

LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO VÍA PARA MEJORAR LOS CENTROS EDUCATIVOS

Joaquín Gairín Sallán

Este materia se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO VÍA PARA MEJORAR LOS CENTROS EDUCATIVOS

Si bien la autoevaluación institucional ha sido impulsada por modelos que consideran la organización como una realidad política, su realización práctica se impone a medida que aumenta la autonomía de organización y funcionamiento de los centros educativos. En este contexto adquiere sentido una orientación que, sin excluir otras, busque la mejora institucional y el desarrollo profesional.

Las condiciones para que esto sea posible son revisadas, partiendo de consideraciones generales sobre la conceptualización de esta evaluación y del análisis de las relaciones que se establecen entre evaluación interna y externa. Asimismo, se realizan anotaciones relacionadas con la práctica: modelo que se debe utilizar, consideraciones sobre el desarrollo, procedimientos, técnicas o instrumentos.

Algunas consideraciones previas

La referencia a la evaluación siempre ha estado presente en el discurso y prácticas pedagógicas, si bien no siempre se ha aplicado sistemáticamente ni se ha considerado de manera adecuada.

La reciente aprobación de la LOGSE ha actualizado el tema al reconocer que la evaluación es uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. Así, su artículo 55 establece:

“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

Más adelante, el artículo 62.1 señala:

“La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración”.

Se ratifica así el que la evaluación constituya un principio básico de intervención.

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: ... i) La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema (Artículo 7-3)

La novedad que representa la plasmación en una disposición legal del compromiso de ampliar el proceso evaluativo a algo más que a los alumnos, ya representa por sí misma un avance.¹ No obstante, se necesita algo más que intenciones si queremos aprovechar las ventajas que puede aportar la realización de evaluaciones. En este contexto, la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y la realización del Plan de Evaluación de Centros Docentes pueden ser iniciativas de interés.

Pero junto a la evaluación de centros que se menciona, más dirigida a conocer los aspectos problemáticos de la realidad del sistema educativo, no debemos olvidar las aportaciones que puede proporcionar la evaluación interna de los centros educativos. Ésta se realiza cuando se considera el nivel de autonomía que tienen y la ratificación que de ella realiza la LOGSE.

¹ Si bien la Ley General de Educación señalaba en su artículo 11: “La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los centros”, su desarrollo se centró en la evaluación de los alumnos y olvidó lo relativo a los centros educativos.

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios... f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente” (Artículo 2).

“Los centros docentes completarán y desarrollarán los currículos de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente” (Artículo 5.1).

“Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores” (Artículo 57.4).

“Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos por las leyes” (Artículo 58.2).

La potenciación de la autonomía institucional, más allá de las posibilidades que ahora permite (existencia de Consejos Escolares, progresiva autonomía económica, elección de cargos directivos, aprobación de planteamientos institucionales – PCC, Programación Anual–, modificación del horario) y de las que en un futuro se desarrollen, supone de hecho una transformación profunda que afecta tanto al funcionamiento del sistema como a las formas de organización institucional y a la actuación de las personas que participan de esa realidad.

La progresiva configuración de un modelo de centros educativos autónomos también afecta al proceso de evaluación. Los sistemas educativos centralizados utilizan la evaluación externa de los centros como instrumento de control y verificación del cumplimiento de las normas y rara vez consideran la evaluación interna. Por el contrario, en los centros educativos autónomos cambia el sentido de la evaluación externa y se potencia la evaluación interna (Gairín, 1991).

Los centros educativos son los primeros interesados en conocer, cuando éstos tienen la capacidad de decidir aspectos de su organización y funcionamiento si las actuaciones que han decidido producen los resultados esperados y si los mismos responden a compromisos previos.

“El centro educativo autónomo debe establecer sus propios planteamientos de acuerdo al contexto, a su historia institucional y a su cultura organizativa. Su identidad queda así ligada a su capacidad para analizar la realidad y para dar respuesta a demandas e inquietudes existentes” (Gairín, 1993a: 66).

En estas circunstancias nos parece insoslayable no hablar y practicar la evaluación institucional. Además, su utilización no sólo es la consecuencia de aplicar un sentido racional al quehacer educativo: es también el resultado de respetar algo intrínseco a la propia actividad no tiene sentido adoptar una dirección sin saber a dónde nos conduce y si hemos alcanzado lo que pretendíamos

Como ya señala Santos Guerra:

“La evaluación interna es una exigencia de la propia actividad, resulta lamentable que los centros escolares vivan independientemente de su éxito. Es más, sin definir exactamente en qué consiste el éxito, resulta cuando menos ingenuo hacer descansar la valoración de la calidad de un centro en las calificaciones obtenidas por los escolares. Si así fuera, bastaría con que estas fueran todas excelentes” (1993:4).

Parece, por otra parte, que hay un intento de superar la unidireccionalidad con que se ha aplicado la evaluación institucional. Hacer depender el “éxito” de una institución de los resultados de los alumnos supone olvidar la influencia que en ellos han podido tener sus condicionantes socio-culturales o la influencia que han ejercido elementos tan diversos como la intervención del profesor, el desarrollo del proyecto curricular del centro o la diferencia de criterios de calificación.

“En la escuela sólo se hace evaluación del rendimiento del alumnado. El sentido descendente de la evaluación como criterio de contraste de comprobación de selección, y de control se realiza sobre el estamento más frágil, más desvalido y jerárquicamente más débil. Una parte del resultado del alumno se debe a factores que no tienen sus raíces en su esfuerzo, en su capacidad o en su motivación. Parte de sus resultados se deben a la naturaleza y contenido de los aprendizajes, a las condiciones, a la intervención del profesor. Pero, en la escuela, sólo se evalúa a los alumnos (Santos Guerra, 1988) El sistema vive de la evaluación que realiza y precisamente encuentra en el fracaso de algunos alumnos la base de su éxito. De su éxito como institución clasificadora” (Santos Guerra 1993- 42).

Defendernos consecuentemente la necesidad de la evaluación institucional como una exigencia y garantía de calidad (Casanova. 1992) y entendemos por autoevaluación *la evaluación interna que realizan los centros educativos por iniciativa propia y con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados.*

La realización de la autoevaluación institucional asume, por lo tanto, los planteamientos propios de evaluación y además los que son consecuencia de su desarrollo histórico.

Podríamos caracterizar la evaluación, siguiendo aportaciones anteriores (Gairín, 1993 b), como un *proceso sistemático de indagación sobre la realidad.* Frente a las valoraciones asistemáticas que continuamente emitimos en nuestra actividad diaria, la evaluación presupone una actuación planificada con mayor o menor rigor, que incluye como mínimo una delimitación previa de la finalidad y de la metodología que se va a utilizar. Esta actuación no es teórica, sino que se basa en la realidad y busca actuar sobre ella.

El análisis de la realidad supone algo más que la radiografía estática de lo que pasa. Al producto conocido (sean resultados académicos, proyecto curricular,...) se añaden elementos como: criterios de calificación usados, papel de los protagonistas, responsables de la actuación, proceso de toma de decisiones, efectos secundarios de la actividad desarrollada, etc. Y es que, a menudo, la evaluación tiende a centrarse exclusivamente en lo explícito, externo y pretendido, olvidando lo implícito, interno o efectos secundarios y abusa de mecanismos estereotipados que olvidan el necesario proceso de contextualización.

Pero, sobre todo, la evaluación es el *resultado de una actitud* positiva de los implicados hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exija la mejora de la realidad. Se actúa evaluativamente cuando se comparan precios de un supermercado, o cuando se toman decisiones sobre hechos reales, o cuando se hacen juicios de valor. Desde esta perspectiva puede considerarse que la evaluación viene ligada a un proceso actitudinal mediante el cual se aplica un espíritu indagativo que, a través de la reflexión constante, procura mantener la calidad de las actuaciones. De hecho, si hubiera que elegir entre la existencia de unas actitudes de reflexión y cambio y una buena configuración técnica de la evaluación se preferiría lo primero, pues sólo desde esta perspectiva se garantiza la utilidad de la evaluación.

Frente a propuestas tradicionales, donde a la evaluación se le asigna un sentido terminal de resultados o de análisis de procesos que llevan a determinados resultados o de análisis de procesos que llevan a determinados resultados, la naturaleza dinámica de los centros educativos aconseja pensar en ella como un apoyo permanente al proceso de planificación y ejecución de la intervención educativa.

La actitud de permanente reflexión se refleja ya en los procesos de planificación. Delimitar las grandes líneas de actuación no puede eludir la evaluación del contexto de actuación, la delimitación de intereses, problemas y necesidades de los destinatarios o la valoración de la viabilidad de las actuaciones que se proponen.

Respuestas positivas justifican la realización del diseño de acción, que a su vez debe someterse a controles sobre sí mismo (coherencia interna y externa) y sobre la utilidad (evaluación de la calidad del diseño y de la evaluabilidad).

La aceptabilidad del diseño y la posibilidad de evaluarlo justifican el que se aplique. Mientras se realiza, la evaluación nos informa de los progresos que se obtienen, de los problemas y de las disfunciones que se detectan con el fin de poder introducir los cambios pertinentes. De esta forma, se hace realidad el proceso de evaluación como proceso de apoyo a la búsqueda de una mayor calidad de la práctica educativa.

La *búsqueda constante de la intersubjetividad* colectiva acompaña al proceso evaluador. La relatividad que acompaña a la selección o aplicación de los instrumentos de medida y la importancia dada a unos u otros criterios de valoración justifican el carácter ideológico y subjetivo con que a veces se identifica la evaluación. Superar en subjetividad tan sólo puede hacerse desde la intersubjetividad colectiva, multiplicando los juicios emitidos sobre una medida. Por ejemplo, mediante equipos de evaluación, ajustando esos juicios a criterios y referentes consensuados o contrastando la información obtenida por diferentes fuentes o a partir de diferentes mediciones.

Bajo este último planteamiento, también se justifica la exigencia de participación para cualquier proceso de evaluación: por ser ideológica, por encuadrarse en un contexto democrático que exige compartir criterios y estándares de calidad y por su garantía de la necesaria intersubjetividad.

El proceso evaluativo *no puede eludir el conflicto.* El carácter Ideológico y subjetivo de la evaluación y la necesidad técnica de optar ante la complejidad del proceso que conlleva su realización práctica ponen en evidencia los mecanismos de poder y los valores dominantes existentes en un contexto determinado. El conflicto que genera esta realidad aumenta, además, cuando se considera la inexistencia de una cultura evaluativa, que lleva a cometer errores técnicos o que disminuye el valor de las realizaciones, o cuando nos enfrentamos con actitudes negativas hacia el proceso de evaluación y cambio.

La realización de la autoevaluación institucional debe considerar, más allá de las consideraciones que como evaluación tiene, las *situaciones que históricamente la han conformado*.

Un breve análisis histórico de la autoevaluación² nos conduce a las diferentes propuestas que se desarrollaron a partir del movimiento que se inició a finales de los años 70, tras el amplio proceso de desarrollo curricular que tuvo lugar durante esta década en el Reino Unido y, en menor medida, en Australia, Noruega y Suecia

Una primera orientación liga la autoevaluación con la mejora del currículo y la enlaza con el interés que este hecho tiene, con la reflexión sobre lo que se hace, con movimientos relacionados con el profesor como investigador o con la investigación-acción.

Una segunda orientación surge de las preocupaciones por la eficiencia, el rendimiento de los centros y las posibilidades económicas que tienen los administradores. El apoyo que dan las autoridades locales para que los centros financien las autoevaluaciones no deja de contener una fuerte idea de auditoría, cierre de la escuela y control externo de los centros

Este enfoque es particularmente importante en los años ochenta y genera múltiples cursos, seminarios y proyectos de investigación financiados por instituciones públicas y privadas, tanto del ámbito universitario como de la Administración educativa

En el Reino Unido, donde este enfoque ha adquirido gran importancia una gran parte de los esfuerzos se destinan a publicar guías de actuación de las escuelas, como especificación en forma de preguntas de lo que tienen que hacer.

En Australia, sin embargo, la evaluación se desarrolló desde su inicio en tres vías bien delimitadas: financiando proyectos de investigación, financiando cursos de formación permanente realizados en universidades y centros de profesores y financiando a las escuelas que iniciaban esos procesos.

Una tercera orientación, a partir de mediados de los años ochenta, enlaza el proceso de autoevaluación con la formación permanente del profesorado y con la mejora profesional.

Bien se haya promovido la evaluación a iniciativa de las instituciones, o bien sea por exigencia de su propio desarrollo curricular o como reacción a las formas impuestas de rendición de cuentas por las autoridades externas o por las administraciones educativas lo cierto es que subyace en el proceso una clara indefinición en cuanto a objetivos, audiciones y énfasis.

La autoevaluación del centro la conduce obviamente la escuela, pero su desarrollo queda condicionado por aspectos controvertidos como: quién tiene el control del proceso, quién tiene acceso al producto de la evaluación y a qué intereses sirve.

Y es que para algunos autores (Elliott, Holt...), la coincidencia del momento histórico en que se desenvuelve y promueve la autoevaluación con un período de restricciones económicas, hace sospechar que se use más para enmascarar el dominio de enfoques tecnocráticos (por ejemplo, conseguir que los profesores trabajen más por el mismo precio y se desarrollen además, profesionalmente) que para promover intereses profesionales. A ese planteamiento podría conducir la coincidencia que su implantación con la aparición de tests estandarizados para evaluar las escuelas y con la presentación pública de un "ranking" de ellas.

Como señala Sáez y otros:

"El uso de la autoevaluación como retórica no nos diría gran cosa en principio si no tenemos en cuenta el tema de quién controla el proceso de autoevaluación. Si ésta recae sobre los profesores, potencialmente existe la posibilidad de transformar las relaciones entre profesores y estudiantes reforzando la idea del profesor como practicante reflexivo, y desde la perspectiva de la dirección implica cierto grado de descentralización en las decisiones sobre el currículo, así como el desarrollo de estrategias de resolución de problemas como respuesta a contextos fuertemente idiosincrásicos y a las deficiencias y carencias que plantean los profesores en su práctica.

La autoevaluación profesional nos lleva a comprender que el desarrollo profesional basado en la práctica reflexiva de los profesores, aunque sea una idea apoyable y mantenible, no es enteramente factible de aplicarse debido a la división del trabajo de los profesores en las escuelas. Pero, a la vez, la autoevaluación de la escuela como institución se torna difícil si el trabajo colaborativo de los profesores y sin el estudio contextualizado de las políticas curriculares y organizativas que se implementan"(1992:6).

Realizado el breve análisis sobre aspectos conceptuales e históricos de la autoevaluación institucional, podemos caracterizarla como un modelo de evaluación que:

² Sirve al respecto la aportación realizada por Sáez y otros (1992).

- se inicia en el centro educativo;
- se realiza por los profesionales que actúan en él, sin excluir la posibilidad de ayudas externas;
- tienen por objeto el comprender y mejorar la práctica.

Al tener por objeto la dinámica de los centros y sus repercusiones en el funcionamiento diario, resulta ser el instrumento adecuado que hace realidad la conjunción de los procesos de evaluación, innovación y profesionalidad.

Cuando la autoevaluación se centra en problemas prácticos y se encara con una actitud positiva se convierte en un primer paso como elemento para el diagnóstico y la propuesta de cambio, pero, además, si se realiza en determinadas condiciones, resulta ser un medio valioso al servicio del perfeccionamiento profesional. La evaluación se convierte así en un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica pedagógica.

“La evaluación del centro tiene mucho que ver con el perfeccionamiento de los profesores. Porque la evaluación permitirá a los profesionales conocer críticamente el alcance educativo de su acción. Y desde esta comprensión surgirá un perfeccionamiento ajustado a la situación y fácilmente dirigible al cambio y a la transformación”(Santo Guerra, 1993 b:44).

Implica por otra parte, un cambio de los métodos y procedimientos de análisis. La vida de un centro no puede resumirse, desde la compleja interacción de elementos humanos, materiales y funcionales, en porcentajes, por muy necesario que éstos sean, ni puede calificarse con un número, por muy expresivo que resulte. Se exige así un desplazamiento en los métodos de análisis que nos acerca a los conceptos y procedimientos que las ciencias antropológicas usan y nos aleja de las referencias exclusivas a los aportes de las ciencias experimentales.

Además de permitir:

- clasificar la comprensión de lo que se pretende hacer.
- Mantener e incrementar la moral y cohesión de los miembros.
- Proveer información sobre aspectos de la institución.

La autoevaluación resulta importante porque:

- permite reflexionar sobre lo que se hace
- facilita la coordinación vertical y horizontal
- ayuda a comprender lo que sucede
- impulsa el diálogo y la participación
- permite tomar decisiones racionales
- impide solapamientos
- ayuda a incidir sobre lo que considera sustancial
- permite corregir los errores
- ayuda a intensificar el esfuerzo en lo esencial
- permite aprender nuevas cosas
- hace ganar en coherencia al equipo docente
- se convierte en un ejemplo para los alumnos
- ayuda al perfeccionamiento del profesorado (Santos Guerra, 1993b:4-5).

Aparece así la autoevaluación como la concreción de una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa. Y así considerada, deja de ser sentida como una amenaza, fiscalización o imposición para convertirse en una excusa, medio par el intercambio, el encuentro o la ayuda.

Esta modalidad de evaluación podría calificarse al mismo tiempo de interna y externa, en la medida en que pueden intervenir agentes externos que faciliten el proceso de autorreflexión; está guiada por principios democráticos; y más allá del valor que pueda tener para los centros evaluados permite generar un conocimiento sobre las escuelas y favorecer procesos de autorreflexión.

Las condiciones de la autoevaluación

Un proceso tan novedoso entre nosotros como es la autoevaluación no puede incorporarse de manera automática al quehacer de las instituciones. Son precisas unas condiciones previas que potenciarán o limitarán la capacidad que tiene la autoevaluación para generar cambio. Algunas de ellas quedan recogidas a continuación.

Desarrollar la autoevaluación sólo tiene sentido en un marco de *autonomía institucional*. Si la evaluación ha de conducir al cambio, adquirirá sentido cuando los protagonistas puedan intervenir sobre la realidad. Pensar en la autoevaluación como un instrumento para la revisión externa de procesos de innovación o de control es pensar en “ahogarla” en enfoques tecnocráticos y administrativistas.

La existencia de una comunidad educativa con alto sentido de responsabilidad parece también algo necesario. Sólo desde un *sentido colectivo* se puede ver el centro escolar como reflejo del propio trabajo. La existencia de un alto individualismo y celularismo, consecuencia de una excesiva visión funcional del trabajo, dificulta la creación de una cultura colaborativa necesaria para estructurar procesos participativos de revisión.

Favorece también la autoevaluación el reconocimiento y conciencia de la existencia de una diversidad de intereses. La *asunción de diferencias* en concepciones, puntos de vista, intereses tanto personales y profesionales como sociales e institucionales, es el primer paso para la construcción de una cultura común en la que la autoevaluación puede ser el elemento significativo que actúe como motor de cambio.

La existencia de un clima escolar adecuado que no comprometa el resultado de la evaluación o vicie su proceso, la autoconfianza de los implicados en los propios logros y deseo de mejora, su confianza en la institución y la presencia de un estilo de dirección participativo y comprometido con la experiencia son otros aspectos que hay que tener en cuenta.

Las condiciones anteriores no son las únicas, habiendo señalado otros autores algunas más. Así, por ejemplo, Sáez y otros especifican:

- “responsabilidad de la comunidad educativa respecto de lo que sucede en el centro escolar
- percepción común de una situación problemática
- asunción de la pluralidad de intereses legítimos involucrados en los problemas
- confianza en la utilidad de la evaluación en cuanto a la comprensión de los problemas y la búsqueda de posibles soluciones
- existencia de un trabajo en equipo con un clima de confianza mutua
- mecanismos de acuerdo, control y decisión
- perfil competencia del evaluador

Por otra parte, partiendo de Simons (1981), Sancho recoge variadas cuestiones que pueden hacer de la autoevaluación una actividad formativa que propicie la mejora de la práctica, además de aportar conocimientos al proceso de organización y puesta en práctica de la enseñanza (Cuadro 1).

Santos Guerra (1993^a), al especificar las principales características de esta modalidad de evaluación, no deja de establecer de manera implícita algunas de las condiciones que debe reunir:

1. Tiene en cuenta el contexto, partiendo de las diacrónicas y sincrónicas del centro.
2. Está atenta a los procesos y no sólo a los resultados.
3. Da voz a los participantes en condiciones de libertad.
4. Usa métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos que se producen.
5. Está atenta a los valores, no circunscribiendo su preocupación a la búsqueda de indicadores de carácter técnico.
6. No convierte la complejidad en significaciones abusivas, a través de números y estadísticas.
7. Se realiza a partir de una negociación en la que está garantizada la defensa de los intereses de toda la comunidad y no la de grupos determinados.
8. Tiene carácter estructural, ya que se preocupa por el centro como unidad funcional.
9. Se expresa, a través de informes, en un lenguaje accesible a los destinatarios.
10. Es educativa al menos, en dos sentidos: primero, por se ocupa del valor educativo de la acción escolar; segundo, porque ella misma pretende ser educativa al impulsar el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre la mejora.

11. Pretende ser una plataforma de participación y diálogo sobre la enseñanza y la educación
12. Está comprometida con la sociedad, no sólo con el centro evaluado. Con la sociedad, ya que tiene en cuenta los intereses de quienes no pueden recibir estos bienes y de quienes los reciben de forma empobrecida.

CUADRO 1.

Consideraciones sobre una autoevaluación dirigida a mejorar la práctica profesional (Sancho, 1993: 48-49)

1. Aspirar a reflejar la adecuación de la organización de la docencia en los aspectos espaciales, temporales, de recursos, etc.
2. Basarse en un amplio espectro de fuentes de información: datos de entrevistas, descripciones rigurosas de hechos observados, prueba documental, etc.
3. Examinar las actitudes, los valores y las asunciones que subyacen en el tipo de información que proviene de las diferentes fuentes utilizadas, es decir, ir más allá de la información dada para identificar los intereses que conforman los hechos. En este sentido es importante reunir los juicios subjetivos de los participantes a la vez que los de tipo aparentemente factual.
4. Favorecer el flujo de información en todas las direcciones, no sólo de abajo a arriba, que es lo más usual, sino también de arriba a abajo de la jerarquía y en sentido lateral.
5. Ayudar a desarrollar el tipo de evaluación informal al que normalmente se dedican los profesores para lograr alguna repercusión (devolución) en su práctica.
6. Concentrarse en las necesidades internas definidas por la escuela y por los profesores y no meramente en lo que los de fuera consideran importante. Si los profesores no consideran importante un tema parece difícil que se impliquen en su resolución.
7. Tener un carácter particularista y a pequeña escala, ya que se ha de preocupar más por los problemas inmediatos de un determinado contexto, que por los universales y por lo que pueda ser o no en el caso general.
8. Centrarse en la evaluación de situaciones concretas de manera que pueda proporcionar información importante para tomar decisiones y para realizar el análisis de las opciones políticas, es decir, de las líneas de actuación del centro.
9. Sería conveniente que precediese al desarrollo de una nueva organización del currículum. Un estudio previo sobre la forma en la que el centro se organiza para proporcionar a los alumnos la enseñanza daría luz sobre sus posibles puntos "débiles".
10. Ser iniciada y administrada por los profesores dentro de los centros, desde la asunción de que sólo si los profesores y los centros tienen el control del proceso de la evaluación se involucrarán en la puesta en práctica de cualquier recomendación para la acción que pueda seguir.
11. Utilizar los principios éticos de imparcialidad, de confidencialidad, de negociación, de colaboración, de responsabilidad, etc. No parece fácil que se pueda conseguir cambio alguno si el profesorado siente desconfianza.

La autoevaluación también podría adscribirse a las características básicas para que la evaluación señala el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud. De ellas, nos parece necesario destacar dos que dotan de sentido y realismo al proceso evaluativo: rigor y utilidad.

El *rigor* no sólo ha de presidir el diseño y la planificación de las actividades de la evaluación que se va a desarrollar, sino que ha de reflejar la aspiración a la objetividad que debe caracterizar toda evaluación. La validez de lo que se hace tiene mucho que ver con la veracidad de los datos que ofrece, lo que obliga a cuidar los aspectos técnicos y, en particular, el contraste de las interpretaciones que emergen de diferentes posiciones.

El principio de *utilidad* se refiere a la relación entre lo que se persigue y los procedimientos que se usan.

Así, no es aconsejable un proceso de evaluación que, por su afán de rigor, suponga utilizar tal cantidad de tiempo y de recursos que haga inviable el planeamiento. La utilidad hace referencia también a que los problemas de estudio sean relevantes para la comunidad educativa implicada y simultáneamente esenciales para el funcionamiento y mejora institucional.

Los procedimientos serán más útiles en la medida en que sean más ágiles, proporcionen una información relevante (tanto para la audiencia interna como externa) y los datos estén bien contrastados. Así, conviene huir de algunos excesos: el exceso de información, el exceso de tiempo y de personas dedicadas a evaluar, el exceso de instrumentos de medición y de recursos económicos. Los excesos introducen confusión y un afán por evaluarlo todo, aunque la cantidad de información recogida no siempre sea utilizable.

La evaluación así entendida se configura como un apoyo al proceso de mejora de las escuelas. No debe prescindir de la participación, si quiere ser real y aspira a la interpretación y valoración del proceso en toda su complejidad y amplitud. Y, además, más que eliminar el conflicto que el propio proceso genera, lo incorpora a la evaluación como una situación que hay que interpretar y de la que hay que aprender.

La evaluación interna a realizar no excluye, como ya se señaló, la posibilidad de una evaluación externa; antes bien, ambos procesos se completan entre sí en cuanto a las informaciones que proporcionan y los métodos que utilizan. Así, mientras en la evaluación externa prima una evaluación de carácter clasificatorio, preocupada por los resultados y centrada en el proceso de gestión, en la autoevaluación prima el sentido formativo y la preocupación por los procesos. Y todo ello sin dejar de significar que ambas modalidades pueden ser simultáneas, complementarias e incluso yuxtapuestas (una evaluación externa puede también estar interesada en el conocimiento concreto de lo que sucede en todos y cada uno de los centros educativos a los que se aplica).

La práctica de la evaluación

Asumiendo de entrada que la autoevaluación resulta deudora tanto de las concepciones que sobre ella se tienen y aplican como la naturaleza del objeto considerado, no parece convenientes paralizarse en la reflexión.

Resulta conflictivo el hacerlo cuando las instituciones educativas tienen la necesidad de adaptarse a nuevas exigencias socio-culturales y legislativas que impulsan la creación de modelos autoevaluación que garanticen el autocontrol y la mejora de las actuaciones.

Como ya señala L. Blanco:

“Observar, reflexionar, analizar, comprobar, son eslabones del proceso de evaluación de un centro. Su proceso es complejo, pero conviene desmitificar los tecnocratismos y las dificultades *instrumentales*. Las principales dificultades no son técnicas, sino políticas, de voluntad, de sensatez, de sentido común, de sensibilidad pedagógica, de flexibilidad y de creatividad. Conviene no perder de vista que 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” (1993:4)

Situados en una perspectiva aplicativa presentamos opciones, guías de trabajo, que permitan que cada centro concentre su propia propuesta. Estas opciones las agrupamos de acuerdo con las preguntas que habitualmente deben contestar los centros educativos para estructurar adecuadamente la acción.

¿Qué modelo utilizar?

Entendiendo con G. de Landsheere (1985) por modelo el sistema de relaciones entre unas propiedades seleccionadas, abstractas, construido conscientemente con fines descriptivos, de explicación o de previsión, y por ello totalmente dominable, su concreción operativa³ conllevaría como mínimo a las siguientes decisiones:

³ La concreción teórica nos podría llevar a discutir el modelo de evaluación más aceptable. Al respecto, pueden servir las clasificaciones realizadas por M. de Miguel (1989) y Pérez Justa y García Ramos (1989). Para el primero, los modelos serían: centrados en los resultados, centrados en la eficiencia de los procesos internos de la propia organización, causales, culturales o centrados en la evaluación del cambio. Para Pérez Justa y García Ramos se clasificarían según que el énfasis sea: los resultados, la relación de entradas- salidas, los procesos internos de la organización, los aspectos culturales, los aspectos técnicos, la relación organización-factores humanos, los criterios integradores o la capacidad de la propia organización para autotransformarse. Nuestra opción nos lleva de entrada a pensar en un modelo que asume la capacidad de la institución para autotransformarse y que asigna a la evaluación un papel de “motor” de cambio.

- a) Evaluación emergente *versus* evaluación planificada, en función del grado en que el diseño queda prefijado.
- b) Evaluación formativa *versus* evaluación sumativa, según se ponga el énfasis en la naturaleza de los procesos o en las características de los productos.
- c) Autoevaluación *versus* heteroevaluación, en referencia a la participación o no de agentes externos.
- d) Evaluación global *versus* evaluación sectorial, si el interés es analizar el funcionamiento general del centro o algunos aspectos parciales.
- e) Evaluación puntual *versus* evaluación secuenciada, en función del carácter estático o dinámico que se quiera dar al proceso de toma de información.

Se trata, por tanto, de definir las demandas de acción en función de las finalidades que se persigan, de las posibilidades (económicas, de recursos humanos...) que se tengan o de las exigencias que se planteen.

Pero más allá de esas decisiones debe pensar en la conexión que el proceso de autoevaluación tiene con la organización y funcionamiento habitual del centro educativo. Así, la autoevaluación puede ser algo incorporado a todas y cada una de las acciones que emprende el centro, resultado de una acción puntual o ambas cosas a la vez (Cuadro 2).

CUADRO 2
Dimensiones de la autoevaluación institucional

	SECTORIAL	GLOBAL
Ejemplos de actuación puntual	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación de una reunión con los padres. – Evaluación del resultado de actividad de final de trimestre. – Evaluación del nivel del curso 	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación general del centro. – Datos generales del centro. – Análisis de producciones –
Ejemplos de actuaciones secuenciadas	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación funcionamiento de un ciclo – Evaluación de la puesta funcionamiento del aula informática. – – 	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación del cumplimiento del PEC o del PCC – Evaluación de programación anual (memoria) – Evaluación del desarrollo profesional – ...

¿Cómo delimitar el diseño?

Supuesta una opción de autoevaluación planificada, cabrá establecer las grandes líneas que habrá de seguir el proceso. De manera indicativa, pueden servir los pasos ya presentada anteriormente (Gairín, 1993 b):

- Análisis del contexto de actuación.
- Establecimiento de un diseño de evaluación que delimiten:
 - la finalidad (¿para qué?)
 - el objeto (¿qué?)
 - la metodología (¿cómo?)
 - el momento (¿cuándo?)
 - los protagonistas (¿a quiénes)
 - los responsables (¿quiénes?)
- Seguimiento del proceso evaluador:
 - Construcción de la instrumentalización
 - Recogida de la información
 - Síntesis y valoración de la información

- Realización del informe
- Presentación y debate del informe

Las fases consideradas resumen todo el proceso evaluativo y suelen ser coincidentes entre los diferentes autores. (Cuadro 3).

CUADRO 3
Fases y componentes de la evaluación

<p>SANCHO (1993):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La finalidad de la evaluación . 2. La amplitud del enfoque, o en qué aspectos se centrará la evaluación. 3. El rol de los participantes externos o internos. 4. El tiempo aproximado de duración de la actividad y el tiempo que han de dedicar los participantes. 5. Un acuerdo sobre las estrategias en general y, sí parece necesario, sobre los métodos. 6. Criterios de interpretación de la información. 7. Negociación sobre la forma de administrar y controlar los recursos disponibles. 8. Búsqueda de procedimientos consensuados que garanticen la confidencialidad, la imparcialidad y el control de acceso a la información y divulgación de la misma. 9. Delimitación sobre aspectos como: ¿qué se hará con la información obtenida y con el conocimiento elaborado?, ¿se tomarán decisiones sobre la marcha?, ¿se tomarán decisiones al final del proceso?, ¿cómo se hará?, ¿a quién implicarán? 	
---	--

<p>CASANOVA y otros (1991: 37-39):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fase de planificación, que lleva el plan de evaluación: a) Descripción clara del problema o del factor desencadenante del estudio de evaluación. b) Definición del ámbito y finalidad de la evaluación. c) Elección del enfoque metodológico adecuado. d) Identificación de las variables más relevantes (sólo en el caso de enfoques experimentalistas). e) Especificación de los indicadores de calidad que van a ser utilizados como criterios de evaluación. f) Especificación o, en su defecto, preparación de los instrumentos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de los datos g) Previsión de mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones. h) Asignación de responsabilidades a los agentes de la evaluación i) Temporalización de las diferentes fases y actuaciones. j) Presupuesto económico. 	<p>SANTOS GUERRA (1993:6-9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recoger datos de una forma precisa y prolongada - Utilizar métodos adecuados, que supone el uso de métodos: diversos, sensibles a la complejidad de los fenómenos evaluados, adaptados a las situaciones que se exploran y utilizados de manera interactiva. - Someter los datos a la interacción y el análisis. - Discutir los datos de forma abierta y colegiada. - Poner por escrito la reflexión. - Tomar decisiones racionales para mejorar la acción. - Publicar para someter la reflexión al debate público.
<ul style="list-style-type: none"> - Fase de ejecución. - Fase de elaboración y publicación de las conclusiones 	<p>J. MATEO (1989):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación: audiencia, propósito y aspectos significativos del objeto. - Valoración de la evaluabilidad: componentes básicos del objeto, objetivos perseguidos, resultados esperados, inesperados y sus efectos. - Planificación: elección del modelo y de la metodología. - Utilización: informe y toma de decisiones. - Metaevaluación: elección de criterios referenciales y análisis y valoración de la evaluación efectuada en base a dichos objetivos. <p>J. BLANCO (1993: 46-60)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objeto. - Audiencia: solicitante y receptora. - Equipo evaluador. - Características del proceso: sistemático, continuo, integral, acumulativo, participativo e integrado. - Diseño metodológico: propósito, variables, procesos para la obtención de información, organización y análisis de datos y presentación de resultados. - Función y funciones de la evaluación. - Criterio de evaluación

El establecimiento del diseño de evaluación parece coherente con la opción aceptada y representa la concreción del proceso de planificación. La especificación citada parte de la especificación de la finalidad de la evaluación, que en relación con el objeto de evaluación determinará el conjunto de preguntas que determinados protagonistas deberán responder a partir de la presentación en instrumentos que proporcionan informaciones diferentes.

Adquiere importancia en el proceso de delimitación del diseño y de los propósitos la consideración de los elementos que llevaron a realizar la autoevaluación. Así, puede resultar de interés revisar aspectos como .

- a) *La historia*: ¿cómo se inició?, ¿existen precedentes?, ¿se mantiene el interés por el proceso?
- b) *Los propósitos*: ¿por qué se inicia la autoevaluación?, ¿qué tipo de información creen los clientes que debe proporcionar la evaluación? , ¿ los resultados deben diferenciar audiencias?
- c) *Las implicaciones*: ¿ qué efectos directos, indirectos o colaterales puede tener? , ¿sobre qué recaen las principales implicaciones: necesidades opciones, procesos de mejora, afectividad de los resultados, etc?, ¿qué tipo de implicaciones tienen los clientes de la evaluación?

- d) *Los límites*: ¿de qué tiempo se dispone? , ¿qué información puede ser disponible?, ¿qué resistencias a la evaluación existen?

¿Qué cabe considerar en el desarrollo de la evaluación?

La realización práctica de la autoevaluación supone clarificar en primer lugar el conjunto de preguntas a que ha de responder. Algunas preocupaciones temáticas propias de procesos de esta naturaleza señaladas por M. Santos Guerra (1993 b: 35-37) pueden clasificarse como sigue⁴:

- a) En relación a los planteamientos institucionales:
 - Existencia de un proyecto colectivo frente a una acción individualista.
 - La adaptación del centro al medio en el que está enclavado y a la cultura en la que se mueven las familias.
 - La organización y selección de los contenidos de enseñanza en el aula y en el ciclo.
 - El perfeccionamiento de profesorado dentro de la práctica profesional.
- b) En relación a las estructuras organizativas:
 - Participación de los alumnos en la vida del centro y en la negociación del proceso de aprendizaje y de su evaluación.
 - Funcionamiento de la coordinación vertical y horizontal entre los miembros del equipo docente.
 - La flexibilidad organizativa de los espacios y de los tiempos al servicio del proyecto educativo y curricular.
 - La utilización de los medios didácticos, tanto en su vertiente organizativa como didáctica.
 - La integración de los alumnos con deficiencias en el marco del aula y del centro.
 - La transparencia en la gestión económica y el análisis de los criterios que presiden el gasto.
 - Los fondos bibliográficos, los criterios de su selección y uso, tanto por parte de la comunidad educativa como de los ciudadanos en general.
 - El funcionamiento de los servicios de secretaría, administración y limpieza.
- c) En relación al sistema realacional:
 - La comunicación entre las distintas personas y estamentos del centro.
 - La circulación de la información en sentido vertical (ascendente o descendente) y horizontal y con el exterior.
 - La relación con los padres en todo lo relativo a la vida del centro y del aula.
 - El tratamiento de los conflictos entre los profesores o entre éstos y los alumnos, o entre los profesores y los padres.
 - El clima del centro como lugar de convivencia y de trabajo.
 - La disciplina de los alumnos y de los profesores y los criterios en que se asientan las normas de convivencia y la exigencia de su cumplimiento.
- d) Otras:
 - La sensibilidad ante el problema de la educación para los valores.
 - La adaptación del centro al medio en el que está enclavado y a la cultura en la que se mueven las familias.
 - La metodología que se utiliza en el trabajo del aula y sus resultados en el rendimiento de los alumnos.
 - La forma de realizar la evaluación, tanto dentro del aula como en las sesiones presididas por el tutor.
 - Las relaciones con la inspección y con la administración en general.

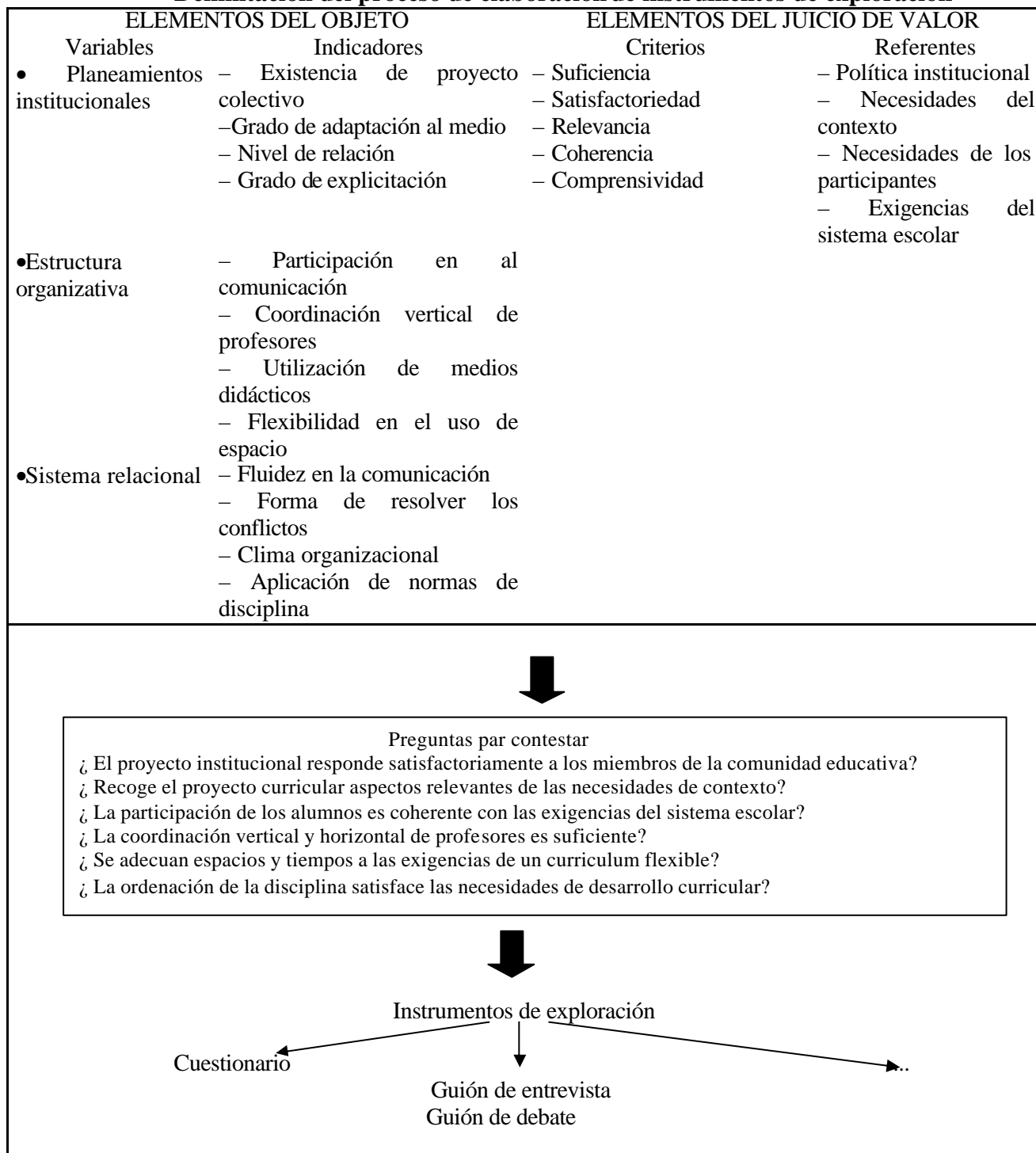
La delimitación específica de las preguntas que puedan constituir la base de los instrumentos que se van a utilizar deberá tener en cuenta las preocupaciones temáticas planteadas y además los criterios de evaluación y los referentes que se piensan utilizar. El esquema base para un enfoque racional queda recogido en el cuadro 4, si bien debe asumirse más como un apoyo a la hora de hacerse preguntas que como un modelo para utilizar siempre.

El proceso de construcción de instrumentos propios para la autoevaluación debe considerarse parte del propio proceso de autorrevisión por las implicaciones formativas que contiene, debiendo evitar la tentación de recurrir a pautas estandarizadas aunque significaran un ahorro de tiempo y recursos.

⁴ Preocupaciones temáticas, variables, indicadores pueden recogerse de la literatura pedagógica. Al respecto y a modo de ejemplo pueden verse los textos de Casanova y otros (1991).

CUADRO 4

Delimitación del proceso de elaboración de instrumentos de exploración



También adquiere importancia en el desarrollo de la evaluación la delimitación de los implicados y, más específicamente, la participación de elementos externos. Con respecto al proceso de evaluación interna, adquiere sentido la utilización de observadores. Las personas que se presten a ello o a las que se pide que lo hagan pueden ser técnicos del centro (profesores, orientadores...), alumnos, padres, profesorado en práctica o técnicos externos (profesores de otros centros, asesores de servicios de apoyo, etc.). Su actuación, que puede combinar su participación o no en las actuaciones con el que sean más o menos conocidos, pueden alterar la espontaneidad de comportamiento. La distorsión en este caso será menor cuanto:

- Más amplio sea el foco de análisis.

- Más largo sea el tiempo de observación.
- Más discreta sea la presencia del observador.
- Más clara sea la transparencia de los propósitos.
- Más participativa sea la persona del observador.

(Santos Guerra, 1993b: 15-16)

La ayuda externa, más allá de actuar como facilitadora de la reflexión, garantiza una mayor independencia del proceso que si sólo intervienen los protagonistas, cuyas opiniones pueden quedar mediatizadas por intereses particulares o de grupo.

La utilización de agentes externos en la autoevaluación sitúa en primer orden la importancia de asegurarse el principio de la confidencialidad. De hecho, este principio que siempre debiera existir es la explicitación del compromiso adquirido por todos los participantes de hacer públicas sólo aquellas informaciones sobre las que se haya llegado al acuerdo de actuar de tal modo y en relación a una utilización también negociada.

En último extremo, la acción emprendida debería considerar las cuatro reglas básicas que Municio (1993) asigna a un proceso evaluativo de calidad: aportar una información precisa y valiosa, ofrecer confianza en la calidad del informe, presentar una buena relación coste-beneficio y vender el producto adecuadamente.

¿Qué procedimientos, técnicas e instrumentos conviene utilizar?

Los procedimientos que se deben utilizar variarán en función de la amplitud del objeto de análisis y de la intencionalidad de la autoevaluación. De manera sintética, podemos considerar diversas propuestas en función del carácter parcial (por el contenido, los evaluadores implicados, los métodos...) o global de las propuestas y del nivel de generalización que pretendan.

a) *Procedimientos estandarizados*

Desde una perspectiva global, pueden resultar útiles las variadas aportaciones que existen en el mercado, si bien no siempre su enfoque se orienta al proceso de reflexión y de evaluación interna, que se considera más eficaz para una autoevaluación centrada en la mejora institucional y en el desarrollo profesional. Algunas realizaciones pueden ser⁵:

- Quafe 80: cuestionario de análisis del funcionamiento de un centro (López y Darder, 1985).
- Proyecto GRIDS (Directrices para la evaluación y desarrollo interno de las escuelas) del School Council (Casanova y otros, 1993).
- También tienen orientación formativa las obras de Santos Guerra (1990), Corominas y otros (1992) y Blanco (1993).

Pueden consultarse, asimismo, otras aportaciones sobre autoevaluación (San Fabián y Corral, 1989; Sabirón, 1990; Sáez y otros, 1992; Beltrán, s. f.; Beltrán y San Martín, 1992; Santos Guerra, 1993b) o de la relación de ésta con el desarrollo profesional (Elliot, 1986; Martín, 1988; Sancho 1992).

A nivel general y en la línea de abrir perspectivas para cada centro educativo seleccione las opciones más oportunas, pueden citarse: García Hoz (1975); Isaacs (1977); Escudero (1980); Lafourcade (1982); González Soler (1977); Esteban y Bueno (1988); Bartolomé y otros (1988, 1991); Pérez y García (1989); M. de Miguel (1989); Pérez y Martínez (1989); Barberá (1990); Sabirón (1990); Garrido y otros (1991); Casanova y otros (1991); Lázaro (1991); Espinosa (1991); Inspección Educativa (1991); Borrell (1992); Rodríguez (1992); Blanco (1993) o números monográficos dedicados al tema (Varios, 1987, 1989).

A nivel universitario aparecen como aportaciones recientes: Escotet (1984); De Miguel (1991); Secretaría del Consejo de Universidades (1993); Tejedor (1992) y varios (1993).

Por último, se pueden utilizar indicadores presentados en obras como: Mestres (1990); Roostand (1991); National Association of Elementary School Principals: Alvaro e Izquierdo (1992); Davis y Thomas (1992).

Desde una *perspectiva específica*, los procedimientos son tan variados como lo es el objeto de atención. A modo de ejemplo y sin pretender ser exhaustivos, podemos citar aportaciones que hacen referencia a la evaluación del:

- Proyecto Educativo y Proyecto Curricular (Gairín, 1992b).

⁵ Las referencias que se recogen no pretenden la exhaustividad y tan sólo quieren dar indicaciones sobre las producciones más actuales fácilmente localizadas en nuestro contexto.

- Plan de centro (Apraiz, 1989).
- Proyecto Curricular de Centro (Zabalza, 1987; MEC, 1992a, 1992b; Ferreiros y Riu, 1993).
- Unidades Didácticas (Gairín y otros, 1992d).
- Aprendizajes significativos (Torroba, 1992).
- Calidad de los espacios arquitectónicos (Salmerón y otros, 1988).
- Clima institucional (Trickert y Moos, 1973; Villar y otros, 1988; Del Rincón y Del Rincón, 1989; López y Yáñez, 1990)
- Cultura Organizativa (Handy, 1988).
- Relaciones entre los profesores (Santana, 1991).
- Evaluación de la enseñanza por los padres (Zabalza, 1987).
- Funciones directivas (Cajide y otros, 1988).
- Autoevaluación del equipo directivo (Pérez Collera, 1993).
- Eficiencia de un grupo de trabajo, resistencia al cambio.

También pueden consultarse la multitud de referencias que hay sobre la evaluación del profesor (Villar, 1992c,...), de programas y cursos (Inspección de Bachillerato, 1990); Varios (1991); Briones (1991); Aguilar y Ander-EGG (1992); Gairín (1993b,...); programas de desarrollo profesional (Villar y otros, 1993); así como también los textos anteriormente citados que a menudo recogen planteamientos específicos.

b) *Procedimientos no estandarizados*

Desde una *perspectiva global* pueden citarse:

- Estrategias de dinamización de centros, presentadas ya anteriormente (Gairín, 1992a; 1992b), y que básicamente se refieren a:

- Autoanálisis (colectivo o individual).
- Historia institucional.
- Análisis de situaciones reales (anecdóticas, conflictivas...).
- Análisis de situaciones figuradas (estudio de casos, lecturas en común, situaciones clave...).
- Debates selectivos.
- Elaboración de mapas conceptuales.
- Explicitación de actuaciones reales.
- Análisis de prácticas existentes (evaluación, disciplina...).
- Examen de los productos existentes: materiales, pruebas de evaluación...
- Diarios.
- Simulaciones.
- Árboles de decisión.
- Análisis de la acción: observadores, grabaciones, triangulación,...

Otras aportaciones más concretas pueden ser:

- El análisis interno de la escuela (Woods, 1987; Santos Guerra, 1990).
- La matriz TOWS para formulación estratégica (Serrano y Márquez, 1991).
- Mapa situacional, que sirve para conocer las distintas actitudes de un gran grupo ante un nuevo proyecto (Álvarez, 1993 b).
- Chequeo institucional, válido para detectar y situar conflictos de un equipo de trabajo (Álvarez, 1993 b).
- Diagnóstico institucional de problemas (Álvarez, 1993a).
- Técnicas para lograr consenso: Delphi, Q-sort, grupo nominal...

Desde una perspectiva específica, se puede iniciar un proceso de autoevaluación a partir de algunas de las acciones señaladas por Santos Guerra (1993: 27-30):

- Dedicar monográficamente una sesión del claustro para realizar el análisis de algún aspecto del funcionamiento del centro: disciplina, formas de evaluación, el fracaso en los estudios, las causas de abandono...
- Solicitar de los alumnos, por escrito, un informe sobre la marcha del centro.
- Nombrar una comisión para que realice algún estudio valorativo sobre la vida del centro.
- Realizar algunas preguntas a los padres/madres sobre el funcionamiento del centro.
- Analizar de forma rigurosa alguna situación conflictiva del centro.
- Aplicar el mismo cuestionario a todos los estamentos para estudiar los contrastes de opinión.
- Proponer a un seminario, ciclo o gabinete que haga un informe sobre su actividad.
- Proponer la realización de diarios, tanto a profesores como alumnos.

- Hacer un estudio de casos sobre alguno de los aspectos de la vida del centro que tenga interés para los profesionales.
- Evaluar una sesión del consejo escolar en su desarrollo completo.
- Hacer un estudio de la utilización del espacio escolar.
- Realizar lecturas sobre la valoración del funcionamiento de los centros.
- Filmar una sesión de evaluación, para su posterior análisis por el grupo de profesores implicados y por otros compañeros .
- Obtener una serie de fotografías sobre el espacio escolar para su análisis.

Las estrategias señaladas y los instrumentos y técnicas mencionadas tendrán diferente valor en función de las intencionalidades de los centros, debiendo éstos optar (por motivos diversos) por unas u otras.

Inherente a las actuaciones será el uso de variadas técnicas entre las que cabe mencionar como más interesantes para el proceso de autoevaluación:

- la observación
- los perfiles
- la entrevista
- la utilización de memorándums analíticos
- el análisis de documentos
- la aplicación de cuestionarios
- la realización de diarios.

Son técnicas aplicables a situaciones diversas (dinámica de la clase, desarrollo de sesiones de trabajo, utilización de espacios y tiempos, situaciones excepcionales, empleo de materiales...) y a contenidos diferentes (¿qué se piensa sobre...? , ¿ por qué sucede?, ¿ cómo se podría mejorar?, ¿ en que afectaría a ..?, ¿qué se podría decir sobre...? , ¿ qué habría que señalar con relación a...?)

Algunas aportaciones finales

La evaluación de los centros escolares pudiera encuadrarse en una triple consideración: una visión epistemológica (qué conocer de los centros), una visión organizativa (cómo se piensa el contexto del proceso educativo) o una visión evaluativa (qué consecuencias políticas tiene el conocimiento sobre la organización) (Calvo, 1992)

Cada una de esas visiones podría dar origen a un modelo de intervención determinada. Los modelos mecanicistas reclaman para sí una “*accountability*” y “*assessment*”; los modelos que consideran a la organización como una realidad política, se orientan por una evaluación interno o autoevaluación.

Situados en esta última perspectiva, la realización de procesos de autoevaluación no es una tarea sencilla en un contexto donde no existe cultura evaluativa ni hay tradición de autogobierno en los centros. No obstante, aparece como un reto al que hemos de enfrentarnos y que hemos de superar.

La organización y puesta en funcionamiento de las propuestas señaladas en apartados anteriores no puede ser mimética, obedeciendo a presupuestos de comodidad o amparándose en la falta de conocimiento de los procesos técnicos de la evaluación. Como ya señalábamos, si existe actitud evaluadora lo primero que se puede hacer es debatir, contrastar la posibilidad real de hacer efectiva algunas de las propuestas presentadas.

De acuerdo con el espíritu señalado, aportamos como elementos de reflexión algunas consideraciones finales relacionadas con el tema abordado

- a) Planificación y evaluación de situaciones no con esquemas sucesivos, sino simultáneos e interrelacionados y que deben considerarse de manera conjunta. Existe un proceso en espiral por el cual la reflexión sobre lo que hacemos proporciona elementos de acción que incorporados a las prácticas educativas exigirán un nuevo proceso de evaluación sistemática.
- b) La realización de la evaluación requiere una clarificación previa negociada sobre la finalidad, requisitos y consecuencias de la actividad que se realiza. Si se quiere que el proceso en sí mismo un hecho educativo, es necesario cuidar al máximo los requisitos. Alguno de ellos son citados por Santos Guerra de la siguiente forma:
 - a) El equipo de evaluación recabará la autorización de los implicados y acordará con ellos las condiciones de acceso a aquel tipo de situaciones o actividades que no tengan un carácter público, pero que sean de interés para el objeto de la evaluación.

- b) El equipo de evaluación no utilizará ningún tipo de material o documento que no sea público sin previa autorización.
 - c) Cualquier información que se obtenga podrá ser tenida en cuenta si se considera relevante. No obstante, el equipo de evaluación no usará ni difundirá bajo ningún concepto aquella información no relevante para la evaluación que hubiera podido obtener por su acceso privilegiado a personas, grupos o actividades.
 - d) Nadie tendrá acceso privilegiado a los datos de la evaluación, salvo en aquellos casos en los que una persona sea la única fuente de los mismos (como ser el caso de la información obtenida mediante una entrevista).
 - e) Se mantendrá la confidencialidad de los datos y el anonimato de los informantes.
 - f) Nadie tiene derecho al veto respecto a la totalidad del informe o a alguna de sus partes.
 - g) Es obligado incorporar al informe las discrepancias de aquellas personas o grupos que no estén de acuerdo con el contenido o la forma del mismo.
 - h) Nadie podrá impedir la contribución de otras personas a la evaluación.
 - i) El informe no se hará público sin la aceptación de los integrantes de la comunidad educativa.
 - j) EL informa está a disposición de todos los miembros de la comunidad educativa” (1993b:33-34)
-
- c) La autoevaluación institucional no siempre persigue la promoción de cambios; a veces, también puede ser útil para consolidar iniciativas en curso o mejorar su reconocimiento.
 - d) La autoevaluación institucional no puede eludir el conflicto pues refleja, en último extremo, las ideologías subyacentes respecto a lo que ha de ser la organización, la educación y la evaluación que aplicamos. En este sentido, significa algo más que la evaluación que una institución realiza sobre sí misma, refleja lo que la institución considera importante, quiénes controlan los procesos o quién toma decisiones acerca de las finalidades, métodos, sistemas de organización u otros aspectos.
 - e) Lo que hará del proceso evaluativo un proceso útil a los profesores será su orientación hacia la esencia que caracteriza lo escolar-educativo:

“frente a la incertidumbre que preside siempre las decisiones educativas y la actuaciones profesionales de los docentes se impone su reducción al menos hasta llevarla a límites soportables por los profesores; frente a los problemas relativos a la toma de decisiones, se impone dotar de transparencia cognitiva a los procesos e incrementar la consciencia de los mismos: frente a la implicación de la enseñanza con valores: explicitación de éstos y logro de consensos: frente a la complejidad de una relación educativa inscrita en marcos institucionales , la búsqueda de modelos par mejorarla” (Beltrán , s, f)”
 - f) El modelo de autoevaluación implica actividad colectiva y supera la consideración que atribuye todas las causas de los eventos a acciones individuales. En este sentido resulta ser una clave fundamental en la reestructuración institucional, sustituyendo el control burocrático y unidireccional por la autorregulación y autocontrol.
 - g) El éxito de la evaluación deberá asimismo superar algunas problemáticas entre las que cabe resaltar : problemas estructurales (tamaño de los centros, inestabilidad de profesorado...), el individualismo profesional, las condiciones de trabajo (formación, espacio, tiempo u otras condiciones de trabajo(formación, espacio, tiempo u otras condiciones de trabajo (formación, espacio, tiempo u otras contrasprestaciones laborales) o la resistencia al cambio. A menudo los efectos positivos de la autoevaluación pueden resultar también anulados por juicios interesados sobre la competencia de los evaluadores, los criterios utilizados, la utilidad real del proceso o las consecuencias que se derivan de él.

Acechan a la institución no sólo imposiciones externas, sino también peligros internos entre los que cabe destacar el uso de este instrumento como medio par generar informes autojustificativos.

La existencia de riesgos como los mencionados, antes que impedir que se pongan en marcha las evaluaciones, deberían ser llamadas de atención sobre le proceso de autoevaluación y los niveles de control que hay que establecer . Superar esos peligros exigen una cierta capacidad de riesgo por parte de los centros que , sin esperar las condiciones ideales, inician pequeñas experiencias que sirven de margen para realizaciones posteriores. Supone, además, un apoyo decidido por parte de la Administración a quienes inician actuaciones de esa naturaleza.

- h) La implicación de la tarea educativa con los fines más que con los medios da a la autoevaluación una orientación eminentemente educativa. Explica ello el énfasis que se pone en cuestiones como la delimitación de la información relevante, la confidencialidad de su uso o la importancia dada al proceso de negociación .
- i) La participación en los procesos de autoevaluación no sólo es una exigencia técnica, sino social. La participación de los usuarios de las instituciones aporta validez a las preguntas , indicadores , criterios, etc. que maneja la evaluación, pero además es la garantía de la utilidad y aplicabilidad de lo obtenido. El problema no residirá en admitir esa participación, sino en la delimitación de la forma y el grado como se ha de desarrollar.
- j) La autoevaluación exige, más allá de la recopilación de información, una valoración de las discrepancias, una identificación de obstáculos, una elaboración de alternativas, una selección de la alternativa deseable y la aplicación a la acción elegida. Deberá estar atenta, asimismo a los efectos directivos, indirectos y secundarios (no previstos y no previsibles) que afectan tanto el objeto evaluado como el propio proceso de evaluación.
- k) El establecimiento de criterios estándares sólo tiene sentido a efectos de establecer puntos de partida en el proceso de reflexión. El proceso de discusión y contraste habrá de llevar a un proceso de crecimiento donde la comprensión y flexibilidad primen sobre la categorización y estandarización de lo que se hace.
- l) El objeto delimita claramente las demás variables de evaluación. No será lo mismo, en este sentido, evaluar el funcionamiento de un ciclo que las relaciones con los padres o la actuación del propio centro. La diferenciación afectará no sólo a la metodología, sino también supondrá el uso de enfoques conceptuales diferenciados. Así, en la evaluación institucional de carácter interno, se parte del contexto interpretativo y no se elude el conflicto que la propia actuación supone al poner de manifiesto las relaciones de poder.
- m) La utilización d modelos externos de autoevaluación si no debe ser excluida de entrada requiere al menos una cierta precaución. A menudo las listas de preguntas importadas sólo sirven para que los profesores se entretengan respondiéndolas, embarcándose en una actividad individual y mecánica que impide el proceso reflexivo se carácter colaborativo.
- n) Se hace preciso potenciar la cultura de la autoevaluación a partir de la explicación de lo que tienen en común, de lo que comparten, un conjunto de personar más que poniendo en evidencia sus diferencias o tratando de imponer sus criterios.

Como vemos, la autoevaluación institucional plantea variados considerandos, que justifican la inexistencia que se hace de la evaluación como resultado de una actitud que lleva, más allá de la aplicación de procedimientos técnico, a una disposición contante de reflexión sobre las propias actuaciones y sobre la forma de conseguir una mayor calidad en el funcionamiento institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. J y Andereg, E.** (1992): Evaluación de servicios sociales . Siglo XXI, Madrid.
- Álvarez, M.** (1993^a): El proyecto Educativo Comunidad de Madrid, Consejería de Educación
- Álvarez, M.** (1993b): Cómo analizar la situación y problemas en la organización de un centro. Curso de Formación par Equipos Directivos. Subdirección General de Formación de Profesorado. MEC. Madrid
- Álvaro, M. e Izquierdo. M.^a. C.** (1992): Para saber más sobre indicadores educativos. Cuadernos de Pedagogía, nº1999.enero . págs 25-25.
- Apraiz, J.** (1989): El plan de centro como instrumento de evaluación. Análisis, criterios y bases para la acción formativa. Revista de Investigación Educativa , nº 13. 245-268. Barcelona.
- Barbeá, V.** (1990): Método para evaluación de centros. Escuela Española. Madrid.
- Bartolomé, M.** (1991): Evaluación auditoría de los centros educativos. Actas del XIX Congreso Nacional de la Enseñanza privada. EL Ejido (Almería).
- Bartolomé, M y otros** (1998): Análisis de los modelos institucionales de evaluación de centros de Cataluña, Actas del IV Seminario de modelos de investigación educativa. Santiago de Compostela.
- Beare, H. Y otros** (1992): Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección. La Muralla. Madrid.
- Beltrán, F** (s.f): La autoevaluación institucional: El ejercicio del control democrático como vía para el desarrollo profesional . Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Valencia. (Documento policopiado).
- Beltrán , F. y San Martín, A.** (1991): Autoevaluación escolar . Cuadernos de Pedagogía nº 204.
- Blanco, L.** (1993): Autoevaluación modular de centros educativos . PPU. Barcelona.
- Borrel, N.** (1992) Modelos de evaluación de centros . En Álvarez, M. (coord): La dirección escolar: formación y puesta al día, 137-175. Escuela Española, Madrid.
- Briones, G.** (1991) Evaluación de programas sociales. Trillas, México.
- Cajide, J. y otros** (1968): Evaluación de las funciones directivas en los centros de EGB de Galicia, Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía Alicante.
- Cajide, J y Tejedor, J.** (1968): Actas de distintos modelos de vencimientos de cuentas direccional en la calidad de los Centros Educativos. Actas del IV Seminario de Modelos de Investigación educativa. Santiago de Compostela.
- Calvo, J.** (1992): Evaluación de centros escolares. Departamento de Didáctica y Organización escolar. U de Granada (Documento policopiado).
- Casanova, M. A.** (1992): La evaluación , garantía de calidad del centro educativo. Edelvives y Zaragoza .
- Casanova, M.A. y otros** (1991:1993): La evaluación del centro educativo. Curso de formación para equipos directivos Subdirección General de Formación del Profesorado . MEC. Madrid.
- Corominas, P. y otros** (1992): Instrument per a l'avaluació de centres docents. Barcanova. Barcelona.
- Davis, G.A. y Thomas . M.A.** (1992): Escuelas eficaces, maestros eficientes. La Muralla, Madrid.
- De Miguel, M y otros** (1991): La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid.
- Del Rincón, D. y Del Rincón, B.** (1989): Evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades, Madrid.
- Elliott, J.** (1986): “Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidades. El Galtón, M. y Moon B.: Cambiar la escuela . cambiar el currículum. Martínez Roca, Barcelona.
- Escotet, M.A.** (1984) Técnicas de evaluación institucional en al educación Superior. MEC, Madrid
- Escuderos, T.** (1980): ¿ Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores? ICE. U. Zaragoza.
- Espinosa, A.** (1991): Reformas, Inspección y evaluación educativas. Escuela Española, Madrid.
- Esteban, S. Y Bueno, J.** (1988): Claves para transformar y evaluar los centros. Popular, Madrid.
- Ferreiros, P. y Ria, F** (1993): Un diseño para la evaluación del Proyecto Curricular. Aula. N.º 5. Septiembre, 60-64 Barcelona.
- Gairín, J.** (1991): Modelos organizativos, modelos directivos. Actas de la 1ª Jornadas sobre dirección Escolar. Forum d'Administradors de l'Educació a Catalunya, Barcelona.
- Gairín, J.**(1991^a): “La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa “. En ICE: La dirección, factor clave de la calidad educativa. Universidad de Deusto.

- Gairín, J.**(1991b): Proyecto curricular en el marco de una escuela renovada. En Orientaciones técnico-prácticas para la elaboración de proyectos de centro. Subdirección General de Formación de Profesorado. MEC. Madrid.
- Gairín, J.** (1991c): Seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo. Apuntes de Educación, nº, 2,5-7.Madrid.
- Gairín, J. y otros** (2991d) : Evaluación de unidades didácticas. En informe de evaluación del programa de Actualización Científica y Didáctica , modalidad A. Subdirección Científica de Formación del Profesorado, MEC. Madrid.
- Gairín, J. y otros** (2991d): Evaluación de unida-monos. Aula n.º 15, junio, 65-68.
- Gairín, J.**(1993b): La evaluación de un grupo ACD, modalidad A Subdirección General de Formación de profesores.