

CUADERNOS DE EDUCACIÓN N° 8

La evaluación y autoevaluación institucional en las escuelas



Diana Mercedes Revilla Figueroa

CENTRO DE
INVESTIGACIONES Y
SERVICIOS EDUCATIVOS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ 90 AÑOS

La evaluación y autoevaluación institucional
en las escuelas

CUADERNOS DE EDUCACIÓN N° 8

La evaluación y autoevaluación institucional en las escuelas

Diana Mercedes Revilla Figueroa



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

Serie: CUADERNOS DE EDUCACIÓN

La evaluación y autoevaluación institucional en las escuelas

Primera edición, noviembre de 2007

© Diana Mercedes Revilla Figueroa, 2007

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007

Plaza Francia 1164, Lima 1 - Perú

Teléfono: (51 1) 626-6140

Fax: (51 1) 626-7405

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diagramación de interiores: Juan Carlos García Miguel

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN:

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú

Impreso en el Perú – Printed in Peru

Índice

PRESENTACIÓN	9
1. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN	11
1.1 Contenidos fundamentales de la organización escolar	11
1.2 Elementos organizativos de la escuela. Los procesos de gestión	13
1.2.1 Los procesos de gestión	16
2. LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	19
2.1 Finalidad y concepto de evaluación institucional	19
2.2 Características de la evaluación institucional	24
2.3 Modelos de evaluación institucional	25
2.3.1 Modelos centrados sobre la eficacia-resultados Evaluación de la calidad educativa	27
2.3.2 Modelos con énfasis sobre la mejora	30
2.4 Criterios y modalidades para la evaluación institucional	31
2.5 Modelos de evaluación institucional según agentes	33
2.5.1 Modelos de evaluación externa	33
2.5.2 Modelos para una evaluación interna y autoevaluación	35
3. LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL CON APOYO EXTERNO	37
3.1 Concepto de autoevaluación institucional (AI)	37
3.2 Características de la autoevaluación institucional con apoyo externo centrado en la mejora	38
3.3 Etapas de la autoevaluación institucional con apoyo externo	41
3.3.1 Selección del apoyo externo y del comité de evaluación del CE	43
3.3.2 Selección del modelo de evaluación	44

3.3.3	Detección de necesidades de autoevaluación institucional	45
3.3.4	Elaboración del plan de evaluación	46
3.3.5	Implementación de la evaluación	51
3.3.6	Ejecución de la evaluación. Análisis e interpretación de la información	52
3.3.7	Uso y comunicación de los resultados	52
3.3.8	Toma de decisiones. Planteamiento de las acciones de mejora y previsión para su ejecución	54
3.4	Condiciones para la ejecución de la autoevaluación institucional con apoyo externo	54
BIBLIOGRAFÍA		57

PRESENTACIÓN

Todas las instituciones educativas se enfrentan a una serie de exigencias y demandas tanto por parte del sector educación como de la sociedad misma. De esta manera, las instituciones educativas públicas y privadas se ven urgidas a ofrecer un servicio de calidad; deben decidir cómo enfrentar las demandas de la sociedad y, sobre la base de ello, determinar la finalidad institucional y los servicios que ofrecerá. Con este objetivo, cada institución decide, organiza y prevé los servicios educativos apoyándose en herramientas de gestión, planificación y evaluación.

Así, si la institución educativa requiere saber en qué medida cumple o no con las exigencias de la sociedad, cómo responde a los entornos cambiantes, cómo se está desarrollando el proyecto educativo, cuáles son sus resultados, si existe o no un servicio de calidad educativa, de qué forma optimizar la gestión escolar, o cómo lograr acreditarse, debe hacerlo mediante la realización de procesos de evaluación institucional, específicamente de procesos de autoevaluación.

¿En qué consiste la autoevaluación institucional?, ¿cuál de los modelos es el más recomendable?, ¿quiénes deben realizarla?, ¿cuándo?, ¿cuánto tiempo toma?, son algunas de las preguntas más comunes que surgen cuando se planea llevarla a cabo. En esta Serie de Cuadernos de Educación presentamos los resultados de una investigación realizada en una institución educativa de gestión privada. La investigación nos permitió recoger abundante información actualizada sobre el tema y poner a prueba un modelo de autoevaluación denominado *Modelo de Autoevaluación Institucional Global con Apoyo Externo*. Este modelo fue validado en dos oportunidades y para aplicarlo solo se requiere del interés de los miembros de la institución educativa y haber desarrollado una cultura evaluativa. Es un modelo que puede adaptarse a las características propias de cada institución.

La presente publicación ha sido organizada en tres partes principales. En la primera parte, hemos planteado el tema de la organización escolar para comprender algunos aspectos de las escuelas que, posteriormente, serán objeto de evaluación (su naturaleza, finalidad y elementos). En la segunda parte, abordamos la evaluación institucional como una estrategia que colabora en la gestión educativa del centro. Finalmente, en la tercera parte, desarrollamos el modelo de autoevaluación institucional que hemos validado. La información que exponemos constituye el marco teórico en el cual basamos la investigación.

Ponemos a disposición de los interesados en el tema nuestras ideas y experiencias. Esperamos que estas sirvan de orientación a aquellas instituciones que desean poner en práctica procesos de evaluación o autoevaluación con la finalidad de mejorar el proceso educativo o los procesos de gestión orientados a la calidad educativa.

I. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

A la fecha, existe una gran evolución de la teoría organizativa escolar y, en consecuencia, esta repercute en la manera de entender a los centros educativos o escuelas. Moreno afirma que la organización escolar, como disciplina pedagógica, «tiene por objeto el estudio de la realidad compleja de la escuela en sus consideraciones teórica, estático-analítica, dinámico-sintética y proyectiva para establecer un orden en dicha realidad; orden al servicio de la educación integral de los escolares» (1978: 22, citado en Muñoz y Román 1989).

En su acepción más frecuente, la organización escolar consiste en el estudio de la escuela. Conocer los enfoques, los paradigmas y modelos de organización escolar permite comprender mejor la naturaleza y finalidad de las escuelas o centros educativos.

Bolívar (1994), García (1997), Lorenzo (1997) y Muñoz y Román (1989) coinciden en reconocer a la escuela o centro educativo como una organización de una gran complejidad. La identifican como una organización dinámica, una unidad básica de cambio; una organización única y diferente de cualquier otra que vive procesos de planificación, implementación, desarrollo y evaluación, y que se encuentra en constante evolución e interacción con su entorno para lograr su mejor funcionamiento. Para Bolívar (1994), los centros educativos se constituyen por una unidad básica de formación e innovación y una unidad que aprende constantemente de sí misma y proporciona así una base de mejora continua.

De esta forma, en la medida en que conozcamos y comprendamos bien el funcionamiento de una organización, será más fácil conocer el funcionamiento de una escuela y actuar sobre ella. Por ello, vamos a referirnos a los contenidos fundamentales y elementos de la organización.

I.1 Contenidos fundamentales de la organización escolar

Es importante considerar los elementos fundamentales presentes en una organización. Estos elementos son:

- Composición de la organización: individuos y grupos interrelacionados
- Objetivos y fines de la organización
- Diferenciación de funciones, roles, tareas

- Coordinación racional intencionada
- Continuidad a través del tiempo (Muñoz y Román 1989: 41-43)

A esta lista agregamos el carácter social y dinámico de la organización. Pero si se desea abordar la escuela como una organización, tal como lo hemos mencionado líneas arriba, estos elementos pueden ser analizados a la luz de los contenidos fundamentales de la organización escolar que, según los aportes de García (1997), serían los siguientes:

Cuadro 1. Contenido científico de la organización escolar

Elementos materiales	Elementos personales	Elementos formales y funcionales	Elementos auxiliares y complementarios
• Espacio • Recursos	• Profesorado • Familias • Alumnado • Personal de administración y servicios	• Sistema escolar • Planificación • Equipos de trabajo • Órganos de gobierno y participación • Clima disciplinario • Horarios • Evaluación • Relaciones humanas.	• Actividades extraescolares • Servicios complementarios de apoyo a la escolarización • Relaciones centro-comunidad • Servicios de apoyo externo.

Fuente: García 1997: 27

A continuación, describimos en forma breve cada grupo de elementos.

- *Los elementos materiales* de la escuela como institución social constituyen los soportes básicos sobre los que se cimientan los demás elementos: la escuela en su aspecto espacial y funcional. Estos elementos «fijan el lugar, las condiciones del espacio y los medios más idóneos para que la actividad académica se desarrolle en las mejores condiciones, auxiliada de los instrumentos más favorecedores y apropiados para cada situación» (García 1997: 26). Así, resulta importante aprovechar los recursos de la comunidad por parte de la institución educativa.
- *Los elementos personales* conforman los factores más importantes de los centros educativos. Son el capital humano de las escuelas, los que confieren sentido a las actuaciones organizativas. Sin ellos, los demás elementos quedarían vacíos de contenido. Tenemos al maestro, cuya formación, selección y evaluación es importante cuidar. Sobre el alumno, interesa cómo ha sido admitido, clasificado, así como el desarrollo de su promoción escolar. El director y los consejos de dirección y asesores. Los departamentos. La co-gestión educativa. Servicios colaboradores y de cooperación. Todo ello dependerá del tipo y modelo de organización que tenga el centro educativo.

- *Los elementos formales y funcionales* constituyen los factores que marcan las pautas y regulan las actuaciones de manera coordinada. Proporcionan el marco idóneo del trabajo, de la relación y la convivencia. Entre ellos tenemos: los planes educativos y programas, el trabajo en equipo en la programación y ejecución, la evaluación del trabajo y de la escuela, el clima institucional y el sistema o sistemas escolares múltiples, entre otros.
- *Los elementos auxiliares y complementarios* conforman un grupo que coadyuva a un mejor desarrollo de los elementos señalados anteriormente y complementa las actividades de la escuela en relación con el entorno. «Se ubica a la escuela como un espacio abierto no constreñido a las cuatro paredes de la institución. Facilitan el que las escuelas sean receptivas a las iniciativas comunitarias y emisor de las opciones culturales que puede y debe brindar hacia el exterior» (García 1997: 27).

Cabe reconocer que el contenido principal de la organización escolar es la ESCUELA y dentro de ella se consideran todos los otros elementos mencionados. Además de la escuela, Lorenzo (1997: 34-35) considera otros elementos que nos parece importante mencionar: la escuela, que está al servicio de un proyecto educativo específico. Para ello, el centro se provee de la adecuada organización (proyecto organizativo) de sus recursos humanos, materiales y funcionales, y establece el sistema de relaciones más adecuado (estructuras de participación, comunicación, etcétera). El *feedback* que continuamente retroalimenta y mantiene vivas las dinámicas anteriores es la evaluación.

Según se trate del tipo de organización escolar podrá identificarse en ella varios de los elementos que hemos mencionado. Sin duda, siempre estarán presentes los elementos referidos al personal, aspectos funcionales y materiales.

1.2 Elementos organizativos de la escuela. Los procesos de gestión

La escuela tiene diversas acepciones: es conocida como institución escolar o también como centro educativo. Pero, además de reconocerla como una organización, nos preguntamos ¿qué es la escuela y cómo caracterizarla?

Santos Guerra (citado en López y Sánchez 1996: 16) afirma que la escuela es una institución única y diferente de cualquier otra. Cada escuela es diferente de otras escuelas y las escuelas, como grupo, son diferentes de otro tipo de organizaciones. Y esto es así porque la escuela, como realidad construida socialmente, está formada por un colectivo de personas en el que confluyen intereses diversos, de manera que la trama de relaciones interpersonales la dota de una fisonomía peculiar.

Lorenzo (1997: 48-49) añade que la escuela es una institución polisémica, integradora de múltiples elementos y perspectivas:

- Es una realidad colectiva, una comunidad humana.
- Está ubicada en un espacio específico y otro espacio cultural y de valores.
- Actúa dentro de unos límites temporales.
- Interactúan una multiplicidad de roles y papeles, siendo los más importantes los del docente y del alumno.
- Sus interacciones giran, además, en torno a ciertos contenidos predeterminados y sistematizados, dentro de su medio y también con el medio ambiente.
- Tiene una cultura propia, relacionada, a la vez, con la de la comunidad.
- Su funcionamiento tiene una dinámica global y requiere de una visión holística.
- Posee una dinámica de continua circulación, transformación y acumulación de energía, que es la curricular.

Estas apreciaciones han llevado a que se generalicen determinadas imágenes sobre la escuela. Entre las más difundidas tenemos (Lorenzo 1997: 57-58):

- Sistema débilmente articulado, puesto que los resultados nunca son totalmente predecibles. Por ejemplo, lo que va bien para un alumno a otro puede resultarle perjudicial.
- La escuela como anarquía organizada, puesto que se pueden observar distintos miembros de la institución realizando diferentes actividades que, de primera intención, parece una auténtica anarquía, un caos. Sin embargo, cada uno de esos grupos está haciendo actividades que tienen sentido, que responden a la organización establecida en el centro, por ello se denomina «anarquía organizada».
- La escuela como modelo de cubo de basura alude a cómo se toman la mayoría de las decisiones en las escuelas. Cada decisión depende de quiénes intervienen en la discusión, de sus intereses momentáneos, preocupaciones inmediatas y del agotamiento físico o temporal. No parece que se trabaje para solucionar establemente problemas, sino para evacuarlos como un cubo de basura cuando está lleno.
- La escuela como un organismo, en el que cada órgano adquiere su sentido en relación con el todo. La escuela es como un instrumento rígidamente constituido de funciones, roles, normas y significados que disfruta de una especie de vida propia.
- La escuela como fábrica o empresa, con determinados objetivos, técnicamente regulables y destinada a obtener beneficios.
- La escuela como comunidad, caracterizada por la participación y abarca no solo a los profesores, sino a los padres, los alumnos y la propia comunidad local.

De otro lado, López y Sánchez (1996: 24-38) también presentan seis imágenes que intentan explicar la complejidad de la escuela. Estas son similares a las ya expuestas y añaden otras tres que corresponden a un modelo de organización específico:

- La escuela como una construcción social y un orden negociado: modelo cultural
- La escuela como arenas políticas: modelo crítico o político
- La escuela como ecosistema: modelo sistémico

La escuela como *construcción social* se basa en la idea de que los miembros de la escuela construyen su visión de la organización y esta última influye poderosamente en las acciones que emprendan. Es necesario comprender los significados para interpretar los hechos y las acciones en una organización.

La escuela es considerada como una *arena política* en tanto que la vida organizativa está sometida al conflicto que produce la diversidad de intereses individuales, grupales e institucionales que concurren en ella. Esto hace que se considere que toda acción organizativa se encuentra cargada de una intencionalidad política.

La imagen de la escuela como *ecosistema* es asumida desde una perspectiva ecológica. En ella, la organización posee una dinámica de continua circulación, transformación y acumulación de energía, que se traduce en las interacciones entre los miembros y con el entorno externo e interno.

Estas tres últimas formas de entender la escuela son las que cuentan con mayor vigencia al momento de caracterizar una escuela. No existe un único modelo o paradigma de organización escolar. Por tanto, es recomendable entender la escuela desde diferentes modelos, pues permite comprender mejor su naturaleza, estructura y funcionamiento.

Por otro lado, habíamos destacado algunos elementos claves de la organización que, traducidos a los elementos de la escuela vista como organización, constituyen los siguientes:

- La estructura organizativa
- Las relaciones internas
- La cultura organizacional
- Los procesos de gestión

En cada uno de ellos encontramos un conjunto de aspectos que la definen. A continuación, mostramos solo un listado de lo que comprende cada uno:

Cuadro 2. Elementos de una organización escolar

Estructura Organizativa	Relaciones internas	Cultura organizacional	Procesos de gestión
▪ Dimensiones ▪ Representación gráfica ▪ Estructura formal e informal ▪ La autoridad y la participación ▪ La dirección.	▪ La comunicación: - Tipos de flujos - Canales de comunicación - Redes de comunicación ▪ El clima escolar	▪ Clasificación de la cultura organizacional ▪ Elementos que configuran la cultura organizacional ▪ Categoría de análisis	▪ Gestión institucional ▪ Gestión pedagógica ▪ Gestión administrativa

Fuente: Adaptado de Lorenzo 1997

Cada uno de estos elementos es importante para el buen funcionamiento de la escuela. Si queremos evaluar su desarrollo y evolución es recomendable tomar en cuenta esta agrupación. En este punto nos interesa delinear algunas ideas básicas sobre el elemento «procesos de gestión» por encontrarse más relacionado a la gestión escolar en su conjunto.

1.2.1 Los procesos de gestión

Los procesos de gestión constituyen uno de los elementos importantes de la organización escolar. Su funcionamiento depende de cómo esté caracterizado el sistema educativo y de si se trata de una escuela de gestión estatal o privada. En nuestro contexto, se han introducido cambios a distintos niveles en el sistema educativo peruano. Uno de estos cambios se refiere a la gestión autónoma de las instituciones educativas. Se pretende desarrollar un servicio educativo de calidad que desarrolle al máximo el potencial de aprendizaje de los niños.

Asimismo, se busca que nuestras escuelas desarrollen iniciativa y creatividad para la innovación pedagógica. Este desarrollo tendría como consecuencia que el currículo responda a los intereses y necesidades particulares de los educandos de un determinado contexto; que se produzca una nueva dinámica de interacción entre los miembros de la comunidad educativa; que se fomente un aprendizaje con énfasis en el desarrollo de valores y habilidades para el aprendizaje y que se recupere el saber de la comunidad para enriquecer el aprendizaje de los alumnos.

En esta búsqueda, el rol del director cobra especial relevancia. Asume nuevas responsabilidades como líder pedagógico y conductor responsable del centro educativo, que se pueden diferenciar en tres procesos de gestión: institucional, pedagógica y administrativa. La gestión institucional hace referencia al planeamiento y la organización

necesarios para conducir las acciones educativas. A nivel de la planificación, se entiende que el director tiene la responsabilidad de promover entre los miembros de la comunidad educativa la definición del Proyecto Educativo Institucional, que constituye una herramienta principal para gerenciar el centro educativo. Además, deberá elaborar el Plan Anual de Trabajo y los Proyectos de Innovación. A nivel de organización, la institución bajo la conducción del director debe definir las funciones, los procesos de delegación, la organización formal y los documentos básicos de organización (Reglamento Interno, Manual de Procedimientos y otros).

Para desarrollar este proceso de *gestión institucional* se requiere constituir una organización flexible, con capacidad de adaptación a los cambios, un clima institucional adecuado y una relación clara y constante con la comunidad. Una de sus principales tareas es la formulación del Proyecto Educativo de la Institución, que no debe ser visto como un simple documento normativo a presentar a la UGEL, sino que su riqueza radica en «el proceso de construcción que la escuela, como comunidad, emprende para el logro de sus objetivos centrales, como institución» (EDUCA 1996: 11). La elaboración del PEI permite que todos los miembros de la institución participen del proceso de definición de lo que se quiere lograr en ella, de lo que se compromete a ofrecer a la comunidad y, sobre todo, facilita el compromiso e identidad de cada uno de los miembros de la institución para el logro de la misión y objetivos.

La gestión pedagógica se refiere a la labor que realiza el director como:

- «Educador que enseña a través de un equipo humano organizado para ello
- Responsable de planear y organizar en equipo el trabajo pedagógico del centro educativo
- Facilitador de espacios de interacción: docente-docente, alumno-comunidad, escuela-padres de familia, etcétera.
- Supervisor de la diversificación curricular, la organización del trabajo pedagógico y el estilo pedagógico de los maestros
- El responsable de los resultados del trabajo del equipo educativo» (MINISTERIO DE EDUCACIÓN 1996: 35)

Además, García (1997) considera un total de cinco funciones del director cuando realice la *gestión pedagógica*, de las cuales destacamos solo cuatro por ser las más significativas:

- *Función académica*: se refiere a ordenar y coordinar todas aquellas tareas de carácter docente y discente que se desarrollan dentro o fuera de la escuela. El objetivo es que las actividades académicas o los procesos de enseñanza y aprendizaje se realicen dentro de los criterios y límites establecidos, previstos en el proyecto curricular del centro. Organiza a los profesores y coordinadores.

Función planificadora-temporal y de agrupamiento de alumnos: atiende la planificación del uso del tiempo de aprendizaje de los alumnos en coordinación con los equipos responsables. Asimismo, coordina y asesora la forma de agrupamiento de los alumnos según los niveles educativos que se atiende en la escuela.

Función orientadora: vela porque la función de orientación y tutoría del educando se realicen en forma oportuna y adecuada. Así, es responsable de que funcione el departamento de orientación y el sistema de tutoría en la escuela.

- **Función de coordinación docente:** según el tipo de liderazgo pedagógico, coordina la organización de los docentes para atender los requerimientos curriculares de la escuela y supervisa la delegación de funciones en esos equipos.

De esta forma, el director de la escuela se ocupa de la organización de la enseñanza y del desarrollo curricular, así como de la distribución adecuada de los recursos educativos. No se trata de que el director asuma las funciones o actividades de docente, sino de procurar que estas se realicen en buen término. Es el responsable de que la escuela cuente con su propio proyecto curricular.

El proceso administrativo está relacionado a la administración de personal y a la administración de los recursos y financiamiento de la escuela. Solo mencionaremos que la administración del personal supone el reclutamiento, selección y capacitación permanente del personal. Es muy importante velar por el desarrollo de este pues, de lo contrario, será difícil exigirle entrega y buen desempeño. No debemos preocuparnos solo por el desempeño profesional, sino que además no se debe descuidar el aspecto personal de cada miembro de la institución.

Para concluir este primer acápite, debemos destacar que cuando una institución educativa decide evaluarse debería tener presente los elementos que constituyen la institución (asumida como una organización escolar), porque no se puede evaluar lo que no se conoce. El equipo responsable del centro tendrá que decidir qué va a evaluarse o autoevaluarse y para qué. Un error usual es evaluar el rendimiento del alumnado, como si de eso dependiera únicamente el éxito de la institución o la calidad educativa. La institución educativa es un todo orgánico que se compone de varios elementos y cuando falla uno o algunos de ellos debemos analizarlo en su conjunto.

2. LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Cuando el centro educativo planifica, guía la organización hacia el camino esperado, es decir, hacia el logro de sus fines y objetivos en un período determinado. Por ello, después de planificar y ejecutar sus actividades, y para potenciar su desarrollo y mantenerse «viva» en la sociedad, debe utilizar como estrategia la evaluación institucional. El objetivo esencial de la evaluación institucional es la mejora de la institución evaluada, y representa una ayuda importante para la gestión y toma de decisiones.

Casanova (1997) señala enfáticamente la importancia que tiene la evaluación para el buen funcionamiento de las organizaciones escolares o educativas en general. Esta autora afirma: «El comprobar y valorar cómo van engranando los diferentes y muy diversos componentes que integran todo sistema educativo es decisivo para su buena marcha, y sobre todo para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos [...]» (Casanova 1997: 39).

De esta manera, la evaluación se convierte en un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares. Esto sucede al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y, gracias a ello, se logran obtener los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario.

A continuación, desarrollaremos el tema de la evaluación de los centros educativos, conocido también como evaluación institucional, en sus aspectos de finalidad, características, modalidades y clasificación de los principales modelos evaluativos.

2.1 Finalidad y concepto de evaluación institucional

Son varios los motivos que originan la evaluación institucional. Cardona (1994) considera hasta cuatro posibles:

- El centro educativo, como organización formadora, busca conseguir una práctica educativa de mayor calidad.
- Las causas sociales que afectan al centro educativo como, por ejemplo, las causas de origen político, pues existen para el control de las acciones educativas; las causas económicas para el control del presupuesto que el Estado o la administración central proporciona al CE y las causas de índole educativa como correctora de las desigualdades sociales en un país.

- Las innovaciones en el campo de las teorías de la evaluación, que aportan al concepto de una evaluación institucional sus modelos, propósitos, metodología, instrumentos, etcétera y que llevan a los centros educativos a aplicarlas.
- El aspecto normativo de cada país para regular los tres aspectos mencionados. En Perú, la evaluación institucional se ha introducido en la educación superior, pero no está institucionalizada de forma obligatoria en las instituciones escolares. Es una decisión que asume cada centro educativo en forma independiente y de acuerdo a sus propósitos o necesidades.

De esta manera, una escuela o centro educativo puede asumir la evaluación de su institución para ser eficaz, eficiente y transformadora, de tal forma que asegure la calidad de la oferta formativa de la institución frente a otras ofertas. Otras pueden prever procesos evaluativos para asegurar el desarrollo óptimo de su proyecto educativo. Y otras porque se les impone con fines de auditoría desde entidades oficiales. En nuestro país, los centros educativos de gestión privada, además de ser exigidos a ofrecer procesos educativos de calidad, con excelencia, realizando procesos de innovación en forma permanente, deben competir con otras instituciones similares para sobrevivir en el mercado, pues dependen más del nivel de acreditación que logran en la sociedad y del lugar que ocupan en el mercado educativo.

Un aspecto a considerar es que la evaluación de instituciones educativas enfrenta una tarea compleja por el carácter humano del quehacer educativo, que obliga a conocer el funcionamiento de todos los elementos que en él intervienen. Por ello, el enfoque de la evaluación de centros como instrumento de poder, centrado en la evaluación de los alumnos (paradigma positivista), ha cedido paso al nuevo enfoque de la evaluación como instrumento de mejora (paradigmas interpretativo y crítico). Así, se pone de manifiesto la necesidad de evaluar todos los ámbitos que la integran: administración, profesorado, regulación legal, resultados del alumnado, etcétera; en otras palabras, el funcionamiento interno de los sistemas en sus elementos personales, materiales y funcionales. En algunos sistemas educativos se plantea la evaluación como una necesidad de control para la mejora permanente de los centros y de la calidad educativa.

Por otro lado, José María Ruiz, parafraseando a Santos Guerra, señala que la finalidad de la evaluación es

comprender la naturaleza de los programas, para mejorar a través del análisis y de los resultados lo que se hace y lo que se pretende hacer y para generar y reforzar teorías interpretativas de la realidad. La evaluación que se propone no tiene solamente la pretensión de etiquetar un programa de bueno/malo, ni siquiera la de facilitar la toma racional de las decisiones sobre otros programas o la continuidad o mejora del que se ha evaluado, sino que se convierte en un instrumento, en un proceso permanente entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica (Ruiz 1996: 23).

J.M. Ruiz (1996) agrega que toda evaluación institucional no se puede hacer de cualquier manera. No se debe olvidar la finalidad que se persigue ni la complejidad del objeto a evaluar. En efecto, la evaluación institucional es un proceso con una finalidad manifiesta.

Al respecto, Pérez y Martínez (1992) señalan que la evaluación institucional puede tener varias finalidades, pero que, desde una perspectiva pedagógica, «la primera y fundamental es el desarrollo y perfeccionamiento de sus elementos personales —alumnos y profesores e, incluso, familia— y, subsidiariamente, de la comunidad en que el centro y sus miembros se hallan inmersos» (1992: 43).

También hay que considerar que, en la realidad, los procesos de evaluación de centros no se han generalizado en muchos países, mucho menos en el nuestro. Como lo señala Fernández (1997), están fuera de toda duda las razones que la justifican y existe abundante literatura al respecto, así como gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos, etcétera. Lo que falta es crear, entre los miembros de la institución, una cultura evaluativa que valoren por sobre todo el carácter formativo de la misma y contribuya a reducir la resistencia generalizada a estos procesos. En este sentido, «Deberían promoverse los procesos de autoevaluación de los centros, en los que la comunidad educativa debe tener una clara implicación, de manera que las decisiones puedan ser comúnmente adoptadas y puedan tener un efecto positivo para la mejora y el cambio en el propio centro y, a largo plazo, en la eficacia del sistema educativo» (Fernández 1997: 2).

De manera general, hemos determinado la finalidad de la evaluación de una institución educativa. Pero ¿qué es? o ¿cómo definirla? A continuación, algunas aproximaciones al concepto de evaluación de instituciones educativas.

La esencia de la evaluación es la valoración de la realidad evaluada, por lo menos, así la entienden los especialistas en el tema. En términos generales, la evaluación de un centro debe superar los reduccionismos en su uso, es decir, no usarla solo para evaluar al alumnado, como si fuera el único responsable de sus éxitos y fracasos. Por ello, es preciso plantear un sistema integral e integrado de evaluación capaz de incluir todos los elementos del sistema educativo o, en este caso, del centro educativo.

Como lo expresan Pérez y Martínez (1992), la evaluación trasciende ampliamente la dimensión de sanción, de control, de rendición de cuentas. Se pone al servicio de la formulación de juicios de valor y de la toma de decisiones de mejora.

La evaluación de centros es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable. Este proceso está orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del centro como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se desarrolla.

Esto quiere decir que la evaluación implica el enjuiciamiento o valoración de algo. Se basa en una recogida sistemática de información con la intención de tomar decisiones. «La evaluación de centros se orienta a la toma de decisiones, no es una indagación para conocer sino para actuar» (Cano 1998: 158).

Entonces, la evaluación se realiza para conocer tanto los resultados que se derivan de una determinada acción como el proceso a través del cual se desarrolla. «Se trata de evaluar para orientar, guiar y favorecer los procesos que mejoren su efectividad» (Cano 1998: 158). De esta manera, la evaluación permite comprender la realidad educativa, que es el objeto de estudio, y permite también tomar decisiones que repercutan en la mejora, cuando los resultados no son plenamente satisfactorios, o en la eficacia u optimización del centro educativo.

Es importante señalar que el recojo de información debe ser sistemático para garantizar los procesos siguientes en la evaluación de una institución educativa. «Es necesario recoger la información en forma rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada» (Casanova 1997: 61).

En ese sentido, la información debe ser el fruto de un plan, de una planificación del proceso de evaluación, capaz de permitir que los datos sean representativos en vez de ofrecer una visión sesgada de la realidad. Por lo tanto, hay que asegurar la fiabilidad y validez de la información.

Se debe considerar que la naturaleza humana de los procesos educativos, así como la compleja interrelación de sus elementos, exigen una evaluación sobre la base de modelos y procesos idóneos. Sin embargo, aunque las cifras y los porcentajes son muchas veces indicadores válidos de tendencias o resultados, no son suficientes en la evaluación educativa. A causa de ello, la evaluación encuentra en la medición una fuente más de información para sus apreciaciones y valoraciones. Esto quiere decir que evaluar implica, entre otras cosas, medir. «Si consideramos que la evaluación consiste, esencialmente, en un juicio de valor sobre un producto determinado, [...] el medir proporciona una información que habrá de enjuiciarse (valorarse) en función de un/os criterio/s» (Cardona 1994: 75).

Vale la pena puntualizar que toda evaluación de institución educativa se apoya, en algunos casos, en la medición.¹ Quiere decir que se debe considerar la medida como parte de la evaluación, pues la información que aporta facilita luego la valoración de los datos y la toma de decisiones. La medida conforma la evaluación, pero no la

¹ Entendemos por medición «la acción o acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento» (Cabrera y Espin citado en Cardona 1994: 75).

presupone. La medida por sí sola no nos legitima para emitir juicios de valor. García Ramos amplía esta idea:

Si la evaluación se basa en datos previamente recogidos, es obvio que esos datos habrán sido obtenidos por algún procedimiento que, en general, podemos denominar medida. Sin medida, pues, no es posible hablar de evaluación [...]. Parece claro que si evaluar es, en último término, valorar o juzgar asignando una categoría a aquello que se evalúa, medir es justamente el procedimiento para definir, obtener y ofrecer información útil que posibilite el juicio o valoración posterior en que la evaluación consiste (García R. citado en Cardona, 1994: 76).

Finalmente, recogemos el aporte de Cardona (1994) para la definición de evaluación institucional:

La evaluación es un proceso orientado a la búsqueda de unos datos que fundamenten debidamente juicios de valor de cara a las decisiones a tomar. Con independencia de cuál sea su focalización espacial, esto es, bien se trate de una actividad protagonizada por agentes externos o internos a la propia institución educativa, la evaluación ha de concebirse como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor del mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado (en nuestro caso, el centro docente), con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Cardona citado en Lorenzo 1997: 394).

De esta manera, la evaluación se asume como un proceso continuo, planificado, objetivo, flexible e informado. Como dice Ruiz (1996: 239), «por ello, el procedimiento y resultado de la evaluación no se pueden desarrollar solo en términos cuantitativos-sumativos, sino cualitativos que ayuden a especificar de manera positiva y constructiva las necesidades de cambio para la mejora del centro».

M. A. Santos (1993) expresa que el propósito principal de la evaluación es conocer cómo y por qué funcionan de determinada manera los centros, así como comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones «lo que lleva a suponer que para mejorar la práctica es necesario conocerla en profundidad» (1993: 45).

Así como es importante la información, lo son también los procesos de valoración y de toma de decisiones. Pérez y Martínez (1992) recomiendan estos dos aspectos. La valoración podrá hacerse desde perspectivas criteriales, normativas o idiosincráticas de los propios centros educativos, siendo competencia de los implicados decidir entre las diversas opciones en función de los objetivos de la evaluación. Las decisiones constituyen el elemento clave con miras a la optimización o a la mejora del centro educativo. Se pueden considerar los diferentes tipos de decisiones: mantenimiento (las cosas marchan bien), de optimización (para lograr ser eficaces), de innovación (para lograr cambios).

Cada una de ellas se hará realidad cuando todo el personal se comprometa y decida participar en la ejecución de cada decisión.

A todo ello, agregamos: la mejor evaluación no es la más técnica y precisa, sino la más operativa, es decir, aquella que selecciona y se centra en obtener datos que elabora y divulga para ayudar a tomar y mejorar las decisiones. Esto se logra si existen algunas condiciones:

- Si existe una cultura evaluativa correcta y asumida
- Si todos se sienten partícipes
- Si hay transparencia en los procesos y resultados
- Si los datos primero son debatidos y luego usados para mejorar
- Si se trata de una evaluación inherente al proceso de trabajo (Gairín 1993: 338 citado en Cano 1998: 159).

2.2 Características de la evaluación institucional

En coherencia con el concepto de evaluación institucional planteado, presentamos algunas características que Ruiz (1996) señala como las más importantes:

- *Integral y comprehensiva*: busca atender todas las variables del objeto evaluado (centro educativo). Considera todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar, y podrá fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recogida de información pertinente, en armonía con su correspondiente planificación.
- *Indirecta*: se le llama así en tanto, habitualmente, las variables en el campo de la educación solo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas en sus manifestaciones observables.
- *Científica*: significa ser válido en todo, tanto en los instrumentos de medida utilizados durante su realización, como en la metodología empleada al obtener la información y/o en su tratamiento y análisis. Ello se logra con independencia del tipo de diseño desarrollado.
- *Referencial*: procura relacionar logros con objetivos del centro educativo. Es necesaria, pues toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con los objetivos propuestos.
- *Continua*: responde a la dimensión formativa o retroalimentadora. Es decir, la evaluación del centro educativo está integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
- *Cooperativa*: involucra la participación de todos los miembros y estamentos del centro educativo involucrados. Debe ser un proceso en el que se impliquen todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

Asimismo, Ruiz (1996) plantea ciertas consideraciones a tomarse en cuenta para la evaluación de instituciones educativas, las cuales nos parecen muy necesarias:

- Cada centro tiene una historia propia e irrepetible, lo que nos hace centrarnos en su contexto.
- La participación de todos los componentes del centro es básica. Sus aportes son la base de la interpretación de lo que sucede en el centro.
- Es necesario contrastar métodos de evaluación, ya que estamos ante fenómenos complejos que no se captan solo con instrumentos de una clase (bien cualitativos, bien cuantitativos).
- Se entiende el centro como «unidad funcional», incluso si estamos realizando una evaluación parcial, pues la explicación vendrá determinada por la globalidad de factores que forman parte de la entidad.
- La evaluación no debe limitarse a la mera valoración, sino favorecer o fomentar el diálogo y la investigación sobre la educación y la enseñanza, por lo tanto debe ser educativa.

Sumado a lo anterior, es importante precisar la necesidad de extender una cultura evaluativa entre los miembros del centro «que enfatice por encima de todo el carácter formativo de la misma y contribuya a reducir la resistencia generalizada a los procesos evaluativos» (Fernández 1997: 2).

Según el interés y necesidad del centro, se elige un modelo para la evaluación institucional. Estos modelos corresponden a diferentes paradigmas y enfoques de evaluación. Cada uno requiere diferentes procesos de planificación y ejecución.

2.3 Modelos de evaluación institucional

Un aspecto teórico que aporta a la comprensión y aplicación de la evaluación institucional son los *modelos*, entendidos como un referente, una representación ideal y abstracta de una realidad, como un espejo que, creemos, nos ofrece una imagen adecuada de lo que es la realidad. Por tanto, un modelo de evaluación será «la abstracción ideal de cómo debe llevarse a cabo un proceso de análisis y estimación ponderada de una realidad concreta [...]. Los modelos de evaluación institucional de centro educativo se aplican a la valoración de las instituciones cuya finalidad esencial es de tipo educativo» (Cardona 1994: 375).

No resulta sencillo encontrar una tipología de modelos de evaluación. Sin embargo, existen algunos elementos de acuerdo entre los diversos estudios. Sea cual fuese el modelo de evaluación elegido, este debe reunir algunas características fundamentales según Pérez y García (1989 citado en Cardona 1994: 375):

- Estar fundamentado en una teoría
- Explicar claramente las relaciones entre los fenómenos que en él intervienen
- Especificar operacionalmente las variables
- Precisar la validez empírica del modelo
- Validar y generalizar las aplicaciones de dicho modelo

Considerando los paradigmas positivista (cuantitativo) y naturalista (cualitativo), se tendría modelos de tipo cuantitativo experimental y cualitativo. Ambos presentan una serie de virtudes y debilidades que es resaltada por sus partidarios y detractores según sea el caso. Si bien es cierto que estas dos posiciones, en los últimos años, han alcanzado una aproximación en lo que respecta a los procedimientos, aún se sigue planteando el problema concreto de enfrentar una determinada situación evaluable con esquemas de evaluación puramente cuantitativa o con esquemas estrictamente cualitativos.

De manera general, describimos a continuación los modelos derivados o basados en cada paradigma. Estas son ideas recogidas de J.M. Ruiz (1996).

- *Naturalista – cualitativo – fenomenológico*: Los modelos evaluativos basados en este paradigma parten de una base filosófica fenomenológica. Toman como base disciplinar la sociología y definen sus objetivos de investigación en términos de descripción general del programa, siempre desde una perspectiva de los participantes. Consideran que las variables independientes no pueden aislarse ni manipularse sin modificar contextos y circunstancias naturales. Proponen una evaluación de programas y centros educativos en sus contextos naturales utilizando recursos metodológicos de observación y descripción (etnografía, estudio de casos, observación participante, triangulación, etc.).
- *Experimental – cuantitativo – racional*: Ruiz (1996) afirma que los modelos de evaluación desde este paradigma toman como base disciplinar la psicología experimental y pedagogía experimental. Definen sus objetivos de investigación en términos de búsqueda e identificación de relaciones causales entre variables. Los recursos metodológicos fundamentales son los derivados del método experimental e intentan garantizar la validez interna (control) y externa (capacidad de generalización) de los estudios evaluativos. Aplican técnicas (métodos estadísticos rigurosos) e instrumentos de medida válidos y fiables para la obtención de datos cuantitativos.

Los defensores del paradigma cuantitativo experimental argumentan que los experimentos conducen a conclusiones causales más claras. Afirman, inclusive, que el mismo proceso de diseño experimental contribuye a aclarar la naturaleza del problema social, objeto de estudio. Por su parte, los partidarios del paradigma cualitativo como Weiss, Rein, Parlett, Hamilton y Guba (citado por Ruiz 1996) consideran a la metodología cualitativa como más apropiada que la experimental para valorar programas con objetivos más amplios.

No se trata de tomar posiciones por uno u otro modelo. Tal como indica Casanova (1997), no hay que descartar ningún método o modelo paradigmático por principio. Hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. Por lo general, los métodos experimentales y cuantitativos se utilizan con validez y fiabilidad para valorar productos ya acabados con el propósito de constatar lo conseguido y tomar las medidas oportunas a mediano y largo plazo. En cambio, los métodos enmarcados en los modelos cualitativos son idóneos para evaluar procesos y resultados.

Lo más usual es encontrar modelos que enfatizan la evaluación de resultados y los que enfatizan los procesos internos. Por ello, desde los dos paradigmas mencionados, se derivan varios enfoques y modelos de evaluación. Los enfoques de evaluación de instituciones en el campo de la educación siempre han seguido una tendencia a la polarización, en el sentido de oponer un enfoque cuantitativo centrado en los resultados a un enfoque cualitativo centrado en la evaluación de procesos. Los modelos centrados en resultados se relacionan en forma directa con el movimiento de las escuelas eficaces.

Sin embargo, en la temática de los modelos de evaluación de centros, surge una corriente que trata de conjugar los dos enfoques. Esta corriente se sustenta en el hecho de que en los centros educativos convergen diversos colectivos de implicados: administradores, contribuyentes, empresarios, usuarios, profesores, padres de familia, etc. y, por tanto, la evaluación debe dar respuesta a distintas necesidades y/o sensibilidades. Así, esta corriente postula la conveniencia de proceder a combinar los dos enfoques de evaluación: el cuantitativo y el cualitativo.

De esta manera, considerando la posibilidad de combinar ambos enfoques, autores como Lee, Bryk y Smith, citados por Sabirón (1997), los clasifican en modelos centrados en la eficacia y modelos centrados en la mejora.

2.3.1 Modelos centrados sobre la eficacia-resultados. Evaluación de la calidad educativa

Para Sabirón (1997), el objetivo común de los modelos evaluativos centrados sobre la eficacia ha sido aislar aquellas variables de proceso que ofrecen hipótesis explicativas de por qué unas escuelas o sistemas escolares obtienen mejores resultados que otros. Para ello, entiende como resultados no solo factores relativos al rendimiento de los alumnos, sino también otros indicadores relacionados con su maduración personal, satisfacción, motivaciones, etcétera.

Otras ideas sobre este modelo son: busca «identificar los factores que caracterizan las escuelas con éxito utilizando como criterio el rendimiento del estudiante evaluado mediante pruebas sobre habilidades básicas» (H. Sabirón 1997: 160). Es de corte positivista. Sus autores representativos son Lee, Bryk y Smith 1993/ Creemers y Scheerens

1989. Y su objetivo principal es «determinar los factores mediacionales mediante los cuales los *inputs* se traducen en *outputs*» (H. Sabirón 1997: 160).

Estos modelos se orientan más a evaluar la calidad educativa en los centros escolares y asumen la calidad como eficacia, eficiencia y excelencia en la formación. Hacemos una breve referencia a este aspecto.

Modelos de evaluación de la calidad en las instituciones escolares

La evaluación de la calidad es un proceso que comprende a su vez procesos y subprocesos como resultados. Thorne (2000) nos dice que es en los procesos donde se pueden identificar los valores agregados de las instituciones y, también, se puede observar si la institución responde a su misión y fines. ¿Cómo se evalúa o qué se evalúa?: «Calidad total», «administración de calidad total», «reingeniería», «premio Malcolm Baldrige», «ISO 9000», «defectos cero» son solo unas cuantas de las etiquetas contemporáneas que han sido utilizadas para adecuar los componentes de mejora de calidad en el mercado norteamericano» (Capella 2000: 16).

Las etiquetas relacionadas a la calidad total suelen ir asociadas al marco de la planificación estratégica. Al usar este enfoque de planificación, la institución escolar deberá asegurar la previsión y consecución de los criterios asociados al concepto de calidad que está asumiendo.

En la práctica educativa, las instituciones escolares, si bien utilizan el enfoque estratégico al planificar, no necesariamente se identifican con el modelo de *calidad total*. Buscan la calidad desde diferentes criterios. Algunas veces estos criterios se refieren al éxito de sus alumnos cuando egresan de la institución o al índice de matrícula logrado año a año (indicador de reconocimiento en la sociedad), entre otros aspectos.

No todas las instituciones escolares conocen modelos de evaluación de la calidad. Estos modelos se organizan según los criterios e indicadores de calidad que se desea evaluar y ya han sido validados en el mundo académico.

Entre los modelos más reconocidos para la evaluación de la calidad educativa en las escuelas, tenemos:

A. El modelo de gestión de calidad (modelo intensivo en las personas, no en el capital)

Este modelo es una tendencia relativamente nueva en el desarrollo organizacional. Lepeley (2001) afirma que la gestión de calidad es un sistema de administración de organizaciones que se basa en el principio de hacer bien las cosas.

Este modelo basa su fundamento teórico en tres perspectivas distintas y complementarias de desarrollo humano y organizacional: *Teoría Y* de Douglas McGregor; *Jerarquía*

de Necesidades Humanas; y, en la *Integración de Necesidades* de las personas con las demandas de la función y de la organización.

B. El modelo de gestión de *calidad total* (GCT) de Edwards Deming

Este modelo fue inicialmente implementado en Japón en la década de los años 1960 y 1970 y luego se extendió a las empresas de todo el mundo. Representa el primer intento por desarrollar las organizaciones en torno al ser humano.

C. El modelo norteamericano, cuyo premio es Malcolm Baldrige, 1987

Coloma y Tafur (2002: 65) resumen este modelo citando sus principales características: el modelo considera a todos y a cada uno de los elementos; aplica gestión de la calidad; busca la satisfacción del cliente; señala fases en su aplicación y valora la función del líder.

D. El modelo europeo de la EFQM, cuyo premio europeo fue en 1991

Es una herramienta básica que favorece la autoevaluación. Está basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo. Su uso sistemático permite el establecimiento de planes de mejora.

E. El modelo iberoamericano de excelencia en la gestión, cuyo premio iberoamericano fue en 1999 y que representa una adecuación del modelo europeo de la EFQM.

La diferencia con el modelo europeo es el centro de referencia. En este modelo es el cliente y no el proceso. Además, se busca la innovación y mejora continua, no necesariamente arriba en una puntuación final (aunque así lo comprenda en su proceso metodológico), sino que puede identificarse solo las fortalezas y debilidades en el proceso y en los resultados.

Los cinco modelos están dirigidos a medir la calidad de la educación. Cada uno obtiene un resultado cuantitativo sobre el cual se establece niveles de calidad. Ninguno de ellos es prescriptivo, es decir, no dicen cómo se debe mejorar. Los resultados que arrojan estos modelos son un diagnóstico que sirve luego para la mejora. Entre los 4 últimos modelos hay mucho consenso, todos son útiles y válidos. Cada uno promueve procesos de autoevaluación rápida, pues invita a los miembros de la organización a identificar puntos fuertes y débiles así como sus oportunidades.

Cabe destacar que el modelo EFQM está siendo adaptado y validado en España para su uso a nivel de centros escolares. De igual forma, en nuestro país, se está realizando un proceso similar en algunos colegios de Lima.

Estos modelos apuntan a evaluar la calidad de la educación expresada en un resultado o diagnóstico numérico que precisa el nivel de calidad en la institución. Permiten también una comparación con otras instituciones dentro del mercado educativo. Es decir, además de diagnosticar la institución, sirven para clasificarlas y acreditarlas.

Es útil resaltar que, si bien contamos con estos modelos, no necesariamente se deben usar para evaluar la calidad educativa en los centros. No son los únicos válidos. Se ofrecen otras alternativas.

No necesariamente toda organización puede ser evaluada aplicando el mismo instrumento que se derive de un modelo determinado. Hemos señalado que «la mayoría de ellos se limitan a un diagnóstico numérico que difícilmente refleja la realidad de la escuela y, sobre todo, principalmente a que tras ese “resultado”, ¿qué sucede?, ¿se emprende algún tipo de acción destinada a la mejora?» (Cano 1998: 211).

A nosotros nos interesa proponer un modelo de evaluación institucional de tipo cualitativo centrado en la mejora. Es decir, que favorezca principalmente la autorreflexión en los procesos de evaluación con miras a mejorar los procesos educativos, cuyo resultado permita a los miembros de la institución educativa tomar decisiones para la mejora, que aporte a la calidad educativa de sus servicios y en el logro de sus fines institucionales.

2.3.2 Modelos con énfasis sobre la mejora

Los modelos de evaluación centrados en la mejora se preocupan por crear las condiciones y desarrollar estrategias dentro de los centros que incidan directamente sobre la calidad educativa de la institución. Este enfoque implica un punto de vista sobre la calidad (explicado en el capítulo anterior) sustentado en que las exigencias de innovación y cambio deben acomodarse a la realidad de cada centro. A partir de esta premisa, se deduce que no todas las estrategias utilizadas para la mejora de las escuelas resultan eficaces en todo momento y en todos los contextos.

H. Sabirón (1997) expresa sobre estos modelos lo siguiente:

- Se centran en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la organización del centro y la reforma del currículo.
- Se considera a la institución escolar como el eje sobre el cual se deben realizar la innovación y el cambio educativo (Hopkins 1985, Escudero 1990 citado en Sabirón 1997: 160).
- Para estos modelos, una institución mejora en la medida en que incorpora procesos de innovación que repercuten positivamente sobre el desarrollo de su organización. Los factores que contribuyen a esta innovación pueden, a su vez, ser considerados como variables mediacionales o de proceso. Cada institución es la que debe decidir los cambios que necesita con mayor urgencia y, por tanto, las estrategias a poner en

práctica con tales fines. Cada centro educativo, en función de su contexto, deberá concretar cuáles son las innovaciones más oportunas y establecer un orden entre ellas.

De otro lado, el concepto de mejora en este enfoque se relaciona con los procesos de innovación que repercuten positivamente sobre el desarrollo de la organización escolar. Esto quiere decir que la innovación constituye la estrategia a través de la cual se incide sobre la mejora de una institución.

Actualmente, la innovación sumada al cambio, a la reforma y a la mejora institucional, se constituye en los principales objetivos de toda investigación evaluativa. Por ello, son los motivos que le dan sentido a la evaluación institucional.

Los diversos procedimientos que se derivan de la combinación de los dos enfoques de evaluación (centrados en la eficacia y centrados en la mejora) producen a su vez una variedad de modelos en función a los implicados en el proceso evaluativa. El origen de estos modelos se sustenta en ciertos criterios, o elemento central, como el cambio en la institución. Vamos a mencionar algunos de los criterios que son válidos para seleccionar un modelo de evaluación de la institución.

2.4 Criterios y modalidades para la evaluación institucional

Sabirón (1997) considera algunos de los siguientes criterios:

- Una evaluación regulada o autorregulada
- Evaluación global (holística y parcial)
- Evaluación interna y externa
- De orientación sumativa o formativa.

Existen otras tipologías de criterio o también denominadas modalidades evaluativas. Para algunos autores, estos criterios, además de permitir clasificar los modelos evaluativos, se constituyen en las modalidades de evaluación. Casanova (1997) sugiere: finalidad o función, extensión, agentes evaluados y momento de aplicación. Cardona (1994) coincide con Casanova en algunos de los criterios. Él considera tres criterios principales: ámbitos, finalidad y agentes.

Se recrean los criterios aportados por los dos autores y recogidos por Cardona (1994: 70-71) y los complementamos con los propuestos por Cecilia Thorne (2000):

Cuadro 3. Criterios para seleccionar modelos de evaluación institucional

a) Según quién la lleve a cabo: agentes
• Evaluación externa (EEX)
• Evaluación interna (EIN)
• Autoevaluación (AUT)
b) Según qué se evalúa: dimensión:
• Global o total (evaluación institucional)
• Parcial, por aspectos (evaluación de programas)
c) Según finalidad última de la evaluación:
• Acreditación o certificación de la calidad
• Auditoría externa
• Control de la calidad educativa
• Mejora continua de los resultados obtenidos
d) Según cuándo o temporalización:
• Inicial
• Procesal
• Final

Fuente: Adaptado de Cardona 1994 y Thorne 2000

Como puede apreciarse, pueden ser diferentes los motivos que originan la evaluación de la institución y, por ende, diferentes los criterios a usarse. Puede plantearse la evaluación como una necesidad de control para la mejora permanente de la institución y de la calidad educativa. Se pueden combinar los diferentes criterios, conocidos también como modalidades evaluativas.

Para cada uno de los tipos de evaluación se puede elegir un modelo ya existente o construir uno propio. Esto va a depender de los criterios e indicadores de calidad que desea evaluar la institución o el centro educativo.

A continuación, exponemos de manera general los principales modelos según el *criterio de agentes* por ser los más usados.

2.5 Modelos de evaluación institucional según agentes

Es común hablar de una evaluación institucional externa o interna. Se refiere a la intervención de agentes evaluadores para realizar los procesos de evaluación. Según sea la procedencia de los agentes será externa o interna. La primera se distingue porque está animada por evaluadores externos a la institución. Este tipo de evaluación puede tener como función la de control, apoyo o animación. Mientras que la evaluación interna se realiza de manera autónoma, los agentes pertenecen a la misma institución y, a veces, cuentan con un apoyo metodológico externo.

Muchos autores recomiendan aplicar ambas evaluaciones, pues se las consideran complementarias. Como expresa Lorenzo, «para la evaluación interna se pide la colaboración de algún asesor externo, así como los procesos de valoración externa necesitan contrastarse o apoyarse en el autoexamen» (1997: 420).

El presente acápite lo organizamos en dos grupos: los modelos de evaluación externa y los modelos de evaluación interna, que incluyen algunos de autoevaluación.

2.5.1 Modelos de evaluación externa

Se mencionan algunos de los modelos más conocidos en el campo evaluativo. Sobre todo, desarrollamos información sobre uno de los modelos llamado Plan EVA, porque se utiliza en nuestro país y se constituye en un modelo de auditoría. Entre los modelos que destacamos tenemos:

- Modelo auditoría
- Modelo Plan EVA
- Modelo administración / 96
- Modelo evaluación sumativa final

El Modelo de Plan EVA

El plan de evaluación de centros docentes no universitarios, Plan EVA, surge a propuesta del Ministerio de Educación de Madrid para mejorar la calidad de la enseñanza, con intención de alcanzar las siguientes metas:

- Iniciar la evaluación externa, así como, desde ella, suscitar actitudes positivas hacia procesos de autoevaluación
- Difundir una cultura evaluadora entre todos los agentes educativos

En este modelo, se parte de la idea de la colegialidad, el enfoque colegiado, que significa el estudio del centro como unidad funcional de planificación (Santos Guerra 1996).

Es un modelo evaluativo que valora a los centros desde fuera. Se basa en el modelo de la *Fundación Europea para la Gestión de la Calidad* (EFQM) con algunas correcciones referentes al entorno socio-económico del centro y la influencia política de la administración educativa. A nivel metodológico, este modelo defiende una evaluación cualitativa, participativa y democrática con todos los miembros del centro educativo. Como lo expresa Ruiz (1996), este modelo:

Propugna la instauración dentro de los centros de una cultura evaluadora que destierre el concepto de evaluación como fiscalización de la tarea y se llegue a una concepción de la evaluación del centro de carácter eminentemente formativo; para ello pretende acercar la figura de evaluador externo al centro y a su entramado relacional para que desde una óptica más participativa pero sin perder el “distanciamiento” necesario sea capaz de transformarse en el facilitador o asesor externo que consigue de los diferentes colectivos del centro opiniones más libres y fundamentadas (Ruiz 1996: 63).

La estructura de este modelo está basada en un análisis dimensional. Las dimensiones que considera en la evaluación son:

Cuadro 4. Dimensiones de evaluación en el Plan EVA

Elementos inputs	{	• Contexto
Elementos de proceso	{	• Recursos humanos y materiales
		• Apoyo externo
		• Alumnado
		• Organización y funcionamiento
		• Procesos didácticos
Elementos outputs.	{	• Resultados educativos
		• Rendimiento educativo

Fuente: Tomado de Ruiz 1996: 64

Mencionamos sus fases:

- Visita inicial
- Visitas de evaluación
- Análisis de la información y elaboración de conclusiones
- Visita final
- Elaboración del informe correspondiente.

2.5.2 Modelos para una evaluación interna y autoevaluación

Lorenzo (1997) trabaja los siguientes modelos:

- El proyecto GRIDS (*School Council*)
- El modelo etnográfico de Sabirón
- El modelo *Action Research*

Otros autores consideran además:

- El modelo formativo-criterial (Ruiz, 1996)
- Modelos centrados en la autoevaluación institucional:
 - A. Escala de evaluación diagnóstica (Cardona, 1991)
 - B. Batería para una autoevaluación institucional (Ruiz, 2001)
 - C. Modelo de estudio de casos

Destacamos uno de los modelos que puede ser útil para cualquier institución escolar de primaria y secundaria, previa adecuación de algunas de sus variables.

Modelo de autoevaluación Escala de evaluación diagnóstica

Este modelo ha sido trabajado por José Cardona (1991). Corresponde al modelo de evaluación interna basado en los principios de la investigación acción y en el paradigma de la participación colaborativa.

Las peculiaridades de este modelo son:

- Debe ser asumido y desarrollado por la comunidad educativa.
- Debe ser entendido como una actividad diagnóstica de posibilidades de mejora.
- Pretende/debe ser riguroso en su metodología para que se obtengan conclusiones científicas.
- Es holístico y retroalimentador.
- Utiliza técnicas de recogida y análisis de datos contextualizadas.
- Sus resultados deberán ser integrados a los diferentes documentos institucionales.
- Deberá ser sistemáticamente contrastado con la realidad.
- Es abierto y flexible, armónico con una sociedad en constante cambio.

Este modelo está orientado hacia la innovación y la mejora en el funcionamiento de la institución escolar. Comprende un total de 12 fases:

- A. Motivación de la comunidad educativa
- B. Planteamiento de las acciones para fijar las condiciones adecuadas
- C. Redacción del plan de actuación
- D. Difusión del plan en la comunidad educativa
- E. Aprobación del plan por el consejo escolar
- F. Recogida de información
- G. Elaboración del informe o «memoria de aplicación»
- H. Difusión y análisis crítico del informe
- I. Propuestas de estrategias de mejora a partir del informe definitivo
- J. Negociar y consensuar las estrategias de mejora y su priorización
- K. Implementar estrategias
- L. Evaluación formativa del proceso

El instrumento base de este modelo es la *Escala de Evaluación Diagnóstica*, el cual «aspira a ser un marco metodológico y técnico para construir conocimiento sobre la realidad, para fundamentar un plan general de acción hacia la mejora y, finalmente, quiere constituirse en un factor que facilite la profesionalización de los docentes, la participación de otros elementos personales de la comunidad y, para todos, una vía y un estilo de planificación personal» (Cardona 1994: 238).

Luego de completar la escala, se obtiene un puntaje que, según el resultado, valora el funcionamiento de la institución. La valoración comprende cinco niveles: excelente, bueno, aceptable, malo y muy malo.

Como puede apreciarse, cada modelo tiene su propio sustento teórico y metodológico. Para seleccionar un modelo de evaluación, debe tenerse muy claro para qué se evalúa, cuál es la finalidad y lo que se quiere obtener de ella. Solo así se constituirá en una estrategia válida para el buen funcionamiento del centro y en una herramienta muy útil para la gestión escolar.

3. LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL CON APOYO EXTERNO

En el apartado anterior hemos visto que una forma de clasificar los modelos de evaluación es según los agentes que intervienen. Tenemos, así, la evaluación externa y la evaluación interna. Una de las modalidades de esta última es la autoevaluación y para cada una existen algunos modelos evaluativos.

En nuestra investigación validamos la autoevaluación institucional con apoyo externo centrado en la mejora. Ello, porque aporta a la calidad de la educación en la organización, cuyo modelo evaluativo es el estudio de casos.

En una autoevaluación institucional, se asume el centro escolar como una organización en proceso más que una estructura formal acabada. Es decir, como una organización básica de cambio, que genera procesos y formas de trabajo en constante desarrollo.

3.1 Concepto de autoevaluación institucional (AI)

Existen diversas maneras de abordar el concepto de autoevaluación institucional (AI en adelante). Cardona (1994) señala que la AI tiene sus raíces teóricas en la investigación-acción (que también origina uno de los modelos de la evaluación interna). La AI surge de las necesidades internas de los propios centros, busca el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la práctica educativa.

Bolívar (1994) lo refiere como un proceso de innovación, formación y mejora interna. Afirma que es un proceso centrado en la escuela como mejora escolar y no como una fase específica o terminal centrada en la eficacia. En sus propias palabras, expresa: «La autoevaluación institucional orientada a la mejora interna como capacitar al propio centro para hacer sus opciones de mejora, construyendo condiciones y procesos que permitan innovar y ser expresión de su autonomía» (Bolívar, 1994: 6).

Además, «La autoevaluación institucional se concibe dentro de un proceso de reconstrucción de los centros escolares, como espacios institucionales para la indagación, innovación y mejora (Escudero 1997). Esto no excluye, por el contrario, resulta ser imprescindible, el apoyo de facilitadores o agentes externos» (Bolívar, 1994: 14).

La AI es un proceso que tiene una elevada potencialidad de mejora. Esto es consecuencia de que su origen se encuentra en el seno del grupo de la institución.

3.2 Características de la autoevaluación institucional con apoyo externo centrado en la mejora

De acuerdo al modelo que hemos optado, la AI presenta las siguientes características:

- Se identifica con los modelos centrados en la mejora del centro. «La AI ha llegado a constituirse en una buena alternativa para una evaluación formativa orientada a la mejora» (Bolívar 1994: 13).
- Se orienta a una evaluación formativa, siendo su finalidad perfeccionar tanto el proceso como los resultados de la acción educativa. Provee *feedback* para la mejora.
- Sirve conjuntamente para una evaluación sumativa, porque provee información en orden a planificar y mejorar, así como para certificar y dar cuenta.
- Asume el centro como una organización en proceso, viva, dinámica, conformada por personas que establecen diferentes relaciones y enfrentan conflictos. Una organización que no está al margen de las personas y de los conflictos, intereses, concepciones, etcétera, donde existe un fuerte liderazgo pedagógico asumido por la dirección del centro. Una organización que se esfuerza por lograr mejorar y enfrentar los cambios necesarios y constituirse así en una unidad básica de cambio.
- Responde a inquietudes del propio centro y no a cuestiones planteadas por agentes o instancias externas.
- Se orienta y cifra más en el diagnóstico de la situación del centro e identificación de necesidades que en una fase final del proceso.
- A nivel metodológico, combina la evaluación cuantitativa y cualitativa. Se trabaja con una muestra aleatoria para la aplicación de los instrumentos seleccionados. Y, como dice Ruiz (2001: 4), «la dimensión social y humana de un centro educativo hace difícil la cuantificación de ciertos aspectos, por lo que se necesita una evaluación cualitativa que complete la objetividad y la estandarización de la evaluación cuantitativa». Las ventajas de la AI tienen que ver «con la valía, la validez y la fiabilidad de los datos aportados y con la superior implicación del personal en las condiciones de mejora» (Ruiz, 2001: 3).

La calidad de los datos es superior. La fiabilidad se supone cuando las personas del centro, por su propia voluntad, se comprometen en un proceso cuya viabilidad y utilidad dependen de los datos recogidos. Por lo que respecta a la validez se puede afirmar algo similar, pues no se trata de que personas ajenas “interpreten” comportamientos, induzcan actitudes o presuman valores, sino que son los mismos autores quienes de modo voluntario los ofrecen. El superior protagonismo de educadores y educandos nos hace pensar que podrán reconocer con mayor claridad y precisión las unidades existentes y seleccionar la información más pertinente e importante para interpretarla con mayor riqueza de matices, por el mayor conocimiento del contexto en el que surgen (Ruiz 2001: 3).

- Si bien corresponde a una evaluación interna, el modelo se desarrolla con apoyo externo. No existe oposición en combinar las ventajas de la evaluación interna con presencia de personas ajenas a la institución. No estamos planteando una combinación de evaluación interna y externa propiamente. El apoyo externo estaría constituido por personas expertas en el tema de la evaluación institucional que colaboran con el personal del centro para la planificación, organización y ejecución de la evaluación. Participan recogiendo información de los propios miembros del centro y, junto con ellos, definen cada paso de la autoevaluación institucional. Este apoyo externo tiene mayor participación al momento de analizar e interpretar la información.
- Los apoyos externos no realizan una evaluación sumativa (finalidad de la evaluación externa), sino que facilitan la AI para que se realice de forma rápida, lo más objetiva posible.

La distinción entre evaluación interna y externa no tiene por qué implicar —señala Nevo (1994)— un juicio de valor sobre la superioridad o ventajas de una sobre otra, aunque cada una pueda tener ventajas para ciertos propósitos: evaluación interna para una evaluación formativa y para proveer *feedback* para la mejora; y la externa para una evaluación sumativa, y para proveer información sobre rendimiento de cuentas o resultados de unos centros comparados con otros (Bolívar 1994: 9).

A continuación, precisamos las funciones que cumplen los miembros del centro y el apoyo externo. Las ideas tienen como punto de referencia el trabajo de Cardona (1994), pero toma en cuenta la propia experiencia en la investigación (el cuadro es nuestro):

Cuadro 5. Funciones de los miembros de la institución y el apoyo externo en el modelo de autoevaluación institucional centrado en la mejora

Etapas de la evaluación	Funciones de los miembros del centro	Funciones del apoyo externo
En la detección de la necesidades de autoevaluación	• Brindan información para el diseño de la detección de necesidades de evaluación • Revisan el diseño y anotan correcciones • Participan en la selección y elaboración de los instrumentos para el recojo de información • Participan en la aplicación de los instrumentos • Organizan los instrumentos para su procesamiento y posterior análisis • Revisan el informe y participan en su reajuste. • Toman decisiones sobre las necesidades de autoevaluación.	• Elaboran el diseño y lo reajustan según intereses del centro hasta obtener la versión definitiva • Elaboran los instrumentos, se encargan de validarlos. • Aplican los instrumentos • Procesan, analizan e interpretan la información. • Elaboran el informe y lo reajustan hasta obtener versión final • Canalizan el proceso de toma de decisiones. Información necesaria para elaborar el plan de AI.

En la planificación de la evaluación	• Deciden sobre las finalidades, cuestiones y objetivos de la AI • Brindan información para la elaboración del plan • Revisan el plan, las veces que sea necesario, y lo aprueban.	• Elaboran el plan y lo reajustan según intereses del centro
En la implementación de la evaluación	• Participan en la elaboración de los instrumentos de recojo de información. • Prevén aplicación de los instrumentos a nivel de recursos, espacios, tiempos, etc. • Aseguran las condiciones internas para el proceso.	• Coordinan la elaboración de la propuesta de instrumentos y • Coordinan la validación de los instrumentos
En la ejecución de la evaluación	• Participan en la aplicación de los instrumentos • Coordinan el procesamiento de la información con el personal responsable • Entregan información procesada al equipo externo	• Aplican los instrumentos • Analizan e interpretan los resultados
En la comunicación de resultados	• Revisan el informe. • Participan en la elaboración de las conclusiones • Organizan la comunicación de los resultados • Apoyan en la comunicación de los resultados a los miembros del centro	• Elaboran el informe y lo reajustan • Comunican los resultados a todo el personal del centro
En el proceso de toma de decisiones y planteamiento de las acciones de mejora	• Toman las decisiones y proponen las acciones de mejora • Aprueban el documento de propuesta de mejora • Difunden la propuesta al personal del centro	• Monitorean el proceso y elaboran el documento sobre propuestas de mejora

Fuente: Revilla 2004: 117-118

Es un modelo que permite la participación plena de todos los miembros del centro, incluyendo a los padres de familia. Es cooperativa porque todos se sienten comprometidos a colaborar en todo el proceso. Es integral y holística porque está presente en todas las variables del centro.

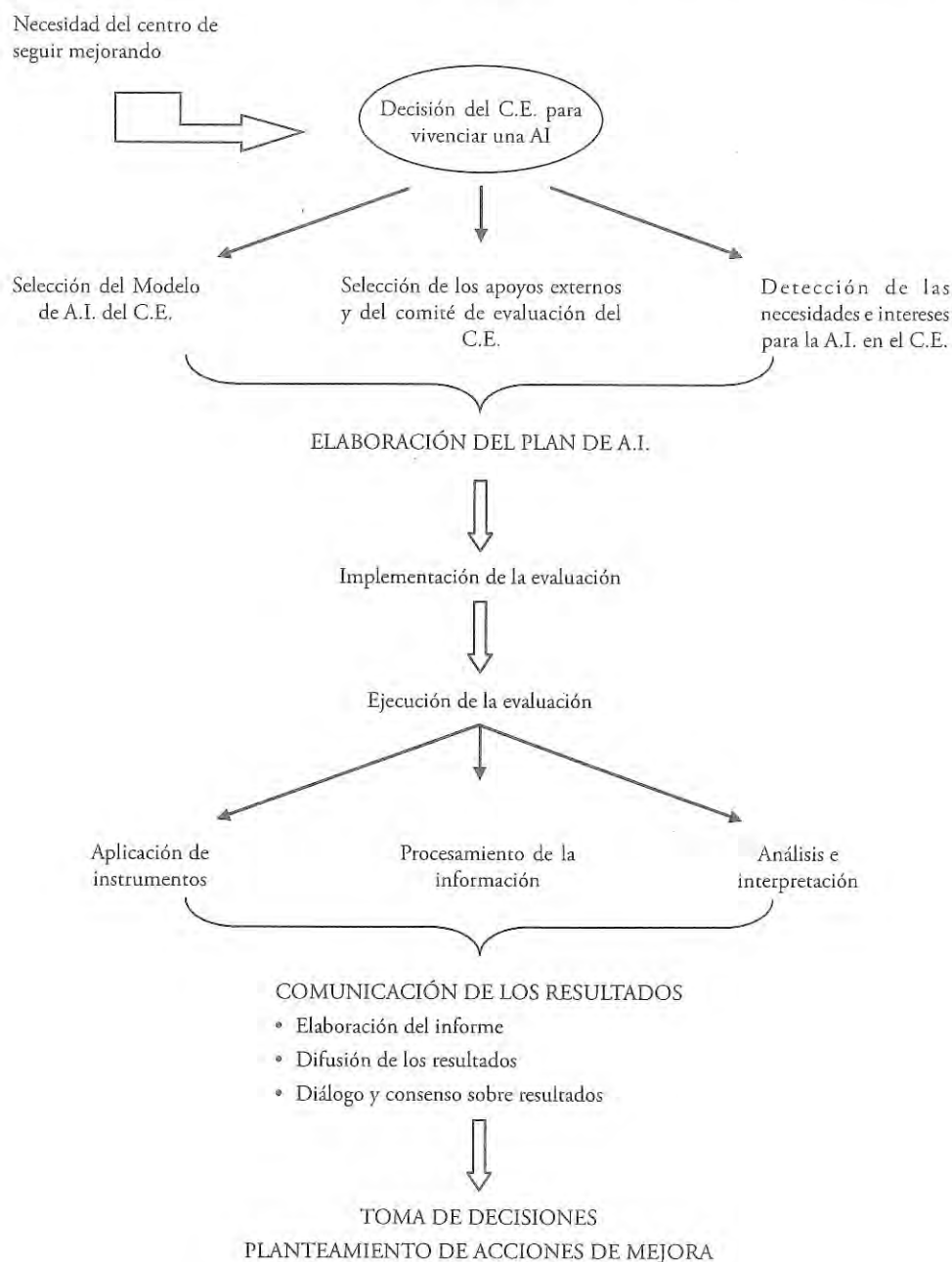
3.3 Etapas de la autoevaluación institucional con apoyo externo

Nuestro modelo considera ocho grandes etapas del proceso evaluativo con apoyo externo:

- A. Selección del modelo de evaluación
- B. Selección de los apoyos externos y del comité de evaluación del CE
- C. Detección de las necesidades de AI
- D. Planificación de la evaluación (diseño o elaboración del plan)
- E. Implementación de la evaluación
- F. Ejecución de la evaluación. Análisis e interpretación de la información
- G. Usos y comunicación de los resultados
- H. Toma de decisiones. Planteamiento de las acciones de mejora y previsión para su ejecución

Adaptamos el modelo de autoevaluación que trabajó Cardona (1994) y a él hemos incorporado nuestra experiencia en el uso del modelo evaluativo con un estudio de casos. Presentamos de manera gráfica las etapas de la AI. El gráfico es una creación nuestra:

Cuadro 6. Etapas de la autoevaluación institucional con apoyo externo centrado en la mejora



Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta de Cardona 1994 y a los resultados de la investigación realizada en un centro educativo particular de Lima en el año 2004

A continuación, vamos a describir, en forma breve, cada una de las etapas.

3.3.1 Selección del apoyo externo y del comité de evaluación del CE

Una vez que el centro tomó la decisión de autoevaluarse, debe conformar un comité responsable de conducir el proceso de evaluación junto con el equipo del apoyo externo.

Los apoyos externos deben estar conformados por profesionales de la educación que tengan formación en el campo de la evaluación institucional y conozcan bien la idoneidad de un centro educativo. Ellos son los responsables directos de apoyar el proceso de AI en el centro desde el inicio hasta el final.

En cuanto al comité de evaluación del centro, es recomendable que esté conformado por la dirección y representantes del personal directivo, docentes y padres de familia. No debe ser un grupo muy grande porque no agilizaría el proceso. Dependiendo de la organización del centro, puede manejarse un grupo de cuatro a seis personas. Este comité participaría en todos los procesos de autoevaluación del centro por lo que deben ser capacitados.

Entre otros criterios a considerarse para conformar este equipo, tenemos:

- Personas con identificación institucional
- Personas con actitudes de respeto, tolerancia y de mucha responsabilidad
- Que sean muy ordenados y organizados
- Que sean discretos
- Que tengan cierto grado de liderazgo en el centro o que sea un personal muy respetado y confiado
- Que esté dispuesto a los espacios de capacitación
- Otros a juicio del centro educativo

Herbert Kells (1997) nos dice al respecto:

La conformación del grupo debe incluir a aquellos profesionales miembros del personal que tengan la mejor percepción de las necesidades de la institución, del clima político, de la naturaleza y disponibilidad de los datos, de los principales problemas, fortalezas y oportunidades ya detectados, del clima psicológico, la voluntad del personal de participar en un esfuerzo dado, y de la naturaleza del liderazgo informal (Kells 1997: 65).

Además, Kells enfatiza que el grupo debería estar liderado por el miembro más respetado, el que puede colocarse por encima de las diferencias que pudiesen surgir y que sea el mejor líder de grupos.

3.3.2 Selección del modelo de evaluación

Una vez que el centro decidió autoevaluarse y ha conformado ya los equipos internos y externos, le corresponde seleccionar el modelo de evaluación. Es una decisión que debe tomarla luego de que el equipo externo le presente las opciones de modelos de autoevaluación que existen y que favorecen el trabajo, dadas las características de la institución y la finalidad de la evaluación que se busca.

En este caso, nosotros hemos optado por un modelo que se acomoda a las características de la AI con apoyo externo. Es el modelo que se ofrece al centro.

Es muy importante que el centro tenga claro para qué se autoevalúa y desde qué modelo de evaluación desea vivir todo el proceso.

El instante de la elección de la metodología a seguir para evaluar instituciones educativas es el momento crucial de este proceso. Exige, fundamentalmente, coherencia desde su planteamiento hasta la utilización que se le dé a los resultados obtenidos. De ello dependerá alcanzar o no los objetivos trazados en la evaluación.

Como afirma Casanova (1997), «el conjunto de las acciones que se lleven a cabo durante el proceso evaluador se verán impregnadas del carácter y funcionalidad del modelo (y enfoque) de evaluación que se le asigne desde su comienzo; de lo contrario no resultará coherente y no cumplirá con los fines que se le hayan encomendado».

En nuestra propuesta, optamos por el modelo de evaluación de estudio de caso. Ruiz (2001), Cardona (1994) y Bolívar (2000) lo reconocen como uno de los modelos de evaluación institucional de carácter principalmente cualitativo. Para algunos, constituye un método de investigación evaluativa y, para otros autores, una estrategia de diseño de la investigación cualitativa (Rodríguez 1996, Marcelo 1995, Latorre 1996, entre otros) que puede aplicarse a la evaluación de un centro educativo. Su aporte radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, en el estudio particular del centro o persona y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

El estudio de casos afronta la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos. Analiza, además, la interacción que se produce entre ellos y su contexto para llegar mediante un proceso de síntesis a la búsqueda del significado y la toma de decisión sobre el caso.

Este modelo permite seleccionar un escenario real de estudio, un caso concreto que se constituye en fuente de información. Todas las definiciones sobre este modelo coinciden en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y con profundidad del caso, objeto de interés. Además, se realiza con cierta intensidad en un período corto.

Como bien lo señalan varios autores, un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia, como lo dicen Rodríguez G. y García (1996), es que el caso posea algún límite físico o social que le confiera identidad. En el entorno educativo, puede tratarse de un alumno, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, entre otros.

3.3.3 Detección de necesidades de autoevaluación institucional

Antes de planificar la autoevaluación, es recomendable reconocer las necesidades de AI, es decir, recoger la opinión de muestras representativas de los miembros del centro sobre qué aspecto desean autoevaluarse. Esta decisión, usualmente, queda a criterio del personal directivo del centro, pero debe recoger el sentir de todos. Representa una etapa de exploración diagnóstica.

Aunque se haya determinado realizar una AI global, detectar las necesidades de AI permitirá focalizar la evaluación en aquellos aspectos que requieren de mayor indagación y acertar en la búsqueda de información. Esto asegura una mayor utilidad de la AI.

No requiere un tiempo muy largo, no es una etapa complicada, pero sí requiere ser prevista en forma conjunta con el personal del centro. Los apoyos externos se encargarían de recoger la información y de elaborar el informe precisando las necesidades e intereses para la AI.

El diseño para esta etapa comprende los siguientes elementos:

- A. Presentación
- B. Antecedentes de AI
- C. Objetivos
- D. Variables e indicadores
- E. Fuentes de información, técnicas e instrumentos de recojo de información
- F. Acciones, cronograma y responsables
- G. Población y muestra
- H. Procesamiento y análisis de datos
- I. Presupuesto

Esta etapa no debe durar mucho tiempo, pues no representa la AI y el personal debe saber diferenciar ambos procesos.

Obtenido el informe, el personal del centro debe decidir los aspectos que serán motivos de AI. Es decir, como producto final se debe tener un listado de todos los aspectos a evaluarse y por qué. Con esta información podrá elaborarse recién el plan de AI.

3.3.4 Elaboración del plan de evaluación

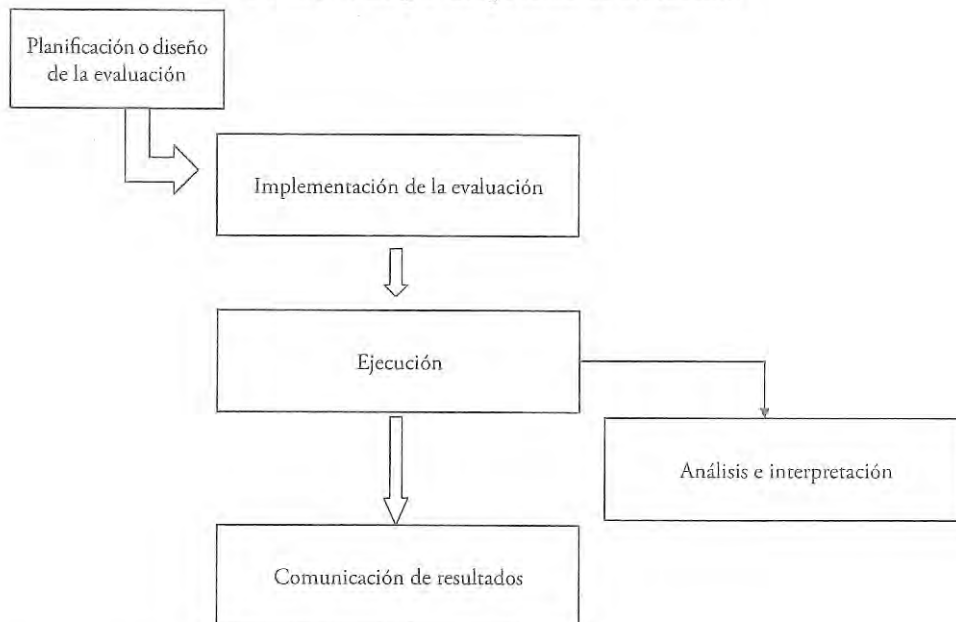
Después de definirse el modelo para la evaluación del centro y de contar con los resultados de la detección de necesidades de AI, se procede a diseñar la acción evaluativa. Es decir, determinar por qué se va a evaluar, qué se va a evaluar (aspectos, variables, indicadores), cómo, cuándo, con qué, quiénes lo harán y dónde.

No se puede llevar a cabo procesos de evaluación sin planificar la acción evaluativa. Esta debe ser sistemática, organizada e intencionada. El plan incluirá también la previsión del modo en que se llevarán a cabo el análisis de la información, el sistema de decisiones que se tomará (utilidad de la información) y el seguimiento posterior a los resultados obtenidos.

Si asumimos el modelo de mejora de la institución, entonces serán muy importantes las decisiones sobre qué hacer luego de conocer los resultados de la evaluación. Estas decisiones deberán estar orientadas a superar los errores con miras a obtener mejores resultados. Si la evaluación se centra en un modelo de eficacia, entonces el rumbo de las decisiones será diferente, pues se anulará todo aquello que no contribuyó al logro de los objetivos. Debe evitarse solo el buscar responsables y, por el contrario, centrarse en conocer qué sucedió y cómo se puede mejorar para lograr los resultados esperados.

Para planificar la evaluación debemos tomar en cuenta sus grandes momentos o etapas:

Cuadro 7. Etapas del proceso de evaluación



Fuente: Revilla 2004: 119

Planificación o diseño de la evaluación, que comprende:

- Determinación de qué evaluar (objetivos de evaluación, dimensiones, variables e indicadores) y para qué evaluar (finalidad)
- Selección del modelo evaluativo
- Definición de quiénes (responsables) y con qué (instrumentos) se va a evaluar
- Determinación de las fases y acciones según el modelo evaluativo
- Determinación de cuándo y dónde se va a evaluar

Implementación de la evaluación:

Este momento es muy importante dado que constituye la organización de todos los recursos para ejecutar la evaluación: elaboración de los instrumentos, distribución de responsabilidades y disposición de los ambientes necesarios.

Ejecución de la evaluación:

Corresponde al momento en que se aplican los instrumentos para recoger la información y se procesan los resultados.

Análisis e interpretación:

Se organiza la información procesada para su análisis y posterior interpretación en base a los objetivos.

Uso y comunicación de los resultados:

Momento final de la evaluación. Implica la elaboración del informe final, la difusión de los resultados y la toma de decisiones.

De esta forma, cuando elaboramos el plan de evaluación debemos prever todos los momentos o etapas que implica el proceso evaluativo. Así, los elementos que puede comprender el plan de evaluación son:

- A. Finalidad de la evaluación: se trata de plantear la razón de la evaluación. Se redacta en forma breve y muy clara. Puede estar sustentado en la misión, visión, los objetivos, principios y valores de la institución.
- B. Objeto de evaluación: comprende la determinación del componente o aspecto de la acción educativa que será evaluada, es decir, se emitirán juicios valorativos sobre dicha acción. En líneas generales, puede tratarse de un centro educativo, un programa, un proyecto educativo, el alumnado o los usuarios, etc. Si el objeto de evaluación es el propio centro educativo, cada uno de sus estamentos, servicios, recursos, personal puede constituirse en aspectos o dimensiones de evaluación, por ejemplo, evaluación del desarrollo de la propuesta de gestión; diseño de la propuesta

curricular; nivel de participación de los miembros en el desarrollo de la comunidad escolar; etcétera.

- C. Objetivos de la evaluación: se determina lo que se obtendrá del proceso de evaluación, es decir, qué se va lograr evaluando el centro educativo. Pueden plantearse objetivos generales y específicos o solo objetivos generales. No se trata de precisar lo que se espera lograr después de la evaluación.
- D. Áreas, variables e indicadores de la evaluación: una vez seleccionado el objeto de evaluación, corresponde identificar las áreas de la evaluación, las variables e indicadores. Se refiere a los aspectos a evaluarse de lo más general a lo más específico. Las áreas deben desagregarse en variables. Toda variable se descompone en indicadores para facilitar su estudio. Con la determinación de los indicadores será más sencillo identificar la fuente de información y seleccionar los instrumentos para recoger la información.

Cuadro 8. Ejemplo de área, variable, indicadores, fuentes e instrumentos de evaluación, elementos del plan de evaluación

Variable	Indicadores	Fuente	Instrumento
1. Las interacciones de las personas en el centro educativo	• Tipo y calidad de las relaciones entre los diversos miembros • Canales de comunicación • Grado de cohesión entre los miembros del centro	Todos los miembros¹ Personal del centro educativo² Personal del centro educativo	• Escala de valoración numérica (0 al 5) • Encuesta de opinión • Encuesta de opinión

¹ Todos los miembros: incluye al personal del centro más alumnos y padres de familia

² Personal del centro incluye a todo el personal directivo, coordinadores, docentes, administrativo y de apoyo y de mantenimiento.

Fuente: Elaboración propia, 2004

A continuación, presentamos las posibles áreas de evaluación. Abarcan la totalidad de un centro educativo y luego deben ser puestas a consideración del centro educativo en cuestión para su selección:

- Contexto del centro educativo
- Infraestructura
- Organización de la institución
- Relaciones internas o clima institucional (entre los diversos miembros del centro)
- Procesos e instrumentos de gestión institucional
- Procesos e instrumentos de gestión pedagógica
- Procesos e instrumentos de gestión administrativa

- Personal docente
- Recursos
- Evaluación del aprendizaje
- Alumnado
- Padres de familia

Cada una de ellas comprende un conjunto de variables e indicadores que se ajustan en el proceso mismo de evaluación. Estas áreas se precisan y organizan mejor luego de conocer y determinar las necesidades de AI, es decir, de los intereses del centro educativo.

- E. Fuentes de información: seleccionar las fuentes que proveerán información acerca del objeto a evaluar y sobre cada una de sus dimensiones y variables. Puede tratarse de personas o documentos. También hay que determinar el número o muestra del total de la población que participará del proceso evaluativo.
- F. Fases y acciones: las fases y acciones corresponden siempre al modelo de evaluación que se asume y a las etapas que el modelo propone. Por eso no se puede precisar una regla general de fases y acciones, pero son importantes para definir el cronograma de actividades y la selección de los responsables, tiempos, recursos y otros aspectos que influyan en la ejecución de la evaluación.

Consideramos el aporte de José Cardona (1994) para determinar las fases y acciones de la autoevaluación institucional con apoyo externo, que en coherencia con las etapas de la AI (expuestas en este apartado) quedarían como sigue:

- Fase de motivación o de acciones previas
 - Fase de exploración, organización y de detección de necesidades de AI
 - Fase de elaboración del plan de evaluación de AI
 - Fase de implementación de la evaluación
 - Fase de ejecución de la evaluación
 - Fase de comunicación de los resultados
 - Fase de toma de decisiones, resultados finales
- G. Técnicas e instrumentos: una vez definidas las áreas, variables e indicadores de evaluación, así como las fuentes de información, corresponde seleccionar las técnicas e instrumentos más apropiados.

Es importante distinguir dos técnicas necesarias:

- Técnicas para la obtención de información o recogida de datos
- Técnicas para el análisis de la información

Proponemos las siguientes técnicas para la obtención de la información trabajadas por Cardona (1994):

- Técnica de la Observación
- Técnica del Análisis de Contenido
- Técnicas Interrogativas Orales
- Técnicas Interrogativas Escritas

Es importante tomar en cuenta varios aspectos, entre ellos, el tipo de información a recogerse (de carácter cualitativo o cuantitativo), el tiempo que se dispone para aplicar cada instrumento, las fuentes de información, el costo y, sobre todo, no perder de vista el objeto de evaluación. No es recomendable elegir muchos instrumentos.

Otro aspecto a considerarse es si el instrumento existe o no en el mercado. Si existiera, debe adecuarse al contexto y necesidades de la institución. Si no existe, se procede a su elaboración y validación por expertos o conocedores del tema.

Respecto de las técnicas para el análisis de la información, corresponde seleccionar las más apropiadas para permitir el análisis e interpretación que facilite luego el planteamiento de conclusiones y, por último, permitir la toma de decisiones.

Al respecto, Lorenzo (1997) retoma una clasificación de técnicas elaboradas por De La Orden (1985) y Santos Guerra (1990) y que se presenta a continuación:

Cuadro 9. Técnicas para el análisis de la información

Métodos predictivos	Métodos reductivos	Triangulación	Procesos de análisis
• regresión múltiple • path análisis • análisis de covarianza • análisis de la varianza • análisis discriminante	• componentes principales • análisis factorial • correlación canónica • análisis de clusters • análisis de correspondencias	• de métodos • de sujetos • de momentos • de expertos	• arbóreo funcional • arbóreo epistemológico • comprensivo • abierto (codificación abierta, axial y selectiva) • significado.

Fuente: De La Orden 1985 y Santos Guerra 1990, citados por Lorenzo 1997: 320

Para el análisis de la información cualitativa, procedente de las entrevistas y del análisis de contenido, se ha utilizado principalmente la triangulación de sujetos, con la finalidad de establecer contrastes desde diferentes perspectivas, para apreciar acuerdos y desacuerdos con respecto a un aspecto, e incluso alcanzar el control y de poseer elementos para decidir sobre la credibilidad de la información. Este procedimiento “pretende eliminar la subjetividad apreciativa basada en un solo individuo u observador, así como el sesgo que puede suponer la utilización de una única fuente de evaluación” (Cardona 1994: 393).

Tal como se observa en el cuadro anterior, este procedimiento admite varios enfoques o modos en su utilización:

- La triangulación de métodos se refiere a la utilización de diversos procedimientos.
- La triangulación de sujetos, como padres, alumnos, personal directivo, etcétera, para contrastar los diferentes puntos de vista de los sujetos seleccionados en la investigación.
- La triangulación de momentos se refiere a la exploración en diversos ángulos temporales.
- La triangulación de expertos busca el contraste de opiniones de evaluadores, expertos ajenos a la evaluación y miembros de la comunidad escolar.

En ocasiones, la triangulación se basa en el contraste de datos obtenidos por diferentes fuentes o por la utilización de distintos métodos. En otros casos, puede fundarse en la contrastación de los datos obtenidos por los distintos miembros de un equipo de evaluación. Cuando estos hayan obtenido sus datos y llegado a sus propios resultados, se ponen en común para determinar coincidencias, que ratifiquen la información, o discrepancias, que deberá aclararse o someterse a nuevos análisis, en su caso (Cardona 1994: 393).

Para el análisis de la información cuantitativa, se sugiere utilizar los aportes de la estadística descriptiva. Se pueden obtener rangos, medias aritméticas, porcentajes. Ya en su análisis se trata de establecer correlaciones simples entre las variables.

Para la aplicación de las técnicas y sus respectivos instrumentos, es necesario prever con detalle la ejecución de la evaluación, es decir, la aplicación de los instrumentos para el recojo de la información. Es importante determinar el cronograma de todas las acciones necesarias y prever los responsables, lugar y condiciones necesarias.

H. Procesamiento, análisis e interpretación de resultados: en esta etapa del plan se precisa cómo se va a organizar la información para facilitar su tratamiento o procesamiento, análisis e interpretación, qué recursos estadísticos o metodológicos serán necesarios. No debemos olvidar que este aspecto dependerá de si se obtiene información cualitativa o cuantitativa o ambas a la vez.

Cuando ya se ejecute esta etapa de la evaluación no hay que perder de vista los objetivos de la evaluación.

3.3.5 Implementación de la evaluación

Una vez aprobado el plan para la AI, corresponde prever las condiciones, recursos y equipos necesarios para ejecutarla. Hay que organizar tiempos, distribuir responsabilidades, acordar plazos, etcétera. Hay que prever el uso de una buena grabadora o filmadora, en caso se registre desarrollo de clases o reuniones del personal.

Una de las actividades principales es la reproducción de los instrumentos, si se trata de encuesta de opinión, de guía de observación, escalas o listas de cotejos. Así también, corresponde preparar las fichas de análisis para la técnica del análisis de contenido.

En esta etapa, participa mucho más el personal del centro. Corresponde asegurar una debida motivación del personal para vivenciar el proceso y asegurar su participación. Esto puede implicar descargar ciertas responsabilidades para que el personal no se sienta recargado de acciones.

3.3.6 Ejecución de la evaluación. Análisis e interpretación de la información

La aplicación de los instrumentos es total responsabilidad de los apoyos externos. Esto permite que el personal se sienta más confiado en participar y brindar toda la información necesaria.

De igual forma, el procesamiento de la información, análisis e interpretación son responsabilidad de los apoyos externos. Este equipo debe contar con el apoyo de un estadístico para el procesamiento de información cuantitativa, obtenido principalmente de las encuestas de opinión.

3.3.7 Uso y comunicación de los resultados

Es conveniente prever la utilidad que se dará a la información. Por ejemplo, saber quiénes serán los responsables de elaborar el informe y cómo y cuándo se comunicarán los resultados, qué dinámica se seguirá para el proceso de toma de decisiones y quiénes serán los responsables últimos en esta tarea.

La elaboración del informe también es responsabilidad de los apoyos externos. Luego debe ser leído y revisado minuciosamente por el comité evaluador, no solo para aprobarlo, sino para verificar que todo esté conforme según se había planificado. La redacción de las conclusiones es el elemento más crucial del informe, por lo que el comité evaluador debe participar en su formulación.

Una vez listo el informe es muy importante comunicar los resultados a todo el personal. Se debe organizar una reunión con todos los miembros del centro, sin alumnos y con un grupo representativo de padres de familia (podría ser APAFA) para dar a conocer los resultados. Esto no consiste solo en leer las conclusiones, sino que debe exponerse todo el informe con suma claridad para recoger luego de todo el pleno sus comentarios y sugerencias, las mismas que serán incorporadas al informe. Después de esta reunión, se podrá reajustar el informe y obtener un documento final.

Debe ser un motivo para formular interrogantes, para provocar el debate y debe servir para informar a visitantes recién llegados acerca de los puntos claves. Debe también ser capaz de promover el interés y elevar la moral, a la vez, que constituye un registro escrito del proceso de estudio y provee la base para el planeamiento (Kells 1997: 164).

El tipo de información que se exponga al personal dependerá obviamente de su nivel de cultura evaluativa.²

Si dicha cultura se encuentra en una etapa muy incipiente, será necesario proporcionar una información más simple, pero en ningún caso sobresimplificada. En cambio, en la medida en que se desarrolla la cultura evaluativa, se puede ir entregando una información cada vez más sofisticada, resguardando de todas maneras el nivel de conocimiento que manejan las distintas audiencias (Himmel s.a.: 8).

¿Qué hacer luego de tener el informe listo? ¿Qué hacer con los resultados? ¿Qué usos darle? ¿Cómo asegurar que los resultados se usen para la toma de decisiones? Sobre este tema recreamos la propuesta trabajada por Himmel (s.a.) que a su vez recoge el aporte de Alkin (1979), Brown, Newman y Rivers (1985). Ellos plantean dos formas de conceptualizar el uso de las informaciones: desde la perspectiva de corriente principal (*mainstream perspective*) y la concepción alternativa. La primera concibe el uso de la información de una manera rápida y directa sobre el objeto o los objetos evaluados. Lo cual significa que el uso de la información es caracterizado como un evento y no como un proceso, lo que origina que el personal del centro *use o no use* los resultados de la evaluación. Como consecuencia, se obtienen la intervención inmediata y la toma de decisiones rápida para ser ejecutada en el momento. Suele originar decisiones radicales sin considerar los posibles factores que pueden condicionar las acciones de mejora o cambio.

«El enfoque alternativo del uso de la información evaluativa lo concibe como un proceso gradual, en el que dicha información, junto con otros antecedentes, pueden ir generando pequeñas acciones, las que modifican paulatinamente la situación inicial detectada» (Himmel s.a.: 4). Bajo esta concepción, el uso de los resultados no es inmediato, sino que toma su tiempo y se combina con otras informaciones contextuales o bajo distintas circunstancias.

La ventaja de este enfoque es que el personal del centro siente que no tiene la urgencia de atender todo de manera simultánea, sino que puede distribuir, en el tiempo escolar, las decisiones que se hayan tomado. Esto permite definir la atención de los problemas prioritarios y dejar los otros para otro momento del año escolar. De esta manera, los esfuerzos se encaminan y no se desgasta al personal. Además, hay que considerar que no todos los problemas requieren una solución inmediata, sino más bien de un proceso.

Es importante que el personal del centro decida qué usos les va a dar a los resultados de la evaluación. De ello dependerá si las acciones de mejora provienen del pleno del personal o de un grupo; si serán realizadas en forma inmediata o más bien en forma gradual, respetando el proceso que se requiere.

² Himmel (s.a.) define cultura evaluativa como el resultado de la suma de las acciones evaluativas formales que se difunden, con el uso de los resultados de dichas evaluaciones, para la toma de decisiones más el reconocimiento social de la relevancia de la información evaluativa.

3.3.8 Toma de decisiones. Planteamiento de las acciones de mejora y previsión para su ejecución

Obtenido el informe final, corresponde la toma de decisiones respecto a la definición de los problemas que serán atendidos en forma prioritaria y proponer las acciones de mejora. En esta etapa participan de forma directa el personal del centro o el comité de evaluación del centro. Son ellos los que, con la asistencia del personal externo, deberán identificar los problemas prioritarios. Entre los criterios para esa selección se pueden considerar:

- Naturaleza del problema
- Opinión de los miembros del centro cuando el informe fue expuesto
- Relación del problema con objetivos de trabajo del centro
- Incidencia del problema en otros problemas generados
- Entre otros que establezca el centro

Una vez identificados los problemas prioritarios, se deben plantear las acciones para su mejora, las mismas que serán incorporadas a los planes de trabajo del centro. Se deberán elegir responsables directos para conducir la realización de dichas acciones. Asimismo, las acciones deben ser comunicadas a las personas implicadas en su ejecución.

3.4 Condiciones para la ejecución de la autoevaluación institucional con apoyo externo

Vivenciar procesos de autoevaluación institucional no es fácil ni anima mucho a los miembros de un centro educativo. Se realiza en buenos términos y resulta de mucha utilidad en las siguientes circunstancias:

- Cuando en el centro están habituados a evaluarse constantemente, es decir, utilizan como estrategia de mejora procesos de evaluación que no necesariamente se refieren a un proceso de AI global y complejo, sino a evaluaciones periódicas de corta duración con la finalidad de recoger resultados parciales, de retroalimentar acciones, para mejorar la próxima vez que se realice lo mismo. No se refiere a una evaluación sumativa ni con fines de verificación.
- Donde las relaciones entre todos los miembros es muy cordial, basadas en el respeto, la confianza y la apertura. Existe un liderazgo pedagógico y un clima institucional favorable que facilita cualquier proceso de evaluación, en el que todos se sienten que colaboran en el desarrollo de las acciones educativas del centro y donde todos participan de procesos de negociación y consenso.

- Cuando se cuenta con el apoyo y un buen nivel de interés de los líderes formales y no formales del centro educativo, de tal manera que se pueda establecer un clima de confianza (es decir, que las personas no sufrirán perjuicio en el proceso) y, con ello, que se asigne una alta y continua prioridad al proceso y se garantice así el acceso a la información y a otros recursos (Kells 1997).
- Cuando existe una *cultura evaluativa* en el centro. Se requiere de tiempo y compromiso así como de un convencimiento de que el proceso vale la pena. Esto significa que el personal ha vivido experiencias de evaluación en forma positiva y hasta cierto punto gratificante. Es muy importante el uso que se dio a los resultados de la evaluación, es decir, cómo se utilizaron los resultados de la evaluación y qué acciones se realizaron, cuáles fueron sus implicancias en el desarrollo del personal y en el desarrollo de las acciones educativas.

Muchas veces se evalúa, pero luego no se hace un uso correcto de los resultados, porque no se difunde en forma oportuna y, por lo tanto, la información evaluativa no llega a tener reconocimiento ni relevancia social en el centro. Una condición básica es hacer un buen uso de los resultados de la evaluación, de lo contrario, la próxima vez el personal del centro no participará en la forma esperada.

Entre otros aspectos a considerarse tenemos:

- La finalidad que cumplirá la AI y que debe ser asumida y sentida por el personal del centro.
- La disposición de personas responsables de conducir la AI y contar con los conocimientos y los tiempos necesarios para asumir dichas funciones adicionales a las que ya poseen.
- Los miembros del comité evaluador del centro deben ser competentes técnicamente en lo concerniente a evaluación institucional, habilidades para el trabajo en grupo, y en lo concerniente a las estrategias políticas, organizacionales y otras, necesarias para llevar adelante todo el proceso.
- Motivar e informar a todo el personal sobre la necesidad y utilidad del proceso de AI. Todos deben saber qué se espera realizar, para qué y quiénes serán los responsables directos de conducir todo el proceso. Implica una etapa de sensibilización a los afectados e involucrados en la evaluación.
- Disponer de los tiempos necesarios, coordinar los recursos y espacios requeridos. Hay que prever y proveer los recursos, tanto para el proceso mismo de la AI, como para la implementación de las acciones de mejora.
- La selección de las estrategias para la difusión de los resultados. «Si la información generada por los procesos evaluativos no se difunde, o se disemina mediante una estrategia equivocada, difícilmente puede ser utilizada en la toma de decisiones» (Himmel s.a.: 7).

- Mantener informado al personal durante el proceso de evaluación y no solo al finalizar el proceso. Hay que asegurar un adecuado grado de motivación interna para el proceso. «Se puede organizar una corta campaña de orientación y persuasión para informar a tantos como sea posible de los potenciales participantes, acerca de por qué deben participar y lo que su participación pueda significar para la institución» (Kells 1997: 73). Entre otras estrategias de motivación y de información, tenemos: informe en reuniones con el personal, artículo en el boletín o revista del centro o alguna publicación especial, invitar a un buen conferencista externo, etc.

Finalmente, para mayor información sobre este tema, puede consultarse a los autores más destacados en el campo, entre ellos, Antonia Casanova (1997), José Cardona (1994), José M. Ruiz (1996), Miguel Santos Guerra (1993), Francisco Tejedor (1996), Luis Blanco (1996), Antonio Bolívar (1994), Elena Cano (1998), entre otros. Todos ellos afirman que es necesario que los centros escolares vivan procesos de evaluación como una estrategia para la mejora de sus procesos, para su desarrollo y logro de fines institucionales. Dicho en otras palabras, para una adecuada gestión del centro.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO F, Luis Ángel

- 1996 *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Ciudad: Lleida. Edicions Universitat de Lleida, pp. 174.

BOLÍVAR, Antonio

- 1994 «Autoevaluación institucional para la mejora interna». En M.A. Zabalza. *Reforma educativa y organización escolar. III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Volumen II. Santiago de Compostela: Tórculo, p. 26.
- 2000 *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla S.A.

CANO, Elena

- 1998 *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

CAPELLA, Jorge

- 2000 *Calidad de la Educación*. Material de trabajo para el curso Calidad de la Educación. Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación. Escuela de Graduados de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CARDONA ANDÚJAR, José (coordinador)

- 1994 *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres S.L.

CASANOVA, María Antonia

- 1997 *Manual de evaluación educativa*. 2da. Edición. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- 1992 *La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo (Manual para la evaluación interna de los centros docentes)*. Madrid: Editorial Luis Vives – Edelvives.

COLOMA, Carmen y Rosa TAFUR

- 2002 «La gestión de calidad en educación». En *Revista Educación*, vol XI, N° 21, Lima.

CORTADELLAS, Joan

- 2003 *Autoevaluación en instituciones educativas para la mejora continua*. Material de trabajo del seminario internacional 24 y 25 de julio organizado por el Instituto para la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, Guillermo y Jesús MESANZA LÓPEZ (Coordinador)

- 1996 *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

EDUCA

- 1996 *Hacia una educación de Calidad «Cada escuela un Proyecto»*. Lima: Visual Service, SRL.
- 1999 «Evaluación del centro educativo». En *Gobierno de Canarias*. Fecha de consulta: 19 de marzo. <<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Usr/Apdorta/evalua.htm>>.

ESCUDERO ESCORZA, Tomás

- 1997 «Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos». En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Revista RELIEVE*. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm>

- FERNÁNDEZ, María José
1997 «Evaluación de centros educativos». En *Universidad de Complutense. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3, N° 1. <http://www2.uca.es/RELIEVE/V3N1_PRE.HTM>
- GAIRÍN, Joaquín *et.al.*
1996 *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- GARCÍA R., Filomena
1997 *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- LEPELEY, María Teresa
2001 *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. Santiago de Chile: McGraw-Hill Interamericana.
- LÓPEZ, Julián y Marita SÁNCHEZ (directores)
1996 *Para comprender las organizaciones escolares*. España: Repiso Libros.
- LORENZO DELGADO, Manuel (coordinador)
1994 *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. España: Editorial Pedagógica.
1997 *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas, S.A.
- MARTÍNEZ M., Catalina
1996 *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
1996 *Manual del director del centro educativo*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio y Martiniano ROMÁN PÉREZ
1989 *Modelos de organización escolar*. Colombia: Cincel Kapelusz.
- NORIEGA, Juan y Alberto MUÑOZ
1996 *Los Indicadores de evaluación del centro docente*. España: Editorial Escuela Española.
- PÉREZ JUSTE, Ramón y Lucio MARTÍNEZ ARAGÓN
1992 *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel.
- REVILLA, Diana
2004 «La autoevaluación institucional global con apoyo externo en un centro educativo particular de Lima. Un estudio de caso». Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Planificación de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- RODRÍGUEZ, G., J. GIL y E. GARCÍA
1996 *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ ALONSO, Rosa
2001 *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*. Chile: Santillana del Pacífico S.A. Ediciones.

- RUIZ, José M.
 1996 *¿Cómo hacer una evaluación de centros educativos?* Madrid: Narcea Ediciones S.A.
- 2001 «La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria». En *Revista Iberoamericana de Educación*. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie08a07.htm>>.
- SABIRÓN PÉREZ, Honorio
 1997 *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimientos*. Granada: Grupo editorial universitario.
- SCHMELKES, Sylvia
 2001 «La evaluación de centro educativo». *Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos*, organizado por el Programa de Medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, Q.R., México del 11 al 13 de junio de 1996. Publicado en revista digital de la OEI. <www.oei.es/calidad2/Sylvia.htm>.
- SANTOS GUERRA, Miguel
 1993 *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ediciones Akol.
- 1996a *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- 1996b *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SENGE, Peter
 2000 *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- TEJEDOR, Francisco y José L. RODRÍGUEZ
 1996 *Evaluación educativa. II.-Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. España: Universidad de Salamanca, IUCE.
- THORNE, Cecilia
 2000 «La calidad de la educación universitaria y el caso peruano». Artículo desarrollado para la Reunión de Especialistas en Educación organizada por el Consorcio de Universidades y Foro Educativo. Lima, 7 de octubre.
- TQM ASESORES
 1999 «Modelo de EFQM de Excelencia. Nueva Versión». Consultado en <<http://www.tqm.es/TQM/ModEur/ModeloEuropeo.htm>>.
- TORANZOS Lilia
 2000 «Evaluación y calidad». En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 10. Consultado en <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a03.htm>>.

Impresión:

ROBLE ROJO GRUPO DE NEGOCIOS S.A.C.

Teléfonos: 348 5571 / 349 6636

info@roblerojo.com

www.roblerojo.com

2007

LIMA - PERÚ

En un contexto en el que las entidades educativas deben a la vez enfrentar una creciente competencia y cumplir con las disposiciones y requisitos del sector Educación, es indispensable desarrollar estrategias que permitan a las escuelas ser competitivas. Uno de los instrumentos más eficaces para lograr este propósito es la evaluación y autoevaluación institucional, herramienta que a su vez puede enfocarse de distintas maneras.

La evaluación y autoevaluación en las escuelas expone los resultados de una investigación realizada en una institución educativa de gestión privada. Presenta de manera teórica y metodológica el *Modelo de Autoevaluación Institucional Global con Apoyo Externo*, el cual solo requiere de una cultura evaluativa y del interés de los miembros de la institución educativa para poder ser aplicado. Se trata además de un modelo que, como descubrirá el lector, puede adaptarse a las características propias de cada institución.

