

Documento académico

# La autoevaluación institucional como herramienta de mejora

**Transformando el país con una  
educación de calidad**



Documento académico

**Consejo Directivo Ad Hoc**

Carolina Barrios Valdivia, Presidenta

Fabiola León-Velarde Servetto

Jorge Mori Valenzuela

**Secretaría Técnica**

Haydee Chacón Cabanillas

**Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica y Técnico Productiva**

Ángela Reymer Morales, Directora

Luis Alberto Velásquez Cárdenas, Coordinador

Gaby Balcázar Medina, Coordinadora

Documento del Sineace elaborado por  
Pedro Ravela

Lima, mayo de 2020

© **Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa**

Av. República de Panamá N.º 3659 – 3663, San Isidro, Lima – Perú

Teléfonos: (+51 1) 637-1122, anexo 133

E – mail: [cir@sineace.gob.pe](mailto:cir@sineace.gob.pe) / [www.sineace.gob.pe](http://www.sineace.gob.pe)

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.  
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

**DOCUMENTO ACADÉMICO**

# **La autoevaluación institucional como herramienta de mejora**



# ÍNDICE

## Presentación

|   |    |
|---|----|
| 1. Conceptos fundamentales de evaluación en educación.....  | 5  |
| 1.1. Elementos centrales del proceso de evaluación.....   | 6  |
| 1.2. Evaluación con fines formativos y evaluación con fines de certificación.....                   | 8  |
| 2. Autoevaluación y cultura de la evaluación en las instituciones educativas.....                   | 9  |
| 3. Enfoques y políticas de evaluación de los centros educativos.....                                | 11 |
| 3.1. Los principales enfoques.....  | 14 |
| 4. Experiencias de autoevaluación institucional en América Latina.....                              | 16 |
| 4.1. Argentina.....   | 16 |
| 4.2. Ecuador.....   | 18 |
| 4.3. Colegios Jesuitas.....   | 19 |
| 4.4. México.....  | 20 |
| 5. Cuestiones clave para un dispositivo de autoevaluación institucional<br>con fines de mejora..... | 22 |
| 5.1. ¿Para qué vamos a evaluar?.....  | 23 |
| 5.2. ¿Qué queremos evaluar?.....  | 23 |
| 5.3. ¿Quién va a evaluar?.....  | 24 |
| 5.4. ¿Cómo vamos a evaluar?.....  | 25 |
| 5.5. ¿Cómo vamos a utilizar los resultados de la evaluación?.....                                   | 28 |
| 6. Condiciones para la viabilidad de la autoevaluación.....   | 29 |
| 7. Referencias.....   | 32 |
| Anexo.....  | 33 |

## PRESENTACIÓN

Este trabajo está dirigido a docentes y directivos. Tiene como propósito contribuir a pensar el sentido de la evaluación en las instituciones educativas de educación básica regular y a idear formas de ponerla en marcha. La autoevaluación a nivel institucional es el correlato de la evaluación formativa a nivel de los aprendizajes.

En las aulas estamos intentando superar el modelo de evaluación centrado en las calificaciones, para pasar a un enfoque formativo que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes, la heterogeneidad de sus formas de aprendizaje y sus distintos puntos de partida. La evaluación formativa intenta ayudar a cada estudiante a avanzar desde sus conocimientos, capacidades y dificultades, haciéndolo cada vez más autónomo y consciente de sus capacidades y formas de aprender.

De la misma manera, a nivel de las instituciones educativas necesitamos desarrollar una política de evaluación que sea coherente con el enfoque formativo. La evaluación institucional no debería ser un requisito administrativo a cumplir, sino estar al servicio de un proceso de reflexión colectiva, de mejora y de crecimiento de cada escuela. Este proceso es distinto en cada escuela y debe ser desarrollado en función de las particularidades de su situación y

contexto. Simultáneamente, debe tener siempre la formación de los estudiantes como objetivo final y principal.

Desde esta perspectiva, el texto busca contribuir a pensar la autoevaluación como parte de las prácticas cotidianas de la vida escolar, en el marco de una cultura compartida de la evaluación, es decir, un modo de hacer las cosas y de ejercer la profesión que se revisa continuamente y en forma colaborativa, a partir de la contrastación con evidencia empírica.

El texto está estructurado en seis grandes secciones. En la primera se propone una conceptualización básica de la evaluación en educación y se explican sus elementos constitutivos. En la segunda se define el concepto de autoevaluación. La tercera sección está dedicada a relevar los principales enfoques y experiencias en materia de políticas de evaluación de las instituciones educativas, en tanto que en la cuarta se presentan experiencias de autoevaluación institucional en América Latina. En la quinta sección se proponen ideas y pistas de trabajo para poner en marcha procesos de autoevaluación. En la sexta se cierra el texto con un conjunto de condiciones a tener en cuenta para que la autoevaluación sea relevante y viable.

## 1. Conceptos fundamentales de evaluación en educación

La evaluación es una actividad humana fundamental y continua. Es consustancial a la conciencia. Desde que los primeros homínidos comenzaron a desarrollar la conciencia, sus decisiones estuvieron basadas en alguna forma de evaluación de las situaciones. Cuestiones tales como qué piedras utilizar para construir instrumentos o dónde construir una choza implicaron una evaluación, en el sentido de analizar sus percepciones y su experiencia acumulada con el fin de tomar la mejor decisión posible. Desde entonces los humanos realizamos alguna forma de evaluación ante cada decisión: recopilamos información, la valoramos a partir de ciertos criterios y, en función de lo anterior, adoptamos un curso de acción.

Consideremos el siguiente ejemplo. Una pareja con hijos llega a la etapa en que éstos se independizan y se van a vivir por su cuenta. La vivienda que habitan les queda ahora grande, por lo que resuelven mudarse. Deben decidir adónde. Ante esta situación comenzarán por establecer algunos criterios. Por ejemplo, qué zonas son adecuadas de acuerdo a la distancia con sus lugares de trabajo, cuántas habitaciones necesitan, si prefieren cierto tipo de materiales o luminosidad, cuánto pueden pagar por alquiler o por compra. A partir de estos criterios empiezan a reunir información buscando viviendas y visitándolas. A medida que reúnen la información la van valorando. Analizan las opciones a partir de los criterios que definieron antes. Algunos criterios serán más importantes que otros. Por ejemplo, el costo seguramente pesará más que el resto. Si una vivienda está en el lugar adecuado y tiene la cantidad de habitaciones que desean, pero no la pueden pagar, deberán descartarla. Finalmente, a través de este proceso iterativo de definición de criterios, análisis de información y contrastación entre ambos, llegan a una decisión.

Este mismo proceso lo realizamos, muchas veces sin darnos cuenta, cada vez que tomamos una decisión: definimos ciertos criterios, reunimos información y contrastamos la información y los criterios de acuerdo con la importancia relativa de éstos.

## 1.1. Elementos centrales del proceso de evaluación

A partir del ejemplo anterior podemos visualizar que todo proceso de evaluación tiene cinco elementos fundamentales (Ravela, 2006).

### a) Finalidades

Una evaluación siempre parte de una finalidad, es decir, de la necesidad de tomar una decisión. Evaluamos para tomar un curso de acción: cambiar de vivienda, comprar una prenda de ropa, ayudar a un familiar. La evaluación no busca satisfacer una curiosidad sino resolver una necesidad.

### b) Referentes

Toda evaluación implica criterios de valoración. Para elegir un curso de acción necesito saber qué cosas me parecen importantes, es decir, a partir de qué aspectos o valores voy a tomar la decisión. A estos criterios los denominamos genéricamente referentes. El término “referencia” es definido por la RAE como la “base o apoyo de una comparación, de una medición o de una relación de otro tipo”. Hablamos, por ejemplo, del punto de referencia o del ángulo de referencia.

### c) Evidencia empírica

Para tomar una decisión necesitamos información que nos permita valorar las distintas opciones o cursos de acción con respecto a los referentes. La información nos permite ver en qué situación está aquello que queremos evaluar con relación a los criterios. La información no necesariamente es un conjunto de datos. Muchas veces son descripciones o percepciones. Elegimos una fruta en el mercado a partir de ciertos criterios, pero, además, de una percepción acerca de los mismos: vemos, olemos, tocamos. Para dar cuenta de esta visión amplia de la información, emplearemos el término evidencia. La palabra evidencia viene del latín “vide” (ver) y “e” (de adentro hacia afuera). Significa hacer visible algo desde su interior hacia el exterior. En la evaluación la evidencia es todo aquello que nos permite “ver” algo que queremos “valorar”.

### d) Valoración

La valoración es el momento central del proceso de evaluación. El término evaluación alude, justamente, a la valoración (e-valorar, extraer el valor de algo). Por eso generalmente se indica que la evaluación es formular juicios de valor.

En realidad, la valoración es el momento en que se contrasta la evidencia con el referente, la información con los criterios, para tomar una decisión. Es un movimiento complejo, iterativo, que implica, a la vez, ponderar la importancia relativa de los distintos criterios.

e) Usos y consecuencias

La evaluación termina siempre en un curso de acción: se toma una decisión para resolver la situación o problema que dio origen al proceso. La evaluación no termina con la contrastación o con la formulación de juicios de valor. No es una actividad especulativa, es una actividad dirigida a modificar algún aspecto de la realidad. Si no se toman decisiones la evaluación queda inconclusa.

En la evaluación de aprendizajes están implicados estos cinco elementos. Evaluamos con una finalidad, por ejemplo, ayudar a un estudiante a mejorar su aprendizaje. Para ello necesitamos establecer ciertos criterios, es decir, una definición de qué es aprendizaje. Por ejemplo, qué competencias esperamos que nuestros estudiantes logren. El currículo es una de las fuentes principales de criterios para el aprendizaje. En tercer lugar, necesitamos información o evidencias sobre lo que el estudiante es capaz de hacer. Necesitamos algo que nos permita “ver” lo que el estudiante es capaz de hacer. Esta es la función de una prueba, de la observación de los estudiantes trabajando en el aula o del análisis de sus producciones: hacer visible el aprendizaje. Luego viene el momento central de la evaluación, cuando el docente contrasta la evidencia -lo que el estudiante hizo- con los referentes, es decir, con la definición de los aprendizajes o competencias esperadas. Finalmente, como resultado de la contrastación, tomamos una decisión o un curso de acción: ayudamos al estudiante a comprender mejor un concepto, lo orientamos para mejorar su trabajo o, veces, le asignamos una calificación que tiene consecuencias en la vida del estudiante.

Un proceso similar -aunque más complejo- se verifica en la evaluación institucional. Evaluamos con una finalidad, contribuir a mejorar la labor de la IE. Para ello necesitamos comenzar por explicitar la misión de la escuela, lo que se espera de ella. Los Compromisos de Gestión o un Modelo de calidad<sup>1</sup> de la escuela pueden ser la fuente donde encontrar estos criterios, que cumplen una función equivalente al Currículo en el caso de los aprendizajes: constituyen una referencia contra la cual contrastar la situación de la IE. Para hacerlo, es necesario construir

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, el Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Institutos y Escuelas de Educación Superior del SINEACE (2016).

evidencias o informaciones que nos permitan “ver” qué está ocurriendo en la IE con respecto a los aspectos que queremos mejorar. La evidencia puede adoptar distintas formas: recopilación de indicadores, descripción de procesos de trabajo, registros de observación, encuestas de opinión, por mencionar algunos. A partir de lo anterior se realiza un trabajo de análisis, comparando lo que muestra la evidencia con las metas de gestión o con los estándares del modelo de calidad. Este análisis permite identificar aspectos centrales que requieren ser mejorados y se puede plasmar en un informe de autoevaluación. Finalmente, a partir de la contrastación entre lo esperado y lo alcanzado, se definen cursos de acción que pueden tomar la forma de un Plan de Mejora.

## 1.2. Evaluación con fines formativos y evaluación con fines de certificación

En este punto es muy importante distinguir dos tipos de evaluación, con finalidades y lógicas diferentes, que solemos incluir bajo la misma denominación y que, muchas veces, confundimos (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

Una es la evaluación como certificación. En este caso la finalidad de la evaluación es decidir en qué medida un estudiante ha logrado los aprendizajes esperados. Este tipo de evaluación tiene una función social: busca certificar, hacer constar en forma pública ante las familias, las demás instituciones educativas y la sociedad en general, en qué medida cada estudiante logró los aprendizajes definidos en el currículo. En este caso el proceso de contrastación entre evidencia y referente da lugar a un juicio de valor sobre el aprendizaje del estudiante, que se expresa a través de la calificación.

Un segundo tipo de evaluación, muy diferente del anterior, es la que tiene como finalidad ayudar al estudiante a avanzar en su aprendizaje. Es lo que denominamos evaluación formativa. Tiene una función didáctica y es parte integral del proceso de aprendizaje. Pretende ayudar a que el estudiante perciba qué está logrando o comprendiendo y qué dificultades tiene, para luego orientar sus siguientes pasos y actividades. En este caso, el proceso de contrastación entre evidencia y referente da lugar a una devolución o retroalimentación al estudiante, con el fin de ayudarlo a darse cuenta por sí mismo de la distancia entre lo que se espera y lo logrado.

Esta distinción suele expresarse con las expresiones evaluación del aprendizaje -certificadora- y evaluación para el aprendizaje -formativa- (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

La misma distinción es aplicable a la evaluación de las IE. La evaluación institucional puede tener una función de acreditación o una función formativa.

En el primer caso la finalidad de la evaluación es certificar la calidad del trabajo de una IE. Esta evaluación es principalmente externa, es decir, es realizada por otra institución, con el fin de constatar las capacidades de la IE para llevar adelante su labor educativa. Esta constatación da lugar a una rendición de cuentas pública, que se expresa a través de categorías de logro con relación a los principales componentes del referente adoptado. Dichas categorías cumplen el mismo papel que las calificaciones de los alumnos.

En el segundo caso la finalidad de la evaluación es ayudar a la IE a mejorar su trabajo. Esta evaluación es principalmente interna, es decir, es realizada por los propios equipos de la IE, con el propósito de identificar distancias o brechas entre lo que se pretende lograr y lo que efectivamente se está logrando. La evaluación formativa a nivel institucional está orientada a promover la reflexión y el intercambio profesional en los equipos de trabajo. Se desarrolla a través de la sistematización y análisis de evidencias sobre las fortalezas y debilidades. Tiene como resultado principal la formulación e implementación de acciones de mejora.

## **2. Autoevaluación y cultura de la evaluación en las instituciones educativas**

La evaluación siempre se propone modificar algún aspecto de la realidad. Evaluación certificadora y evaluación formativa difieren sustancialmente con relación a cómo generar las modificaciones. La evaluación “certificadora” enfatiza las motivaciones o incentivos externos. Intenta motivar al estudiante para aprender, a través de la obtención de una buena nota y alcanzar el reconocimiento de sus padres, y de la promesa de acceder al siguiente nivel educativo o conseguir trabajo en el futuro. La evaluación formativa, en cambio, enfatiza las motivaciones internas del estudiante: el disfrute del hecho de comprender, la gratificación por ser capaz de hacer algo nuevo, la sensación de auto superación.

Como consecuencia del predominio que ha tenido la función de certificación en la historia de los sistemas educativos en la sociedad industrial, la calificación muchas veces se transforma en un fin en sí mismo. Los estudiantes no trabajan

para aprender, sino para lograr una nota. De la misma manera, a nivel institucional la evaluación externa se puede transformar en un proceso administrativo burocrático de cumplimiento de requisitos, como un fin en sí mismo. De la mano con lo anterior, se ha generado una concepción punitiva de la evaluación, que impregna la cultura de las instituciones educativas. Cuando nos hablan de evaluación enseguida sentimos cierto temor y pensamos en alguien que nos va a juzgar y va a poner de manifiesto lo que no hacemos bien.

En este marco es relevante la articulación entre evaluación externa y autoevaluación institucional.

La evaluación externa suele ser realizada por agentes externos a la institución educativa, por lo general cuerpos de supervisores o, más recientemente, agencias de evaluación de distinta naturaleza. Por lo general da lugar a alguna forma de categorización o juicio de valor que se hace público. Los rankings o la publicación de informes externos en la Web son un ejemplo de ello. La intención es impulsar la mejora a través de la presión externa.

La autoevaluación, en cambio, es puesta en marcha y llevada adelante por los profesionales y equipos de la propia institución educativa -si bien puede existir apoyo de agentes u orientadores externos-. Tiene carácter formativo, en el sentido de que se propone generar nuevas capacidades institucionales a través de la revisión colectiva de las metas de aprendizaje - ¿adónde vamos? - y la construcción de diversidad de evidencias - ¿dónde estamos? -, con el fin de definir procesos de mejora - ¿cómo avanzamos? -. La autoevaluación implica una suerte de meta cognición institucional, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje colectivo en la organización.

Tal como se muestra en la siguiente sección de este texto, las tendencias más recientes en evaluación institucional están orientadas a combinar ambos enfoques. La evaluación externa incluye un componente de autoevaluación y revisión interna por parte de los equipos de la institución. La autoevaluación se hace a partir de un referente de calidad definido externamente y se enriquece con aportes y miradas de actores externos. Esta articulación aparece expresada de manera muy clara en la propuesta del SINEACE (2017: 8):

La acreditación, entendida como reconocimiento público al cumplimiento de estándares por parte de una institución, por sí misma no mejora la calidad. La mejora nace y se construye al interior de las instituciones, y en ello radica el valor de la autoevaluación. En tal sentido, la autoevaluación se constituye en

el mecanismo por excelencia, que permite identificar y superar brechas de calidad a partir de la elaboración e implementación de planes de mejora.

La autoevaluación implica “hacer visible lo cotidiano” desde el análisis de los propios actores internos, con una mirada colectiva orientada a la concreción de planes de mejora consensuados. En ese proceso de construcción colectiva se resignifican las prácticas docentes e institucionales, con el fin de mejorar los aprendizajes y la formación integral de los alumnos (Picaroni & Careaga, 2004).

La autoevaluación institucional requiere desarrollar una cultura de la evaluación formativa, es decir, crear un conjunto de hábitos con relación a la revisión y la mejora continua en la organización de la escuela, en las formas de enseñar y en la evaluación de los estudiantes. Requiere un modo de ser institución que se caracterice por la confianza en las propias capacidades para progresar y por el hábito de poner en marcha pequeños cambios en forma constante.

### 3. Enfoques y políticas de evaluación de los centros educativos

Hace pocos años la OCDE publicó la mayor revisión internacional y comparada de políticas de evaluación en educación que se haya realizado hasta el momento (OCDE, 2013). El estudio incluye una sección específica dedicada a la evaluación de los centros educativos, basada en una minuciosa revisión de las investigaciones existentes, en 25 informes de caso nacionales y en visitas de campo a 15 países<sup>2</sup>. El estudio no incluye la Educación Superior, únicamente la educación básica y media. De la revisión realizada surge la identificación de tres enfoques principales en las políticas de evaluación de instituciones educativas (384-385):

- i. la evaluación externa, concebida como la revisión de estructuras organizativas, procesos de trabajo y logros de aprendizajes de los estudiantes, llevada adelante por un agente externo a la institución -cuerpos de supervisores, agencias de evaluación o expertos individuales-;

---

<sup>2</sup> El estudio abarca cinco grandes áreas temáticas: la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en las aulas, la evaluación del sistema educativo, la evaluación de las instituciones educativas, la evaluación de los directivos y la evaluación de los docentes.

ii. la autoevaluación institucional, concebida como un proceso de revisión de los mismos aspectos, pero que es llevada adelante por miembros de la institución educativa y está basada en aportes de la dirección escolar, el cuerpo docente, otro personal, los estudiantes, las familias y la comunidad;

iii. la comparación de los resultados de los centros educativos en diversos indicadores de desempeño, con el fin de ofrecer puntos de referencia a nivel nacional, regional o de otras instituciones. Mientras en algunos países esta información es entregada a los centros educativos para que la utilicen internamente como parte de sus procesos de autoevaluación, en otros se reporta en forma pública para que distintas audiencias puedan comparar las instituciones -evaluación externa-.

En términos esquemáticos es posible describir de la siguiente manera la evolución de los enfoques a lo largo del último siglo. En una primera etapa los sistemas educativos implementaron dispositivos de evaluación externa jerárquica orientados a la verificación del cumplimiento de procedimientos y normas, por lo general a cargo de cuerpos de Inspectores. Con el paso del tiempo, estos dispositivos se fueron volviendo crecientemente burocráticos y, como consecuencia, poco relevantes.

En las dos últimas décadas del siglo XX se produjo un viraje de la evaluación centrada en los procedimientos a la evaluación centrada en los aprendizajes logrados por los estudiantes. La preocupación de las autoridades educativas se desplazó del control de los procesos al control de los resultados. Los cuerpos inspectivos desaparecieron en algunos países, mientras que en la mayoría permanecieron, pero perdieron significación. En algunos países surgieron nuevas formas de agencias evaluadoras. Simultáneamente, la evaluación de las escuelas pasó de estar orientada a la rendición de cuentas dentro del sistema educativo a enfocarse en la rendición de cuentas pública -hacia las familias y la sociedad-

En casi todos los países se desarrollaron sistemas de evaluación estandarizada de aprendizajes, cuyos resultados fueron utilizados de distintas maneras. En términos generales esta fue una forma de transparentar ante la sociedad los logros del sistema educativo. En algunos países se adoptó, además, la práctica de publicar tablas con los resultados de cada centro educativo, como forma de rendición de cuentas pública. En unos pocos países se intentó utilizar la información a las familias para promover la competencia entre las escuelas, en el

marco de una lógica de mercado. La intención principal fue crear incentivos y mecanismos de presión para mejorar las escuelas.

La evaluación externa enfocada en resultados y rendición de cuentas mostró sus beneficios, pero también sus limitaciones. En muchos casos generó oportunidades para la reflexión y revisión de las actividades educativas, propició un incremento de la cooperación e intercambio dentro de las instituciones evaluadas y contribuyó a desarrollar expectativas y visiones acerca de qué es una buena escuela. Pero, al mismo tiempo, la evaluación externa centrada en resultados y rendición de cuentas tuvo un conjunto importante de efectos no deseados. Las escuelas dedican mucha energía a prepararse para los requerimientos de la evaluación externa, en desmedro de la enseñanza y el aprendizaje. El personal de las escuelas se queja de que la preparación para la evaluación externa consume mucho tiempo y genera estrés. La evaluación externa se asocia principalmente con el cumplimiento de requerimientos administrativos y no con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, propiciando el desarrollo de una cultura de sumisión, a expensas de la innovación (OCDE, 2013: 393-397).

Como respuesta a estos problemas, a partir de la última década del siglo XX, se empezó a desarrollar experiencias de autoevaluación institucional, orientadas a promover el protagonismo del centro educativo en su propia evaluación, así como a recuperar la importancia de los procesos pedagógicos. Se buscó fortalecer la revisión de las prácticas y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje colaborativo. El supuesto fundamental de este enfoque fue que las escuelas solo mejorarían si se apropiaban del proceso y generaban nuevas capacidades. El Parlamento Europeo emitió una recomendación al respecto en 2001 para que los países *“impulsen la autoevaluación de los centros educativos como forma de crear aprendizaje y mejorar las escuelas”* (OCDE, 2013: 406).

Las propuestas y políticas de autoevaluación en centros educativos tuvieron una amplia diversidad de enfoques y formatos. En algunos casos se inspiraron en los modelos de calidad provenientes de los ámbitos de la gestión de organizaciones o de la empresa. En otros casos se partió de modelos derivados de la investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela. En otros, las experiencias estuvieron inspiradas en una visión sobre el desarrollo profesional docente.

Al igual que ocurrió con la evaluación externa, la autoevaluación también tiene riesgos y desviaciones. Su valor depende en buena medida de la cultura profesional colaborativa preexistente en cada institución. La propuesta -a veces exigencia- de realizar un proceso de autoevaluación también está expuesta al riesgo de transformarse en un ejercicio burocrático demandante. Si bien la autoevaluación es un enfoque mejor aceptado por las escuelas que la evaluación externa, algunas la realizan con entusiasmo y compromiso profesional, mientras que otras lo hacen con una suerte de docilidad cínica, para cumplir con las apariencias (OCDE, 2013).

### 3.1. Los principales enfoques

En la práctica los enfoques de evaluación externa, autoevaluación y resultados de aprendizaje comparativos han ido variando y combinándose, adoptando diversas configuraciones.

Por un lado, se constatan dos tipos de propósitos diferentes: los vinculados a la rendición de cuentas y los orientados al mejoramiento escolar. Los primeros promueven principalmente el control externo sobre la institución -a través de la asignación de fondos, los mecanismos de mercado, presión de la opinión pública o en control administrativo-. Los segundos apuestan al desarrollo profesional docente y la construcción de capacidades institucionales.

Por otro lado, se constataron tres maneras principales de relación entre evaluación externa y autoevaluación: i) ambas corren por sistemas paralelos; ii) secuencial: la autoevaluación es un paso previo a la evaluación externa; iii) cooperativo: se brinda apoyo externo para que cada IE desarrolle su propio enfoque de autoevaluación.

A continuación se ofrece una enumeración de las experiencias nacionales más relevantes y paradigmáticas<sup>3</sup>:

#### i. Evaluación externa “pura”

- Inglaterra: Evaluación externa centrada en resultados por escuela que se hacen públicos con fines de rendición de cuentas y libre elección de los padres en una concepción de mercado.

---

<sup>3</sup> Con base en la revisión de la OCDE y en la experiencia del autor.

- Bélgica Flamenca y Suecia: Experiencias orientadas a la rendición de cuentas pública a través de la publicación en Web de informes de Inspección externos.
- ii. Requerimiento externo de una autoevaluación con informe público al final
- Canadá: Se requiere a cada centro educativo que establezca una visión, metas a cuatro años, objetivos anuales con indicadores y revisión anual del plan. Se debe realizar un reporte anual de progreso para las familias y autoridades.
  - Irlanda: Se exige a los centros educativos de que realicen un informe anual de autoevaluación y un plan anual de mejoramiento en la enseñanza y el aprendizaje. Deben publicar cada año un resumen de cada uno.
- iii. Autoevaluación en el contexto de una evaluación externa
- Corea del Sur: Existe una evaluación externa a partir de un modelo ideal de escuela, definido a nivel nacional. La autoevaluación de las IE es un paso inicial de este proceso.
  - Escocia: La Inspección de Escuelas define un sistema de indicadores que sirve de base para una autoevaluación en las instituciones. Luego se realiza una revisión externa, a cargo de los Inspectores, y se compara con la autoevaluación. A partir de este proceso la IE debe elaborar un plan de mejora para superar las debilidades identificadas y debe comunicarlo a las familias.
- iv. Autoevaluación orientada al desarrollo de capacidades
- Nueva Zelanda: Existe un sistema de autoevaluación con apoyo externo, orientado al desarrollo de capacidades profesionales docentes. No se prescriben métodos ni procedimientos. Una agencia especializada proporciona a las IE herramientas de evaluación, servicios de desarrollo profesional y disseminación de buenas prácticas de autoevaluación, a través de talleres interinstitucionales.

## 4. Experiencias de autoevaluación institucional en América Latina

En América Latina es posible identificar experiencias de autoevaluación institucional de cierta escala -es decir, que vayan más allá de centros educativos individuales- pero la experiencia es limitada y poco estable en el tiempo. A los efectos de este artículo hemos identificado cuatro experiencias principales que reseñaremos brevemente. La identificación de los casos está orientada a la EBR y basada en la disponibilidad de información sistemática<sup>4</sup>.

- El Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE) desarrollado por UNICEF en Argentina.
- El Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa desarrollado por el Ministerio de Educación de Ecuador.
- El Sistema de Calidad en la Gestión Escolar (SCGE) desarrollado por la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI).
- El modelo de autoevaluación institucional del Programa Escuelas de Calidad (PEC) desarrollado en México.

### 4.1. Argentina

El Modelo IACE fue desarrollado y aplicado entre 2007 y 2017 en varias provincias, incluyendo un total de 2000 escuelas primarias, 600 secundarias y 500 centros de educación inicial (Duro y Nirenberg, 2016; Nirenberg, 2018).

La autoevaluación es definida como “*una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada, sobre la base de información confiable, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados, consensuados y comunicables. Debe ser efectiva para recomendar acciones orientadas a la mejora de la calidad educativa en la escuela*” (Duro y Nirenberg, 2016: 18).

El enfoque está pensado como una experiencia acotada en el tiempo -entre 3 y 4 meses-, a través de talleres en la institución. Para la conducción del proceso se proponer conformar un Grupo Promotor de entre 6 y 10 integrantes, incluyendo

---

<sup>4</sup> Si bien no forman parte del cometido de este artículo, son relevantes también los modelos de Autoevaluación y Mejora institucional que forman parte de los procesos de Acreditación llevados adelante por el SINEACE en la educación universitaria, Institutos de Educación Superior y Centros de Educación Técnica.

a docentes y estudiantes mayores. El método prevé además el acompañamiento del proceso por parte de los supervisores.

El proceso de autoevaluación se organiza en torno a tres grandes dimensiones:

- i. Resultados y trayectorias educativas de los niños.
- ii. Gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes.
- iii. Gestión y desempeño institucional.

Para cada dimensión se propone un conjunto de variables a analizar, 27 en total. A modo ilustrativo, para la primera dimensión se proponen las siguientes variables:

- Aprendizaje en las materias básicas y en la especialidad u orientación que brinda la escuela.
- Capacidades para el estudio y la comunicación.
- Construcción de valores y capacidades para el desarrollo personal y la vida en sociedad (capacidades intra e interpersonales).
- Capacidades para la inserción en el mundo laboral.
- Capacidades para la inserción en la educación superior.
- Capacidades para la participación y para el ejercicio de ciudadanía.
- Capacidades y habilidades para una vida saludable.
- Trayectorias escolares.

Para la autoevaluación en cada escuela se propone básicamente la realización de seis ejercicios básicos a lo largo de los 3 meses (Duro y Nirenberg, 2016).

- *Ejercicio 1:* Sistematización y análisis de datos de la escuela de los últimos 5 años.
- *Ejercicio 2:* Encuesta a familiares de estudiantes a través de cuestionario autoadministrable.
- *Ejercicio 3:* Misión de la escuela (taller).
- *Ejercicio 4:* Significado de la calidad educativa en la escuela (taller).
- *Ejercicio 5:* Valoración de variables e indicadores de la calidad educativa. Selección de problemas y acciones superadoras.
- *Ejercicio 6:* Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa.

Se proponen además algunos otros ejercicios opcionales.

No hay evidencia ni evaluación de impacto de esta propuesta, pero sí una transcripción de testimonios de algunos participantes (Nirenberg, 2018:159-163).

## 4.2. Ecuador

El modelo de autoevaluación de Ecuador está inspirado en el modelo IACE de UNICEF Argentina. Su objetivo principal es ayudar a comprender y mejorar la práctica educativa. La autoevaluación es definida como *“una herramienta idónea para conocer la realidad interna de los establecimientos educativos”* que permite *“recopilar, sistematizar, analizar y valorar la información sobre el desarrollo de sus procesos y resultados”* y *“se sustenta en una reflexión metódica... de los integrantes de la comunidad educativa”*. El producto final del proceso está constituido por un Informe Final de Autoevaluación y un Plan de Mejora. Ambos documentos *“reposarán solamente en la institución ya que son herramientas de trabajo para la institución que busca, constantemente, mejorar con efectividad”* (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013).

Su modo de operación es algo diferente al de IACE y se otorga especial importancia a los datos sobre aprendizaje de los estudiantes. El proceso está organizado en siete grandes pasos:

- *Paso 1:* Estudio del proceso y contenido del modelo de autoevaluación.
- *Paso 2:* Información a la comunidad educativa sobre el proceso de autoevaluación.
- *Paso 3:* Conformación de un Equipo Promotor (de entre 3 y 6 integrantes) y cinco grupos de trabajo (planificación estratégica; dimensión pedagógica curricular; gestión administrativa, convivencia escolar y relación del centro con la comunidad). Los grupos de trabajo tienen a su cargo la autoevaluación de su área temática a través de sesiones de reflexión y consenso.
- *Paso 4:* Recolección y sistematización de información.
- *Paso 5:* Análisis y valoración de la realidad institucional a partir de la información recogida.
- *Paso 6:* Redacción del Informe de Autoevaluación (que tiene carácter estrictamente interno).

- *Paso 7:* Divulgación del proceso de autoevaluación y sus resultados a la comunidad educativa, explicando el objetivo, el proceso realizado y los resultados obtenidos. Elaboración conjunta de planes de mejora.

El documento ofrece un conjunto de pautas para las sesiones de trabajo y para la organización de datos e informes. Se incluye un formato de encuesta a las familias.

### 4.3. Colegios Jesuitas

El Sistema de Calidad en la Gestión Escolar (SCGE) comenzó a ser desarrollado en el año 2012. Participan en el mismo 42 colegios de distintos países de la región.

Su propósito es *“posibilitar a las comunidades educativas mejorar la gestión escolar con foco en el aprendizaje de todos los estudiantes desarrollando una cultura de la calidad”*. El proceso está orientado a brindar a las instituciones *“una herramienta de trabajo que permite evaluar sus resultados y prácticas institucionales, a partir de un referente compartido en red, impulsando un ciclo permanente de evaluación, reflexión, cambio y mejora”* (Cuadra y Sandoya, 2017: 18).

A diferencia del IACE, este enfoque está pensado como un proceso de largo plazo -al menos dos años y medio-. Incluye una etapa inicial de autoevaluación, de seis meses, seguida de una etapa de diseño e implementación de un plan de mejora a lo largo de dos años escolares. A partir de entonces se abre la posibilidad de realizar un segundo ciclo de autoevaluación, con la opción de realizar un proceso de certificación de calidad externa a cargo de la Fundación Horreum de Bilbao.

El proceso de autoevaluación se organiza en torno a cuatro grandes dimensiones:

- i. pedagógico curricular;
- ii. organización, estructura y recursos;
- iii. clima escolar;
- iv. familia y comunidad.

Dentro de cada dimensión se especifica un conjunto de aspectos a analizar. Por ejemplo, dentro de la dimensión pedagógico curricular se incluye el diseño y

planificación de la enseñanza, la realización y apoyo a la enseñanza, el acompañamiento a los estudiantes y el logro de aprendizajes.

El proceso es orientado y acompañado por un equipo externo de especialistas, que a su vez capacita facilitadores pertenecientes a la red.

Un estudio sobre la experiencia al cabo de sus primeros años de implementación, realizado por el equipo de especialistas a través de una encuesta a participantes, identifica un conjunto de logros y lecciones aprendidas (Cuadra y Sandoya, 2017). De ellas destacamos las siguientes:

- i. Es fundamental que es los Directores de las IE asuman un tipo liderazgo orientado a lo pedagógico y al aprendizaje, y les otorguen prioridad a estos aspectos *“por sobre cuestiones formales y administrativas”*.
- ii. La principal dificultad encontrada y demandada por todos los encuestados es la insuficiencia de tiempo dedicado para autoevaluar, y para diseñar e implementar los procesos de mejora escolar. *“La ampliación y mejor uso del tiempo escolar es uno de los cambios más importantes a tener en cuenta para iniciar esta ruta de la mejora continua”*.
- iii. Se requiere de más acompañamiento y apoyo para concretar los procesos de mejora escolar, luego de la etapa de autoevaluación. Para ello es necesario identificar y formar líderes internos, así como seleccionar buenos diseños de proyectos y acciones de mejora, que sirvan como casos ejemplares inspiradores.
- iv. Es necesario dedicar más tiempo a la preparación de la comunidad y de los procesos y espacios de trabajo, así como a la creación de condiciones que propicien la discusión, el involucramiento y la participación de toda la comunidad educativa.

#### 4.4. México

Desde el año 2001 se llevó adelante en México el Programa Escuelas de Calidad (PEC), por iniciativa del Gobierno Federal. Su intención fue promover un nuevo modelo de gestión escolar, orientado a *“transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas”*. Se buscó pasar de la formulación central de las políticas educativas hacia un esquema centrado en la escuela (FLACSO, 2008).

El Programa se orientó a desarrollar en las escuelas una cultura de planeación estratégica, evaluación y rendición de cuentas, sobre la base de dos supuestos principales (23):

- *“Invertir el diseño de la política pública, de una formulación central que toma todas las decisiones sobre necesidades, recursos, insumos y su distribución, por una que permite formular proyectos desde abajo, es decir desde la escuela misma... el centro escolar quien puede identificar mejor sus necesidades, problemas y metas realizables”.*
- *“Inducir la participación social en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la gestión del centro escolar” reactivando “los mecanismos de participación social ya previstos en la legislación nacional: los llamados Consejos de Participación Social en la Educación” dotándolos de atribuciones específicas.*

Las escuelas participantes (varias decenas de miles a lo largo de seis años) recibieron apoyo técnico y financiero. En el plano técnico se les brindó capacitación, asesoría y seguimiento en la construcción de un plan estratégico de transformación escolar. En función de las metas y necesidades de dicho proyecto, las escuelas recibían además recursos financieros adicionales que podían gestionar en forma autónoma.

El proceso de formulación del Proyecto comenzaba con una autoevaluación institucional inicial e incluía luego la autoevaluación continua y final del Plan Estratégico. Con tal finalidad se desarrolló un Modelo de Autoevaluación estándar para todas las escuelas, basado en tres encuestas de opinión a los actores educativos: una sobre práctica pedagógica, una sobre gestión escolar y la tercera sobre participación social. Las encuestas adoptaron el formato de escala de frecuencias de cinco puntos (nunca, con poca frecuencia, con frecuencia, con mucha frecuencia, siempre) y alrededor de 10 ítems cada una (Lorea, 2003).

De acuerdo con la evaluación externa del PEC realizada por FLACSO (2008: 164-171), las principales lecciones acerca de aspectos a mejorar en la autoevaluación y en la formulación del proyecto estratégico fueron las siguientes:

- la falta de precisión en torno al problema a abordar (cantidad, tamaño, magnitud) y la ausencia de una línea base, lo que impide dimensionar las metas a alcanzar;

- la falta de una construcción conceptual adecuada de los problemas a abordar que incluya los factores que lo generan -causas-, lo que tiene como consecuencia el planteamiento de objetivos muy generales y la ausencia de objetivos específicos y bien delimitados;
- lo anterior, a la vez, dificulta la construcción de estrategias concretas y específicas para el cambio y da lugar a acciones que *“transitan por las vías conocidas y tradicionales”* y *“generalmente buscan convencer y motivar a padres de familia, maestros y alumnos”*, así como a la realización de cursos y talleres de capacitación;
- el ejercicio de identificación de Fortalezas, Amenazas, Oportunidades y Riesgos (FAOR), *“aparece más como un requisito a cumplir en las planeaciones escolares, que como un ejercicio analítico con enfoque estratégico”*;
- dificultades estructurales de funcionamiento de las escuelas: sobrecarga laboral, cultura del aislamiento, falta de liderazgo y *“esquemas de verticalidad y autoritarismo en la gestión institucional que parecen limitar seriamente la filosofía del programa hacia escuelas más autónomas”*.

## 5. Cuestiones clave para un dispositivo de autoevaluación institucional con fines de mejora

En esta sección nos proponemos dar ideas y pistas de trabajo para la planificación y puesta en marcha de procesos de autoevaluación en las IE. El diseño de una autoevaluación involucra cinco preguntas principales, que se articulan con los elementos centrales de la evaluación explicados en la primera sección de este texto:

- i) ¿Para qué vamos a evaluar?
- ii) ¿Qué queremos evaluar?
- iii) ¿Quién va a evaluar?
- iv) ¿Cómo vamos a evaluar?
- v) ¿Cómo vamos a utilizar los resultados de la evaluación?

## 5.1. ¿Para qué vamos a evaluar?

La respuesta a esta primera pregunta ha sido dada a lo largo del texto, al analizar las finalidades de la evaluación. La finalidad última es ofrecer una mejor educación a todos nuestros estudiantes. La finalidad intermedia, orientada a la anterior, es visibilizar y mejorar el funcionamiento de nuestra IE. Importa en este lugar reiterar la importancia de combinar adecuadamente dos propósitos de la evaluación. Por un lado, dar cuentas ante la comunidad y ante la sociedad de cómo estamos trabajando, qué estamos logrando, qué necesitamos mejorar. Por otro lado, reconocer nuestras debilidades e insuficiencias para aprender de las mismas y construir una cultura de trabajo colaborativo y mejora continua.

## 5.2. ¿Qué queremos evaluar?

La respuesta a esta pregunta requiere adoptar lo que hemos denominado un “referente de calidad”. Para llevar adelante un proceso de autoevaluación necesitamos contar con un punto de referencia externo que oriente nuestra reflexión y nos ayude a seleccionar en qué aspectos de la vida de la IE nos vamos a enfocar.

Existe una amplia gama de opciones y modelos de escuela a la hora de seleccionar un referente para la autoevaluación. A título ilustrativo, Picaroni y Careaga (2004) proponen un modelo estructurado en torno a seis aspectos principales: el aprendizaje de los alumnos, los procesos de enseñanza en el aula, el clima institucional, el relacionamiento con la comunidad, el uso de los recursos y el liderazgo y conducción de la institución. Un proceso de autoevaluación puede comenzar por una revisión de estos grandes aspectos con el fin de identificar las principales fortalezas y debilidades en cada uno de ellos.

Otro ejemplo es el modelo de acreditación de programas de estudio de instituciones de educación superior del SINEACE (2016), que incluye cuatro grandes dimensiones y un conjunto de doce factores: la dimensión de la gestión estratégica (planificación del programa de estudios, gestión del perfil de egreso y sistema de gestión de calidad y mejora continua); la dimensión de la formación integral (procesos de enseñanza y aprendizaje, gestión del trabajo docente, seguimiento a los estudiantes, investigación e innovación y responsabilidad social); la dimensión de soporte institucional (programas de bienestar de estudiantes y docentes, infraestructura y equipamiento y gestión del personal

administrativo); y la dimensión de los resultados (en qué medida se logra el perfil de egreso establecido en los documentos curriculares).

Los Compromisos de Gestión también puede servir como referente para la autoevaluación. La Norma Técnica RVM N° 011 2019 MINEDU prioriza ciertos aspectos de la vida de las IE que pueden servir para organizar la mirada en torno a cinco aspectos clave de la vida escolar: el progreso de los aprendizajes de los estudiantes; el acceso y permanencia de los estudiantes; el acompañamiento y monitoreo de las prácticas pedagógicas; la gestión de la convivencia escolar y la gestión del calendario escolar y las condiciones operativas.

Cabe señalar que en la situación de emergencia sanitaria estos compromisos requieren ser adecuados, para lo cual la autoevaluación puede ser una estrategia efectiva. En el plano de la gestión administrativa, la “calendarización de las horas lectivas” y la gestión de las condiciones operativas, adquieren una dimensión completamente diferente. Requieren organizar y dar seguimiento a las clases y actividades virtuales, registrar las acciones docentes y generar las condiciones materiales -equipamiento y conectividad- para las mismas. Los compromisos relativos al acceso permanencia y progreso en el aprendizaje registrar sistemáticamente la participación de los estudiantes en la modalidad virtual, desarrollar mecanismos para llegar a los estudiantes que no se conectan y brindar apoyos pedagógicos personalizados. Asimismo, la actividad virtual es una oportunidad para el acompañamiento de las prácticas dado que estas son más visibles a través de las plataformas y de las consignas de las actividades que se dan a los estudiantes. Este acompañamiento puede ser realizado desde la dirección de la IE o entre pares, a través de grupos de intercambio horizontal. Finalmente, la interacción en la virtualidad implica nuevas formas de relacionamiento y “convivencia” sobre las cuales tenemos mucho que aprender. También en este caso es necesario el intercambio entre docentes y el establecimiento de pautas y orientaciones desde las direcciones.

### 5.3. ¿Quién va a evaluar?

Una primera respuesta a esta pregunta fue dada más arriba: los actores de la propia institución educativa. Sin embargo, la cuestión es un poco más compleja, dependiendo del tamaño de la IE. En escuelas medianas con un equipo docente de entre 5 y 20 maestros, un proceso de autoevaluación puede ser llevado adelante en forma conjunta por todo el equipo.

En las IE de mayor tamaño, que tienen varias decenas y hasta algunas centenas de docentes, es necesario pensar en varios equipos diferentes, o en un proceso de autoevaluación que conducido por un equipo reducido y representativo. En estas instituciones puede ser necesario pensar en una suerte de rompecabezas que articule equipos y temas. Puede haber un equipo central que conduzca el conjunto del proceso de autoevaluación y otros equipos enfocados en temas o aspectos específicos.

En las IE más pequeñas se plantea la situación opuesta: en muchos casos no hay propiamente un equipo o este es demasiado pequeño. En estos casos puede ser conveniente pensar en trabajar en forma conjunta entre varias instituciones, en un proceso de coevaluación, con el fin de enriquecer las experiencias y miradas.

Por otro lado, la pregunta por quién evalúa remite a la diversidad de actores y perspectivas. La autoevaluación no implica únicamente a los docentes. Es clave, ante todo, incluir el punto de vista y la voz de los estudiantes. También el de las familias, sobre todo en la educación inicial y primaria. Muchas veces ayuda incluir la mirada de actores externos a la institución -especialistas o colegas de otras instituciones-. El personal no docente de la IE puede tener también mucho para aportar.

Organizar el proceso de autoevaluación requiere pensar con cuidado cómo articular esta diversidad de actores, equipos y perspectivas.

#### 5.4. ¿Cómo vamos a evaluar?

Según fue explicado al inicio del texto, el proceso de evaluación requiere construir evidencia empírica que nos permita hacer visibles los aspectos de la realidad que se quiere valorar, con el fin de contrastarla con los criterios definidos como referente. En este punto es importante recordar el sentido amplio de la expresión “evidencia empírica”. Muchas veces se asocia la evaluación con datos estadísticos o con indicadores cuantitativos. Estos constituyen un tipo de información que puede ser relevante, pero no la única.

El concepto de evidencia empírica remite a los diversos tipos de información que nos pueden ayudar a “ver” aquello que queremos evaluar, incluyendo también la información cualitativa. Lo importante, por tanto, no es “reunir datos”, sino construir información que sea útil para comprender los problemas y para tomar decisiones. A veces los datos pueden ser poco relevantes para la toma de

decisiones. Consideremos por ejemplo el problema del abandono de los estudios en secundaria. Tener datos sobre cuántos alumnos abandonan cada año nos puede ayudar a dimensionar el problema, pero no nos ayuda a idear cursos de acción. Para esto último puede resultar más útil contar con relatos de por qué ciertos adolescentes deciden dejar de estudiar, obtenidos a través de entrevistas. Una encuesta también puede aportar este tipo de información, si bien los cuestionarios cerrados siempre son menos ricos.

La información cuantitativa puede resultar necesaria -pero no suficiente- en instituciones de gran tamaño, cuando se trabaja con varios cientos de estudiantes. En cambio, en instituciones de pequeña escala puede resultar innecesaria. Una escuela con 50 alumnos no necesita cuantificar datos para saber cuántos y qué estudiantes están en riesgo de abandonar los estudios.

Por otra parte, es necesario considerar la viabilidad de construir la información por parte de los equipos docentes de la escuela. Algunos tipos de información pueden ser elaborados en forma externa y utilizados dentro de la escuela. Es el caso, por ejemplo, de la información sobre aprendizajes elaborada por la UMC. Dentro de la escuela, en cambio, se puede construir y organizar otro tipo de información sobre los aprendizajes, a partir de las propuestas docentes y de las producciones de los estudiantes.

La información cuantitativa tiene la ventaja de que es fácilmente manejable y comunicable. La cualitativa, en cambio, es más extensa y complicada. Es más fácil leer y comunicar los datos de una encuesta a 100 estudiantes que organizar los registros de 10 entrevistas en profundidad.

Es necesario, por tanto, buscar un camino adecuado a cada institución educativa y a cada proceso de autoevaluación, que combine de manera inteligente y razonable diversos tipos de información y que resulte, a la vez, relevante y viable. Relevante significa que la información realmente aporta al proceso de análisis y toma de decisiones en la institución. Viable significa que los equipos de la IE están en condiciones de producir y sistematizar la información.

La identificación de tres grandes tipos de evidencia empírica puede ayudar a organizar el trabajo.

En primer término, por lo general cada IE cuenta con un conjunto de indicadores estadísticos que puede organizar: matrícula, promoción de cursos, calificaciones, inasistencias, abandono, entre otros. Estos datos pueden ser organizados para tener una primera visión global del conjunto de la IE, por grados

o niveles, así como en forma de serie temporal -cómo varía un indicador a lo largo de los años.

En segundo término, es importante tener en cuenta la diversidad de perspectivas o puntos de vista que, sobre cada tema o problema, existe en una IE. Familias, estudiantes y docentes tienen distintas preocupaciones y puntos de vista en relación a las tareas domiciliarias, por ejemplo. Y dentro de cada uno de estos tres grupos de actores seguramente haya también distintos puntos de vista. Las perspectivas de los actores son un tipo de evidencia empírica muy importante para los procesos de autoevaluación institucional. Es necesario recuperar y hacer visible la subjetividad de los actores. La realidad nunca es “objetiva”, sino vivida y percibida.

Para producir este tipo de evidencia hay dos instrumentos principales: las encuestas y los grupos de discusión. Las encuestas están basadas en cuestionarios con respuestas preestablecidas para que las personas seleccionen las que consideran más apropiadas. Pueden aportar información sobre los puntos de vista de muchas personas, pero en forma menos rica y detallada. Los grupos de discusión, en cambio, ofrecen una mirada cualitativa y más rica, pero de un número reducido de participantes. Normalmente se desarrollan a través de reuniones con grupos de entre 6 y 10 participantes que representan un determinado punto de vista. Las reuniones tienen una duración de alrededor de una hora y están a cargo de dos personas, un facilitador que la conduce y un observador que lleva el registro.

Un tercer tipo de evidencia empírica es de carácter “observacional”. Implica sistematizar hechos, acontecimientos y prácticas, con el fin de hacerlos visibles y analizables. El ejemplo más clásico seguramente es la observación de lo que acontece en el aula, pero también en los espacios comunes, recreos, espacios virtuales. La observación puede proveer información muy valiosa para los procesos de autoevaluación, pero es difícil de organizar y manejar. Además, la realización de las observaciones requiere mucho tiempo. Para que su uso sea viable es necesario delinear muy bien los dispositivos de registro y de sistematización.

Una aproximación que puede ser más viable es la observación de “artefactos”. Se entiende por tales a las tareas, actividades y consignas propuestas por los docentes, así como a los trabajos y producciones de los estudiantes. Estos materiales ofrecen una mirada hacia las prácticas de enseñanza y hacia los

aprendizajes de los estudiantes, y son más fácilmente compartibles y analizables que el acontecer dentro del aula.

### 5.5. ¿Cómo vamos a utilizar los resultados de la evaluación?

El propósito principal de la autoevaluación es comprender cómo se producen los problemas, para identificar áreas de intervención y acciones de mejora. Pero estas últimas no surgen automáticamente de la evidencia, es necesario realizar una actividad intermedia de “construcción” de los problemas. Esto implica un proceso de reflexión colectiva sobre la diversidad de factores que la evidencia empírica pone de manifiesto y las relaciones entre ellos. La vida de una IE es una compleja red de percepciones, intenciones, normas, rutinas y acciones. Para decidir qué “modos de hacer las cosas” debemos modificar o qué nuevos emprendimientos impulsar, es necesario analizar y reconstruir esta red.

Una herramienta para hacerlo es el denominado diagrama de “espina de pescado” o de Ishikawa<sup>5</sup>, que consiste en un conjunto de casillas organizadas según se muestra en la Figura 1.

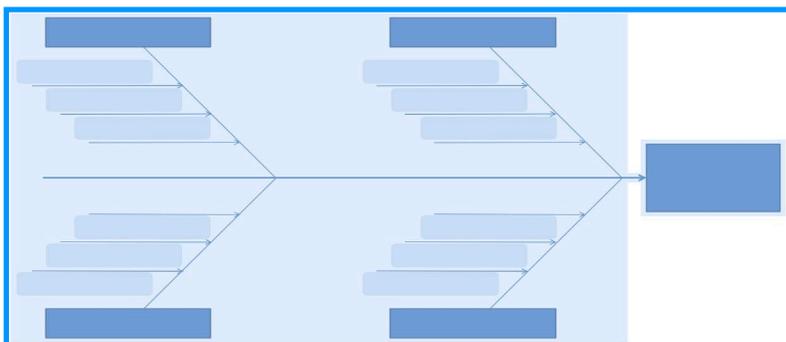


Figura 1. Diagrama de Ishikawa

En la casilla de la derecha se formula aspecto de la realidad institucional o “problema” que se desea modificar. Este debe estar vinculado con la misión institucional. En el caso de las IE, con el aprendizaje de todos los estudiantes. El problema puede identificar una realidad de la vida institucional que impide mejores resultados.

En las casillas oscuras principales ubicadas hacia la izquierda se expresan factores o aspectos de la realidad que contribuyen a generar el problema principal. Y las casillas menores desmenuzan los componentes de cada factor.

<sup>5</sup> Por el autor japonés de la idea original de este diagrama, vinculado a los sistemas de gestión de calidad.

Estos factores y componentes deben, principalmente, estar referidos a cuestiones modificables dentro de la institución.

Un ejemplo para hacer más comprensible la idea es el siguiente. A partir de la revisión de distinto tipo de evidencias en una IE secundaria se identificó como problema principal a abordar el hecho de que *“las prácticas de enseñanza no promueven los aprendizajes de calidad esperados en un marco de educación inclusiva”*. Se identificó además un conjunto de otros problemas o factores, que contribuyen a generar ese problema principal. Los factores fueron: i) la inadecuación de las metodologías de trabajo en el aula; ii) la insuficiencia de la formación permanente de los docentes; iii) las situaciones de estrés profesional vividos por los docentes; y iv) la falta de empatía con los estudiantes. A la vez, para este último factor se identificaron los siguientes componentes o aspectos: considerar la diversidad del alumnado solamente en el discurso, poner siempre la responsabilidad del fracaso en los estudiantes y la tendencia a olvidar el contexto del que proviene cada alumno. Del mismo modo se procede con los otros tres factores.

El diagrama de espina de pescado es solo una de las formas en que la reflexión se puede organizar. Obviamente se puede utilizar otro tipo de mapa conceptual. Lo importante es utilizar la evidencia para organizar una visión de los problemas que permita identificar posibles acciones y transformaciones.

## 6. Condiciones para la viabilidad de la autoevaluación

La implementación de un proceso de autoevaluación requiere condiciones que lo hagan viable. Algunas de estas condiciones dependen del sistema educativo, en tanto otras dependen de la propia IE y de su conducción. La principal condición externa es contar con el tiempo necesario. La autoevaluación requiere mucho trabajo fuera del aula, pero normalmente a los docentes se les remunera únicamente por las horas de labor dentro de ellas. Este es un problema común a toda la región latinoamericana, que requiere una demanda sostenida a mediano plazo. Necesitamos desarrollar una concepción del trabajo docente y de las condiciones contractuales que incluyen tiempo de trabajo remunerado fuera del aula, algo que es habitual en los países desarrollados.

La construcción de las condiciones internas depende de cada IE. Desde mi perspectiva las tres más importantes son las siguientes.

En primer término, es necesario crear un ambiente de confianza y cooperación profesional. La cultura predominante en las IE suele caracterizarse por el trabajo individual y cierto grado de aislamiento, al menos en lo que respecta a la labor en el aula. Suele caracterizarse, además, según se indicó más arriba, por la desconfianza hacia los procesos de evaluación, que son percibidos como estigmatizantes. Construir una cultura de evaluación formativa requiere crear un ambiente de crecimiento profesional, en el que no hay temor a equivocarse o mostrar debilidades, en que las aulas y las prácticas de enseñanza son un ámbito abierto a la mirada externa y en que se aprende recibiendo aportes de los colegas.

En segundo término, es muy importante que los tiempos y espacios de trabajo dedicados a la autoevaluación sean productivos. No hay nada más desalentador que participar en largas discusiones e intercambios que no terminan en nada concreto y que se suceden sin hilo conductor. Es necesario gestionar muy bien los tiempos de trabajo y cerrar las reuniones con algún tipo de acuerdos, criterios o compromisos, que deberían quedar plasmados en alguna forma de ayuda memoria o documento breve, disponible para todos. Es importante además dar continuidad al trabajo, retomar y verificar la implementación de los acuerdos, hilar los temas trabajados y sostener una frecuencia adecuada de encuentros, que no sea una carga excesiva pero que permita hacer un proceso.

En tercer lugar, es necesario pensar la autoevaluación como un proceso de formación y desarrollo profesional. La producción y sistematización de evidencia empírica requieren conocimientos y capacidades específicas, que no necesariamente han sido adquiridas. Pero, además, la autoevaluación debería ser vivida como un proceso de formación y actualización en aspectos concretos del trabajo docente. Por ejemplo, en conocimientos de la disciplina, enfoques didácticos, formas de evaluar o uso de tecnologías y recursos digitales, por mencionar algunos. El proceso de autoevaluación no debería ser vivido como una carga de trabajo adicional y poco relevante, sino como un proceso incorporado a la labor profesional que la facilita y la enriquece.

Para crear estas condiciones se requiere liderazgo. Este debería manifestarse en la comunicación de una visión sobre el sentido y rumbo de la autoevaluación, en la capacidad para organizar y gestionar el proceso, así como para articular los distintos equipos, temas y perspectivas. Es importante también la capacidad de

negociación y construcción de acuerdos dado que, aun cuando haya sido decidida dentro de la institución, la autoevaluación puede ser percibida como ajena por algunos actores o pueden existir distintas perspectivas acerca de cómo y para qué realizarla.

Es importante, asimismo, tener en mente tres riesgos principales con relación a la autoevaluación institucional. En primer término, es importante evitar que el proceso quede desarticulado de la vida cotidiana de la IE y que sea percibido como una exigencia externa y ajena con la que hay que “cumplir”. La autoevaluación debería ser percibida como un componente natural y normal de la vida profesional y colectiva, del mismo modo que la preparación de las clases. Debería, además, ser vivida como una instancia que enriquece el trabajo docente.

En segundo término, es importante evitar que la autoevaluación pierda el foco en lo pedagógico y en los aprendizajes de los estudiantes. Muchas veces al enfocar las realidades de la organización y la gestión de los tiempos y recursos institucionales se pierde de vista su sentido pedagógico. El fin último de la autoevaluación no es tener una IE ordenada, organizada y reluciente. El fin último es que todos los estudiantes aprendan y sean protagonistas de un proceso formativo relevantes.

En tercer término, es importante cuidar que el proceso de autoevaluación no resulte demasiado complejo y engorroso. La vida de una IE es compleja, tiene múltiples facetas, implica un intrincado nudo de relaciones humanas, actividades y perspectivas. De allí que los modelos de autoevaluación institucional tengan siempre cierto grado de complejidad. Desde la conducción institucional es importante cuidar que no se genere una sensación de dispersión, discontinuidad o impotencia. No todos los actores pueden dominar la diversidad de espacios y situaciones. Es importante, por tanto, pensar con cuidado en qué aspectos de la vida institucional enfocarse y qué actores pueden involucrarse en cada aspecto.

## 7. Referencias

- Cuadra, G., & Sandoya, J. (2017). *Estudio: Aprendizajes de la implementación del SCGE. Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI)*. Obtenido de <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/01/Resumen-Ejecutivo-Estudio-Aprendizajes-en-la-Implementación-del-SCGE-2017.pdf>.
- Duro, E., & Nirenberg, O. (2014). *Autoevaluación de escuelas primarias. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa-IAC*. Buenos Aires: UNICEF.
- Duro, E., & Nirenberg, O. (2016). *Autoevaluación de escuelas secundarias. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa - IACE*. Buenos Aires: UNICEF.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2008). *Programa escuelas de calidad. Evaluación externa 2008*. Ciudad de México: FLACSO.
- Lorea, A. (2003). *Modelo de autoevaluación de centro del programa escuelas de calidad*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2013). *Autoevaluación institucional*. Quito: Ministerio de Educación.
- Nirenberg, O. (2018). *Autoevaluación institucional: un camino para mejorar la gestión escolar y las políticas educativas*. Buenos Aires: Teseopress.
- OCDE. (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OCDE.
- Picaroni, B., & Careaga, A. (2004). *Aportes para la autoevaluación de centros educativos*. Montevideo: Organización de Estados Americanos.
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago: San Marino.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *Cómo mejorar la evaluación en el aula*. Montevideo: Grupo MAGRO.
- SINEACE. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Institutos y Escuelas de Educación Superior*. Recuperado el 03 de julio de 2016, de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Anexo-a-la-Resolucion-Nº-076-2016-DEA-IEES.pdf>.

## Anexo

### Sitios web de experiencias de autoevaluación en América Latina

#### UNICEF Argentina - IACE

- <https://www.unicef.org/argentina/informes/autoevaluación-de-la-calidad-educativa-iace-inicial>
- <https://www.unicef.org/argentina/media/516/file/IACE%20Secundaria.pdf>
- <http://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=GZtzP3vzrE%3D&tabid=570&mid=1455>

#### Ecuador

- <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Autoevaluacion-educativa.pdf>

#### FLACSI - Sistema de Calidad en la Gestión Escolar

- <https://www.flacsi.net/scge1/>
- <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/01/Resumen-Ejecutivo-Estudio-Aprendizajes-en-la-Implementación-del-SCGE-2017.pdf>

#### México - Programa Escuelas de Calidad

- <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>
- [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/107022/1/INFORME\\_FINAL\\_COMPLEMENTO4000.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/107022/1/INFORME_FINAL_COMPLEMENTO4000.pdf)
- [https://www.researchgate.net/publication/287205014\\_Modelo\\_de\\_Autoevaluacion\\_de\\_Centros\\_del\\_Programa\\_Escuelas\\_de\\_Calidad](https://www.researchgate.net/publication/287205014_Modelo_de_Autoevaluacion_de_Centros_del_Programa_Escuelas_de_Calidad)

#### INEE México - Propuesta de Autoevaluación y autonomía escolar

- <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Autoevaluacion-1.pdf>