la escuela un organizador que facilite establecer un proceso de autoevaluación institucional. De este modo, cada escuela podrá diseñar un plan de mejora coherente con los resultados obtenidos en la autoevaluación realizada.

Un elemento clave en este proceso es sostener como referente el logro de una mayor **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.

Lo que en este documento se ofrece son aproximaciones con respecto al proceso de autoevaluación: su necesidad e importancia; sus significados y sentidos; sus aspectos, dimensiones, componentes, indicadores; los posibles caminos de exploración y algunas orientaciones para la toma de decisiones con el objetivo de promover mejoras.

Silvia Schmelkes (1994) afirma:

- 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

Por ello es importante advertir que **lo que hace posible la mejora de la calidad es el conocimiento de la escuela a partir del análisis de las relaciones entre sus componentes, dimensiones o ámbitos**; ya que son tales relaciones las que constituyen el núcleo de la escuela y no cada componente o ámbito por sí.

A partir de estas consideraciones es posible pensar los siguientes principios de acción para desenvolver adecuadamente el PAME:

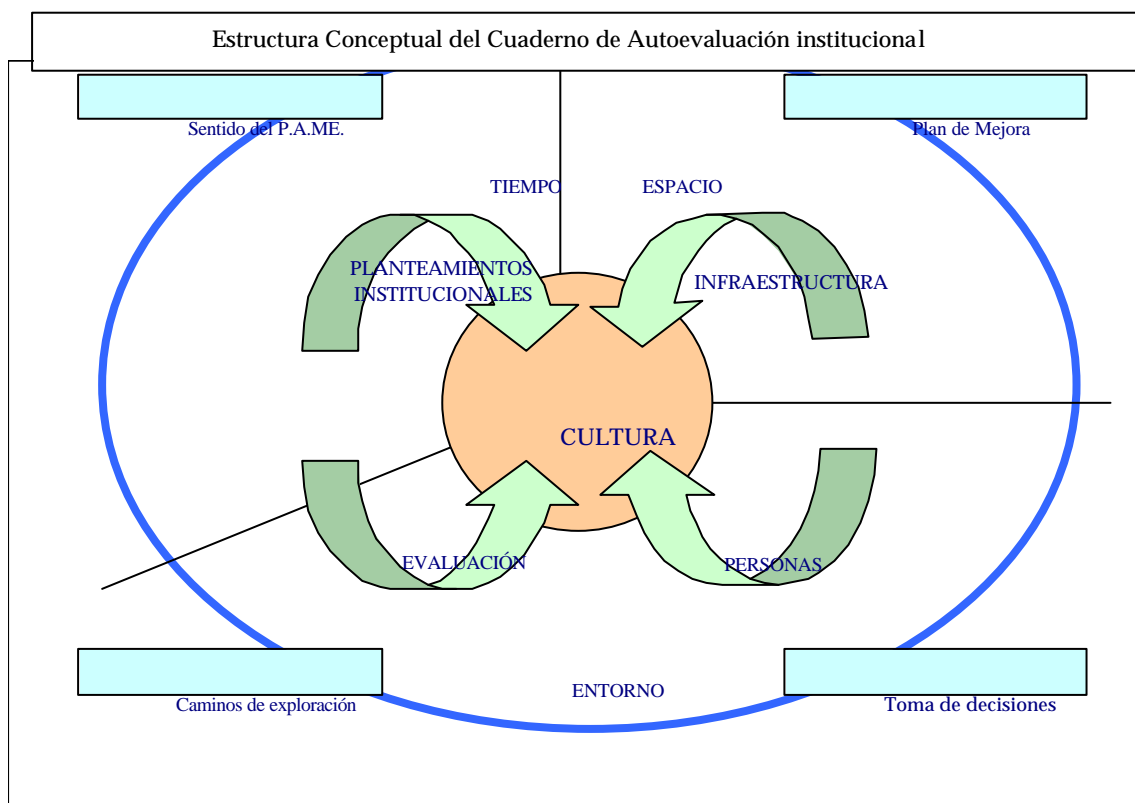
- a) Explicitar la intencionalidad del proceso de autoevaluación.
- b) Dar voz a todos los integrantes de la comunidad educativa en condiciones de libertad.
- c) Implicar a los actores en una cultura colaborativa con una perspectiva deliberativa y comprometida.
- d) Tender a resolver los problemas de la escuela “con los otros” (los demás miembros de la comunidad educativa y de otras instituciones del entorno: centro vecinal, dispensario, clubes,...).

- e) Delimitar la mirada: no puede analizarse todo ni tampoco todos los aspectos simultáneamente. Ello plantea la necesidad de establecer prioridades en función de criterios como los de urgencia, necesidad, importancia, de problemáticas y temas.
- f) Prever el tiempo. No debe apreciarse como tiempo perdido, por ello las reuniones deben ser planificadas con objetivos claros y explicitando qué temas de debate se trabajarán.
- g) Estar atentos tanto a procesos como a resultados
- h) Dotar de gradualidad al proceso y asegurar su perdurabilidad y continuidad.
- i) Registrar la planificación, desarrollo y evaluación del proceso.
- j) Utilizar métodos diversos para captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la escuela.
- k) Preservar el carácter formativo de la autoevaluación, manteniéndola atenta al cambio, a la introducción de mejoras y, en síntesis, a la búsqueda de la calidad educativa centrada en los valores.

De este modo es posible que al proceso de autoevaluación le siga un Plan de Mejora de la Calidad a fin de:

- Comprender y valorar discursos, prácticas y sus relaciones.
- Identificar puntos fuertes, puntos críticos, zonas de riesgo y ámbitos de mejora.
- Tomar decisiones para actuar.

A modo de esquema conceptual del documento integramos sus apartados y los componentes, aspectos o ámbitos.



1. AUTOEVALUACIÓN DE LA ESCUELA: RAZONES PARA SU PRÁCTICA EN EL MARCO DEL CONTRATO SOCIEDAD – ESCUELA

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 que indica la finalidad de la escuela. Para ello es preciso 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, ésta recae principalmente en los saberes y logros de los alumnos, por lo tanto, muy pocas veces se la encara 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 los aprendizajes,
- ... 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 ...

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

- ¿Qué pasa dentro de la escuela?, ¿Cómo andan las cosas?, ¿Qué está sucediendo?
- ¿Estamos haciendo lo que aparece escrito como intenciones en el P.E.I.?
- ¿Qué piensan los docentes, los alumnos, los padres sobre lo que se anuncia o informa, lo que se ejecuta o realiza y los efectos que se logran?
- ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Qué otras cosas pueden aprender?
- ¿Por qué hacemos algunas cosas siempre de la misma manera?

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 en qué medida los aprendizajes que se instalan en las rutinas, en las relaciones interpersonales, en las normas... guardan fidelidad a la identidad de la escuela como escuela, esto es, a su “poder de educar” (Cullen: 1997: 235), 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.

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 sus dimensiones de desarrollo: ético y religioso, del conocimiento científico y tecnológico, socio comunitario y de la expresión y la comunicación.

Creemos que es urgente que la escuela, como eje y pieza clave del sistema educativo -lugar donde se lleva a cabo la acción educativa- se reconozca en su especificidad antes señalada, se configure y desarrolle como comunidad educativa y construya -con la participación de todos- una visión compartida. Esta visión deberá ser explicitada a las familias, a los alumnos, al entorno. Pero, ¿por qué volver la mirada sobre la escuela? Responder a este interrogante nos remite a razones de orden moral y social.

La dimensión moral de la autoevaluación nos exige decidir si esta tarea se va a encarar de manera responsable o si “se hará como resulte más cómodo”, “como nos resulte menos inconveniente...”. También requiere el compromiso y el “hacerse cargo” de la información e interpretaciones que se realice de la realidad institucional. La autoevaluación implica emitir juicios y de acuerdo con lo que nos dice Francisco Beltrán Llavador, “La emisión de un juicio nos compromete moralmente; la descripción [...], no” (Beltrán Llavador: 1993: 18) La descripción es más subjetiva, conciliadora y apunta más hacia el logro de acuerdos orientados al mantenimiento de un cierto orden. El juicio, apunta a la existencia de realidades acordadas como objetivas, a partir de las cuales se establecen nuevos cursos de acción; reconoce la discrepancia y el conflicto y fuerza a tomar posiciones.

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.

2. ¿Qué significa que la escuela pueda pensarse a sí misma como escuela? (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 cotidianeidad de sus formas particulares de hacer, de pensar, de sentir y de vivir como escuela en el día a día.

Mirarse a sí misma le permitirá a la escuela recuperar su capacidad de autocrítica, 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.

Esta mirada debería estar puesta en el reconocimiento de la escuela en su identidad (valores, intenciones, fines...) y en su propia realidad (con sus fortalezas y debilidades) a fin de ACTUAR 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, como criterio para 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” (Poggi - Frigerio: 1996: 29).

Un saber que implica transitar 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;
- 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 curriculum real, el nulo, el oculto...
- las rutinas;
- los tiempos y espacios.

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-curricular, en lo organizacional y operativo, en lo comunitario y productivo y en lo administrativo-financiero.

3. EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA MEJORA

La autoevaluación no es otra cosa que la recolección -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 su actividad inmediata, no dispone del “tiempo” para reflexionar; pero si este proceso es percibido como un momento decisivo para un nuevo diseño, orientado a dar respuesta a necesidades, se intentará producir cambios en lo organizativo que posibiliten disponer de tiempos o de optimizarlos para esta tarea; porque en realidad es más importante “saber hacia dónde se camina que apurar el paso hacia ninguna parte” (Santos Guerra; 1993: 14).

A veces puede llevarnos más tiempo diseñar la evaluación que el proceso de desarrollo en sí mismo; pero suprimir lo subrayado 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 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. Así, “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” (Santos Guerra: 1993: 154).

De ahí la necesidad de que estos procesos sencillos y cotidianos de autoevaluación estén protegidos por algunos criterios 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 las características claves, pues son perseverantes y 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, etc

- 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, en qué secuencia de acciones, qué principios las justifican, qué tratamiento se hará de los datos, etc..
- Se establezcan pautas de revisión del desarrollo del proceso, es decir, cómo va sucediendo, dificultades que se presentan, avances que se observan, reajustes que se realizan, etc (evaluación de seguimiento de la evolución).
- 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 de VALIDEZ EXTERNA como:

- Similitud de contextos: la posibilidad de utilizar las conclusiones en otras escuelas de contextos similares.
- 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 códigos de análisis e interpretación como productos sociales a ser recreados por otros.
- La recogida abundante de datos descriptivos, lo que facilita la transferencia a otras escuelas.
- 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.

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 que los acuerdos previos al proceso 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 del informe; pues el control del informe 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 del plan de mejora con lo que arrojó el proceso de autoevaluación.

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” (Ministerio de Educación, DEMyS, 2000: 2). Así entendida ha de favorecer lecturas de la realidad institucional para actuar en ella manteniendo, reconstruyendo o modificando sus condiciones.

4. ¿SOBRE QUÉ CUESTIONES DE LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA ES POSIBLE CONSTRUIR CONOCIMIENTO PARA ACTUAR Y MEJORAR? CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Si en párrafos anteriores afirmamos que un proceso de autoevaluación exige el relevamiento de información cabe preguntarse ¿información 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” (SCHMELKES, Silvia; 1994) que justamente implica eso: 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?

Una vez identificadas las problemáticas que preocupan, sería conveniente ordenar la mirada en el tiempo y ocuparnos de su tratamiento y análisis.

Ordenar la mirada de la/s problemática/s en el tiempo tiene que ver con diseñar un cronograma tentativo o estimativo acerca de las situaciones que es necesario analizar.

El siguiente cuadro es una forma posible de sistematizar este ordenamiento:

Problemática/s	Tiempo	Información de respaldo	Actores
1 2 3		– datos – informes – cuadros – aportes bibliográficos.	

Ocuparnos de su tratamiento y análisis nos lleva a la necesidad de identificar sus causas o los condicionantes de estas situaciones problemáticas.

A los fines de orientar y sostener el análisis, les ofrecemos un elenco de aspectos de la escuela con los que se pueden relacionar las problemáticas y sus causas, algunos de los cuales se vinculan con las diferentes dimensiones de la institución escolar. Estos aspectos aparecen así, como ámbito de mejora, sobre los que habría que actuar.

Es importante advertir que se trata sólo de una propuesta de los posibles aspectos a evaluar en la escuela. Dejamos a los propios actores el espacio para recrear, modificar, articular de otra manera las categorías de análisis, y /o de agregar otras que se hayan omitido.

Estos aspectos deben ser presentados para su reflexión crítica y para su debate desde la realidad de cada escuela. Nadie más apropiado para trabajar una realidad que sus propios protagonistas.

Sólo tendrá sentido un proceso de autoevaluación si hunde sus raíces en cuestiones particulares que afectan a los propios actores de la escuela.

Estas cuestiones se relacionan con las dimensiones del campo institucional (pedagógica-curricular, administrativa, comunitaria y organizativa; con el cruce de estas dimensiones y con otros elementos de análisis. En cada uno de ellos pueden señalarse algunos aspectos para la reflexión.

A modo de síntesis se ofrece el siguiente cuadro:

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

A continuación les presentamos cuestiones para pensar y pistas para la reflexión de algunos de los aspectos señalados en el cuadro anterior.

Proyecto Curricular Institucional

El P.C.I. se presenta como una oportunidad para investigar sobre la propia práctica pedagógica: ¿Qué saberes – cultura hemos seleccionado para ser enseñados en cada área? ¿Por qué esos saberes y no otros? ¿Qué relación hay entre lo que se enseña en esta escuela como ejes, bloques temáticos y metodología de Matemática, de Lengua, de Ciencias Sociales, de Ciencias Naturales, etc., y lo que se presenta como objeto de estudio, cuerpo de conocimiento, metodología propia, específica de cada una de estas áreas en el marco de la comunidad científica? ¿Qué cultura entra a la escuela? ¿Cómo entra? ¿Sólo la cultura académica tiene lugar en la escuela? ¿Qué lugar ocupa la cultura experiencial y cotidiana, la cultura popular, la cultura local? ¿Con qué criterios se seleccionan, entonces, los contenidos, las expectativas de logro, las actividades, los recursos, las competencias a desarrollar en esta escuela?

Se trata de confrontar las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el saber escolar que posee cada uno, y llegar a ciertos acuerdos básicos que no impliquen “borrar diferencias” sino que permitan generar coherencias y encuentros. Se trata, por lo tanto, de construir colegiadamente, de manera colaborativa, en torno a estos interrogantes y otros que se consideren relevantes a fin de garantizar un piso de COHERENCIA INTERNA, COORDINACIÓN e INTEGRACIÓN. A su vez, esta coordinación e integración posibilitará evitar superposiciones, reiteraciones innecesarias, devaluaciones, omisiones y sobredimensionamientos.

A los efectos de sistematizar las cuestiones para pensar y las pistas para la reflexión en torno a la autoevaluación del PCI, les ofrecemos el siguiente cuadro:

Proyecto Curricular Institucional	
Cuestiones para pensar	Pistas para la reflexión
Significado y sentido de cada área curricular	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuál es el objeto de estudio de cada área y/o disciplina? – ¿Cuáles son los ejes vertebradores y los bloques de contenidos fundamentales en cada área y/o disciplina? – ¿Cuál es la metodología particular para construir conocimiento en el área y/o disciplina?

<p>Acuerdos en relación a cada área y disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué alcance tiene los objetivos generales del área? - ¿Cuáles son los criterios acordados y explicitados para la selección, priorización y secuenciación de contenidos? - ¿Cuáles son los ejes y bloques temáticos que integrará el cuerpo de conocimiento de la disciplina? - ¿Qué niveles de profundización y secuenciación tendrán esos ejes y bloques en cada ciclo? - ¿Cuáles son los criterios acordados y explicitados para la selección y elaboración de estrategias metodológicas y actividades didácticas? - ¿Qué recursos didácticos consideramos imprescindibles para facilitar los aprendizajes de los alumnos en el área? - ¿Cuáles son los criterios acordados y explicitados para la evaluación?
<p>Fortalezas y debilidades (problemas) por área y/o disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fortalezas y debilidades se pueden señalar en los procesos de enseñanza? - ¿Qué fortalezas y debilidades denotan los aprendizajes de los alumnos? - ¿Qué aspectos del proceso de enseñanza se observan como problemas? - ¿Qué problemas recurrentes se detectan en los aprendizajes de los alumnos? - ¿Cuáles son los contenidos que presentan mayor dificultad desde la enseñanza y desde el aprendizaje? - ¿Qué causas pueden señalarse para cada uno de los problemas detectados? - ¿Qué posibles efectos generan estos problemas?

<p>Prioridades pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Se han identificado prioridades pedagógicas y están claramente explicitadas? – ¿Existe consenso en la definición de las prioridades? – A partir de qué información, situación, problemática, ¿se establecieron las prioridades pedagógicas? – ¿Qué grado de continuidad se da al tratamiento de las prioridades pedagógicas?
<p>Contextualización de los CBC y Diseño Curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Se ha realizado algún tipo de contextualización curricular: modificaciones, agregados, omisiones, reformulaciones, etc.? – La propuesta curricular ¿se adecua a las necesidades educativas de los alumnos? – ¿Contradice o produce desencuentro con la cultura de la comunidad?
<p>Atención a la diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Existen propuestas o proyectos de enseñanza que atiendan la diversidad y/o necesidades educativas especiales?
<p>Articulación y acuerdos interárea e institucionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuáles son los criterios acordados y explicitados para la selección y priorización de contenidos? – ¿Cuáles son los criterios acordados y explicitados para la secuenciación de contenidos? – ¿Cuáles son los criterios acordados y explicitados para la selección de estrategias metodológicas y recursos didácticos? – ¿Cuáles son los criterios acordados y explicitados para la evaluación? – ¿Qué logros deberán alcanzar los alumnos en determinados puntos del itinerario formativo (en el Primer Ciclo, en el Segundo Ciclo, en el Nivel Primario, en el C.B.U., en el Ciclo de Especialización, en el Nivel Medio)?

Fuentes de información

En las escuelas se utilizan muchos instrumentos presentados como **fuentes de información** que sería interesante resignificar a los efectos de evaluar el currículum y las propuestas de enseñanza. Entre estos instrumentos, podemos mencionar:

- a. Las evaluaciones diagnósticas de comienzo de año.
- b. Las evaluaciones formales por unidades o bloques temáticos.
- c. Las evaluaciones de “integración”.
- d. Las producciones de los alumnos en su cotidiano quehacer aúlico, entre otras.

Propuestas de actividades

Les ofrecemos algunas acciones que se podrían implementar en la escuela para aprovechar las evaluaciones diagnósticas iniciales y para profundizar y enriquecer la mirada sobre lo curricular:

- Recuperar el protocolo de las evaluaciones diagnósticas de una disciplina en todos los grados/cursos de un ciclo o de los dos ciclos de un nivel. Por ejemplo, todos los modelos de evaluación (consignas) del área de Lengua de los seis grados/cursos de la escuela.
- Analizar las evaluaciones orientando la reflexión sobre:
 - ¿A qué bloque de contenidos y ejes del área se refieren las actividades propuestas?
 - ¿Qué operaciones de pensamiento, capacidades y competencias ponen en juego los alumnos para resolver las actividades planteadas?

Las respuestas a estos dos interrogantes permitirán construir el mapa curricular real de la escuela en el área de Lengua, el cual debería ser completado con la información que se extraiga de las otras “pistas para la reflexión” (ver cuadro anterior).

Los datos recogidos pueden plasmarse en una matriz como la siguiente:

Grado/curso	Actividades	Contenidos	Competencias que se demandan	Dificultades que se observan en las respuestas
1°	Lectura de texto	Ejes Lengua escrita y sistema de la lengua. Bloque: Progresión temática	Comprender mensajes de textos escritos. Señalar las macroestructuras del texto.	
2°	

Analizar la matriz permitirá construir conocimiento acerca de:

- Ejes y bloques de contenido: su presencia en grados/cursos, sus ausencias en algunos grados/cursos, las superposiciones con igual o diferente nivel de profundidad en todo un ciclo o de toda un área, la presencia débil o pobre de algunos contenidos.
- Competencias que se demandan: si hay o no equilibrio en la demanda de capacidades de los alumnos. ¿Cuáles son las operaciones de pensamiento más comprometidas en las actividades? ¿Sólo el recuerdo (memoria mecánica) de definiciones y características? o ¿Hay lugar para el análisis, la síntesis, las inferencias, los juicios de valor, las opiniones fundadas, la iniciativa...?
- ¿En qué actividades los alumnos presentaron mayores dificultades? En esas actividades ¿qué contenidos y qué capacidades estaban comprometidos?

Si este análisis se va desarrollando y recreando desde cada equipo docente se podrá puntualizar:

- ¿Cuáles son los nudos críticos en los aprendizajes de los alumnos en cada área?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes?
- ¿Qué modificaciones, jerarquizaciones y agregados habría que realizar en cada grado y curso respecto a expectativas de logro, contenidos, actividades de clase, metodología, recursos y evaluación?
- ¿Cuáles son los contenidos propuestos y enseñados y cuáles son las competencias más promovidas? A fin de analizar criterios de selección y jerarquización.

Confrontación con fuentes externas a la escuela

Llegado a este punto, es necesario validar la toma de decisiones interna (de la escuela) con algunos criterios de validez externa como pueden ser:

- El diseño jurisdiccional: la Propuesta Curricular de Córdoba.
- La palabra de quienes investigan y escriben acerca del área o disciplina (marco teórico de textos para docentes) ... entre otros.

La contrastación de las decisiones internas con algunas de estas fuentes permitirá identificar presencias, ausencias, devaluaciones y sobredimensionamientos, y realizar así nuevas tomas de decisiones (modificaciones o ratificaciones) fundadas en el contexto y la realidad de la escuela.

Resulta interesante cruzar la información obtenida en las diversas puertas de entrada a nivel de una misma disciplina o de diversas disciplinas, pues permitiría aproximarnos no sólo al mapa curricular real de cada disciplina como escuela, sino también al mapa curricular real de la escuela en tanto CULTURA y oferta educativa y COMPETENCIAS que integran el perfil de los alumnos.

Capacitación o formación continua

Pensar la capacitación, en cuanto desarrollo profesional docente, como actividad inherente a los docentes y las escuelas, exige pensar en tiempos y espacios para la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica personal, grupal e institucional; tomar decisiones con los colegas y acordar compromisos de acción para la mejora.

Diseñar itinerarios de formación en función de necesidades e intereses de los docentes en temáticas y problemáticas del campo pedagógico, disciplinario, didáctico y/o en lo organizacional y comunitario, tiene que ver con la valoración del ser docente realizada por los otros actores y la propia autoevaluación.

Sugerimos las siguientes pistas para reflexionar sobre los procesos de institucionalización de la formación y capacitación de los docentes en las escuelas:

- El desarrollo profesional docente ¿está centrado en las problemáticas particulares de la escuela?
- ¿Responde a las necesidades e intereses personales de los docentes?
- ¿Existe una planificación de la capacitación docente? ¿Qué cuestiones la obstaculizan?
- Los docentes, personalmente y reunidos en equipos ¿reflexionan sobre sus propias acciones? ¿En qué nivel? (descriptivo, explicativo, argumentativo, valorativo).
- La reflexión de los docentes sobre sus acciones ¿impacta en sus prácticas para renovarlas y dinamizarlas? ¿De qué manera?
- ¿Cuál ha sido el desarrollo profesional docente de los cuatro últimos años en lo pedagógico, disciplinar, didáctico y organizacional y comunitario?
- ¿En qué medida la escuela promueve y facilita u obstaculiza la capacitación docente?

PEI - Proyecto Educativo Institucional

A modo ilustrativo de categorización o sistematización de las temáticas referidas al proceso de autoevaluación del P.E.I., ofrecemos el siguiente cuadro:

P.E.I.	
Cuestiones para pensar	Pistas para la reflexión
Concepción y significación del PEI	- ¿Qué es el P.E.I.? ¿Por qué? ¿Para qué?
Organización y convocatoria para la construcción	- ¿Existen mecanismos claros de convocatoria para la construcción del PEI? - ¿A quiénes se convoca? - ¿Se distribuyen las tareas en el proceso de elaboración?

Participación de los integrantes de la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes han participado en la elaboración del P.E.I.? - ¿Con qué nivel de participación? (Información, consulta no vinculante, consulta vinculante, codecisión).
Proceso de elaboración	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se organizó el proceso de elaboración? - ¿Quién/es realizan la coordinación y cómo lo hacen? - ¿Qué documentos, fuentes o materiales se consultaron? - ¿Cómo se toman las decisiones y quiénes participan? - ¿Se ha previsto secuencia de acciones con una asignación de plazos y personas? - ¿Se ha tomado en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> • el análisis de necesidades, dificultades, problemas? • la jerarquización y priorización en función de criterios de importancia y urgencia? • el análisis del contexto? • los recursos disponibles?

<p>Contenido del PEI</p>	<p>¿Se hace referencia o se explicita la <u>Identidad Institucional</u>?</p> <p>¿Se identifican <u>fortalezas y debilidades</u> de la institución? Cómo se definen?</p> <p>¿Se identifican con claridad las <u>causas o factores que inciden en las problemáticas</u> detectadas?</p> <p>¿Se definen prioridades a atender en el año?</p> <p>¿Se explicitan acciones para todas las dimensiones de la gestión?</p> <p>¿Cuáles de las dimensiones tiene mayor peso o se le presta mayor atención?</p> <p>¿Se expresa la <u>visión de la escuela</u>, es decir, se definen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los objetivos institucionales en relación al destinatario de la acción educativo? • las competencias por niveles, ciclos y grados/cursos que se pretenden desarrolle el alumno en su itinerario formativo? • los criterios y pautas para la convivencia? • los criterios y pautas para la evaluación y promoción de los alumnos? • criterios y pautas para la atención a la diversidad? • criterios y pautas para la orientación y tutoría de los alumnos?
<p>Construcción y explicitación de los proyectos específicos como compromisos de acción</p>	<p>– ¿Existe coherencia entre los proyectos específicos y las problemáticas y prioridades planteadas?</p> <p>– ¿Qué viabilidad tienen los proyectos?</p> <p>– ¿Se ha previsto el seguimiento, monitoreo y evaluación de los proyectos?</p>
<p>Implementación real del P.E.I.</p>	<p>– ¿Qué se ha realizado de lo previsto en el P.E.I.?</p> <p>– ¿Qué ajustes son necesarios?</p> <p>– ¿Qué grado de ejecución tienen los proyectos específicos? ¿Cuál es su nivel de avance y de cumplimiento de etapas y acciones? ¿Qué ajuste es necesario realizar?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué grado de coherencia hay entre intenciones y acciones? - ¿Cómo se utilizan los recursos previstos?
Procesos de metaevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se recoge información acerca de cada uno de los indicadores antes mencionados? - ¿Qué utilización se hace de la información recogida?

Gobierno-dirección de la escuela

Atendiendo a las evidencias o indicios acerca de un estilo de gestión, pueden formularse los siguientes interrogantes:

- ¿Existe colegialidad o es unipersonal la dirección de la escuela? Es decir, ¿existe equipo directivo o la gestión institucional recae sólo en la figura del director?
- En caso que exista un equipo de dirección ¿quiénes lo conforman? ¿Están delimitadas sus funciones?
- ¿Cuáles son las funciones más relevantes que cumple la dirección?
- ¿Realiza tareas de asesoramiento y coordinación pedagógica? En caso afirmativo ¿cuáles?
- ¿Qué dimensiones de la gestión le ocupa más tiempo y prioriza?
- ¿Genera acuerdos, resuelve conflictos, promueve el intercambio? ¿En qué se visualiza?

Organización y administración de los espacios

El **espacio** suele entenderse como ámbito físico en el que se desarrollan los acontecimientos o también como “el lugar en la mente” que se le dedica a una determinada persona o circunstancia (ALFIZ, Irene; 1999; pág. 60). Así, el espacio puede agrandarse, reducirse, cerrarse, ganarse, perderse, negociarse. No es algo dado de una vez e inamovible.

En el ámbito de la escuela, su aspecto y distribución habla de las concepciones pedagógicas de los actores: de la valoración y de la importancia que se le da a las distintas actividades que en el mismo se desarrollan; por ello puede decirse que el espacio es una construcción social intencionada.

El uso y distribución del espacio está cargado de “ideas”, de “juicios de valor”, asignados por los propios actores.

Muchas veces los espacios permanecen estáticos, cuando su redistribución en función de las necesidades y tareas podrían convertirlos en facilitadores del aprendizaje. Esto tiene que ver con las representaciones que tienen los actores de los espacios, lo que estaría dando cuenta del nivel de apropiación de los mismos. Generalmente cuando se considera como propio el espacio, se lo decora, se lo organiza, se lo ordena,... En cambio, si se lo considera como algo externo, extranjero, distante, no se interviene sobre él.

Es importante advertir que la modificación de la distribución del espacio no genera por sí sola cambios profundos, dependerá del valor e importancia asignados a las tareas que en él se desarrollan.

También es cierto que la manera en que se usan los espacios y cómo las personas se apropian de ellos permite leer los “lugares” de las personas en la organización, sus status y sus roles.

A continuación se ofrecen algunas pistas de reflexión para pensar acerca de la organización de los espacios en la escuela:

Espacio	
Cuestiones para pensar	Pistas para la reflexión
Uso real de los espacios	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuáles son las dependencias de la escuela y las tareas que se desarrollan en ellas? – ¿Son aprovechados los espacios? ¿Podrían utilizarse mejor? ¿Cómo? – ¿Qué características tienen los lugares de reunión del equipo docente?
Distribución adecuada de los espacios; accesibilidad y disponibilidad	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo cualificaría la relación entre el desarrollo de las tareas y el espacio disponible? – ¿Qué relación puede establecerse entre algunos espacios y las tareas que se desarrollan en ellos: biblioteca, gabinetes, sala de docentes, aulas...? – La distribución de los espacios ¿facilita la utilización del equipamiento disponible? ¿Por qué? – ¿Qué grado de disponibilidad tienen los espacios comunes para su uso? ¿Cómo está prevista la organización de su utilización? – ¿Quiénes tienen el control del acceso a los espacios comunes? ¿Qué limitaciones de acceso se detectan?
Uso simbólico de los espacios	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Existen lugares especiales para reuniones, para determinadas personas, mejores o peores lugares? ¿Cuáles? – ¿Existen mejores o peores lugares en la escuela? ¿Por qué?

Organización y administración del tiempo

Cuando pensamos en el **tiempo**, aparecen imágenes de horarios, calendarios, cronogramas; tiempos de aula y tiempos de recreo; tiempos de reuniones, etc.

En general estamos acostumbrados a pensar qué podemos hacer (las tareas) en el tiempo que disponemos y no cuánto tiempo se necesita para desarrollar tal o cual tarea; lo que nos hace pensar que es sentido como “dado” al igual que el espacio, está desde antes, desde siempre.

Sería valioso pensar cómo se aprovecha el tiempo, qué hacemos y para qué en el tiempo que disponemos.

Pensar el tiempo en la escuela nos lleva a interrogarnos acerca de su utilización y de los significados que los actores atribuyen al mismo y a las tareas que se realizan en él.

- ¿Un tiempo de qué?
- ¿Un tiempo para qué?
- ¿Un tiempo en función de qué?
- ¿Cuáles son aquellos tiempos más aprovechados? ¿Para qué cuestiones?
- ¿Cuáles son los tiempos ausentes, devaluados y sobredimensionados? ¿Por qué?
- ¿Se contemplan los tiempos personales? ¿Cómo?
- ¿Cuál es el valor y el contenido de los tiempos institucionales?

En muchos casos, el tiempo no es utilizado en su totalidad para la enseñanza de los contenidos de las distintas áreas y disciplinas, hay otros tiempos de rutinas y ceremonias, y no hay tiempos para algunas tareas: las reuniones de docentes, la capacitación continua, la planificación en equipo, la atención a los padres. Estas presencias, ausencias y distribución de los tiempos nos exige plantearnos profundamente qué cosas habría que cambiar en la escuela para que haya tiempo para las tareas valiosas.

Creemos que es necesario, entonces, “agendar” el tiempo, aunque sabemos de antemano que habrá interrupciones y alteraciones. Esta agenda permitirá una racional distribución de los tiempos de acuerdo con las tareas sustantivas de la escuela; es decir, más tiempo para lo importante.

Sistematizamos las cuestiones sobre el tiempo en este cuadro:

Tiempo	
Cuestiones para pensar	Pistas para la reflexión
Uso real del tiempo en las diversas tareas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Con qué criterios se elaboran los calendarios, cronogramas y horarios? (Necesidades de los alumnos, de los docentes, jerarquización de áreas y/o disciplinas, etc.) - Qué tiempo se destina al trabajo de los equipos docentes? ¿Con qué frecuencia? ¿Para qué?
Distribución y organización	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo están organizados los horarios de clase? - En aquellas disciplinas en las que la escuela puede decidir la carga horaria ¿por qué hay más horas destinadas a una disciplina que a otra? - La distribución del tiempo ¿es facilitadora u obstaculizadora de los aprendizajes? ¿Por qué? - La distribución del tiempo ¿favorece el desarrollo de un clima institucional óptimo? ¿Por qué?
Aprovechamiento del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las intenciones de las actividades que se realizan y su distribución en el tiempo ?

Formas y tipos de agrupamiento

Es importante centrar la reflexión en las formas y tipos de agrupamientos de los alumnos como factor que puede incidir en el rendimiento escolar. En relación a ello podemos hacernos los siguientes interrogantes:

- ¿Existe una fundamentación o criterio pedagógico en la organización de los grupos de alumnos?
- ¿Varía esta organización según el tipo de actividad y espacio curricular?
- ¿Cuántos alumnos atiende cada docente? ¿Se relaciona esta proporción con el rendimiento del grupo y de cada alumno?
- ¿Cómo son los grupos de alumnos (tamaño-características globales-composición, etc.) ?
- ¿Cuántos docentes tiene cada alumno?

Organización de los equipos docentes

En cuanto a la institucionalización y conformación de los equipos docentes se podría plantear los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se agrupan los docentes en la escuela? ¿Por qué? ¿Para qué?
- ¿Existen equipos docentes por disciplina, por área, por ciclo, por curso/grado, por proyectos específicos, por tareas específicas, ...?
- ¿En qué espacios y tiempos se reúnen?
- ¿Qué temáticas se abordan?
- ¿Funcionan con una previsión de acciones, desarrollo y evaluación de las mismas?
- ¿Qué tipos de actividades desarrollan?
- ¿Qué grado de colaboración, promoción y dinamización tienen los docentes del equipo y otros docentes?
- ¿Son permeables los equipos existentes?
- ¿Rotan los actores por los distintos equipos?
- ¿Se comunican sus coordinadores?
- ¿Qué grado de coherencia interna existe en cada equipo?
- ¿Qué grado de articulación existe entre los diversos equipos?

Formas y mecanismos de comunicación

Algunas pistas para pensar en la compleja red a través de la cual los actores se relacionan entre sí a través de la expresión y comprensión de mensajes orales y escritos, explícitos e implícitos, pueden ser:

- ¿Cómo y por dónde circula la información en la escuela?
- ¿Existe redundancia o ausencia de información?
- ¿Cuáles son las luces y sombras de los circuitos formales de información: circulares, reuniones, entrevistas...?
- ¿Cuáles son las luces y sombras de los circuitos informales de información: en el patio, en la sala de docentes...?
- ¿Qué podemos decir sobre los lugares en los que se desarrolla la comunicación?
- ¿Qué filtros, qué porteros y qué bloqueos obstaculizan la comunicación?
- ¿Desde dónde se irradia la información?
- ¿Qué sucede con los soportes y los códigos utilizados para comunicar?
- ¿Se establecen relaciones simétricas o asimétricas en la comunicación?
¿Entre quiénes?

Organización de canales y órganos de participación

Si en la escuela están institucionalizados los agrupamientos de los distintos actores: padres, docentes, alumnos, según intenciones y tareas, sería valioso pensar como equipo:

- en su conformación (voluntaria, representativa, etc.);
- en su organización y funcionamiento: roles y tareas previstas, realización de compromisos asumidos;
- en cuanto a los motivos que mueven a sus integrantes a participar en ellos;
- en su valoración para los otros actores;
- en su grado de participación en la planificación, desarrollo y evaluación del P.E.I., P.C.I. y/o de los proyectos específicos de la escuela, en interacción con otros actores (posibilidades y limitaciones);
- en la existencia de espacios y tiempos institucionales para el trabajo en conjunto;

Si en la escuela no están institucionalizados estos agrupamientos, habrá que pensar:

- en los motivos de su ausencia;
- en las acciones necesarias para su institucionalización.

Institución y cumplimiento de normas

Pensar en el sistema de normas que reglan la vida de la escuela implica pensar sobre su valor y significado para cada uno de los actores. A modo de ejemplo, pueden servir los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál ha sido la génesis u origen del código de convivencia o reglamento interno? Fue elaborado por la mayoría de los que integran la escuela? Se vive como algo impuesto?
- ¿Cuál es el contenido de la estructura del sistema normativo? ¿Prescripciones? ¿prohibiciones? ¿espacios sin normas? ¿omisiones? ¿valores y pautas de interacción?
- ¿Cómo se posicionan los actores frente a las normas? (Obediencia, sumisión, transgresión, transformación).
- ¿Hay actores que escapan a las normas? ¿Quiénes?

Con respecto a las sanciones:

- ¿Qué relación hay entre los hechos y las sanciones?
- ¿Qué tipos de sanciones son frecuentes?
- ¿Qué sanciones se han aplicado en un semestre? (grado/curso – motivo – recurrencia de hechos).
- ¿Qué dificultades se presentan con el código de convivencia o reglamento interno tal como está?

- ¿Qué impacto tiene la aplicación de las normas en la resolución de conflictos?

Redes de poder

Pensar en el poder implica pensar en el poder instituido formalmente, el que ejerce la autoridad de la escuela: el director o equipo directivo; pero también en el poder instituyente informal: el de la portera, el de un docente o grupo de docentes, el de los padres, etc.

Con respecto al primero es importante identificar:

- ¿Qué tipo de liderazgo ejerce?
- ¿Facilita u obstaculiza el encuentro entre los actores o la realización de las tareas de los mismos?
- ¿Facilita u obstaculiza la participación y la toma de decisiones de las personas que integran la escuela?
- ¿Qué liderazgo se necesita para crecer como escuela?

En cuanto al poder informal, podría preguntarse:

- ¿Por quién o quiénes es ejercido en la escuela? ¿Qué conflictos surgen en consecuencia?
- ¿Quiénes ejercen el poder de hacer cosas, de tener información, del saber experto de conocer la normativa?

Apertura al cambio y la innovación

Para analizar este aspecto, proponemos los siguientes interrogantes:

- ¿Quiénes o qué proyectos han promovido cambios en la escuela?
- Los procesos de cambio ¿son planificados? ¿De qué manera se comprometen los actores?
- Las mejoras que provocan ¿se sostienen en el tiempo? ¿Se diluyen y se pierden?
- ¿Qué obstáculos se presentan cuando se quieren cambiar cuestiones en la escuela?
- ¿Qué lugar ocupan las iniciativas innovadoras en la escuela?
- ¿Se prevé el seguimiento de proyectos innovadores a fin de valorar su impacto en las prácticas pedagógicas, en el grupo de alumnos y en la escuela?
- Una vez detectadas las dificultades ¿se realizan ajustes oportunos?

Relación con la comunidad

Hablar de la relación de la escuela con la comunidad nos conduce a reflexionar sobre el afuera, el contexto, el entorno. El entorno se configura con los diferentes elementos y contextos que vienen dados por la ubicación geográfica del centro, el nivel socioeconómico, las posibilidades de desarrollo de las personas, familias e instituciones de la comunidad.

Es el terreno de inserción social de la escuela, se refiere a la apertura a los diferentes grupos o agentes y la participación de éstos en la vida de la escuela. Implica el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad, la construcción de redes como parte de la compleja dinámica social que caracteriza al contexto.

Es necesario, entonces, construir un saber acerca del entorno: las familias, las instituciones del medio, la comunidad local concreta.

Pensar el entorno exige dar respuestas acerca de:

- La conformación de la estructura familiar del medio.
- La situación laboral de las familias.
- Las características socioculturales de las familias, su calidad de vida, el crecimiento poblacional.
- Los tipos de instituciones del medio, las funciones que desarrollan, el nivel de interacción posible con la escuela, las acciones compartidas que sean posibles y necesarias para el bien de los alumnos.
- Las actuaciones de integración, ya sea de la comunidad a la escuela y de ésta a la comunidad.

Relación con otras instituciones de la comunidad

Considerando que las relaciones interinstitucionales fortalecen la propuesta educativa de la escuela, la que también puede ser enriquecida y renovada por los aportes de la comunidad, es posibles formular los siguientes interrogantes:

- ¿Existen proyectos conjuntos o compartidos con otras instituciones de la comunidad?
- ¿Cuáles fueron sus resultados? ¿Qué beneficios trajo para la escuela? ¿Qué experiencias de aprendizaje para los alumnos y para los docentes pueden capitalizarse? ¿Quiénes participaron?
- ¿Se conocen los recursos culturales y educativos que brindan las diferentes instituciones de la comunidad? ¿Se los aprovecha desde la escuela?

Acerca del edificio y el mobiliario

Este tema se relaciona con el conjunto de bienes muebles e inmuebles que posee la institución.

Pensar en la infraestructura y sus posibles problemáticas exige preguntas y respuestas acerca de:

El edificio escolar: sus características, sus dependencias

- ¿Cómo están distribuidas?
- ¿Qué adecuaciones se realizan? ¿En función de qué? ¿Qué posibilidades y limitaciones tienen?
- ¿Cómo se da el mantenimiento del mismo?
- ¿Cuál es su grado de conservación?
- ¿Existen medidas de seguridad (matafuegos, indicaciones de salida, bandas antideslizantes en escaleras, puertas de seguridad...)?

El mobiliario, equipamiento y recursos

- ¿Cuál es su grado de conservación o mantenimiento?
- ¿Cuál es su grado de utilización, accesibilidad, disponibilidad y organización de los mismos?
- ¿Son aprovechados para promover procesos de aprendizaje en los alumnos?
- ¿Qué lugar tienen los actores en cuanto al acceso y uso de los mismos?
- ¿Cuál es el estado general de las instalaciones de electricidad, agua, luz...?
- Los servicios (comedor y/o cantina, apoyo escolar, talleres comunitarios, ropero escolar, capacitación laboral, bolsa de empleo, etc.) ¿por qué se ofrecen? ¿cómo están organizados? ¿qué evaluación merecen a los actores?

Resultados educativos

Recordando que es importante mirar los resultados no sólo en sí mismos, sino como fuente de información de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es posible plantear los siguientes interrogantes:

- ¿Cuántos alumnos han repetido durante el año...?
- ¿Cuántos alumnos han abandonado en el año...?
- ¿Existen casos de sobreedad? ¿Cuántos?
- ¿Cuáles fueron los puntajes que obtuvieron los alumnos en las pruebas de evaluación de calidad?
- ¿Existe relación entre estos puntajes y la repitencia?
- ¿Existe relación entre estos puntajes y sus calificaciones regulares?
- ¿Cuáles son las áreas, disciplinas que provocan la repitencia, deserción o bajas calificaciones?
- ¿Cuáles son los aprendizajes que no logran los alumnos?

5. EL 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 punto 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.
- 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 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.

En el apartado anterior presentábamos algunas problemáticas relacionadas con algunos aspectos de la vida de la escuela. Y justamente aquí está la primera tarea del equipo coordinador de generar espacios y tiempos para reconocer algunas

situaciones problemáticas, y decimos reconocer porque seguramente ya otras veces han sido tratadas, a la vez que se identificarán problemáticas nuevas. ¿Qué hacer? ¿Por cuál de ellas empezar a trabajar?

Sería importante plantearse una jerarquización de las problemáticas según algunos criterios como el de urgencia, el de importancia, el de necesidad. En cualquier caso es necesario que haya consenso. A partir de allí se podrá organizar el proceso.

Puede resultar útil elaborar el árbol de problemas que facilitará el análisis de las problemáticas. Parece conveniente hacerlo desde cada una de las dimensiones de la escuela y aspectos presentados en el apartado anterior.

También puede emplearse el camino inverso, desde las problemáticas hacia los aspectos y/o dimensiones.

Una vez negociadas las problemáticas y su jerarquización, se intentarán relacionar con algunos de los aspectos presentados anteriormente. Es importante advertir que los programas de intervención podrán referirse a algún o algunos de los aspectos señalados.

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, de neto corte cuantitativo. En este caso interesan los índices de promovidos, matrícula, repetición, deserción, etc. 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 uno y otro enfoque se desencadenan procedimientos e instrumentos coherentes con lo que se desea explorar.

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, entonces, utilizar instrumentos y procedimientos de uno y otro enfoque: cuantitativo y cualitativo.

Miguel Santos Guerra, en una postura conciliadora de ambos enfoques, nos propone estrategias para:

- Preguntar a la realidad.
- Mirar la realidad.
- Contemplar la realidad.
- Vivir la realidad.

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 formales, libreta de calificaciones) y/o documentos de padres, documentos informales (graffitti), documentos sobre la escuela (contenido del P.E.I., del P.C.I., 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 vídeo, 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 proceder al 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. Y así decimos que puede tratarse de 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 antender 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 quiere recogerse 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?

Proyecto Curricular de Matemática	Planificación del docente	Carpeta didáctica o actividades que ofrece	Actividades/ producciones de los alumnos en clase	Evaluación (consignas)	Conclusiones

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 (1996) “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 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.

7. LA TOMA DE DECISIONES PARA EL CAMBIO. EL PLAN DE MEJORA.

Del análisis, debate y negociación del informe del proceso de autoevaluación -decíamos en puntos anteriores- 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.
- 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 seleccionadas por la escuela (JIMENEZ, Bonifacio; 1999; 113):

Área de mejora	Prioridades / urgencias				Justificación
	1	2	3	4	

Área de mejora: _____		
Situación de partida	Mejora deseada	Definición de objetivos

Dificultades detectadas	Cambios inmediatos	Propuestas de trabajo

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?

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ◆ ALFIZ, IRENE: El Proyecto Educativo Institucional. Aique. 1997.
- ◆ 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.
- ◆ BERTONI, A.; POGGI, M.; TEOBALDO, M.: Evaluación nuevos significados para una práctica compleja. Kapelusz. 1996.
- ◆ CASANOVA, MA. ANTONIA: La Evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo. Edelvives. 1992. Obra Completa.
- ◆ CASSANOVA, MA. ANTONIA: Manual de Evaluación Sistemática. La Muralla. 1997
- ◆ CEBALLOS, MARTA SUSANA: La Evaluación de la Evaluación Inicial como fuente de Información de la Propuesta de Enseñanza. Trabajo Final del Postgrado de Dirección de Centros Educativos. Universidad Autónoma de Barcelona. España. 1998 – 1999.
- ◆ CONTRERAS DOMINGO JOSÉ: Investigación en la acción, en Cuadernos de Pedagogía N° 224. Editorial Fontalba. Abril 1994.
- ◆ ESPINOZA, O.; GONZALEZ, LUIS; POBLETE, A Y OTROS: Manual Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. CINDA. / PROMESUP / OEA. 1994.
- ◆ FRIGERIO, G; POGGI, M.: El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Santillana. Aula XXI. 1996. Obra Completa.
- ◆ GARCÍA, CARLOS MARCELO Y LÓPEZ YAÑEZ, JULIÁN (coordinadores): Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Ariel Educación. 1997-
- ◆ GIMÉNEZ BONIFACIO (editor): Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis Educación 1999
- ◆ IRURZUN; LAURA ESTHER: Evaluación Educativa orientada a la calidad. Fundec 2000
- ◆ LOPEZ GARCÍA, LIBORIO (coordinación y Supervisión): Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Argentaria Edición. 1998.
- ◆ SANTOS GUERRA, MIGUEL: La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ediciones Aljibe. 1993
- ◆ SANTOS MIGUEL ANGEL: Hacer visible lo cotidiano. AKAL. 1990. Obra Completa.
- ◆ SCHEMELKES, SILVIA: Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Washington, DC: OEA/Colección INTERAMER N°32, 1994.
- ◆ STUFFLEBEAM D. Y SHINKLIELD A: Evaluación Sistemática. Ediciones Paidós. 1985
- ◆ TEIXIDÓ PLANAS, MARTÍ: Supervisión del Sistema Educativo. Ariel Educación. 1997
- ◆ WARNET MARC, H.G.; CANTÓN MAYO, I: La calidad en los centro docentes del siglo XXI. La Muralla 2000.

EQUIPO DE PRODUCCION

ELABORACIÓN: Lic. Marta Susana Cevallos

COLABORACIÓN: Lic. Alejandra Salgueiro, Dra. Mónica Luque y Lic. Horacio Ferreyra

CORRECCION DE ESTILO: Lic. Marta Pasut

ADAPTACIÓN PARA LA WEB: Prof. Gabriela Galindez