

CONDUCIENDO LA ESCUELA

**Manual de gestión directiva
y evaluación institucional**

**Delia Azzeroni
Ruth Harf**

Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS

DELIA AZZERBONI • RUTH HARF

CONDUCIENDO LA ESCUELA

MANUAL DE GESTIÓN DIRECTIVA Y
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS
Buenos Aires • México

371.201 2
HAR

Harf, Ruth

Conduciendo la escuela : manual de gestión
directiva / Ruth Harf y Delia Azzerboni.- 1ª. ed.-
Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y
Material Didáctico, 2003.
224 p. ; 26x17 cm.

ISBN 987-538-078-4

I. Azzerboni, Delia II. Título - 1. Educación-Gestión
Directiva

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	
Escuela: institución vs. organización	11
CAPÍTULO 2	
Los directivos dirigiendo	33
CAPÍTULO 3	
El poder en las instituciones	47
CAPÍTULO 4	
La participación	57
CAPÍTULO 5	
Proyecto institucional	67
CAPÍTULO 6	
Evaluación en las instituciones educativas	83
CAPÍTULO 7	
La comunicación y la información en las instituciones educativas	141
BIBLIOGRAFÍA.....	201

© Ediciones Novedades Educativas

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 - (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020/3955 Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: noveduc@noveduc.com www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Privada del Relox #20 - Colonia Chimalistac, San Ángel, México D.F.
México - C.P. 01070
Tel./Fax: (52 5) 55 50-9728 / 55 50-9764
E-mail: novemex@infosel.net.mx

I.S.B.N. Nº 987-538-078-4

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentine

La reproducción total o parcial de este material, en cualquier forma que sea, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

LOS COMPONENTES DE TODO PROYECTO, SINTÉTICAMENTE, SON**1. NOMBRE**

Del proyecto.

2. OBJETIVO/S

Expresión de los logros que se espera alcanzar cuando se modifique la situación causa del proyecto.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Caracterización de las causas, obstáculos, problemas que motivan el proyecto, y de las alternativas de solución propuesta.

4. ACCIONES A REALIZAR

Tareas que se llevarán a cabo a fin de lograr los productos deseados.

5. ACTORES INVOLUCRADOS Y RESPONSABLES DEL PROYECTO

Aquellos que se comprometen a la acción. Identificación de los roles, responsabilidades y grado de vinculación con el proyecto.

6. RECURSOS, INSUMOS O COSTOS

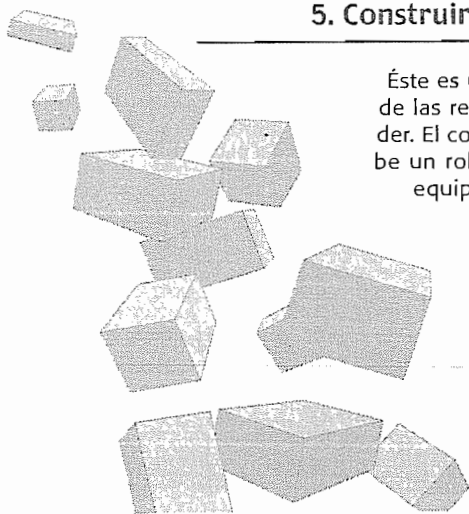
Los necesarios para la realización del proyecto: humanos, materiales, que se disponen o no en la escuela y que requieren ser adquiridos o conseguidos.

7. CRONOGRAMA DE LAS ACCIONES

Definición de tiempos tentativos para la acción.

8. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Definición de fuentes, técnicas e instrumentos requeridos para la identificación de los resultados específicos.

5. Construir la viabilidad de los proyectos

Éste es un momento relevante porque, a través de las relaciones, se juegan los espacios de poder. El conflicto entre miembros se potencia. Cabe un rol muy significativo a los integrantes del equipo de conducción para la generación de estrategias institucionales que disminuyan la incidencia de estos conflictos y el sinnúmero de turbulencias que generan los intercambios cotidianos y el abordaje de problemas. De este modo se construye la viabilidad del proyecto institucional.

ACTIVIDAD**“A caminar se ha dicho”**

- Esta actividad tiene como propósito facilitar la definición de la viabilidad de los proyectos.
- Responder, en los grupos que están elaborando los proyectos, las siguientes preguntas:
 1. ¿Cómo se dan las relaciones internas y externas de modo que podamos identificar si coadyuvan o inhiben el desarrollo de los proyectos?
 2. ¿Los compromisos que asumen los actores son reales o sólo manifestaciones ficticias y coyunturales?
 3. ¿Hemos aprovechado los saberes institucionales y personales para la concreción del proyecto institucional?
 4. ¿Disponemos de recursos y estrategias que ayuden a superar los obstáculos y favorezcan la implementación?
 5. ¿Hemos seleccionado aquellos problemas que tienen potencial de desarrollo?
 6. El esfuerzo que vamos a poner en cada proyecto, ¿tiene justificación en función de la incidencia institucional que ejercerá su implementación?
 7. ¿Tienen una buena articulación los proyectos encarados? ¿O se justifican por sí mismos dada la envergadura de los resultados?
 8. ¿Estamos en condiciones de hacer un buen seguimiento, control y evaluación del proceso? ¿Se constituye en un proceso autorregulador, al considerar la retroalimentación?
 9. ¿Podemos identificar a futuro los obstáculos con que nos enfrentaremos y conocemos su incidencia en la concreción del proyecto institucional?
- En función de las respuestas, continuar la elaboración de los proyectos específicos.

6. Evaluar el proyecto

Dice Chaves que evaluar significa asignar un juicio de valor a un hecho social (variable) a partir de un parámetro previamente establecido.

Sabemos que existen parámetros establecidos más allá de los propiamente definidos por cada institución, y tienen que ver con la misión que le asigna la sociedad a la escuela: educar.

Esto significa preguntarse, desde un criterio de cultura autoevaluativa que se debería ir gestando en las escuelas: ¿estamos ayudando a la igualdad de oportunidades?, ¿estamos favoreciendo la inserción más adecuada de los sujetos en la sociedad?, ¿nuestra escuela promueve la construcción de saberes y competencias socialmente reconocidas y deseadas?, ¿favorecemos la capacidad de reflexión de los alumnos, docentes, padres a través de la oferta institucional?, ¿con el estilo de funcionamiento favorecemos un estilo de vida democrática?, etcétera.

Responderse estas preguntas y otras semejantes, más aquellas que a lo largo de la construcción del proyecto institucional se vaya formulando el colectivo institucional, significa ir construyendo los parámetros a los que se refiere Patricio Chaves.

El ideario, imagen, meta que construye cada escuela colectivamente para dar respuesta a las demandas sociales de cada contexto, configuran el marco para la definición de acciones y su evaluación.

Pero contrariamente a lo que se pensó durante mucho tiempo, la evaluación no se ubica única o exclusivamente al final del año, al final de la implementación de los proyectos. La evaluación es un proceso continuo. Esto no invalida determinar algunos momentos críticos (o no) para la implementación transversal de alguna estrategia que permita identificar resultados parciales en la marcha del proyecto o de los proyectos. Esencialmente, el seguimiento facilita la construcción real de la marcha del proyecto institucional y permite las correcciones de la ruta seguida para su autocorrección, o para la transformación de algún elemento no deseado.

Hacer viable, o lo más viable posible, un proyecto específico o el proyecto educativo institucional requiere tener en cuenta varios factores que pueden operar como obstáculos o facilitadores para la acción: *factores técnicos* (contar con la tecnología requerida según el caso), *factores organizacionales* (madurez colectiva de la institución para llevarlo a cabo), *factores económicos* (el que más se considera pero que no es el único al momento de tomar decisiones sobre la posibilidad de concretar un proyecto) y, esencialmente, *factores políticos* (voluntad y apoyo o resistencia de los miembros para hacer o no lo deseado).

ACTIVIDAD

“¿Y por casa cómo andamos?”

- Esta actividad tiene como propósito facilitar la comprensión de que la evaluación se constituye en el autorregulador institucional. En la medida que puede identificar la brecha entre lo que la escuela “es” y lo que “desea ser”, y asuma esta conducta como habitual, irá construyendo el estilo más adecuado para la toma de decisiones permanente para la mejor vida institucional.
- Responder, en los grupos que están participando de los proyectos, las siguientes preguntas:
 1. ¿Hemos podido dar cumplimiento a lo planteado?
 2. ¿La implementación de los proyectos está produciendo los resultados provistos?
 3. ¿La emergencia de los conflictos pudo ser resuelta con los recursos humanos y materiales con que contábamos o requirió un esfuerzo sobreagregado y demostró el éxito?
 4. ¿Los actores cumplieron con lo pactado? ¿Cómo y por qué?

En función de las respuestas, evaluar los proyectos específicos.

Reflexiones sobre una actividad

Además de evaluar el Proyecto Institucional y los proyectos específicos, es enriquecedor plantearse modalidades de evaluación de cada uno de los aspectos o momentos propuestos en nuestro escrito. Para ello les acercamos una serie de preguntas que podrán actuar a modo de disparadores para la reflexión sobre la práctica y plataforma para eventuales modificaciones en la marcha del Proyecto Institucional. Seguramente el lector podrá formular otras preguntas relacionadas con su institución.

Cuando se define la imagen

- ¿En qué medida se ha adquirido una comprensión más amplia de la escuela, de sus momentos históricos, de sus procesos de desarrollo?
- ¿En qué aspectos ha variado la percepción que los miembros de la institución tienen de ella?
- ¿Los miembros de la institución pueden registrar la peculiaridad de su escuela, en comparación con otras?
- ¿Los miembros de la institución estarían ahora en mejores condiciones para definir las características de la escuela que desean?
- ¿Los miembros de la institución tienen mayor claridad en cuanto a lo que caracteriza su mayor o menor grado de pertenencia y compromiso?

Cuando se delinea la visión

- ¿Qué dificultades se les presentaron en los encuentros realizados para construir la visión?
- ¿Qué lograron acordar en estos encuentros?
- ¿Qué grado de representatividad consideran que tienen los miembros de la institución en la visión elaborada?
- ¿Cómo se ha procurado que se difunda esta visión entre toda la comunidad, a los fines de que puedan compartirla?
- ¿Ha comenzado a constituirse esta visión en referente necesario de consulta para los emprendimientos institucionales?

Cuando se identifican logros y problemas

- ¿En qué medida los miembros han comenzado a apoyarse en logros individuales, grupales e institucionales para mirar de otra manera la posibilidad de solucionar dificultades?
- ¿Qué grado de significatividad individual, grupal y colectiva se otorga a los problemas caracterizados?
- ¿Se han detenido en una sola de las dimensiones institucionales o han tomado los recaudos necesarios para dirigir una mirada crítica y reflexiva sobre todas las dimensiones?
- ¿Ha cambiado el grado de problematización otorgado a algunas de las situaciones institucionales, a partir de la discusión colectiva?
- ¿En qué medida han considerado la posibilidad de que los problemas institucionales se puedan modificar de un modo global e interrelacionado?

Cuando se elaboran proyectos específicos

- ¿Qué grado de relación se detecta entre estos proyectos específicos y la visión de escuela deseada?
- ¿Qué grado de compromiso de los miembros de la institución se detecta en la enunciación de las acciones?
- ¿Qué grado de pertinencia tienen las decisiones tomadas para la elaboración de los proyectos?
- ¿En qué medida es clara, legible y comunicable la enunciación de los proyectos?

Cuando se construye la viabilidad de los proyectos

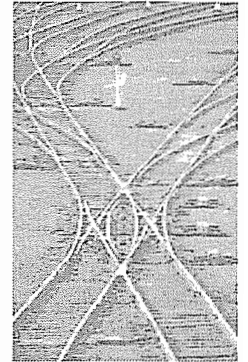
- ¿Qué criterios se han tomado en cuenta para considerar que un proyecto es más o menos viable?
- ¿En qué medida estos criterios coinciden con el espíritu general plasmado en la visión institucional?
- ¿En qué medida las decisiones tomadas consideran los logros y problemas detectados previamente?
- ¿En qué medida se ha acudido a fuentes de información orales y escritas, formales e informales, de tipo cuantitativo y cualitativo, individuales y colectivas, preexistentes o elaboradas ex profeso?
- La información producida ¿fue distribuida adecuadamente, por los canales pertinentes, a las personas indicadas, para poder tomar decisiones?
- ¿En qué medida se tomaron en consideración los recursos existentes o por conseguir, tanto materiales como humanos?

CAPÍTULO 6**EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS****Concurso:****“ELIJA TÍTULO PARA ESTA PARTE”**

Buscar un título atractivo para esta temática es complejo. ¿Cómo hacer para que se refleje nuestra intención constructiva en un título que sea a la vez aclaratorio del contenido, que exprese las dificultades que se le presentan a un directivo de escuela y que al mismo tiempo estimule en un directivo las ganas de acercarse a este tema, tantas veces abordado en textos, y que muchas veces se le presenta como el espejo de lo que no hace, de lo que debería hacer o de lo que no hace adecuadamente?

Deseamos aclarar desde el comienzo una serie de consideraciones.

- Con respecto al tema de la evaluación, hay muchas posturas teóricas en la actualidad, las que no siempre acuerdan entre sí, pero a las que muchas veces intentamos dirigir una mirada complementaria, entendiendo que a veces describen aspectos parciales de un fenómeno complejo, que pocas posturas teóricas pueden abarcar en su totalidad.
- Tratamos de seleccionar y contextualizar aquellos lineamientos que nosotros consideramos que dan respuestas operativas y funcionales a las necesidades y demandas de los directivos de escuelas, más que intentar disquisiciones o cuestionamientos a las diversas posturas, desde un lugar más teórico.

**Títulos posibles**

- La evaluación como variable que atraviesa la escuela.
- La evaluación: ¿una actitud o un procedimiento?
- La evaluación entendida como postura ideológica.
- Necesidad de pasar de planteos meramente técnicos sobre la evaluación a planteos de orden ideológico.
- Evaluación: no sólo “cómo”, sino principalmente “por qué” y “para qué”.
- Evaluación: no sólo “qué”, sino principalmente “quiénes” y “para quién”.

Esta selección de títulos posibles ya expresa claramente nuestras ocupaciones y preocupaciones sobre este tema, que deseamos compartir con nuestros lectores.

¿Es lo mismo antes que ahora?**LA EVALUACIÓN COMO ACTITUD****Concepción clásica de la evaluación: el lugar del “deber ser”**

Si partimos de una concepción clásica, hablar de evaluación implica y/o implicaba ubicarse con la **mirada puesta en un “deber ser”**, es decir, nos ubica en el plano de la interpretación normativa, define un ideal por alcanzar.

Nota

1. P. Chaves, *Gestión para instituciones educativas: Un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos*, MCE, 1995.

Lo interesante es que este “**modelo ideal por alcanzar**” se constituye en un espejo donde podríamos ver reflejado lo que efectivamente sucede en las escuelas; por lo tanto también sirve para evaluar el “éxito” de lo planificado o el “fracaso” o falta de cumplimiento de las acciones.

Se constituía así la evaluación en un proceso que servía para juzgar hasta qué punto las acciones realizadas se ajustaban o no a las enunciadas en la planificación normativa.

En esta consideración, la evaluación pone el acento en emitir juicios valorativos u opiniones sin necesidad de una mayor fundamentación: lo que vale es, casi matemáticamente, su grado de concordancia -alejamiento o acercamiento- a las normas previstas.

Entender la evaluación -antes o actualmente, de un modo obsoleto o permanente- como **medición del grado de acercamiento o alejamiento a modelos o normas prescriptas** nos permite advertir algunas cosas interesantes.

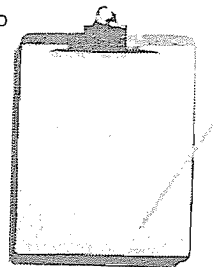
Características de esta concepción

- No se plantea a la evaluación como una manera posible de advertir el “porqué” del comportamiento de los actores institucionales, ni la razón de su desempeño.
- Es por ello que esta concepción de evaluación no facilita la toma de decisiones que permita continuar o retomar, de ser posible, cursos de acción previstos.
- Tampoco dirige la indagación hacia causas o factores que operaron sobre el desarrollo de dichas acciones a fin de modificar la ruta de acción, de ser necesario, para orientarse así hacia los logros deseados.
- En otras palabras, esta concepción de evaluación no facilita, muy por el contrario, limita o inhibe la toma de decisiones.

Concepciones actuales sobre la evaluación. ¿Qué está pasando y por qué?

1. Es a partir de las consideraciones previas que podemos ahora plantear que una interpretación actual sobre la evaluación la concibe más **como una actitud y como un instrumento adecuado para orientar acciones futuras**.
 - **Definirla** como actitud pone el acento en los aspectos ideológicos del accionar evaluativo dentro de las instituciones educativas. Es preguntarnos para qué evaluamos, a quién o quiénes les sirven los resultados de los diferentes procesos evaluativos que se puedan encarar en el ámbito educativo, en los diversos “nichos ecológicos” que podamos considerar, desde el aula hasta el país en su globalidad.
2. Queremos resaltar la concepción de evaluación como el proceso por el cual se **obtiene información, se elabora y produce información y se proporciona y distribuye información**.
 - **Obtener información**. Por ejemplo: de una prueba de los alumnos o de un cuaderno de clase, de una observación de clase, de la organización de los tiempos institucionales, de la distribución de los espacios, etcétera.

Algunas de sus problemáticas: cómo elaborar instrumentos adecuados para obtener información pertinente.



- **Elaborar y producir información**. Por ejemplo, adjudicar una nota a un trabajo de los alumnos, construir un juicio valorativo sobre el desempeño de un docente, considerar, calificar o ponderar el nivel de participación real del equipo docente en las acciones propuestas, etcétera.
- Deseamos discriminar entre el “obtener” información producida por otros, pruebas de alumnos, desempeños de docentes, etc. y la “elaboración” de información que realiza el evaluador; la nota que ponemos puede surgir de la producción de un alumno, pero no es él quien la elabora, es el evaluador.
- La calificación o ponderación de un desempeño docente no es el docente quien la produce -en todo caso la puede “provocar”-; esta ponderación es el evaluador quien la produce.
- No queremos dejar de señalar, de un modo lo más explícitamente posible, que esa elaboración puede consistir tranquilamente en un juicio de valor, y que ello no implica adoptar una concepción clásica.
- En la concepción clásica, el lugar del juicio de valor es la única razón de su existencia; en la concepción que sostenemos, el juicio valorativo es uno de los modos que puede presentar la elaboración de información y está esencialmente el servicio de comprender las múltiples variables que intervienen en la situación educativa.
- Esta explicitación procura evitar que el lector pueda tener problemas para la comprensión del texto más adelante, cuando se habla de los aspectos éticos, con el cual no intentamos contradecirnos, sino más bien complementar ideas.

Algunas de sus problemáticas: cómo construir parámetros adecuados para producir información con un mayor grado de validez y pertinencia.

- **Proporcionar o distribuir información**. Por ejemplo, entregar un informe para los padres de un alumno, hacer una devolución a un docente, elevar informes a la superioridad, entregar al conjunto de los docentes un informe sobre los resultados de un proyecto curricular colectivo, etcétera.

Algunas de sus problemáticas: cómo distribuir la información evaluativa de tal modo que sus receptores la comprendan de una forma semejante a como fue originalmente producida, es decir, que se atengan a la esencia de la información.

3. La información evaluativa es útil y necesaria para **juzgar alternativas de decisión**, es decir, para **tomar decisiones que incidan en la situación educativa** de alumnos, docentes, escuelas y sistema educativo en general.
 - La información debe permitir tomar decisiones, desde los diferentes roles, a los participantes de la situación educativa. Por ejemplo:
 - **Docentes**. Decisiones sobre contenidos seleccionados y a seleccionar y estrategias empleadas y a emplear, etcétera.
 - **Padres**. Decisiones sobre las actividades escolares y extraescolares de sus hijos y sobre su propia participación en las actividades institucionales, etcétera.
 - **Alumnos**. Decisiones sobre sus prioridades en materia de estudio, sobre su organización de la actividad escolar, etcétera.
 - **Directivos**. Decisiones sobre distribución de espacios y tiempos, sobre distribución de responsabilidades, etcétera.

- Una verdadera evaluación es aquella que provee información acerca de las prácticas educativas y de sus resultados en cuanto aclara las condiciones institucionales y contextuales que efectivamente favorecen los procesos de aprendizaje.

4. Es un proceso dinámico, abierto y flexible.

- Entender a la evaluación como un proceso dinámico y abierto permite tratar de sumar ideas más que restar y acotarlas.
- El evitar declaraciones dogmáticas nos ayudará y permitirá correr del lugar de la pelea y comenzar a comprender que probablemente las diversas concepciones que hay sobre evaluación más que contrapuestas son complementarias.
- Son complementarias en la medida en que, al abordar un campo tan complejo como lo es la evaluación, habitualmente se tiende a abordar aspectos parciales, a poner la mirada en un lugar determinado y no en otro.
- Es desde esta idea de la evaluación como proceso dinámico, abierto y flexible, que nos proponemos leer las múltiples conceptualizaciones, sugerencias y prácticas que cotidianamente nos llegan.

Ejemplos de esta diversidad

- Los que se ubican en la discusión sobre la adecuación o inadecuación de instrumentos para la evaluación.
- Los que se dedican a analizar la relación entre evaluación y calidad educativa; la relación entre el proceso evaluativo y los procesos de cambio en la educación.
- Los que analizan la incidencia de diversos paradigmas en las ideas sobre evaluación.
- Los que se preocupan por la relación entre posturas ideológicas y actitud frente a la evaluación; la relación entre evaluación y control, entre evaluación y relaciones de poder, etcétera.
- Los que ponen la mira en la incidencia que el proceso de evaluación tiene en los diversos actores de la situación educativa; grados de participación, grado de compromiso en el proceso de obtención, elaboración y difusión de información evaluativa, el efecto que la evaluación produce en estos mismos actores, ya sea estrés, desafío, o temor desde lo psicológico o también la incorporación o exclusión en diversos ámbitos de la vida social; niveles superiores del sistema educativo, el mundo laboral, etcétera.

5. Existe una íntima relación entre evaluación y gestión institucional.

- Un directivo tiene hoy certeza acerca de la necesidad de los procesos evaluativos para el mejor desarrollo posible de su gestión institucional.
- Es por ello que sostenemos y compartimos la idea de que **la evaluación es una herramienta de gobierno, de conducción.**
- Existe una íntima relación entre **gestión institucional y evaluación: son instrumentos para la calidad.**

6. Se propone facilitar el cambio y posibilitar la mejora del proceso educativo.

- La evaluación así entendida pone el acento en la calidad educativa. Este concepto ubica a la evaluación en una relación complementaria y necesaria, desde la visión más micro del aula hasta la visión más macro de todo el sistema educativo.

- Bajo esta mirada, la evaluación es una variable que atraviesa y conecta todos los niveles, sistemas y subsistemas educativos del país.
 - De este modo cada institución se siente copartícipe de los procesos de cambio: la evaluación que se realiza en su grado, sala, división, curso, escuela, está de algún modo relacionada con los cambios educativos que todos deseamos, independientemente de mayores o menores acuerdos que se puedan tener con las propuestas de cambio de las diferentes instancias institucionales.
7. La evaluación, al poner su mirada en el **ámbito del proceso curricular, de las prácticas docentes, del funcionamiento del equipo de conducción, y del proyecto institucional**, apunta a entender la calidad de la educación como producción colectiva, y propende a instalar una **cultura evaluativa**.

Ojos y anteojos para enfocar la evaluación

La evaluación no es un fenómeno simple. Las múltiples definiciones que podemos encontrar, los diferentes modos en que ella es entendida, analizada y realizada dependen de múltiples factores.

¿A qué se deben estas diferencias? ¿En dónde ponen el acento cada una de estas definiciones?

Se pueden referir a:

- Los instrumentos que se emplean.
- Los actores que se considera que deben estar involucrados.
- La incidencia de las diversas instancias del sistema educativo, etcétera.
- Las diferencias referidas a enfoques paradigmáticos.

Es interesante hacer notar que muchas veces en nuestras prácticas habituales coexisten diversos enfoques —a veces contradictorios entre sí—, sin que podamos identificarlos claramente, o sin saber incluso que se deben a concepciones de base diferentes. A veces hasta creemos que las diferencias en el modo de entender o llevar a cabo los procesos evaluativos se deben a una mayor o menor experiencia o a una “cuestión de gustos”.

Creemos que explicitar estos enfoques permite proveer a nuestros lectores de un instrumento para hacer un análisis reflexivo de su propia práctica evaluativa, a fin de fundamentar su presencia o elaborar propuestas de modificación.



MODELO CUANTITATIVO O EXPERIMENTAL, TAMBIÉN DENOMINADO TECNOLÓGICO

- Se basa en el paradigma positivista, implica:
 - Pretensión de objetividad.
 - Existencia de un único procedimiento hipotético-deductivo para la verificación de hipótesis.

- Necesidad de una estricta metodología estadística de operacionalización de variables con un estricto control de ellas.
- Exigencia de búsqueda de información cuantitativa mediante medios e instrumentos objetivos.
- Fuerte creencia en la neutralidad tecnológica y en la verdad igualmente significativa y relevante para los diferentes grupos de interés.

MODELO CUALITATIVO, DE TENDENCIA COMPRENSIVA

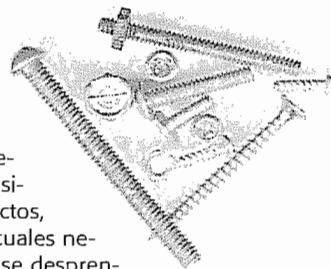
- Constituye un paradigma alternativo que entiende que la evaluación es siempre relativa e intenta valorar los procesos y resultados de un programa educativo.
- Sostiene que la posición del evaluador no es ni puede ser neutral.
- Considera que los resultados no pueden compararse con objetivos preestablecidos, observables y cuantificables.
- Intenta evaluar tanto los efectos secundarios y a largo plazo como los inmediatos y planificados.
- Intenta recapturar los procesos de enseñanza y de aprendizaje -y su singularidad- en situaciones concretas de un curso determinado en el aula y en las instituciones.
- Se propone la incorporación de estrategias que permitan interpretar la pluralidad de la situación mediante flexibilidad en las observaciones, las entrevistas, los análisis de documentos y cuestionarios.
- Considera que esto no significa ignorar los datos cuantitativos ni tampoco sugiere olvidar los resultados, sino establecer un justo equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre atención a procesos y a productos.
- Se propone comprender una realidad a la cual considera como compleja, singular y cambiante, que está definida por la construcción e intercambio no sólo de comportamientos y conocimientos, sino principalmente de significados, intereses y sentimientos.

Primera vuelta de tuerca SOBRE LA EVALUACIÓN

Llegados a este punto de interpretación de los diferentes paradigmas interpretativos, nos proponemos compartir con ustedes la siguiente conceptualización sobre **evaluación: proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula y la escuela sobre la base de las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum. La evaluación más que medir, intenta valorar.** (A. I. Pérez Gómez).

Podemos ahora hacer referencia a los siguientes aspectos, no todos los cuales necesariamente se desprenden de la definición anterior, pero sí son "despertados" por ella:

- Es un proceso.
- Busca delimitar ámbitos.
- Procura obtener información útil y pertinente.
- Necesita llevar a cabo un análisis e interpretación de los datos obtenidos.



- Considera parte de la evaluación la elaboración de hipótesis o conclusiones.
- Busca explicar las situaciones consideradas de interés áulico e institucional.
- Tiene como finalidad el proporcionar insumos que apoyen los procesos de toma de decisiones de los diversos actores.
- Las decisiones a tomar pueden hacer referencia a diferentes instancias, desde el nivel nacional macro-social hasta el institucional y áulico.
- Con respecto al cuándo, puede ser:
 - Focalizada o puntual. Cuando se desencadena ante un momento de crisis.
 - Periódica. Cuando se lleva a cabo en intervalos de tiempo predeterminados.
 - Constante y permanente. Cuando forma parte de las actividades habituales.

¿Podemos hablar de reglas de juego o de condiciones al referirnos a la evaluación?

Sí podemos, porque nos sirve para orientar nuestra práctica evaluativa y nos sirve para cuestionar nuestras creencias y nuestras prácticas efectivas.

1. Debe estar orientada a la acción.
2. Debe apuntar a la clarificación de una situación inicial, de los procesos involucrados y de los resultados esperados y obtenidos.
3. Requiere procurar la inclusión de todos los actores comprometidos en la situación a evaluar.
4. Debe apuntar a determinar la relevancia del rendimiento de los alumnos y la relación con la gestión institucional –o sea, en qué medida la facilitan u obstaculizan-.
5. Es un conocimiento profesional para una detección, análisis e interpretación de estados y productos que permiten proponer, sugerir y proyectar intervenciones que mejorarían el proceso educativo.
6. Tiene un aspecto, dimensión o incidencia autoevaluativa, ya que se propone que todos aquellos que participan del proceso evaluativo obtengan información y comprensión de los resultados de sus acciones "como oportunidad para que quienes se involucren, mejoren sus ópticas de interpretación y procuren explicaciones más plausibles sobre la variedad de hechos y características de la acción educativa, cuyas verdaderas razones permanecen ocultas" (Pedro Lafourcade).
7. Implica una visión totalizante de la institución. Toda evaluación debería expresar posibilidades y/o necesidades de transformación en la totalidad de la institución, la cual no debe ser parcelada o aislada en algunos ámbitos; de lo contrario, se corre el peligro de su resquebrajamiento o fragmentación.

¿La evaluación es un problema técnico, político o ético?

Hacernos esta pregunta es poner en cuestión diferentes aspectos que hacen a la evaluación. Como toda pregunta tramposa no pide una respuesta porque ella es imposible: no se debe elegir entre estas opciones, porque la evaluación incluye todas ellas.

Es importante evitar el riesgo de priorizar una de ellas o incluso olvidar alguna otra.

El concepto de evaluación, se debe, por lo tanto, interpretar desde presupuestos éticos, políticos, y metodológicos.

➤ **La evaluación es un problema político** porque tiene incidencia en las decisiones de orden político que se tomen a partir de ella; y, expresado en la otra dirección, las decisiones de orden político tienen definitiva incidencia en el proceso evaluativo.

Esto implica asumir determinadas opciones valorativas que, a su vez, responden a opciones sociopolíticas y axiológicas expresadas en la política educativa y en los fines de la educación.

Lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino **al servicio de quién se pone, qué uso se va a hacer de la información que ella provee.**

➤ **La evaluación es un problema ético** en tanto está atravesado indefectiblemente por las posturas ideológicas y los sistemas de valores que se sustentan.

Como ya hemos manifestado, la evaluación es el proceso que consiste en recoger de manera sistemática evidencias de aquello que hemos elegido como objeto de una apreciación, comprensión o valoración, de tal modo que, en un momento dado, se pueda emitir un juicio fundamentado sobre tal objeto.

Se requieren ciertas **normas éticas que regulen los procedimientos de obtención, tratamiento y devolución de la información**

Todo análisis, elaboración y producción de información evaluativa tiene características axiológicas, que, como operación de construcción y de comunicación de información que puede tener la forma de un juicio de valor, plantean **problemas éticos**. Y lo son porque los juicios de valor que se pueden emitir en relación con los resultados de la educación pueden inhibir o inducir cambios en el individuo o en la sociedad.

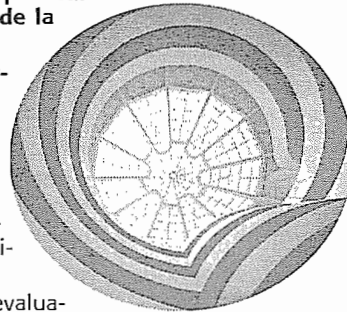
Todo proceso evaluativo refleja la concepción de evaluación que tenemos, pero también la ideología sobre escuela, organización, educación en general, en tanto el abordaje que se realice indicará lo que la institución (con sus actores) considera importante, quién y quiénes proponen, lleven a cabo y controlan los procesos y toma de decisiones.

➤ **La evaluación es un problema técnico**, porque nos preguntamos sobre las modalidades, recursos e instrumentos más adecuados para realizarla.

Se requiere un mínimo rigor para cumplir cada una de las fases de tal proceso.

Presupone un proceso de recolección de información sistemática y relevante que garantice la "calidad" del juicio formulado.

La emisión de cualquier juicio que no se sustente en la consideración de un conjunto de datos que permitan una comprensión global del fenómeno a analizar tiene muchas posibilidades de constituir un "pre-juicio", es decir, un juicio que se emite sobre un fenómeno, hecho o situación que no es conocido o del cual no se considera alguno de sus aspectos relevantes.



ACTIVIDAD

Parafraseando a Hamlet... ¿Evaluar o no evaluar? ¡Ésa es la cuestión!

1. Les planteamos algunas condiciones bajo las cuales no es ideal encarar procesos evaluativos.
2. Los miembros del Equipo de Conducción y otros miembros directamente relacionados con ellos realizarán esta actividad primero en forma individual.
3. Seleccionen aquellas descripciones que mejor definen algunas de las dificultades que encuentran en su institución.
4. Comparen sus producciones y empléenlas para discutir el porqué de las semejanzas y diferencias.

	DIFICULTADES PARA ENCARAR LA EVALUACIÓN	INDICACIÓN DE LA SITUACIÓN INSTITUCIONAL
<input type="radio"/>	Cuando los compromisos ideológicos de la organización impiden aceptar determinadas perspectivas puestas de manifiesto durante el proceso evaluador.	
<input type="radio"/>	Si se duda de que una vez que se haya construido una opinión sobre el objeto evaluado, esa opinión incidirá o será tenida en cuenta en el futuro.	
<input type="radio"/>	Cuando no existe clara definición de las acciones y lo que se despliega son algunas actividades poco conectadas o articuladas sin objetivos claros.	
<input type="radio"/>	Cuando los actores no coinciden en las metas a evaluar o en el emprendimiento que los une.	
<input type="radio"/>	Cuando no se sabe demasiado acerca de las estrategias, modos y principios de la evaluación.	
<input type="radio"/>	Cuando se intenta poner al servicio de ciertas intenciones de algunos actores, para fortalecer una determinada postura.	
<input type="radio"/>	Cuando la evaluación será utilizada con el fin de mantener el statu quo de la organización.	
<input type="radio"/>	Cuando no se confía en la factibilidad de la aplicación de los resultados de la evaluación para la transformación de las prácticas institucionales establecidas.	
<input type="radio"/>	Cuando se intenta utilizar la evaluación para un "ajuste de cuentas" a algunos docentes.	
<input type="radio"/>	Cuando se eligen para evaluar ciertas parcelas de la institución que aseguran una mirada favorable de ella.	

Segunda vuelta de tuerca SOBRE LA EVALUACIÓN

Nos interesa destacar que la evaluación implica, por sobre todo, la intención de **comprender** aquello que se evalúa, las circunstancias que lo rodean y condicionan.

Poner el acento en la comprensión implica proponer un cambio de actitud frente a ella, actitud alimentada por la misma historia que la evaluación tiene en nuestro contexto.

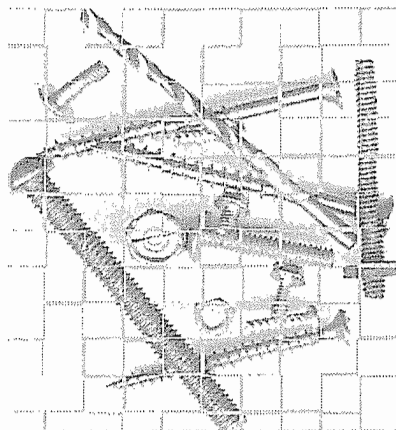
Tradicionalmente, evaluar significaba recoger y emitir opinión acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos, centrando las razones de su éxito o fracaso casi únicamente en los mismos alumnos, su esfuerzo, capacidad o interés.

Esta interpretación **dejaba de lado otros aspectos** esenciales para ser evaluados: la implementación real del currículum, las estrategias empleadas por los docentes, los recursos disponibles para llevar a cabo los proyectos, las posibilidades de establecer más y mejores vinculaciones con el contexto, etcétera.

Estos y otros aspectos que constituyen realmente la totalidad de las acciones educativas requieren ser evaluados, si nuestra intención es verdaderamente comprender qué pasa en las escuelas y cómo puede mejorarse lo que en ellas sucede.

Si entendemos que **el equipo de conducción es el coordinador natural** de estas acciones de desarrollo de las prácticas institucionales, entenderemos también que es el responsable y coordinador natural de las acciones de evaluación.

A través de una visión sistémica de la institución, nos damos cuenta de que la acción evaluativa no puede centrarse sólo en los resultados de aprendizaje de los alumnos o en la intervención áulica de los docentes. Debe **abarcar además la institución toda**, abordando cuestiones como la coordinación, la colaboración y participación, el interjuego del poder, la comunicación, la delegación de tareas, lo cual conforma un estilo de gestión institucional y un determinado clima para la concreción de las prácticas educativas.



¿Y sirve para algo la evaluación? Funciones de la evaluación

Hablar de las funciones de la evaluación es hablar de las **funciones que se le adjudican**, y es comprender que esta adjudicación depende de los supuestos que se sustentan.

Es aceptar que las funciones que se describen como pertenecientes a la evaluación **no son en sí mismas verdades absolutas**, sino que son la consecuencia de concepciones teórico-ideológicas individuales e institucionales que se sostienen en un momento y espacio sociohistórico determinado.

Indicar las funciones que se le adjudican a la evaluación no implica que estemos de acuerdo con todas, aunque no podemos ignorar su existencia efectiva.

Las **funciones sobre las cuales se pueden encontrar acuerdos** suficientemente amplios son las siguientes, obviamente interrelacionadas entre sí.

➤ **La función social**

- Responde a la pregunta que el contexto social puede plantear a la escuela: *¿Los alumnos aprendieron lo que se ha definido que deberían aprender?*
- Dicho de otro modo, se refiere a la acreditación de ciertos niveles de competencia en los alumnos, competencias que son una expresión del capital cultural en estado institucionalizado; se espera que la escuela garantice la apropiación del capital cultural por parte de los alumnos, por lo tanto la función social de la evaluación implica reconocer y expresar el grado en que esa apropiación ha tenido lugar.

➤ **La función ordenadora en relación con el sistema social**

- Responde a la pregunta que el contexto social puede plantear a la escuela: *¿lo que se enseña en la escuela es adecuado, o no, para el tipo de hombre y de sociedad que pretendemos?*
- Se refiere a la determinación de la funcionalidad o disfuncionalidad de los saberes que circulan en la escuela.

➤ **La función de control del poder**

- Responde a la pregunta: *¿cómo hacemos para que la evaluación no se convierta en un instrumento de sometimiento?*
- Implica el intento de delimitar el poder del o de los evaluadores por sobre el evaluado.
- Es importante aclarar que al explicitar esta función se hace referencia a dos niveles de evaluación, uno de los cuales es metaevaluativo respecto del otro: cómo hacemos para evaluar la evaluación de modo que no se convierta en un instrumento de sometimiento.
- Este poder se manifiesta en toda la práctica educativa; es más o menos manifiesto, según ejercite mayor o menor dominio.
- Es por ello que no hacemos referencia al *poder de control* que algunas prácticas evaluadoras parecen y efectivamente conceden al evaluador sobre el evaluado, sino a la evaluación institucional de las modalidades de relación que se pueden establecer entre evaluador y evaluado, a fin de ejercer un cierto grado de control sobre ellas, es decir a evaluar y delimitar la evaluación.

➤ **La función pedagógica**, que debería legitimar realmente la práctica evaluativa y se vincula directamente con la calidad de los aprendizajes.

- Responde a la pregunta: *¿Están aprendiendo los alumnos lo que se les enseña? ¿Están enseñando los maestros lo que se supone que deben enseñar y de un modo adecuado?*

ACTIVIDAD

¿Y por casa cómo andamos?

- Haga un listado de las prácticas evaluativas habituales o posibles en su institución.
- Califíquelas como deseadas o no deseadas, en una segunda columna.
- Ubíquelas de acuerdo con las "verdades" a las que hacen referencia. Pueden quedar casilleros vacíos y otros muy llenos.
- Reflexione con el Equipo de Conducción acerca de las relaciones encontradas, tratando de establecer correlaciones entre los supuestos que subyacen y el grado de convencimiento que se tiene con respecto a las prácticas evaluativas empleadas.

<input type="radio"/>	PRÁCTICAS EVALUATIVAS HABITUALES O POSIBLES	DESEADAS O NO DESEADAS	"VERDADES" FALSAS O VERDADERAS QUE SUBYACEN
<input type="radio"/>			Evaluación como búsqueda de causalidades arbitrarias
<input type="radio"/>			Evaluación como catalogación ética
<input type="radio"/>			Evaluación como justificación de cualquier decisión
<input type="radio"/>			Evaluación como demostración de relaciones de poder
<input type="radio"/>			Evaluación como acreditación en tanto sanción social
<input type="radio"/>			Evaluación como ubicación entre los pares
<input type="radio"/>			Otras

El poder de la evaluación y la evaluación como manifestación del poder. Poderes y contrapoderes; relaciones de poder y autoridad

Uno de los temas más riesgosos es la **relación entre poder y evaluación**.

Desde nuestra práctica cotidiana y nuestra biografía escolar, **ambos términos se perciben asociados en demasía entre sí**.

En la primera parte de este libro describimos algunas de las características que podíamos adjudicar a las relaciones de poder, entre ellas la que consideramos como la esencial: **en la idea de relación de poder, alguien ejerce poder sobre otro cuando el primero hace actuar al segundo en forma opuesta a sus intereses y derechos legítimos**.

¿Cuántos de nosotros no hemos sentido alguna vez la piel de gallina al escuchar el tan temido: "Saquen una hoja" o "Pase al frente"?

¿Cuántos de nosotros no hemos sentido un temblor interno y externo cuando un directivo entraba en la sala o grado "para observar cómo te van las cosas" o nos decía:

"Después ven a la Dirección, que tengo que hablar algunas cosas contigo"?

Que los procesos evaluativos producen en los evaluados - no importa qué rol desempeñen en una institución - **una cierta desazón**, no es secreto para nadie.

Al analizar el porqué de estas sensaciones, vemos que muchas **provienen de una relación entre evaluación y poder no siempre entendida y actuada del modo más adecuado**.

También se puede observar cómo **continúan manejándose de manera inadecuada las semejanzas y diferencias entre autoridad y relaciones de poder**; autoridad como necesidad legítima de toda conducción y relaciones de poder que pervierten esta autoridad convirtiéndola en autoritarismo.

Si quisiéramos establecer sinonimias, ellas estarían entre relaciones de poder y autoritarismo, nunca entre relaciones de poder y autoridad. **La autoridad, para ejercerse, no necesita del establecimiento de relaciones de sometedor-sometido**.

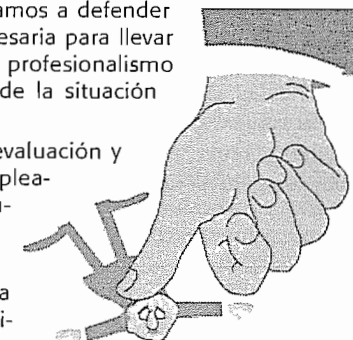
Es por ello que, a lo largo de todo este texto, vamos a defender a los procesos evaluativos como herramienta necesaria para llevar adelante gestiones institucionales con un nivel de profesionalismo que redunde en beneficio de todos los actores de la situación educativa.

Los procesos evaluativos, los instrumentos de evaluación y los resultados de dicho proceso no deben ser empleados con la intención de "castigar" desempeño alguno, ni con la intención de "mostrar quién es el que manda aquí".

La intención esencial de la evaluación apunta constantemente a garantizar una educación de calidad. Si ello implica la necesidad de modificaciones, ellas son el modo de lograr esta calidad y no un fin en sí mismas.

De todos modos, deseamos puntualizar algunas de las **dificultades que las relaciones inadecuadas entre evaluación y poder** producen en nuestro sistema educativo.

- El poder que emana del proceso evaluador es tan grande que puede dar pie para **atribuir arbitrariamente causalidades** a distintas situaciones sin indagaciones adecuadas.
- El poder que emana del proceso evaluador es tan grande que puede habilitar para **catalogar éticamente** todo tipo de comportamientos, como única fuente moral.
- El poder que emana del proceso evaluador es tan grande que puede abrir el camino para **justificar casi cualquier decisión** y clarificar realidades desde ópticas parciales y equívocas.
- Es justamente la evaluación la que representa el espacio históricamente reglado en el que se registran más claramente las **relaciones de poder**.
- La evaluación se puede considerar como una **acreditación, como una sanción social**, que permite situar a alumnos e instituciones en un determinado lugar con respecto a los demás. Esto es considerado algo tan concreto como necesario por parte del conjunto de la sociedad.
- Los actores institucionales**, a su vez, **utilizan la evaluación para ubicarse respecto de otros actores**. De esta manera, construyen y afirman su propia imagen, y crean y refuerzan determinadas expectativas.



- **La evaluación puede ser entendida como** un instrumento de control, de acreditación, de ayuda, de clasificación, de selección, de interacción. **El modo como sea entendida la evaluación estará en función de algo previo:** de nuestro concepto de educación escolar y de los objetivos generales que colectivamente nos hayamos propuesto.

ES POR TODO LO ANTERIOR QUE SOSTENEMOS NUESTRA CONVICCIÓN DE QUE:

- los procesos evaluativos deben tener presente —junto a las otras fuentes curriculares— **la práctica pedagógica real de la escuela**, para tomar decisiones que orienten y posibiliten un cambio en la educación para mejorar la calidad de la enseñanza;
- los procesos evaluativos deben estar **orientados hacia el aprendizaje social**, la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos y cada uno de los sujetos sociales. De este modo contribuyen y colaboran en la construcción del sistema educativo y de la sociedad en general;
- es importante emplear las prácticas evaluativas para detectar cuál es la **capacidad real o potencial** que posee la institución para crear las condiciones que posibiliten lograr los propósitos que definen sus lineamientos e ideario educativo.

Relaciones peligrosas

EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Intentaremos una mejor comprensión de esta relación partiendo de la opinión actual y generalizada acerca de que **la función de la evaluación es la mejora de la calidad de la enseñanza**.

Calidad educativa: una aproximación a su definición

Un primer rastreo bibliográfico, desprovisto de presupuestos y discusiones previas, permite una enumeración sin jerarquizaciones para acercarnos a algunas respuestas.

“Si bien este concepto se encuentra relacionado en cada sociedad, en cada institución o en cada grupo con las circunstancias y con las condiciones de vida de cada contexto como así también con los ideales y deseos individuales y grupales, la búsqueda del mejoramiento de la calidad hace referencia a la adecuación de los servicios educativos, las necesidades y expectativas de los destinatarios directos e indirectos (alumnos, docentes, comunidad) para posibilitarles un desempeño efectivo en sus contextos de referencia...”

“Constituye, en síntesis, la búsqueda de la significatividad de los contenidos que permita una inserción productiva de los individuos en un mundo dinámico, caracterizado por los requerimientos cambiantes” (La gestión de calidad en educación -Documento presentación-, Fundación para la Calidad y la Participación, 1992).

“El concepto de calidad, planteado como un referente de acción o aspiración hacia algo mejor, conlleva en su interior la idea de corrección de una deficiencia o carencia y un deseo de alcanzar estados de excelencia. Averiguar la calidad educativa exige en primer lugar constatar su naturaleza y posteriormente expresar ésta en términos que faciliten una comparación. En síntesis, se podría señalar que la calidad educativa es un

concepto esencialmente evaluativo” (Ahumada Acevedo, P., “Intentos de Evaluación de la calidad de la educación”, en *Perspectiva Educativa*, Chile, 1989).

“La calidad de la educación como concepto y como problema presenta serias dificultades de análisis y de solución. Diversos autores han señalado el carácter elusivo del término y otros han intentado ofrecer definiciones que pretenden contextualizar su significado, como alternativa al carácter abstracto y/o paradigmático que suele asumir corrientemente.

No es nuestro propósito ofrecer una definición más del concepto de calidad de la educación. Nos limitaremos solamente a señalar dos aspectos que permiten ubicar estas reflexiones en un marco conceptual determinado.

En primer lugar, cuando se habla de calidad de la enseñanza (...) (de un nivel del sistema educativo), estamos en un nivel de análisis muy general que incluye tanto los aspectos específicos del proceso de aprendizaje (donde calidad se mide por logros cognitivos) como los aspectos institucionales y sistémicos (donde la calidad se mide también por logros en términos de productos sociales tales como correspondencia con el mercado de trabajo, desempeño ocupacional, socialización en términos de valores, actitudes, etc).

En segundo lugar, la definición de calidad en los niveles señalados en el punto anterior es un producto histórico. Dicho en otros términos, el significado de lo que se valora como cuantitativamente alto o bajo cambia según los contextos históricos y los intereses sociales que se consideren” (Tedesco, J.C., *El desafío educativo*, Buenos Aires, GEL, 1987).

Calidad educativa: nuestra aproximación a su definición

¿Qué entendemos por calidad educativa? Más que definiciones categóricas deseamos compartir con ustedes algunas caracterizaciones, quizá más operativas.

- El concepto de calidad, como podemos observar en los textos previos y en las discusiones, es un **concepto eminentemente relativo**, que permite múltiples acercamientos. Esto se debe a que el fenómeno al cual hace referencia es complejo y multidimensional.
- En el contexto educativo, al hablar de calidad educativa, se incluyen interpretaciones ligadas con productos, procesos, aprendizajes específicos, la selección de contenidos, focalizando aspectos que hacen a la formación de los alumnos y la preparación de los docentes.
- Deseamos arriesgarnos de todos modos. **Sostenemos que una educación de calidad es aquella capaz de —o que tiende a— formar sujetos autónomos, libres y dotados de las herramientas, de los conocimientos necesarios para pensar y construir una sociedad más justa, democrática e igualitaria, a partir de la consideración de sus aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.**

¿Con qué instrumentos se cuenta para tender hacia esta educación de calidad? Con la **innovación y la creatividad**. En consecuencia, se requiere que la institución educativa ejercite altos grados de autonomía en sus miembros y que el equipo de conducción despliegue su capacidad para una gestión que incentive estos procesos.

Si observamos a los miembros de la institución escolar, la idea de la calidad educativa nos induce a considerar el **proceso de socialización organizacional** que lleva a cabo to-

da escuela, mediante la cual se explicitan, se comparten, e incluso podríamos decir que se clarifican valores, expectativas e incentivos en los docentes, conformando sistemas de creencias, teorías y valores, personales y compartidos.

Por eso, consideramos esencial que la gestión directiva favorezca un **clima adecuado** para la innovación, la búsqueda de respuestas alternativas a las situaciones problemáticas detectadas; también sería interesante que el Equipo de Conducción analizara y cuestionara el modo más pertinente para desarrollar, instalar o reforzar un sistema colectivo, compartido y graduado de responsabilidad intraprofesional, basado en la práctica reflexiva.

Es importante que el **directivo sea el principal iniciador de los cambios**, señalando cuestiones y problemas a resolver, y estimulando al docente para que formule propuestas alternativas.

Es importante también que el **directivo se disponga a debatir con una actitud flexible** la posibilidad y necesidad de cambios y se constituya así en un importante dinamizador de los procesos de participación.

Existe una íntima relación entre **calidad y gestión institucional**.

- **El lugar de la eficacia.** El mejoramiento de la educación requiere decisiones **eficaces, decisiones con potencialidad para alcanzar resultados deseados.**
- **El lugar de la efectividad.** Hay que prestar atención a la **efectividad**, es decir, a la necesidad de **tomar decisiones lo más correctas y adecuadas posible** para lograr lo deseado con la menor inversión de recursos.

La relevancia de los aprendizajes que deberían realizar los alumnos es un factor esencial para el proceso de toma de decisiones, ya que hoy la evaluación de la calidad promueve los cambios necesarios para responder a los requerimientos de aprendizaje de los alumnos, que al mismo tiempo sean compatibles con cada institución en particular.

La búsqueda de la calidad educativa se relaciona directamente con la formación permanente de los docentes; por ello es un instrumento esencial, tanto para la innovación y transformación como para la profesionalización.

En síntesis, destacamos el valor de la evaluación para determinar en qué grado lo que ocurre en el interior de las escuelas responde a parámetros de calidad educativa aceptados en el contexto en el que se desarrolla la situación educativa, y si se despliega o se tiende a desplegar este modelo de gestión que considera la calidad educativa como una meta posible.

¿Y a mí de que me sirve?

EVALUACIÓN, INSTITUCIÓN ESCOLAR Y CONDUCCIÓN

Evaluación y control democrático

Una de las ideas más fecundas que podemos encontrar hoy en la conducción de instituciones es la del *control democrático*.

- Toda institución educativa, de cualquier jurisdicción, modalidad y nivel **debe dar cuenta de sus actos a la sociedad** con la cual ha establecido su "contrato fundacional".
- El funcionamiento adecuado de las instituciones educativas **no depende simplemente de la buena voluntad** de uno o más de sus miembros, sean ellos directivos o docentes.

- Son necesarias las **indagaciones periódicas y seguimientos constantes**, que necesariamente desembocan en tomas de decisiones cotidianas, de mayor o menor relevancia y repercusión.
- Es deseable que este control democrático sea **ejercido, esencialmente, por los propios docentes y directivos**, sobre la base de una revisión continua de la marcha institucional.
- Una vía para el ejercicio de un control democrático sobre el funcionamiento de la institución escolar consiste en la **realización de evaluaciones democráticas** en las escuelas.

¿Evaluación o evaluación democrática?

ES DEMOCRÁTICA. Hablamos de evaluación democrática, no simplemente evaluación, ya que deseamos poner el acento en este calificativo de "democrática" que toda evaluación debería tener. Son democráticas aquellas en las que tanto los métodos aplicados, como la información generada en el proceso evaluador, son abiertos y pasibles de ser discutidos y reelaborados.

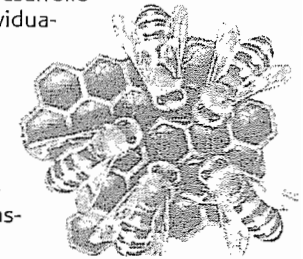
NO ES "RENDIR CUENTAS". La evaluación educativa en relación con la institución escolar no es simplemente «rendir cuentas», sino revisar las propias actuaciones profesionales para inducir mejoras.

INCREMENTA EL DESARROLLO. El propósito es incrementar el desarrollo de la propia institución, induciendo formas de reflexión, individuales y colectivas, sobre sus actuaciones cotidianas.

MEJORA LA CALIDAD. Se busca la mejora de la calidad de las prácticas organizativas y educativas como contribución al desarrollo institucional y profesional.

CONSTRUYE PERTENENCIAS. Una verdadera evaluación democrática contribuye a la formación del sentimiento de "nuestra institución". Pasar de "la institución en la que trabajo" a "nuestra institución".

ESTIMULA EL COMPROMISO. El acento puesto en lo "democrático" define la necesidad de apelar al compromiso, un compromiso que no es nunca sinónimo de voluntarismo. La participación que implica una evaluación democrática conlleva actitudes comprometidas en la elaboración de nuevas acciones institucionales.



¿Qué pretendemos de la evaluación?

- Que se convierta en una **práctica interna de carácter habitual** encaminada a dilucidar, develar, explicitar los fundamentos de todas aquellas decisiones que han de ser tomadas por y para las propias organizaciones escolares.
- Que los docentes puedan contar con un **clima de trabajo** en el que no se sientan vigilados ni amenazados, para fomentar y favorecer su disposición hacia la indagación y experimentación, a partir del trabajo cooperativo.
- Que se puedan asumir proposiciones básicas como:
 - existencia de **normas compartidas** y tendientes siempre a la cooperación;
 - **respeto y consideración** hacia los valores, normas y expectativas sostenidos por los diversos actores institucionales;

- respeto a los **estilos individuales**;
- aceptación del **riesgo como valor positivo**;
- aceptación **de los errores, el conflicto y las críticas**.

Evaluación institucional, evaluación de la institución y/o auto-evaluación

Pedro Lafourcade¹ describe un proceso de **autoevaluación institucional** cuando alude al "estudio que los miembros de un centro educativo efectúan sobre el mismo, con el objeto de precisar sus problemas, determinar déficits, indagar los factores que los produce, y en general, programar lo necesario para contribuir a su mejoramiento".

A partir de esta conceptualización, vemos la importancia que se le concede a la misma institución para realizar, por ejemplo, procesos indagatorios sobre sus propias posibilidades, sus fortalezas y debilidades.

Para que se pueda realizar una autoevaluación institucional debemos tratar de formarnos en la construcción y formulación de juicios sobre la calidad de las experiencias escolares. Para ello hay que registrar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de funcionamiento institucional, a fin de comparar la práctica real con las intenciones previstas; las oportunidades reales, con las aspiraciones declaradas.

El prefijo "auto" hace referencia a la escuela, no al docente individual. La **autoevaluación institucional** es una tarea colectiva en la que el sujeto que evalúa es la propia institución a través de alguna de sus concreciones materiales y está representada por el conjunto de las personas que la integran.

Autonomía institucional

La idea de autonomía institucional responde a la posibilidad real de implementar modalidades que fomenten la toma de decisiones contextualizadas en las instituciones educativas; autonomía que no significa un "hacer lo que se quiera" sino permitir y estimular que cada institución pueda tomar decisiones y llevar a cabo del modo que considere más adecuado los lineamientos de la política educativa vigente. Esto parte de la aceptación de que habitualmente son los miembros de la institución quienes tienen la mirada más "entrenada" para saber qué es lo más apropiado para esa institución particular.

Esto supone una institución con capacidad para la reflexión crítica y con poder de decisión para acciones participativas de sus actores.

Significa que, a partir de los marcos generales de lineamiento político jurisdiccional, las instituciones disponen de la autoridad y la iniciativa para generar proyectos contextualizados y propender a su autoevaluación.

Relacionando conceptos

Es necesario encontrar un equilibrio adecuado entre la **autonomía institucional** y la necesidad de dar respuestas a **demandas sociales**, encarnadas en las políticas educativas. Son justamente los conceptos de **control democrático** y **autoevaluación institucional** las que podrán hacer posible el intento de mantener este equilibrio deseado y demandado.



La institución dispone de un amplio poder para llevar a cabo acciones con alto grado de autonomía y determinar participativamente una revisión y análisis de lo actuado poniendo en juego variadas perspectivas críticas de interpretación. Con ello podrán planear las transformaciones que sus actores consideren oportunas para lograr la calidad deseada.

La evaluación permite a sus actores comprender mejor su funcionamiento y las causas de los déficit que se descubren: cuáles tienen que ver con el esfuerzo colectivo de la institución, cuáles se ligan con el incumplimiento de otros sectores del sistema educativo.

ACTIVIDAD

Los laureles que pudimos alcanzar

1. Realice una síntesis evaluativa de los logros institucionales de especial significación, que, a su criterio, se percibieron en el curso de su gestión como directivo. Analícelo teniendo un particular cuidado acerca de los observables que Ud. ha utilizado para ello.
2. Nombre, también, a los actores involucrados y el poder de decisión que ellos tuvieron.
3. ¿Qué grado de difusión tuvieron los resultados logrados a través de la evaluación? ¿Qué medio se utilizó? ¿Cree que fue el adecuado? ¿Por qué?

¿Cómo es eso? ¿Evaluar no es sólo describir?

Nos hemos ubicado en una posición o actitud que va mucho más allá de una postura descriptiva del objeto evaluado. Queremos emitir un juicio valorativo, en tanto y en cuanto se constituya en un intento de comprensión, ya que no necesariamente toda emisión de un juicio de valor implica comprensión, que nos permita tomar decisiones más realistas e ideológicamente más comprometidas.

Postura descriptivo-caracterizadora

Entender la evaluación únicamente como descripción de lo que sucede es muchas veces más cómodo. Implica una posición meramente "caracterizadora" del objeto evaluado.

Se hace, obviamente, más sencillo llegar a acuerdos sobre lo "evaluado". Es más "objetivista", conciliador, consensual.

Desde una mirada institucional apunta más hacia el logro de acuerdos orientados al mantenimiento de un cierto orden: "Describo lo que hay, no opino, no valoro y por lo tanto no hay por qué proponerse cambiar nada".

La mirada más elemental sobre nuestra realidad nos muestra lo absurdo de esta situación; aun en el nivel de lo intuitivo, nunca podemos dejar de lado la necesidad de cambio, aunque sea desde miradas meramente individualistas.

No nos alcanza con describir, necesitamos preguntarnos el porqué de lo que sucede, qué nos parece lo que sucede, para qué deberíamos conservarlo o cambiarlo, cómo hacerlo, y cómo llegar a acuerdos entre nosotros.

Postura causal-valorativa

Al evaluar no sólo se describe sino que se puede hacer, tender o efectivamente emitir un juicio valorativo o una serie de conclusiones que incluyen aspectos más o menos valorativos de la situación. Se trata también de indagar causas de la situación actual, para desarrollar una mirada comprensiva sobre el fenómeno.

➤ **¿Existen situaciones o realidades objetivas?** Cuando se emiten conclusiones sobre algo, se busca la aceptación de la existencia de situaciones o realidades institucionales a las cuales se les otorga carácter de "objetivas". Su existencia no depende de miradas individuales, o centradas en múltiples puntos de vista individuales, sino que requiere miradas colectivas.

A partir de estas conclusiones sobre la situación, se pueden decidir, en los casos que así lo requieran, nuevos cursos de acción.

➤ **Discutir y discrepar, ¿para qué?** Al indagar posibles causas y consecuencias de lo registrado, se reconoce la necesidad de la discusión, aceptando la discrepancia y el conflicto como fuerza fundante en la toma de posiciones.

➤ **¿Para qué se necesitan parámetros?** Para elaborar conclusiones, tomen o no la forma de juicios valorativos sobre aquello que sucede en una institución, un aspecto esencial es la elaboración y explicitación de parámetros compartidos en mayor o menor medida.

Estos parámetros sirven para que la institución y sus miembros tengan referentes compartidos cuando emitan conclusiones. Cuando se dice que algo "es más o menos adecuado", todos los miembros entienden qué es lo adecuado o inadecuado en ese contexto específico.

Que todos los miembros coincidan no implica garantizar acuerdos totales, pero sí puntos de partida compartidos, consensos sobre la acción realizada y a realizar. "El llegar a un acuerdo no requiere necesariamente estar de acuerdo"; pero sí son las condiciones mínimas de convivencia requerida en toda estructura social, en este caso la escuela.

➤ **¿Cómo se buscan, acuerdan o elaboran estos parámetros?** Cuando estos parámetros son elaborados exclusivamente por instancias superiores y "bajados", los miembros de la institución tienden a considerarlos, con razón, arbitrarios y como manifestaciones de poder.

Esto no significa que el origen no pueda radicar en diversas instancias del sistema, pero se requiere que la institución toda se "apropie" de ellos, es decir, que los sienta como propios, y esto es tarea esencial de la conducción.

La indagación evaluativa menciona el proceso mediante el cual hacemos "preguntas" a la institución, para obtener información esencial para la construcción de parámetros colectivos que nos habiliten para emitir los juicios de valor sobre los propósitos de la institución.

Con términos como "colectivo", "compartido", vemos la necesidad de que este conocimiento se construya reconociendo, e incluso avalando y apoyándose en la pluralidad de perspectivas, ideologías y motivaciones de los actores institucionales. Es imprescindible que la información que se obtiene refleje la intersubjetividad y las interpretaciones evaluativas de valor colectivo.

➤ **¿Qué evaluamos? ¿Algo, todo o nada?** Nos preguntamos: ¿Qué aspectos de la organización se evalúan? ¿Sobre qué aspectos de la organización se emiten juicios?

Se plantean diversas posturas:

- Todo es evaluable en una institución.
- Para decir que se evalúa institucionalmente hay que someter todo a un proceso evaluativo.
- No es posible evaluar toda la organización ni todos sus aspectos constitutivos.
- Se evalúan aspectos de la institución que se consideren pertinentes.

Evaluar la organización requiere delimitar la parcela sobre la que se trabajará, definir los aspectos evaluables para conocer mejor el funcionamiento de las escuelas.

ACTIVIDAD

Evaluando esto y/o aquello

Señale los aspectos que usted considera al encarar la evaluación en su institución. Explícite algunas de las razones por las cuales selecciona algunos de ellos y las razones por las cuales no toma en consideración los otros (no olvide el concepto de viabilidad, abordado en la primera parte de este libro, referido en ese caso a los proyectos específicos).

	ASPECTOS POSIBLES DE SER CONSIDERADOS	RAZONES PARA SELECCIONARLO	RAZONES PARA NO CONSIDERARLO
<input type="radio"/>	La existencia de un proyecto educativo construido mediante un consenso colectivo		
<input type="radio"/>	La concreción de los proyectos específicos		
<input type="radio"/>	Las redes de comunicación intra e interinstitucional		
<input type="radio"/>	El funcionamiento de la coordinación horizontal y vertical en las acciones planteadas		
<input type="radio"/>	La circulación de la información		
<input type="radio"/>	La relación con el contexto y la capacidad de escucha a sus demandas		
<input type="radio"/>	La conformación de equipos de trabajo y la delegación de tareas		
<input type="radio"/>	La gestión participativa de diferentes propuestas		
<input type="radio"/>	La participación de los actores		
<input type="radio"/>	La asunción activa y real de los compromisos asumidos por los actores		
<input type="radio"/>	Las acciones de perfeccionamiento interno de los actores		
<input type="radio"/>	La disponibilidad y uso de los recursos		
<input type="radio"/>	La flexibilidad y apertura del equipo de conducción		
<input type="radio"/>	El funcionamiento de los mecanismos de control		
<input type="radio"/>	El uso de los espacios		
<input type="radio"/>	La distribución de los tiempos		
<input type="radio"/>	La posibilidad de abordaje de los conflictos		
<input type="radio"/>	El clima institucional		
<input type="radio"/>	El funcionamiento administrativo de la institución		
<input type="radio"/>	Cuestiones vinculadas con el desarrollo curricular: planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas de enseñanza		
<input type="radio"/>			

Todos queremos dejar de ser unos incultos evaluativos

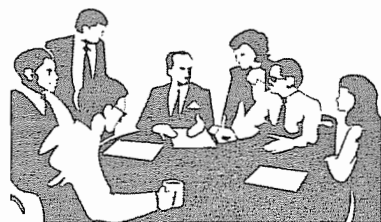
¿Existe una cultura evaluativa? Algo que forma parte de una cultura es algo que se realiza de forma habitual, es aceptado como "regla de juego", al margen de si nos agrada más o menos. Por ejemplo, las reuniones de padres forman parte de la cultura institucional se puede discutir la forma de realizarlas, pero no se cuestiona que se hagan.

Algo parecido se da con respecto a la evaluación en las instituciones, pero todavía más como expresión de deseo que como realidad efectiva. Es por ello que todavía se sigue haciendo "cuesta arriba" la implementación de los procesos evaluativos: permanentemente se necesita un verdadero proceso de persuasión y explicitación de causas para comprometer a los actores institucionales en los diversos niveles y grados de evaluación.

No sólo se discuten modos y modalidades, sino que se continúa discutiendo su existencia. A veces por razones ideológicas, pero muchas veces por razones de orden técnico, tecnológico e incluso personales.

¿Cómo se puede hacer para promover la instalación de una cultura evaluativa? Argumentos posibles

1. Uno de los argumentos irrefutables es la **consideración de la evaluación como una acción organizada y sistemática** y no espontánea y esporádica, es decir, tener una *actitud* evaluativa facilitará la creación de una cultura institucional evaluativa.
2. Otro argumento fundamental consiste en la comprensión de que **esa actitud facilita**:
 - la construcción de "medidas correctivas y preventivas necesarias, apropiadas, convenientes y viables",
 - la clarificación de los errores, y
 - la toma de conciencia de dichos hechos a fin de generar acciones que produzcan el impacto deseado, que, sin duda, en el caso de las instituciones educativas, radica en producir una **educación de calidad**.
3. Otro de los valores de la evaluación es que si se la entiende como resultado del diálogo, el intercambio, el diagnóstico, la ayuda mutua, se constituye en un **verdadero aprendizaje institucional**, ya que conlleva la recuperación de los errores, la toma de conciencia de la identidad institucional y una mejor percepción por parte de los actores de la propia institución.
4. También **facilita la coordinación intrainstitucional**, ayuda a ocuparse de lo sustantivo y dejar de lado lo superficial.
5. Con respecto a los miembros de la institución, facilita a los directivos **una mirada comprensiva sobre la institución**, ayuda a hacer la tarea del equipo de docentes más coherente, y permite que los alumnos lleven a cabo procesos identificatorios, a través de los cuales se podrán apropiarse de estilos democráticos de funcionamiento.
6. Crear una cultura evaluativa conlleva una **cultura de la innovación y transformación**.



ACTIVIDAD

Evaluar: ¿una carrera de obstáculos o una carrera contra los obstáculos?

La institución y sus miembros, cuando se proponen realizar procesos evaluativos, pueden encontrarse con frecuentes obstáculos.

Identifiquen los obstáculos más habituales en sus instituciones, ordenándolos en orden decreciente por el lugar que ocupan en su institución.

<input type="radio"/>	OBSTÁCULOS POSIBLES	ORDEN SEGÚN INCIDENCIA INSTITUCIONAL
<input type="radio"/>	Metas, intereses y marcos referenciales de los participantes en conflicto	
<input type="radio"/>	Historia institucional de conflicto interno	
<input type="radio"/>	Temor de los actores a percibir la calidad y resultados de las acciones en curso y/o realizadas	
<input type="radio"/>	Sentimiento de amenaza por ser desvalorizados o excluidos de acciones en curso o a realizar	
<input type="radio"/>	Diferentes status en el organigrama institucional pueden hacer sentir que los criterios para emitir opinión y su validación sean diferentes	
<input type="radio"/>	Estilos de acción diferentes	
<input type="radio"/>	Temor a que las técnicas para la recolección de datos sean inadecuadas o tan precisas que devalen aspectos no deseados por los actores comprometidos en el proceso evaluador	
<input type="radio"/>	Baja calidad de los datos existentes en la institución que impide exactitud y precisión en la información y consecuentemente conducen a un análisis e interpretación poco significativa o distorsionada del objeto/s o hecho/s evaluado/s	
<input type="radio"/>	Temor a la retroalimentación o comunicación de la información evaluativa	
<input type="radio"/>	Entender a la evaluación como fiscalización	
<input type="radio"/>	Sentir que la evaluación es impuesta	
<input type="radio"/>	Escasa disponibilidad de tiempo destinado al proceso evaluador	
<input type="radio"/>	La cultura del aislamiento que rige la acción de los docentes	
<input type="radio"/>	Las conductas estereotipadas y la rutinización que caracteriza algunas prácticas institucionales docentes	
<input type="radio"/>	El perfeccionismo y la omnipotencia que instala a los docentes en el lugar de no poder detenerse a advertir los límites y posibilidades personales e institucionales en torno a la evaluación	

Pasando de evaluar alumnos y docentes a evaluar la institución, o cómo evaluar institucionalmente las instituciones y lo que en ellas sucede

Para evaluar las instituciones y/o evaluar institucionalmente se debería:

- Comprender su dinámica, su organización, sus proyectos.
- Prestar atención al grado y forma de intervención de sus actores.
- Registrar la calidad de los recursos disponibles.
- Determinar la necesidad de redefinir las propuestas y compromisos de acción.
- Analizar la dinámica de las relaciones entre los elementos de la organización; esas relaciones son el núcleo de la organización.
- Considerar su funcionamiento, los aspectos, componentes o proyectos de cualquiera de las dimensiones de la organización en lo organizacional-administrativo, lo pedagógico-didáctico o curricular y lo comunitario.
- Intentar "aprehender la multidimensionalidad" de las organizaciones (Alicia Bertoni).
- Tener en cuenta las articulaciones existentes entre sus componentes, comprenderlas y encontrar cómo mejorarlas.



ACTIVIDAD

Devaluación versus sobrevaluación de la evaluación

Esta actividad le puede ayudar al equipo de conducción a identificar qué dimensión está sobrevaluada y cuál devaluada en cuestiones de evaluación.

Caracterice brevemente, en la dimensión que corresponda, los proyectos, acciones o experiencias que fueron, están o serán evaluadas.

○		PROYECTOS
○	DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVA	1. 2. 3.
○	DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	1. 2. 3.
○	DIMENSIÓN COMUNITARIA	1. 2. 3.

¡Que vivan las recetas!

O cómo reducir la fricción o temor que puede generar todo proceso evaluativo y ser un Equipo de Conducción lo más eficaz y eficiente posible

No siempre es negativa una buena receta, especialmente aquellas que indican cursos de acción posibles, no aquellas que imponen modalidades únicas.

Las recetas también se pueden constituir en verdaderas plataformas para analizar lo que efectivamente sucede en una institución. Al indicarnos lo que se podría hacer nos permiten ver lo que quizás no habíamos visto.

En algunos casos, esto que no vimos o no tuvimos en consideración ya lo estamos haciendo y sólo necesita pasar de lo intuitivo y espontáneo a lo previsto y organizado.

En otros casos, debemos pensar acerca de las razones por las cuales no le hemos dado la importancia que aquí se propone.

También puede suceder que este "recetario" nos lleve a preguntarnos acerca de las dificultades que encontramos en nuestra propia institución, para actuar en consecuencia.

Receta: Comunicación a la salsa blanca, con bunuelos de información

- ▷ Establecer una buena comunicación interna institucional y un adecuado clima de trabajo –aunque éste es requisito necesario para toda acción institucional y excede los prerrequisitos de la evaluación–.
- ▷ Facilitar la entrega y rastreo de la información que el equipo de conducción pueda proveer y que enriquezca el proceso de relevamiento de la información.
- ▷ Mantener permanentemente informados a los no participantes; de lo contrario se corre el riesgo de generar dos culturas en el seno de la organización.
- ▷ Elaborar y presentar un informe escueto, pero puntual y significativo.
- ▷ Presentar los resultados en el momento adecuado a los actores comprometidos con el objeto evaluado y a aquellos que de alguna manera puedan interesarse por los resultados obtenidos.

Receta: Pastel de interacción entre los miembros, con salsa de discusión y negociación y ensalada de respeto y acuerdos

- ▷ Posibilitar la elaboración de pequeños informes y documentos que den cuenta periódicamente del trabajo realizado y constituyan el fundamento sobre el que se toman decisiones de transformación.
- ▷ Brindar apoyo desde la conducción de la institución para llevar a cabo la indagación evaluativa.
- ▷ Confiar en las opiniones construidas en el proceso de indagación y en el análisis e interpretación de los datos que los actores han realizado.
- ▷ Trabajar desde el consenso y la negociación, creando espacios para el aprendizaje de este estilo de trabajo y producción.
- ▷ Facilitar la real participación de los actores, también creando espacios para aprender a participar.

- Demostrar real interés por el proceso de indagación, los pensamientos y opiniones de los participantes y las interpretaciones que ellos realicen.
- Convocar a la participación dispuestos a considerar la opinión de los participantes.
- Realizar acciones concordantes con los resultados de la evaluación realizada y que faciliten la transformación de lo no deseado y puesto de manifiesto en las conclusiones elaboradas.

Receta: Tortillas de apoyos con restos de conflictos del día anterior

- Proponer pequeñas metas y logros en pequeña escala en los comienzos de la instalación de la cultura evaluativa.
- Ofrecer apoyos teórico-prácticos que faciliten un proceso técnico evaluativo serio.
- Reducir tanto como sea posible las perturbaciones inútiles al proceso en curso.
- No pretender realizar cambios bruscos ni tan totalizadores que puedan quebrar el equilibrio institucional.

Receta: Budín de organización con omelette de roles, tiempos, espacios e incentivos

- Ayudar a que se definan claramente los roles de los integrantes del proceso evaluador, limitando al mínimo la incidencia de la estructura de la autoridad.
- Realizar una adecuada cronogramación de las acciones.
- Incorporar pequeños incentivos y recompensas a quienes se comprometen en procesos colectivos de evaluación institucional.
- Considerar el momento histórico y el contexto institucional.

Receta: Flan dietético y café con edulcorante

- No intentar elaborar instrumentos ni pautas que pretendan contemplar todos y cada uno de los aspectos de la institución.
- Dar a todos los miembros de la escuela la oportunidad de participar en el proceso, pero sin que nadie se sienta forzado a hacerlo.
- Seleccionar el objeto con la mayor precisión, es decir, qué aspectos del trabajo van a someterse a valoración.

No «el proyecto educativo o institucional», sino, por ejemplo: «la utilización del tiempo o los recursos empleados para la elaboración del proyecto», o «la autoformación derivada del proceso de elaboración del proyecto», o «la coordinación entre los docentes para la elaboración del proyecto», o «la secuencia de actuaciones decidida para la elaboración del proyecto», etcétera.

- Acotar, clasificar y categorizar el proceso de evaluación al establecer cuál es la relación de los aspectos seleccionados con el resto o con el conjunto del trabajo.

Implica identificar los momentos, personas, recursos, tiempo, que se van a poner en juego en el proceso de evaluación de los aspectos seleccionados; contar, en definitiva, con una buena planificación del proceso.

- Formular las estrategias de cambio no como si se tratara de la única elección racional posible para un nuevo curso de actuaciones; se podrá saber de dónde se parte y qué es lo que no sirve, pero no se podrá garantizar que el próximo itinerario sea el mejor de los posibles.
- Elaborar preguntas que constituyan la guía de la evaluación, que en determinado momento serán de mayor importancia que los mismos instrumentos (le sugerimos regresar al capítulo 5, en el que formulamos una serie de preguntas orientadoras para la elaboración del P.E.I.).

Actitud adecuada: ¿con eso alcanza?

Para instalar una cultura evaluativa se necesita tener una actitud comprometida y comprender la necesidad de actuar con profesionalidad.

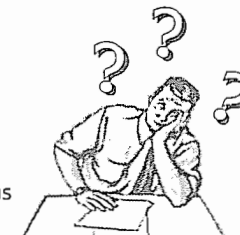
Hace rato que los Equipos de Conducción se han dado cuenta de que la intuición, la buena voluntad y la experiencia no son suficientes.

Se requiere hacer un trabajo riguroso, que incluye:

1. la recolección e interpretación de datos o de información;
2. la elaboración de hipótesis comprensivas;
3. la correspondiente difusión a través de informes u otros medios a fin de que todos los actores institucionales, comprometidos directamente o no con lo evaluado, puedan conocer los resultados obtenidos;
4. la atención y promoción del conocimiento del punto de vista de los otros, una modalidad excelente para mejorar – profundizar la comunicación.

Más aún, hay que entender la evaluación como el intento sistematizado de dar respuesta a una serie de preguntas:

- ¿Qué problemas tenemos?
- ¿Cómo los podemos resolver?
- ¿Qué deseamos lograr?
- ¿Cómo mantener nuestros éxitos?
- ¿Cómo evitar repetir equivocaciones, errores o fracasos?
- Esencialmente, ¿cuál es el impacto de las acciones planificadas y llevadas a cabo a través del proyecto educativo institucional?



ACTIVIDAD

¿Y cómo nos queda la evaluación?

¿Muy floja, muy ajustada o justo a punto?

Esta actividad puede ayudar al equipo de conducción a detectar qué obstáculos que provocan fricción en los procesos evaluativos aún están presentes en la institución, y sobre cuáles han operado de tal modo que se han superado.

1. En pequeños grupos realicen una discusión y confeccionen una lista de indicadores que caractericen los obstáculos aún “presentes” y los ya “ausentes” caracterizando sus implicancias en los resultados de la evaluación institucional propuesta.
2. En grupo total sistematicen los aportes de los subgrupos.
3. Elaboren acciones concretas que favorezcan la superación de los obstáculos que aún no se han superado.

No seguirás deidades paganas ni te convertirás en adicto: los falsos supuestos de la evaluación

Este sugerente título se refiere a algunos de los graves peligros que acechan a todos aquellos que sientan la tentación o se sientan presionados a convertirse en adeptos de una nueva secta, o adictos a una nueva droga, y como consecuencia puedan sufrir de una grave enfermedad: la evaluatititis aguda o la evaluatititis crónica.

Sin dejar de lado el humor, queremos plantear, de todos modos, que este proceso evaluativo donde cada uno de nosotros, desde sus diversos roles, debe involucrarse, implica siempre una serie de riesgos que, si no se consideran y no se toman recaudos para evitarlos, pueden producir graves conflictos en la marcha institucional.

Síntomas de peligro

- Creer que en las organizaciones escolares todo lo que es importante o significativo resulta susceptible de evaluación.
- Una consecuencia del anterior, y que acaba funcionando a la inversa: creer que aquello que no pueda ser evaluado carece de importancia.
- Creer que basta el ejercicio de la evaluación para detectar las deficiencias de lo evaluado.
- Creer que la evaluación, de por sí, garantiza correcciones automáticas en las dificultades detectadas.
- Creer que la misma evaluación, en consecuencia, se juzga según coincidan sus resultados con los efectos que se esperan de ella.

Yo, tú, él, todos... ¿QUIÉNES EVALÚAN?

En toda actividad humana habitual, todos evaluamos.

Pero debemos atenernos a la evaluación como práctica institucional, con un alto grado de responsabilidad ubicado en los directivos.



Este grado de responsabilidad que adjudicamos a los directivos en los procesos evaluativos no significa que ellos sean los únicos autores de actividades evaluativas.

No nos referimos a la obvia situación de que todos los miembros de una institución pueden ser objeto de evaluación, sino que la pregunta es más concreta: ¿quién realiza la evaluación en el ámbito institucional?

Nos encontramos con diversas realidades en las instituciones, y cada una de ellas tiene sus ventajas y sus desventajas o riesgos.

1. EVALUACIÓN COTIDIANA REALIZADA POR TODOS O ALGUNOS DE LOS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN

Es la que se realiza como parte del transcurrir cotidiano de una institución. En esencia es informal: todos opinan sobre la escuela. ¿Quiénes son todos? Alumnos, padres, docentes, directivos, supervisores. Lo hacen mediante las conversaciones en diversos ámbitos de la escuela e incluso en pasillos y veredas.

CARACTERÍSTICAS

- Riesgo de arbitrariedad y exacerbado subjetivismo por falta de pautas compartidas preestablecidas; generalmente prefiere el lenguaje oral: diálogo o monólogo, y es muchas veces subrepticia y hasta anónima.
- No se realiza de un modo sistemático, es esporádica y discontinua, no existe o abruma, es poco rigurosa como proceso.
- No hay registro claro de los referentes empíricos para las conclusiones que se emiten, y por lo tanto no se pueden contrastar datos.
- Las decisiones que se toman a partir de ella son de resultado más que dudoso, su efectividad es totalmente azarosa.

2. EVALUACIÓN PROGRAMADA REALIZADA POR LOS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Es aquella que, a diferencia de la anterior, llevan a cabo miembros de la misma institución especialmente convocados para ello, dentro del marco de las acciones consideradas como parte de la gestión institucional.

CARACTERÍSTICAS

- El diseño y la puesta en práctica del proceso evaluativo los realizan los mismos miembros de la institución.
- No cabe duda de que la evaluación interna es una exigencia de la propia actividad; es impensable "hacer" sin encontrar medios o estrategias que permitan determinar la calidad educativa.
- Esta concepción de evaluación facilita constituir una institución democrática y repensar el Proyecto Educativo Institucional tomando decisiones relativas a cada uno de sus componentes, con el objeto de encarar lo necesario, alcanzar lo deseado y advertir el impacto logrado.
- Todo proceso de autoevaluación institucional es un intento de optimización de los procesos y no se realiza para denunciar las deficiencias; **su objetivo es la comprobación de la fecundidad de la acción educativa.**
- El esfuerzo mayor debe estar puesto en la evaluación formativa, es decir, la que diagnostique los modos de funcionamiento institucional, las dificultades que los actores enfrentan en el acto educativo, sus intereses, los ritmos de cada uno, es decir, en el examen crítico de todas las situaciones de la escuela para que se produzca el mejoramiento de los procesos educativos que en ella suceden.
- La evaluación formativa se constituye en un acto comunicacional de las alternativas en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los aspectos organizacionales institucionales que facilitan u obstaculizan dichas prácticas.
- **Finalmente, la responsabilidad de promover la investigación evaluativa corresponde fundamentalmente al gobierno de la institución.**

3. EVALUACIÓN REALIZADA POR PROFESIONALES EXTERNOS A LA INSTITUCIÓN MISMA

En este caso, la evaluación es encomendada o asumida por personas ajenas, o no participantes de la cotidianidad institucional, ya sean ellas contratadas por la misma institución o designadas por instancias superiores.

CARACTERÍSTICAS

- Parte de considerar a la evaluación como un quehacer que requiere profesionales especializados, quienes, se supone, podrán mantener la distancia y objetividad necesarias para un proceso evaluativo.
- No consideramos que sea la más recomendable para las instituciones educativas, ya que se corre el riesgo de:
 - ❖ eliminar la autorreflexión;
 - ❖ inhibir la mirada reflexiva;
 - ❖ que sea sentida como fiscalización;
 - ❖ no facilitar, sobre todo, la reflexión sobre las propias prácticas.
- En otras palabras, creemos que, en situaciones "normales", es contraria a todas las consideraciones que hasta aquí hemos realizado.
- De todos modos, esta evaluación externa podría llegar a ser necesaria e incluso conveniente cuando los conflictos históricos y la disfunción no permiten el menor espacio para el inicio de un proceso evaluador desde adentro y llevado a cabo por los mismos actores institucionales.
- Nos parece interesante indicar que el sistema de evaluación de la calidad educativa en algunas jurisdicciones es "interno" (o, a lo sumo, mixto) desde el punto de vista de la institución "Sistema Educativo Provincial", y "externo" respecto de cada escuela en particular. Creemos que este ejemplo sirve para aclarar que no hay contradicción entre la autoevaluación institucional escolar y la autoevaluación del sistema al que las escuelas pertenecen.

4. EVALUACIÓN ORGANIZADA Y LLEVADA A CABO EN FORMA CONJUNTA POR MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN Y EXPERTOS EXTERNOS

Muchas veces la cultura institucional, su historia, o el clima institucional, no permiten llevar a cabo con rigurosidad la evaluación sólo con los actores institucionales. Es por ello que puede iniciarse este proceso evaluativo con la presencia de expertos o colaboradores externos que faciliten y mediaticen la labor, conformando grupos mixtos.

CARACTERÍSTICAS

- Parte de la aceptación de la posible existencia de situaciones conflictivas que puedan exceder las posibilidades de manejo por parte de la misma institución.
- No plantea a los directivos la necesidad de mostrarse como "todopoderosos" y "omnipotentes".
- Valora el carácter de expertos en evaluación que puedan tener los consultores externos.
- Reserva para los miembros de la institución convocante el lugar de expertos en lo que se refiere a las particularidades de su institución, en función de la necesidad de contextualizar adecuadamente los aportes.
- Toma en consideración el hecho de que quien se tendrá que hacer cargo, principalmente, de la organización, seguimiento, mantenimiento y eventual modificación de las decisiones que se tomen, será el Equipo de Conducción y no los profesionales externos.

ACTIVIDAD

Vamos a priorizar ventajas de la autoevaluación institucional

1. Ordene el listado que sigue, de acuerdo con la prioridad que se le concede en su institución, fundamentando las razones de tal ordenamiento.
2. Contraste con el ordenamiento que puedan realizar otros miembros de su institución.
3. Analice las causas posibles en las eventuales diferencias de criterios.

<input type="radio"/>	VENTAJAS POSIBLES	PRIORIDAD ADJUDICADA	RAZONES ESGRIMIDAS
<input type="radio"/>	Estimular la reflexión sobre lo que se hace.		
<input type="radio"/>	Gestar un clima de diálogo e intercambio.		
<input type="radio"/>	Facilitar la coordinación horizontal y vertical.		
<input type="radio"/>	Comprender por qué y cómo se hacen las actividades.		
<input type="radio"/>	Actuar sobre lo relevante y significativo y no sobre lo superfluo.		
<input type="radio"/>	Operar con coherencia en el equipo educativo.		
<input type="radio"/>	Gestar la participación y el sentimiento de pertenencia institucional.		
<input type="radio"/>	Promover la toma de decisiones racionales y no intuitivas.		
<input type="radio"/>	Apoyar la iniciación de acciones que den respuesta a necesidades e intereses de los actores institucionales que han sido relevadas durante el análisis institucional, es decir, cuando se definieron fortalezas y problemas u obstáculos.		
<input type="radio"/>	Saber cómo utilizar los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para la realización de proyectos que den respuesta a problemáticas institucionales, o cómo incorporar nuevos recursos que faciliten las acciones.		
<input type="radio"/>	Permitir la reorganización o replanificación de acciones a fin de alcanzar los objetivos planteados en la definición del proyecto educativo institucional y sus correspondientes proyectos específicos.		
<input type="radio"/>	Llevar a la resignificación de las estrategias de trabajo, siempre con la intención de lograr el impacto deseado.		

Reiteramos que podemos referirnos a más de una modalidad de evaluación sobre la marcha institucional. Ellas son:

1. la **cotidiana**, realizada por todos o algunos de los miembros de la institución;
2. la **programada**, efectuada por los miembros de la institución. Autoevaluación institucional;
3. la realizada por **profesionales externos** a la institución misma;
4. la organizada y llevada a cabo **en forma conjunta** por miembros de la institución y expertos externos.

La intención de compartir significados, aunque quizá no coincida siempre con los resultados de la evaluación, nos lleva a valorar sobremanera la imprescindible necesidad de que la o las personas que evalúen cumplan con ciertas condiciones de integridad moral y profesional, que los conviertan en "confiables" para toda la comunidad educativa.

La idea es que aquellos que asumen el rol de evaluadores, en cualquiera de las modalidades expuestas u otras, expresen juicios sobre el objeto evaluado, los cuales tengan la suficiente validez como para permitir que aquellas personas que recurren a él puedan aproximarse a emitir un juicio, si bien no idéntico, cuanto menos semejante al anterior.

ACTIVIDAD

¡¡¡No todo es tan fácil como parece!!!

1. Enuncie algunos de los obstáculos que Ud. encontró en procesos de evaluación institucional.
2. Defina cómo fueron convocados los actores.
3. Registre la respuesta de los participantes a dicha convocatoria.
4. Nombre qué ámbito evaluaron y si hubo emprendimientos posteriores como consecuencia de los resultados obtenidos.
5. Nombre, cuanto menos, alguna problemática pedagógica de orden institucional que considera que convendría relevar en su institución y que no fue solicitada, entendida o asumida por los miembros de la institución.
6. Analice en el Equipo de Conducción las respuestas a los puntos anteriores.
7. Hagan algunas propuestas alternativas de modificación de la situación, en función de dicho análisis.

Visión dialógica de la evaluación

Es interesante plantear la coexistencia simultánea y a la vez antagónica de pares que podríamos denominar "dialógicos". Estos pares hacen referencia a modos de actuar y pensar sobre la realidad que, a pesar de parecer opuestos, se necesitan mutuamente y no se eliminan entre ellos.

Es así que nos encontramos que en nuestra vida cotidiana social, tanto familiar como escolar –en nuestro caso– conviven (entre otros) el orden y el desorden, la estabilidad y la inestabilidad, la certeza y la incertidumbre.

1. Antiguamente se planteaban estos polos opuestos como **lógicamente contradictorios**; la única opción era afirmar y confirmar uno de los términos del par y negar el otro.

2. Más adelante se los consideró como **contrarios dialécticos**, denominados respectivamente tesis y antítesis, y la opción era la búsqueda de una síntesis superadora.
 3. Hoy, podemos agregar la idea de las "**relaciones dialógicas**" entre algunos conceptos opuestos. No se anulan entre sí ni se superan, coexisten, e incluso se necesitan. Se puede mencionar la relación conocimiento/ignorancia como ejemplo de un par dialógico dentro de la escuela.
- Es justamente esta idea de los pares dialógicos las que nos permite comprender, e incluso aceptar como necesaria, la coexistencia dentro del mismo funcionamiento institucional del orden y el desorden para comprender su dinámica.

Si aplicamos estas relaciones dialógicas a la evaluación, nos encontramos con un fenómeno interesante: también en la evaluación coexisten polos aparentemente opuestos.

Estos polos no se anulan entre sí ni se superan, simplemente (o complejamente) coexisten, son muchas veces fuente de "dolores de cabeza" para los actores institucionales.

- Sistemática – esporádica o asistemática
- Estandarizada y generalizada – contextualizada
- Variables explícitas – variables implícitas
- Sectorizada – global
- Necesidad de perfección – necesidad de utilidad
- Prioridad de lo técnico – prioridad de actitudes reflexivas
- Acento en los aspectos técnicos – acento en los aspectos ético-valorativos
- Momentánea – permanente
- Objetiva – egocéntrica
- Subjetiva – intersubjetiva
- Mayor imposición – mayor participación
- Para justificar lo hecho – como intento o propuesta de cambio

Estos son sólo algunos de los ejemplos de pares dialógicos en los cuales podemos percibir la imposibilidad de elección de unos de los polos, mediante la anulación o superación del otro. Ambos términos de la relación coexisten, y sirven para indicarnos muchas veces el camino a seguir, la inclinación a corregir, etcétera.

"Fases" en el proceso evaluativo institucional

Es evidente que, si deseamos hacer de la evaluación un proceso con "sentido y significado", hay que darle un cierto nivel de sistematicidad: no de cualquier manera, no en cualquier momento, no cualquier persona, no a cualquier cosa. Esto no quiere decir rigidez; todo lo contrario: la mayor organización es la que permite, paradójicamente, mayor flexibilidad.

Por eso hablamos de "pasos" o "fases" en el proceso evaluativo.

Estas fases recogen nuestra postura, explicitada anteriormente: entender la **evaluación como un proceso de recoger información, elaborar información y distribuir información**. Lo que en ese espacio se podía considerar una cuestión de principios, se traduce ahora en el pensar en acciones concretas y organizadas.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de sistematicidad?

Implica abordar las acciones con un método o manera de proponer y acordar las acciones requeridas. Se definirá en este momento qué se va a evaluar.

Si la evaluación es "global", se evalúa toda la organización, lo cual es altamente complejo aunque no imposible.

Si la evaluación es "parcial", se evalúan aspectos determinados de la organización.

El proceso de evaluación podría ser considerado como una práctica indagatoria que permite mirar reflexivamente el objeto o ámbito que se analiza, con el propósito de aprehender los elementos más significativos que permitan su posterior profundización y/o modificación.

Vista de esta manera y teniendo en cuenta la función de la escuela, la evaluación puede ser pensada como un **momento de conocimiento crítico, que se constituye en un espacio de reflexión**, y que permite a los actores institucionales problematizar su rol y determinar las limitaciones que imponen los modelos de desempeño en que se desarrollan.

Todo diseño de evaluación debe estar integrado a un proyecto institucional. Implica anticipar, tratar de lograr acuerdos, puntos de consenso sobre momentos, tipos, análisis de los contratos que cada escuela asume. Debe ser realista y adaptable.

LOS MOMENTOS A CONSIDERAR PODRÍAN SER:

1. Etapa de diseño del proyecto evaluativo.
2. Etapa de recolección, de obtención de información.
3. Etapa de análisis, de producción de información.
4. Etapa de distribución de la información.
5. Etapa de utilización de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones pedagógicas.

1. ETAPA DE DISEÑO DEL PROYECTO EVALUATIVO

Sin pretender plantear momentos estrictos o un modelo rígido, el diseño del proyecto de evaluación requiere definir con claridad y precisión qué, cómo, cuándo, dónde y por qué se desea relevar información de una escuela.

Esto deberá quedar plasmado en el diseño, siguiendo algunos momentos, fases o etapas que describiremos a continuación.

La rigurosidad de las respuestas que el proceso evaluador otorgue a la comprensión y mejora de la escuela se verá apoyada por la secuencia del proyecto

En este momento se caracterizan las acciones que permitirán encarar el proceso de evaluación siempre directamente relacionado con el proyecto a evaluar y el impacto logrado.

A- Para ello se requiere definir de antemano **los parámetros y los indicadores** que servirán de marco de referencia en este proceso. Si bien se los define de antemano, también es posible redefinirlos durante el proceso.

Los parámetros *"son los criterios generales que orientan, conceptual y metodológicamente el proceso y se constituyen entonces en el marco de referencia acerca de los cambios o variaciones que el ejercicio evaluativo pretende lograr"*.

Los indicadores son justamente los que facilitan advertir esos "cambios o variaciones".

Su elaboración por parte de quienes conforman el grupo de actores involucrados en la evaluación es altamente significativo porque permite detectar realmente el impacto deseado por todo proceso encarado y deben estar directamente vinculados con ese objeto a evaluar.

El problema que se desea resolver orientará la caracterización o enunciación de los indicadores.

- > los indicadores deben especificar claramente el impacto deseado;
- > deben orientar las apreciaciones realizadas por todos los actores de modo que faciliten advertir los cambios operados a través de las acciones enunciadas y emprendidas en relación con el impacto deseado;
- > y también deben tener, obviamente, una directa relación con las metas formuladas, es decir, deben estar directamente relacionados con los problemas detectados que se intentan superar.

B- En la etapa de diseño también se definen las **fuentes, técnicas e instrumentos** para relevar información que permita evaluar el impacto del proyecto.

A lo largo del texto podremos encontrar que muchas veces algo es fuente, técnica o instrumento, de acuerdo con el contexto y con la situación.

Si bien no deseamos emplear estos términos como sinónimos, ya que no lo son, es necesario dejar en claro que muchas veces nos hemos encontrado que lo que en una bibliografía era denominado como técnica, en otra era un instrumento, y viceversa.

Es por ello que nos permitiremos la libertad de denominarlos "términos asociados" no sinónimos pero íntimamente relacionados, a veces, "intercambiables".

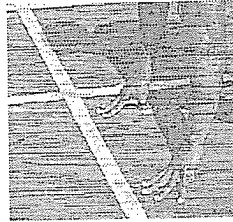
Las **fuentes de información** a las que se puede recurrir para advertir la marcha de las acciones a través de los indicadores, pueden ser orales o escritas.

- > Las **fuentes orales** incluyen a los mismos actores involucrados en los proyectos, informantes claves, entidades de distinto orden, funcionarios, padres, supervisores, etcétera.
- > Las **fuentes escritas** son todo tipo de documentación que circula en las escuelas.
- Los **instrumentos** que facilitan la aplicación de las técnicas para recoger información son: guías de observación, cuestionarios, guías de entrevistas, listas de cotejo, escalas estimativas, diarios de campo, etcétera.
- Las **técnicas** más utilizadas en las instituciones educativas para relevar datos existentes son: observación de desempeños diversos, toma de encuestas, entrevistas, consultas a archivos, informes, documentos.

C- En esta etapa de diseño de evaluación se requiere también **caracterizar el cronograma del proceso**, no para encasillar y hacerlo rígido, sino para enunciar tentativamente cuáles son los momentos más adecuados para llevar a cabo el proceso.

Genéricamente podríamos enunciar algunos momentos como significativos, sin decir que siempre serán los que se consideren:

- > el inicio de una gestión;
- > la definición de la política de gestión;
- > el inicio del proyecto educativo institucional;
- > la finalización de alguna actividad muy significativa o de varias de ellas relacionadas con algún proyecto;
- > la culminación de varios proyectos específicos o de uno solo;
- > la culminación de acciones previstas para un determinado período de tiempo.



De Por último, en la etapa del diseño, se requiere definir **quiénes participarán del proceso evaluativo** y definir su grado de responsabilidad.

En toda institución educativa el responsable máximo es el equipo directivo, y, por ende, se espera que el responsable último de este proceso sea el/la directora.

Como no adherimos al concepto de directivo omnipotente, y si adherimos a la delegación de tareas y formación de equipos autónomos de trabajo, nos parece enriquecedor del funcionamiento institucional que, al definir la participación de los actores comprometidos en los proyectos y su correspondiente definición de responsables de la evaluación, se designe un responsable de su coordinación que sirva de enlace con los directivos.

Es conveniente programar encuentros periódicos para su seguimiento y evaluación conjunta.

ACTIVIDAD

**Paso a paso y organizadamente:
iiiorganizados, sí; rígidos, no!!!**

Esta actividad tiene como propósito ayudarlo a organizar las etapas del proyecto evaluativo.

Complete el cuadro a medida que las acciones evaluativas se vayan definiendo.

	ACCIONES	PROPÓSITOS	TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLES	CÓMO SE REALIZARÁ	AJUSTES QUE SE INTRODUCEN
<input type="radio"/>	1.					
<input type="radio"/>	2.					
<input type="radio"/>	3.					
<input type="radio"/>	4.					
<input type="radio"/>	5.					
<input type="radio"/>	6.					
<input type="radio"/>	7.					
<input type="radio"/>	8.					

2. ETAPA DE RECOLECCIÓN, DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Fundamentamos esta etapa en el interés por la comprensión del significado de las acciones de los actores sociales de las instituciones educativas.

Nos interesan particularmente los procesos mentales de los actores, el significado subjetivo del actor y también la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias que configuran el contexto donde los hechos se despliegan.

Estamos instalados en un enfoque interpretativo sobre la enseñanza, definido por una participación intensiva en un contexto determinado, por el intento de un cuidadoso registro de lo que ocurre, es decir, valoramos la recopilación de información, y la posterior reflexión y análisis de lo recogido.

Lo importante es utilizar los métodos adecuados, es decir, el o los que convienen según el objeto a evaluar; que sean variados, capaces de registrar la complejidad de la situación, que permitan recoger información en forma prolongada, que faciliten su interpretación y análisis y la reflexión colegiada y abierta, con el objeto de arribar a la elaboración de un informe que facilite la toma de decisiones para mejorar la acción institucional.

LA INFORMACIÓN QUE TENEMOS Y CÓMO USARLA

No cabe duda de que la complejidad de la tarea educativa requiere cada día poseer mayor grado de información institucional que facilite la toma de decisiones adecuadas a cada contexto, momento y circunstancia.

En las escuelas existe un elevado número de datos e informaciones que no siempre se usa, por causas varias:

- > dificultad para relevarlo adecuadamente,
- > dificultad para analizarlo,
- > dificultad para advertir la riqueza de dicha información,
- > dificultad para comprender la dinámica institucional,
- > temor de que no se interprete adecuadamente o que se evalúe negativamente a quien la suministra,
- > desconfianza de que sea oportuna y exacta, etcétera.

Para los directivos, como promotores de las acciones de cambio, y para los alumnos y docentes, como protagonistas de la acción educativa, el tener, interpretar y utilizar información le otorga a la institución educativa un perfil profesional y de eficiencia.

El **sistema de información** es una estructura permanente e interactiva de personas, datos y procedimientos que facilita obtener, interpretar, analizar y distribuir información para la toma de decisiones que permitan mejorar la calidad de la oferta educativa. Como vemos, esto se aproxima sobremanera a los requerimientos de la evaluación institucional.

Se vincula con la información que deseáramos tener para comprender mejor los hechos, la que realmente se necesita y la que a su vez es posible ofrecer y hacer circular para darle verdadera utilidad.

Resulta tan absurdo e inadecuado tener **poca** información como **mucha e inútil**; el exceso de información es tan dañino como la escasez.

Hay una máxima indispensable en estos casos:

*Nadie puede actuar más allá de la información que posee para hacerlo.
No tener información adecuada es en realidad no poder actuar.*

ACTIVIDAD

¿Qué sé y qué no sé?

Es importante reflexionar acerca de qué información se requiere en esta primera fase del proceso de evaluación y cuál es la que en la realidad cotidiana se posee u obtiene.

Le proponemos responder a estas preguntas para pensar en qué medida influye la información en las decisiones que toma y debe tomar un directivo regularmente.

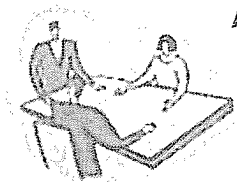
- ¿Qué tipo de información necesita habitualmente para tomar esas decisiones?
- ¿Qué tipo de información tiene regularmente?
- ¿Qué le faltaría para completar la información más adecuada?
- ¿Qué información querría tener y no consigue?
- ¿Cuáles son las causas por las cuales no la obtiene y quién la debería obtener y/o brindar?
- ¿Qué instrumentos podría aplicar para obtenerla?
- ¿Qué técnicas utilizaría para interpretarla?
- ¿La usaría para sí mismo o sería necesario difundirla entre otros actores institucionales?
- Si analizara esa información y la usara para la toma de decisiones, ¿qué aspectos de su acción directiva resultarían más eficientes?

El directivo y los demás actores institucionales comprometidos en la búsqueda de datos inicialmente deben determinar cuáles son las necesidades específicas de información.

Para satisfacer dichas necesidades se pueden recabar datos secundarios, primarios o ambos.

- A. Los **datos primarios** son información recabada para el propósito específico que se indaga.
- B. Los **datos secundarios** son información que ya existe; se ha recabado con otro propósito en otra oportunidad.

A. Los datos primarios pueden recopilarse mediante diversas técnicas



A.1. Entrevistas a personas o informantes válidos

Es una de las maneras más seguras de conocer la opinión de los protagonistas de la acción institucional.

Es una técnica muy democrática, los sujetos participan abiertamente, y se conocen sus expectativas, actitudes, opiniones. Se les debe garantizar cuidado, respeto y ser escuchados.

Pueden hacerse individuales o grupales, tanto a padres como a docentes, alumnos, personal administrativo y de servicios generales; existen diversas posibilidades, por ejemplo un entrevistador y un entrevistado, un entrevistador y varios entrevistados, varios entrevistadores y un entrevistado, varios entrevistadores y varios entrevistados.

La mayor cualidad de las entrevistas es que se pueden buscar diversas opiniones y profundizar sobre ellas, se pueden aclarar dudas, solicitar la fundamentación de una respuesta, se intenta controlar las contradicciones en el discurso y en las respuestas, se contrastan opiniones propias del entrevistado con el entrevistador y con otros actores institucionales, se puede extender en tiempo o hacer más estrecha en función de la calidad y veracidad de las respuestas obtenidas, se pueden pedir propuestas concretas, etcétera.

VENTAJAS DE UNA BUENA ENTREVISTA

Garantía de que la información es veraz, por el replanteo permanente que se puede hacer y la amplitud con que se puede abordar el tema en cuestión.

DESVENTAJAS O DIFICULTADES

- Requieren de mucho tiempo y dedicación tanto previa como durante la realización.
- Ausencia del anonimato que algunas veces perjudica la visión y participación institucional.
- El particular sesgo que le da el entrevistado a lo indagado por su historia personal o su vínculo con la institución y los hechos.

- ✓ **Entrevista semiestructurada o abierta.** El entrevistador puede hacer una guía previa de cuestiones a indagar, únicamente con carácter orientador para la entrevista.
- ✓ **Entrevista cerrada.** El entrevistador se guía estrictamente por un cuestionario elaborado previamente.
- ✓ **Entrevistas informales.** Se realizan sin acuerdo previo y surgen de modo espontáneo. En toda entrevista es muy importante la habilidad del entrevistador para que el diálogo sea fluido y espontáneo. El entrevistador deberá tener en cuenta aspectos de lo no verbal, como ser gestos, silencios, omisiones, posturas, tono de voz, etcétera. Recomendamos tener particular cuidado en conocer el vínculo preexistente entre los entrevistados, para facilitar la búsqueda de la información y no entorpecerla o perjudicar la interpretación de los datos.

A.2. Observación directa, participante y no participante

Consideramos a la **observación** como uno de los modos esenciales de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas.

La observación como técnica para la recolección de información debe proveer datos para **significar** la ecología de la organización institucional.

Deseamos marcar los ejes que merecieron mayor atención a lo largo del tiempo transcurrido en el último siglo.

- En un comienzo, la observación, de carácter más que nada exploratorio, intentaba identificar las actividades conjuntas y complementarias llevadas a cabo por docentes y alumnos y los procesos educativos en general.

- Posteriormente se trabajó en la identificación de los instrumentos empleados para categorizar lo observado.
- Por último se desarrollaron, y se desarrollan actualmente, enfoques alternativos que tienen como meta comprender a la observación como proceso esencial de una gestión institucional y como referente indispensable para la investigación educativa, y por lo tanto buscan incidir en la toma de decisiones sobre el diseño y la práctica de la observación.

➤ ¿QUÉ ES LA OBSERVACIÓN?

Es un proceso que requiere **atención voluntaria, selectiva, inteligente**.

Consiste en el **examen atento** que se realiza sobre algo o sobre algunos sujetos.

Lo que guía la observación es siempre la intención del observador, el proceso observacional variará según **el propósito que orienta al observador**.

El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, durante cuánto tiempo, en qué lugar se lo observa, cómo se registra lo que se observa, cómo se interpreta lo observado, cómo se usa lo que se interpretó, etcétera.

Quien observa posee creencias, teorías y marcos referenciales que inciden, definen y orientan el propósito de la observación, matizan y tiñen toda la información que recoja a través de la observación y también matizan el uso que de dichos datos se haga.

➤ OBSERVACIÓN EN LO COTIDIANO Y EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- **Observación cotidiana.** Habitualmente es tácita y no sistemática, es decir, es realizada al azar, no es acumulativa y no siempre brinda elementos a los que se pueda acudir para la toma de decisiones pedagógicas. O al menos no lo tiene siempre como propósito.
- **Observación en instituciones educativas.** Es deliberada, sistemática y específica con el propósito de investigar y tomar decisiones. Medio para obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos y de los factores que en ellos influyen a fin de comprender y mejorar la educación, la enseñanza y el aprendizaje.
- Se la puede considerar como un proceso contextualizado.

➤ CARACTERÍSTICAS A CONSIDERAR

Se necesita determinar los mecanismos y herramientas utilizados para registrar y almacenar observaciones, así como los factores que intervienen en la observación.

Se deben definir y "recortar" previamente los aspectos o "parcelas" a observar, para así intentar obtener datos relevantes y significativos. Incluimos aquí:

- la situación a analizar;
- el fragmento del hecho, suceso, situación educativa a observar;
- el lugar donde se va a realizar la observación;
- las personas a observar;
- los procedimientos e instrumentos que se emplearán para observar, registrar, analizar y comunicar los datos obtenidos.

Es necesario apelar a la *selectividad del observador*, que no es un inconveniente o una dificultad sino que es propia de la observación; ya que no es posible conocer ni tampoco representar toda la realidad.

Se deben recoger elementos apropiados y suficientes para asegurar que los datos sean descriptos de la manera más clara y ajustada posible.

Es importante considerar al contexto (concepción ecológica: cada contexto está incluido en un contexto mayor) como un factor que influye en lo observado.

La generalización y comunicación de las conclusiones alcanzadas a partir de lo observado debe considerar el contexto de donde provienen los datos.

➤ TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN

- **ELABORACIÓN DE DIARIOS** que resumen observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis, explicaciones.
- **ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**, por ejemplo muestras de trabajos de los chicos, o conclusiones de los grupos de discusión con los pares, o síntesis de lectura bibliográfica relativa a la cuestión investigada.
- **DATOS FOTOGRÁFICOS, GRABACIONES Y FILMACIONES** tomados durante el desarrollo de las actividades investigadas.
- **OPINIONES, SUGERENCIAS Y/O COMENTARIOS DE OBSERVADORES EXTERNOS** si se decide su participación.
- **TRIANGULACIÓN**, es decir, confrontación de distintas perspectivas de un mismo hecho o situación.
- **INFORMES ANALÍTICOS** que resumen el punto de vista del docente u otros actores comprometidos con la investigación-acción.
- **ENTREVISTAS** con sujetos que participan del contexto de la cuestión.

➤ INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

Existe un alto número de instrumentos para registrar, almacenar y representar lo observado.

Cada uno de ellos será más o menos apropiado según la cuestión que se estudia y más adecuado para representar el segmento de la realidad observado.

1. **Con categorías cerradas.** Apelan a categorías definidas de antemano, reflejando la postura ideológica del observador. Aunque durante la observación del objeto a estudiar se puedan presentar fenómenos o hechos que en las categorías no se consideraron previamente, estos no se incluirán en el registro, ni se considerará su influencia en el suceso observado.
2. **Con categorías abiertas.** Son más flexibles; el observador recorta aquello a observar durante el hecho, y este recorte, esta percepción, es generalmente conducida por su marco referencial, su formación y sus creencias acerca del objeto a registrar durante la observación. Entre ellos podemos encontrar:
 - **los descriptivos**, pueden tener categorías prefijadas pero también pueden incluirse algunos aspectos emergidos durante la observación;
 - **los narrativos y registros** que emplean recursos tecnológicos (grabaciones, audiovisuales, etc.) no emplean categorías o aspectos definidos de antemano.

- **Guías de observación.** Se constituyen en una serie de indicadores de aspectos a considerar durante la observación. Pueden implicar grandes ejes o variables; estas variables pueden abrirse a su vez en indicadores más específicos y analíticos que orientan más las cuestiones a considerar.

➤ LOS INDICADORES EN EL PROCESO DE OBSERVACIÓN

En función de las diferentes realidades y docentes, los indicadores que se propongan deberán ser distintos, adaptados a cada situación particular. Se pueden elaborar indicadores para:

- evaluar-autoevaluar el proceso de enseñanza, la calidad de la enseñanza,
- la actuación en el aula del docente,
- autoevaluar la planificación,
- los proyectos curriculares,
- las relaciones en la institución,
- las relaciones entre los alumnos,
- las actitudes de los alumnos,
- las producciones de los alumnos,
- el proceso de aprendizaje de contenidos, etcétera.

A. 3. Encuestas

Consisten en la indagación que se realiza mediante cuestionarios orales o escritos a fin de obtener información vinculada con alguna problemática o cuestión institucional.

➤ REQUERIMIENTOS PARA ORGANIZAR UNA ENCUESTA

- Previo a su elaboración se requiere determinar tanto los objetivos como los destinatarios. Ello permite determinar la factibilidad de su implementación, en función de los recursos con que se puede contar.
- La elaboración de la encuesta requiere sumo cuidado en el tipo de preguntas, su extensión, complejidad, complementariedad, profundidad y su posterior codificación y análisis.
- Muchas veces es conveniente hacer una breve aplicación previa a una pequeña población, evaluarla y corregirla, y recién entonces aplicarla a la totalidad de la población en cuestión.

Ventajas

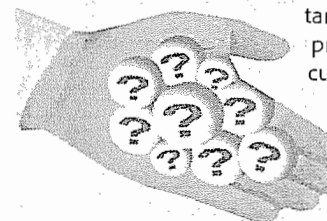
- Es económica y puede cubrir fácilmente un elevado número de encuestados.
- Se puede aplicar no sólo en el interior de la institución, sino también a una gran porción de la comunidad extraescolar.
- Se puede enviar por cuaderno de notas, correo común, fax, e incluso correo electrónico (si fuera posible).
- Puede brindar tanto información cuantitativa como cualitativa.
- Su interpretación es de fácil realización, si se ha elaborado con los recaudos mencionados.

➤ CUESTIONARIO

Puede ser planteado a una o más personas.

Puede ser empleado como parte de una encuesta más general o ser respondido por una sola persona. Depende de los fines a los cuales se apunte. Si se desea tener una imagen global de una población determinada, el cuestionario, obviamente, no se puede aplicar a una o dos personas.

Es un instrumento muy común que plantea una serie de preguntas para ser contestadas. Es necesario elaborar muy cuidadosamente los cuestionarios eligiendo las preguntas a formular, la forma, redacción y secuencia.



El error más común es incluir preguntas que no pueden contestarse, o que son innecesarias, redundantes, poco claras, o preguntas que difícilmente se contesten con franqueza, o cuya forma sugiere o influye en la respuesta.

El obstáculo de este instrumento radica en que una cosa es lo que el sujeto piensa y otra es lo que puede expresar en la respuesta marcada o señalada en el cuestionario.

Las preguntas *cerradas* abarcan todas las posibles respuestas, y quien contesta elige una de ellas.

Las preguntas *abiertas* permiten contestar con las propias palabras del interrogado. Si bien revelan más el dato indagado, son más difíciles de tabular.

El lenguaje debe ser directo, sencillo y claro.

Las preguntas más delicadas y difíciles de responder deben aparecer al final del cuestionario.

Los posibles tipos de preguntas a realizar son:

1. **Dicotómica.** Ofrece dos elecciones como respuesta. Estas constituyen las *listas de cotejo*. Por ej. Si/no, presente o ausente el rasgo o indicador enunciado.
2. **Elección múltiple.** Ofrece tres o más elecciones. Escala de clasificación o estimativa en tanto clasifica algún atributo. Puede indicar una escala de acuerdo. Por ejemplo: fuertemente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, fuertemente de acuerdo. También puede indicarse como excelente, muy bueno, bueno, regular, malo.

Según el grado de apertura de las preguntas, pueden dar lugar a:

- A. Lista de cotejo.
- B. Escala de calificación o estimativa.

ACTIVIDAD**¿Siempre o nunca?**

Esta actividad tiene como propósito darle algunas pistas para analizar las planificaciones didácticas de los docentes de su institución, y de paso... darle un ejemplo de escala de calificación.

	EN LAS PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES	SIEMPRE	OCASIONALMENTE	CASI NUNCA	NUNCA
<input type="radio"/>	1. Se tienen en cuenta todos los componentes didácticos.				
<input type="radio"/>	2. Hay una clara correlación entre los objetivos y los contenidos.				
<input type="radio"/>	3. Hay una adecuada articulación entre los contenidos de las distintas disciplinas.				
<input type="radio"/>	4. Las estrategias metodológicas son coherentes con la explicitación de las actividades de los alumnos.				
<input type="radio"/>	5. Existe una secuenciación y complejización de los contenidos disciplinares.				
<input type="radio"/>	6. Están claramente enunciadas las estrategias de evaluación.				
<input type="radio"/>	7. Existe variedad de recursos adecuados a la actividad propuesta.				
<input type="radio"/>	8. Hay una clara continuidad con la unidad didáctica precedente.				

A.4. Opinión experta

Según la determinada o especial parcela del campo institucional que se intenta evaluar, muchas veces es deseable recurrir a la opinión de algún asesor o especialista que sea un referente válido para la indagación, la búsqueda de información, la selección de estrategias, el relevamiento de datos y su análisis.

A.5. Diarios de campo

Son portadores de impresiones, experiencias, vivencias de los actores institucionales y expresan hechos tomados espontáneamente o escritos y registrados con planificación previa.

Constituyen un interesante registro de situaciones institucionales descriptas tal como fueron vividas por los observadores, participantes o no de los hechos.

Su mayor valor consiste en que la carga afectiva puesta en la caracterización de los acontecimientos otorga claves y muchas pistas para comprender ciertas cuestiones que de otro modo pasarían desapercibidas.

Los diarios de campo generalmente dan cuenta tanto de contenidos como de procesos, caracterizan climas y reacciones de los sujetos participantes.

Es deseable que contengan datos sobre tiempos, espacios, procesos, condiciones de desarrollo de las acciones, relaciones entre los sujetos participantes, recursos y objetos presentes.

ACTIVIDAD**Yo cotejo, tú cotejas, todos cotejamos**

Esta actividad le permitirá a Ud. realizar una autoevaluación del uso que realiza de la diversidad de técnicas a las que apela para realizar la evaluación institucional. De paso... le damos un ejemplito de cuestionario dicotómico o lista de cotejo.

	RESPONDA A ESTAS PREGUNTAS	SI	NO
<input type="radio"/>	1. ¿Ha utilizado Ud. variedad de técnicas para la recolección de información necesaria para la evaluación institucional?		
<input type="radio"/>	2. ¿Ha usado estadísticamente los datos de ingreso y egreso de sus alumnos en los últimos años para ver la curva de crecimiento o decrecimiento?		
<input type="radio"/>	3. ¿Ha usado la información estadística oficial para contrastarla con los resultados obtenidos en su institución?		
<input type="radio"/>	4. Cuando requirió información especializada para evaluar una disciplina curricular, ¿apeló a una opinión experta?		
<input type="radio"/>	5. ¿Reconoce la diversidad de datos preexistentes en su institución que sólo se usan formalmente?		
<input type="radio"/>	6. Para evaluar los recursos materiales de su institución, ¿elaboró una guía de observación?		
<input type="radio"/>	7. ¿Ha utilizado las actas de reuniones de trabajo del equipo docente para planificar las subsiguientes reuniones considerando los resultados de las anteriores?		
<input type="radio"/>	8. ¿Realiza un diario de campo dejando constancia de algunas observaciones informales que le parecieron interesantes?		
<input type="radio"/>	9. Cada año que planifica su primera reunión institucional, ¿vuelve o relea la memoria anual del ciclo anterior?		

**A.6. También existen testimonios en las escuelas**

Si bien no son consideradas técnicas, son fuentes primarias de información las producciones de los alumnos y de los docentes, o de otros actores que se consideran fuentes de testimonios interesantes de diverso tipo.

B. Información secundaria

Se puede obtener de fuentes internas y externas. Los datos secundarios se obtienen más rápidamente y con menor costo que los primarios, pero pueden no ser suficientes. Por ello resulta necesario determinar si la información así obtenida es pertinente, exacta, imparcial y actual. Ejemplos de datos de tipo secundario son:

B.1. Materiales publicados

Muchos datos provenientes de investigaciones, publicaciones y estudios relativos al tema que se desea evaluar, además de bibliografía especializada sobre evaluaciones y su impacto sobre la calidad de la educación, pueden ser usados como referente para interpretar los procesos intrainstitucionales.

B.2. Documentos externos provenientes del sistema educativo

Son datos elaborados por distintas entidades del sistema educativo; pueden proveer información de útil referencia comparativa para la autoevaluación institucional. Pueden ser datos de seguimiento y contrastación relevantes como, por ejemplo, estadísticas del gobierno, o de encuestadores privados, etcétera.

También los datos estadísticos de algunos organismos pueden dar pistas orientadoras para los problemas que las escuelas detectan en su interior e intentan resolver, por ejemplo, datos de ausentismo, repitencias, accidentes. Por supuesto, se deberán tener recaudos al tomarlos como referentes porque el contexto (épocas del año, edades, tipo de instituciones), al ser diferente puede producir datos absolutamente irrelevantes o perjudiciales al momento de usarlos para la comparación. Otro riesgo es la manipulación que se puede hacer de los datos estadísticos. Si los indicadores no son los adecuados, el riesgo de distorsión puede ser mayor.

B.3. Informes y documentos que reflejan acciones y decisiones institucionales

Los documentos que existen en las instituciones educativas son numerosos, pero **no siempre son usados como instrumento para la autoevaluación**. Generalmente son tomados como documentación de realización obligatoria y formal para cumplimentar mandatos de las autoridades, pero no de utilidad propia.

Podríamos clasificarlos teniendo en cuenta diversas características: documentos oficiales, públicos de orden didáctico y no didáctico, documentos espontáneos y muchas veces informales de los actores institucionales, datos de todo tipo que dan cuenta de los movimientos institucionales en general, etcétera.

➤ **DOCUMENTOS OFICIALES.** Proviene de las autoridades jurisdiccionales y dan cuenta de la interacción entre la escuela y el ámbito oficial. Lo más importante de esta documentación no radica en su letra formal, sino en el modo como es interpretada, sentida y vivida por los actores institucionales. Otros documentos oficiales de orden interno son las memorias institucionales, informes de evaluaciones anteriores y de supervisiones.

➤ **DOCUMENTOS DE ORDEN DIDÁCTICO.** Son de variada producción, expresan la intervención mayor o menor de los actores y reflejan el sentir y las representaciones de éstos. Ejemplos: el P.E.I., el P.C.I., los murales y carteleros, los cuadernos de comunicados de las autoridades hacia los docentes, las revistas, las publicaciones, grandes o pequeñas, la radio escolar, el periódico escolar, las filmaciones internas, las planificaciones didácti-

cas, evaluaciones y estrategias de acreditación, fotografías tomadas en actividades didácticas diversas dentro y fuera de la institución, trabajos de investigación, informes de monitoreo y seguimiento de tareas pedagógico-didácticas, carpetas didácticas de los docentes, actas de reuniones, etcétera.

- **DOCUMENTOS PÚBLICOS NO DIDÁCTICOS.** Dado su carácter natural de origen, expresan la vida misma de la institución y su dinámica real. Pueden ser escritos por distintos sujetos en diarios, murales, cartas de protesta o satisfacción.
- **DOCUMENTOS ESPONTÁNEOS E INFORMALES.** Al igual que los anteriores, son espontáneos. Ejemplos: graffiti, cartas anónimas, carteles que aparecen en baños, puertas de acceso o internas donde circula mucha gente, notas presentadas por distintos miembros de la institución, notas que circulan sin quedar claro quién las originó, pero a las cuales termina adhiriendo la mayoría.
- **DATOS VARIOS.** De tipo administrativo, informan los movimientos de ingreso de alumnos y docentes, repitencia, ausentismo, egresos, graduaciones, renunciaciones, informes, actas, expedientes, registros diarios; en fin, perfilan a los alumnos, los docentes, el personal administrativo y también resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para terminar, es valioso **contrastar los tipos de documentos**, su contenido, intención y coincidencias, para tener un perfil lo más claro posible de la vida institucional y cómo es sentida por sus protagonistas.

Cuando se analizan estos documentos **hay que ser cuidadoso**, determinando la autoría, el uso, los destinatarios originales, la forma en que fueron realizados, cómo llegaron a la institución, quién los distribuyó, cuándo se originaron, para tener certeza de veracidad, autenticidad y confiabilidad, o cuanto menos hacer la interpretación de los datos desde estas consideraciones.

3. ETAPA DE ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE INFORMACIÓN EVALUATIVA

Conclusiones en forma de juicios de valor o de datos cuantitativos o combinación de ambos:

- En la etapa de diseño de la evaluación indicamos una serie de recaudos que facilitan el acceso a un proceso de reflexión a través de la aplicación de criterios para la valoración y comprensión.
- El análisis de los datos a partir de marcos de referencia adecuadamente explicitados orienta su "lectura".
- Es en esta etapa de análisis cuando se elaboran y producen las conclusiones.
- Estas conclusiones, en algunos casos, pueden estar expresadas en juicios de valor; su característica es que el análisis del "objeto" evaluado se traduce en proposiciones.
- En otros casos, el análisis del "objeto" evaluado se expresa mediante la producción de datos cuantitativos, "cifrados", que muestran algún otro aspecto de dicho objeto.

¿La evaluación triangular, el triángulo de la evaluación o triangulando la evaluación?

Cuando hablamos de la **triangulación** nos referimos a la importancia de incluir diversos actores –implicados en la acción evaluada– de manera colegiada y abierta a través del debate en el proceso de realización del análisis.

Es así como la **triangulación** se constituye en un recurso muy eficaz para garantizar la calidad del análisis de los datos.

La **triangulación** facilita la contrastación, depuración y confiabilidad de la multiplicidad de datos que pudieron recogerse en esta etapa de la evaluación.

¿QUÉ SE PUEDE TRIANGULAR?

- a) **Las miradas, perspectivas e interpretaciones** de los sujetos frente al objeto a evaluar; por ejemplo, de docentes-alumnos-directivos, de supervisores-padres-directivos; de padres pertenecientes a la unión de padres-ex directivos-figuras representativas de la comunidad.
- b) **Los momentos en que los acontecimientos indagados suceden**; por ejemplo, antes, durante y después de una reunión de equipo docente convocada para organizar una acción institucional, cuando el objeto evaluado son los procesos comunicacionales en el interior de la escuela.
- c) **Los resultados o datos obtenidos a través de distintos métodos o técnicas**, por ejemplo, a través de cuestionarios, observaciones y documentos oficiales archivados en la escuela cuando lo que se intenta indagar es la concepción subyacente en la actualidad en las prácticas educativas y su relación con los documentos curriculares vigentes.



Algunas consideraciones esenciales en el tratamiento de la información

> DELIMITAR EL RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es evidente que los límites entre ambos no son absolutos; al mismo tiempo que se recoge información se van construyendo significados y cuando se lleva a cabo el análisis se puede regresar a relevar más información si la que se tiene es insuficiente.

Pero hay que destacar que, para que la información sea confiable, no se deben tomar decisiones ni actuar intuitivamente hasta llevar a cabo un informe puntual e integral desde los marcos interpretativos definidos en la etapa del diseño.

> CATEGORIZACIÓN

Avanzar en la interpretación de los datos requiere ir construyendo categorías integradoras de ellos.

Estas categorías se vinculan con los parámetros definidos durante el diseño del proyecto de evaluación.

Del surgimiento de los significados que se construyen durante el proceso de análisis podrán ir elaborándose nuevas categorías que sintetizarán e integrarán los datos de una recogida amplia y pormenorizada.

> COEXISTENCIA DE INFORMES PARCIALES, PARALELOS E INFORME FINAL, TOTALIZADOR

Es probable que distintos actores, docentes, padres, directivos, estén llevando a cabo procesos evaluativos paralelos de proyectos diferentes.

El informe integral es una instancia ineludible, pues la escuela es una unidad y no debe ser vista como compartimentos separados o aislados entre sí.

Por ejemplo, se evalúa la transformación del proceso de conceptualización de los alumnos, el funcionamiento de la biblioteca, la nueva organización del archivo institucional, el funcionamiento del laboratorio, las prácticas docentes, la articulación horizontal de los contenidos de ciencias sociales, etcétera.

Cada proyecto particular puede elaborarse en función de la detección de problemas parciales; todos ellos apuntan a un mismo propósito: mejorar o elevar la calidad de la oferta educativa de la escuela.

En consecuencia, deben evaluarse todos y cada uno de los proyectos parciales en particular y en forma global, pero en función de lograr las metas formuladas para la institución total.

4. ETAPA DE DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN

> ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL. CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES

El informe final presenta los resultados de la evaluación.

Debe contener una opinión integral acerca de lo obtenido como información del proceso evaluativo, para tomar decisiones acordes con los indicadores de calidad detectados.

Debe ser elaborado en un lenguaje claro, comprensivo, sin perder la calidad técnica que requiere todo acto comunicacional. La brevedad y precisión de la información es garantía de comprensión; un largo discurso y altamente técnico impide la comprensión.

Debe estar caracterizado por un estilo que conoce al destinatario de la información y debe ser adecuada a él.

Es conveniente realizar una valoración global de los resultados de la evaluación, que contenga un pequeño resumen de los hallazgos, las conclusiones a las que se arribó y propuestas alternativas para el futuro, es decir, propuestas de mejora para el año próximo o período siguiente a la presentación de las conclusiones.

- Exponer las concepciones sobre evaluación que subyacen a las prácticas seleccionadas.
- Hacer un recuento de las técnicas, estrategias e instrumentos empleados durante el proceso de evaluación, indicando ocasión y protagonistas.
- Hacer una breve descripción de la información que se considera significativa, a modo de resumen.
- Relacionar estos datos con las concepciones que se sustentan, a modo de inferencias y explicaciones de estos sucesos.
- A partir de lo anterior, hacer una lista de aquellos aspectos críticos o problemáticos detectados.
- Sugerir un abanico de acciones que puedan llevarse a cabo para modificar el funcionamiento institucional.

> DISTRIBUCIÓN Y CIRCULACIÓN DEL INFORME

- Comunicar a los actores involucrados las conclusiones. Además, divulgar el informe en otros sectores.
- Poner por escrito la reflexión garantiza la transmisión equitativa de las ideas y conclusiones y su comunicación.
- La difusión de los informes evaluativos mediante los canales adecuados es una manera de democratizar las instituciones, de transparentar la gestión y de comprometer a los docentes en la dinámica general de la institución.

5. ETAPA DE UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS PARA LA TOMA DE DECISIONES PEDAGÓGICAS

- En este momento se definen las medidas de modificación, ampliación, transformación de lo previsto en función de la información relevada.
- La intención es intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo, a fin de apuntar al impacto deseado, es decir, al logro de los objetivos de cada proyecto o de las acciones en su conjunto.
- Recordemos que la evaluación se encara con el propósito de comprender y transformar las prácticas institucionales; por ende, éste es el momento para encarar los cambios a la luz de la información obtenida, tratando de aprehender la multidimensionalidad de la institución.

ACTIVIDAD

¡¡Tiempo al tiempo!!

A modo de ejemplo de las etapas en el proceso de evaluación.

Esta actividad tiene como propósito evaluar, con información obtenida de docentes y alumnos, el criterio con que está siendo usado el tiempo de asistencia de los alumnos a la escuela para develar cuánto de él se dedica en forma efectiva a la enseñanza y el aprendizaje.

Le proponemos al directivo que:

1. elabore una encuesta con indicadores para develar el uso del tiempo de los alumnos en la escuela (detallar todo tipo de actividades que realizan);
2. entregue dicha encuesta a los docentes para que la devuelvan respondida al día o días siguientes;
3. sistematice la información tanto de modo cuantitativo como cualitativo.
4. elabore un pequeño informe y que lo difunda entre los docentes implicados con recomendaciones para operar en beneficio de un mayor aprovechamiento didáctico, si fuere necesario;
5. planifique acciones de asesoramiento pedagógico con los integrantes del equipo de conducción y/o asesores y/o coordinadores para mejorar la calidad de la enseñanza.

Evaluar sí, pero... ¿qué?

La pregunta que uno siempre se realiza al llevar a cabo un proceso evaluativo radica en dónde poner la mirada. ¿Cuáles son los ámbitos posibles?

Nos proponemos evaluar en este texto la **dinámica institucional**.

Describir, analizar y comprender la dinámica institucional está al servicio de la **construcción del conocimiento** de los alumnos que a ella concurren.

Ideas como "dinámica institucional" y "construcción del conocimiento por parte de los alumnos" ya nos están indicando hacia dónde es más conveniente orientar la mirada evaluativa.

A. El proceso curricular, desde la perspectiva de sus efectos cualitativos

Se refiere a los factores que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

Evaluar los aprendizajes de los alumnos significa discernir en qué medida la acción educativa ha facilitado la construcción de competencias de distinto orden a fin de facilitar una mejor apropiación e inserción en su contexto próximo actual e inmediato y futuro.

Una verdadera evaluación, con sentido lógico, es aquella que permita recrear las situaciones didácticas para comprenderlas e iniciar su mejoramiento.

FACILITA DAR RESPUESTA A PREGUNTAS COMO:

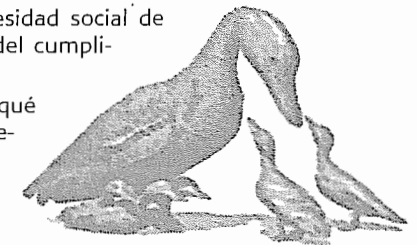
- ¿Qué es lo que facilita que el alumno aprenda?
- ¿Qué indicadores muestran los obstáculos que hay que modificar para que sus competencias se complejicen?
- ¿Se han desarrollado las potencialidades respetando la heterogeneidad de los alumnos?
- ¿Aprenden conocimientos funcionales para su vida cotidiana, es decir, son socialmente significativos?

El aula no sólo involucra a sus protagonistas, docentes y alumnos; también involucra a otros casi invisibles pero presentes, padres, familiares, amigos, es decir, otros actores sociales que también configuran lo que allí sucede. Todo proceso educativo se ve influido por estos "otros" protagonistas. La evaluación curricular y de los aprendizajes construidos por los alumnos, de alguna manera también los involucra. La evaluación pone luz sobre la relación entre docentes, alumnos padres y contexto actual.

La evaluación también pone de manifiesto que los docentes son trabajadores que tratan de responder a la necesidad social de educar mediatizando las expectativas a través del cumplimiento curricular.

La evaluación, por lo tanto, intenta reflejar en qué medida la escuela contribuye a satisfacer las necesidades de la sociedad de incluir activamente en ella a los alumnos actuales, en un futuro más o menos cercano.

Cada institución emprende una definición peculiar de aquellos indicadores que den cuenta del acceso a las competencias que el diseño curricular expresa como deseables para el sistema.



Algunos ejemplos de variables que se pueden considerar para evaluar el desarrollo curricular

- La articulación curricular entre niveles y grados, salas o cursos.
- La coherencia de las estrategias metodológicas utilizadas en la escuela.
- La diversidad en el uso de los espacios y tiempos didácticos.
- Las estrategias de evaluación usadas para considerar la construcción de competencias en los alumnos.
- La calidad de los seguimientos realizados a fin de detectar procesos y resultados de los aprendizajes.

ACTIVIDAD

Evaluando la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

- Haga una lista de algunos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos empleados habitualmente en su institución.
 - ¿Comparte usted los criterios que subyacen a la selección y utilización de estos instrumentos?
 - ¿En qué medida considera que la utilización de estos instrumentos posibilita la toma de decisiones pedagógicas?
- Enuncie algunos de los indicadores que habitualmente se seleccionan en su escuela, a fin de realizar una evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- Identifique con qué paradigma se relacionan dichos indicadores.

B. Las prácticas docentes, los desempeños habituales

Se refiere a la evaluación de aspectos relativos a la formación de los docentes, sus capacidades, actitudes y disposiciones y el modo como inciden en sus actos de enseñanza.

> REQUISITOS IMPORTANTES QUE UN DIRECTIVO DEBE TENER EN CUENTA AL DESEMPEÑAR SU ROL DE OBSERVADOR

- Poseer un andamiaje conceptual o marco teórico.
- Apropiarse de ciertas condiciones instrumentales y de conocimiento de prácticas pedagógicas, tendientes a impedir efectos perversos como resultado de la implementación de la observación; por ejemplo, un análisis salvaje que impida la toma de conciencia en el observado de la posibilidad y necesidad de transformación de sus prácticas.
- Disponer de una serie de datos de base, a modo de indicadores, acerca de los docentes a observar:
 - tipo de formación docente y profesional, edad y antigüedad en el nivel y en la institución;
 - saberes predominantes –sustantivos, pedagógicos e institucionales–;
 - su postura frente al currículum prescripto;
 - representación que tiene acerca de sus alumnos, –biografía anticipada– de la escuela, de otros docentes, de las autoridades y de los padres.

> ASPECTOS INDICADORES A TENER EN CUENTA EN ESTE PROCESO EVALUATIVO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

- Detección del nivel de conflictividad que las situaciones personales del docente ejercen en el grupo de alumnos y de pares.
- Nivel de interés del docente y motivación personal.
- Grado de identificación con los objetivos de la institución y el proyecto educativo de la institución.
- Capacidad de trabajo en grupo y disponibilidad de tiempo y esfuerzo que requiera la dinámica institucional.
- En qué medida el docente se percibe como un diseñador de situaciones didácticas.

- Cuál es su concepción de contrato didáctico, cómo se muestra en sus prácticas habituales.
- En qué medida está abierto a las innovaciones.
- Cuánto puede abrirse a la reconsideración crítica de su práctica.
- Si reconoce a la comunicación interpersonal como vía privilegiada para el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos.

> INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS HABITUALES

- Algunos instrumentos posibles de ser usados para develar estos aspectos son: encuestas, cuestionarios, técnicas de dinámicas de grupo desplegadas en diversas reuniones organizadas por el equipo de conducción, análisis de planificaciones y entrevistas.
- La observación directa de clases es el instrumento por excelencia para evaluar las prácticas docentes.
- Puede realizarse en torno de determinadas **variables**. Las más significativas son:
 - Coherencia entre objetivos a lograr, competencias a desarrollar en los alumnos y actividad seleccionada.
 - Adecuación en el uso del espacio y del tiempo a las posibilidades de la lógica disciplinar y del grupo de alumnos.
 - Pertinencia de la modalidad vincular desarrollada por el docente.
 - Pertinencia en la selección y uso de recursos y materiales, coherencia con la disciplina, los alumnos y el contexto.
 - Vínculo que el docente establece con el conocimiento, es decir, manejo de conceptos, actitudes y procedimientos.
 - Pertinencia en la selección de contenidos; grado de articulación y tratamiento durante el desarrollo de la clase.
 - Tratamiento de la interactividad, es decir facilitación del vínculo del alumno con el objeto de conocimiento, los otros alumnos y el docente mismo.
 - Grado de circulación de la información, grado de centralidad del docente en la conducción de la actividad, grado de facilitación de la comunicación grupal.
 - Pertinencia de las estrategias seleccionadas por el docente en la conducción de las actividades y de los instrumentos de evaluación de la actividad.

C. Las prácticas de conducción, el funcionamiento individual y grupal de los directivos y/o coordinadores

Se refiere al estilo de gestión del equipo de conducción.

El equipo de conducción, como promotor del proyecto institucional, debe ser un **articulador de acciones** a fin de advertir la pertinencia de los conocimientos de los alumnos, la calidad de las prácticas docentes y las condiciones que favorecen los procesos de formación de los alumnos.

> RASGOS QUE HACEN A LA PROFESIONALIDAD DE LOS MIEMBROS DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN

Exponemos algunos de los **aspectos** que nos permiten dar cuenta **del grado en que un equipo de conducción tiende a conducir una escuela orientada a responder a necesidades de aprendizaje de calidad**.

- Muestran disponibilidad de recursos teórico-técnicos para planificar, coordinar y organizar actividades institucionales.
- Tienen a ejercer un liderazgo administrativo y pedagógico centrado en los aspectos educativos, un liderazgo político situacional.
- Procuran que en el proyecto pedagógico se definan las formas peculiares de enseñar y aprender, de distribuir los tiempos y los espacios y la asignación de recursos.
- Se proponen desarrollar fuertemente la autonomía pedagógica.
- Se esfuerzan por disponer de un ambiente organizado y orientado principalmente hacia el aprendizaje y la enseñanza.
- Coordinan recursos y materiales eficientemente.
- Planifican adecuadamente la provisión de recursos y definen las posibilidades en función de poseerlos o no.
- Valorizan la presencia de contenidos curriculares en la propuesta didáctica, con objetivos claros y bien definidos.
- Toman el logro de aprendizajes por parte de los alumnos como la tarea primordial y altamente focalizada. Manifiestan una fuerte preocupación por los resultados de los aprendizajes.
- Priorizan la cultura institucional profesionalizada.
- Reconocen la expertez como condición de idoneidad.
- Priorizan las decisiones posibles de concretar.
- Se caracterizan por el "hacer".
- Muestran interés por la capacitación y actualización. Abordan la capacitación focalizada en las propuestas de enseñanza y en las estrategias de enseñanza.
- Solicitan apoyo técnico externo en función de sus necesidades.
- Muestran capacidad para la reconversión de conflictos.
- Intentan establecer redes colaborativas internas y externas.
- Propenden la cohesión de los actores institucionales.
- Favorecen la creación de estructuras participativas.
- Intentan conformar un grupo de docentes consolidado en el trabajo en equipo y que alcance un alto grado de profesionalismo.
- Recompensan al personal sin adular.
- Delegan responsabilidades.
- Tienen capacidad para coordinar y conducir reuniones.
- Tienen hacia el consenso como la forma privilegiada para lograr acuerdos.
- La negociación es el estilo que caracteriza su liderazgo.
- Ponen de manifiesto una fuerte capacidad para aprender y para detectar los problemas institucionales, es decir, intentan detectar, abordar y resolver los conflictos que se les presentan.
- Tienen una actitud de apertura crítica hacia las innovaciones.
- En otras palabras, se muestran capaces de cuestionar su propio desempeño para así advertir con qué cuentan para transitar la cotidianidad con fortaleza y para tratar de guiar la institución *hacia la transformación y la innovación*.

ACTIVIDAD

Espejito, espejito: ¿Quién es la/el más linda/o?

1. En un cuadro de doble entrada seleccione los aspectos que le resulten más relevantes de los expuestos en el párrafo anterior y analice cuantitativamente o cualitativamente su propio desempeño.
2. Guarde dicho papel "celosamente", para volver a mirarlo luego de un tiempo prudencial y asombrarse, deleitarse o preocuparse por los cambios o no-cambios detectados.

	ASPECTOS	PRIMERA VALORACIÓN	SEGUNDA VALORACIÓN
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			

D. El proyecto institucional, explícito o implícito, con todas las formas que pueda asumir

Anteriormente hemos señalado la definición de la viabilidad de los proyectos como uno de los momentos de elaboración del P.E.I.

Esta definición se identifica con la *evaluación preventiva*, ya que, con la elaboración de escenarios prospectivos, evitamos tomar decisiones equivocadas, malgastando los –generalmente– escasos recursos institucionales.

Evaluar la viabilidad de las acciones evita poner en marcha acciones que tienen escasas posibilidades de resultar efectivas, es decir, seguramente no alcanzarían el impacto deseado en relación con solucionar problemas o con mejorar la calidad de la propuesta institucional.

La evaluación también se relaciona con *acciones correctivas*, en tanto permite reorientar procesos y reasegurar resultados, al identificar la presencia de factores no deseados imprevistos, ya sea por dificultades interpersonales entre los actores, por ausencia de los tiempos y espacios planificados para llevar adelante las acciones, por limitación de recursos materiales, por la dispersión de esfuerzos.

Por último, una de las utilidades de la evaluación radica en poder hacer uso frecuente, cada vez con mayor calidad y eficiencia, de aquellas técnicas e instrumentos de trabajo que permitan advertir cuál es el impacto



que se va logrando o se ha logrado con las acciones desarrolladas para tomar decisiones acerca de qué, dónde y cómo actuar.

La evaluación así entendida se constituye –tal como señaláramos en nuestro anterior cuadernillo– en un *proceso investigativo clarificador* ya que a través de técnicas e instrumentos específicos para la recolección de información, con su correspondiente análisis e interpretación, se sigue un camino que conduce a garantizar la validez de las acciones que se llevan a cabo.

También se la puede considerar como en una *acción de “balance”* en tanto se puede realizar en una etapa de cierre de propuestas o proyectos. Se refiere a la eficacia con que se logran las metas propuestas considerando todas las dimensiones del campo institucional.

Cada escuela elabora un proyecto con una identidad que la caracteriza; ofrece un espacio educativo en relación con una concepción pedagógica, una concepción de gestión educativa y con una determinada relación con su medio; esto caracteriza su identidad.

El proyecto institucional concreta los grados de autonomía con que cada escuela puede perfilar y formular las orientaciones jurisdiccionales, pero también para darle vida propia a través de proyectos curriculares de acuerdo con las necesidades socioculturales y económicas en las que está inserta la escuela.

La evaluación del proyecto institucional es un intento de valorar los cursos de acción de los proyectos específicos, es decir, la relación existente entre las metas establecidas y la distancia que existe para su logro; podrá dar respuesta, por ejemplo a:

- ¿Se han llevado a cabo innovaciones en las propuestas?
- ¿Qué obstáculos se han superado de carácter organizacional para alcanzar lo logrado?
- ¿Qué nuevas formas de comunicación han emergido en la escuela?
- ¿Se han conformado verdaderos equipo de trabajo?
- ¿Se ha dado respuesta a los problemas enunciados con los criterios y acciones propuestas?
- ¿Han impactado los proyectos específicos en los aprendizajes de los alumnos?
- ¿Se han respetado los espacios de cada uno o se han desplegado luchas de poder?

LAS PREGUNTAS ANTERIORES TAMBIÉN SE PUEDEN CONSIDERAR ANALIZANDO ASPECTOS TALES COMO:

- presencia de canales de comunicación formales establecidos en la escuela;
- incidencia de los servicios de apoyo de la institución en el desarrollo educativo;
- interés de la comunidad educativa por participar en las acciones de la escuela;
- servicios administrativos no burocratizados;
- roles desempeñados acordes con la función;
- articulación interna entre departamentos;
- uso verdadero y permanente de grados crecientes de autonomía;
- atención y respeto por las diferencias individuales;
- estructura colaborativa-participativa;
- regulación de la convivencia;
- metas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje.

E. Infraestructura edilicia y materiales de apoyo

Son las cualidades del espacio institucional, sus aulas, distribución y apoyos materiales y administrativos que facilitan la tarea educativa.

Los espacios denotan y connotan significados. Su distribución, destino, decorado y presencia o ausencia de elementos de confort necesarios para la tarea educativa, expresan significados y perfilan la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace en la escuela.

Su aprehensión deberá realizarse con técnicas y recursos adecuados.

SON ASPECTOS RELEVANTES:

- la adecuación y habitabilidad,
- el tamaño,
- la relación que se establece a través de pasillos u otros medios,
- la protección contra el frío y el calor,
- la limpieza, el estado de mantenimiento,
- el mobiliario y su adecuación según su uso.
- el material de apoyo existente: bibliotecas, videotecas, sala de computación, elementos para actividades físicas, elementos para laboratorio, etcétera.

Todos los elementos existentes y su ubicación y usos no reflejan sólo un aspecto de orden económico, es decir, factibilidad de compra. Por sobre todo ponen de manifiesto ideologías y concepciones: la movilidad o estatismo, la presencia o ausencia, su disposición para el uso, la manera en que se guardan y cuidan, quién y cómo los distribuyen.

Cada escuela determina qué quiere evaluar según el servicio educativo que ofrece; se advierte no sólo la calidad y variedad de lo que se tiene, sino su facilidad de acceso y uso, en qué medida responde a lo que se necesita.

Por otro lado, es muy importante evaluar en qué medida sus actores han registrado la necesidad de incrementar su cantidad, pertinencia y adecuación a los contenidos curriculares.

Otro aspecto importante a evaluar es la determinación de la calidad de los servicios administrativos y el modo en que se prestan.

Resultará muy relevante advertir en qué medida la posibilidad de cambio y adecuación a las necesidades del servicio educativo y la permeabilidad de los actores a dichos requerimientos satisface las necesidades institucionales.

Deseamos finalizar este capítulo poniendo el acento en el papel fundamental que los procesos evaluativos tienen para generar y proponer innovaciones y/o transformaciones.