

Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología

Joan Rué

Pedagogía Aplicada, UAB, 2001

(Joan.Rue@uab.es)

Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología

En las décadas de los años 80 y 90 se han registrado fenómenos importantes en la educación en nuestro país. Para formularlo de modo abreviado, podríamos decir que en este período se ha incrementado el grado de exigencia acerca de la democratización de la calidad y de las oportunidades educativas para todos. En este sentido, los cambios educativos registrados deben ser interpretados como la consecuencia de profundos cambios sociales, verdaderos precursores del cambio educativo. Su traducción más visible ha sido el incremento del nivel de expectativas de los usuarios y de la cantidad y calidad de las demandas dirigidas a la institución educativa.

Dichos cambios han generado, nuevas exigencias en la profesionalidad docente y nuevas metáforas para el usuario de la institución escolar. Exigencias y metáforas que van a afectar, a su vez, el sentido y los propósitos que otorguemos a la evaluación y a la autoevaluación. Referente a las nuevas metáforas del alumno podríamos resumirlas en tres: la del alumno como consumidor, como cliente o como ciudadano. En el enfoque adoptado en éstas páginas, la metáfora dominante es la del alumno como ciudadano.

Aunque haya elementos para tratar a los alumnos desde las metáforas implícitas en una relación de mercado, sea como consumidores o clientes, y aún asumiendo que los derechos como tales deben ser tomados en cuenta, considerar a los alumnos desde la perspectiva cívica es totalmente apropiado, en la medida que implica el reconocimiento de los anteriores derechos en un marco político de mayor calado formativo y porque implica de modo especial el compromiso de adoptar unos referentes públicos desde los cuales ejercer la actuación educativa.

Desde esta perspectiva, cualquier actuación evaluadora que adopte como marco de referencia los valores asociados a la noción de los alumnos como ciudadanos sitúa en un primer plano del análisis y del debate los valores educativos de la democracia, lo que conlleva a la necesidad de justificar públicamente las actuaciones formativas de los docentes y de los equipos y a la necesidad de explicitar los referentes que sirven para especificar cuáles son los niveles de eficiencia que se desea alcanzar para todos los alumnos, atendiendo al propósito último de una sociedad más libre y justa.

Frente al enfoque tradicional de la evaluación que se interroga por la eficacia a partir del logro de los objetivos por parte de los alumnos, la consideración del alumno como ciudadano pone el acento en los sujetos, en sus derechos y necesidades, así como en sus obligaciones, por lo que el criterio *de eficacia en los logros* cede prioridad en el análisis a la *eficiencia de la oferta educativa*. Este criterio se interroga, en primer lugar, por la organización de los procesos de enseñanza, por el papel docente de los profesores, reflexiona sobre los medios empleados, sobre los procesos y las condiciones de enseñanza, viendo en todo este conjunto de aspectos el campo de actuación profesional docente desde el que elaborar el tipo de respuesta educativa que configura la nueva realidad social. En efecto, antes de preguntarnos acerca de los logros del alumno, nos interrogamos sobre la oferta formativa y su calidad. Sólo después creemos que empezamos a estar en condiciones de tratar de dar respuestas plausibles a los problemas relacionados con los logros del alumnado.

La mejora de la enseñanza, pues, no sólo es una cuestión técnica, sino que antes, y de modo fundamental, lo es de enfoque, de orientación estratégica de la misma. Sólo después cobra importancia la cuestión técnica. De ahí que se dé un importante grado de incompatibilidad entre las opciones que circunscriben la reflexión en el ámbito de la gestión técnica y las que reflexionan sobre y desde los nuevos referentes de la enseñanza y los aspectos cualitativos de la acción docente. Al perfilar esta oposición estamos definiendo el terreno en el cual se está librando el conflicto entre dos interpretaciones de la acción educativa, la que pretende adaptarse al cambio sin afectar o transformar los grandes parámetros de la vigente cultura docente, de raíz selectiva, y la cultura emergente¹, que decide someter a revisión precisamente aquellos parámetros y, a partir de ello, reelaborar nuevas propuestas y actuaciones educativas. Ahora bien, la cuestión principal en éste debate es la siguiente, ¿cómo conseguir que amplios sectores del profesorado asuman nuevas dimensiones profesionales? ¿Cómo lograr que aquellos incorporen a su reflexión las consecuencias que puede tener la acción educativa, o las condiciones y las características que posee su propia acción, tanto la individual como la de equipo?

Los enfoques derivados de los resultados de las investigaciones de los años 80 y 90 sobre la mejora de la acción educativa adoptan como referente central los principios básicos de la acción humana e institucional, es decir el papel de los profesores como agentes “*políticos*” y “*éticos*”, asumiendo el debate de naturaleza curricular, explícito o implícito, que se da en toda actuación educativa, así como el conjunto de las relaciones grupales que se dan en todo grupo humano y sus consecuencias y el carácter holístico de toda intervención educativa, tanto individual en el aula, como en la colegiada de centro.

Sin embargo, el atraso, con respecto a otros países europeos, que por razones políticas y culturales ha tenido la cultura de la investigación entre nosotros, especialmente en el campo que podríamos denominar de la acción humana y en los servicios sociales, sumado al modelo de Estado centralista, ha dificultado el desarrollo de actitudes de responsabilización e investigadora con respecto a la toma de decisiones y a asumir en primera instancia los problemas educativos, desde la perspectiva de los propios contextos y agentes, desde la concreción de la organización de la acción educativa. Al prescindirse de aquella conciencia indagadora se ha despreciado el valor de los datos que proporcionan dichos contextos y el papel que juegan los agentes involucrados en los procesos. Por el contrario, se ha reforzado el conocimiento externo, basado en un principio de control mediante el conocimiento académico o el estatus de los expertos. Este enfoque tradicional en la cultura administrativa de nuestro país hace que el Sistema Educativo considere a los profesores más como técnicos que como agentes, que los distintas realidades se vean como uniformes, que los directivos se perciban más como instancias de aplicación de las normas administrativas que como agentes dinamizadores del equipo y del Proyecto del centro.

No obstante, y en paralelo con lo anterior, otras conceptualizaciones se han abierto paso en la concepción de la acción educativa, del mismo modo que ha sucedido en otros contextos educativos europeos. Nos referimos a las nociones de autonomía docente, procedente del campo de la política y de la gestión educativa y la noción de regulación, proveniente del campo de la evaluación, así como a la noción de cambio o de mejora asociada a la calidad de la oferta educativa.

¹ Emergente en el sentido de cultura minoritaria, especialmente en el campo de actuación de los docentes en la actual educación secundaria.

Distintas razones de tipo político, administrativo y cultural, como las que comenta Bollen² explican la tendencia hacia la creciente conciencia de la autonomía por parte de los equipos educativos, es decir, la conciencia de asumir una cuota importante de responsabilidad colegiada por parte de los profesores de un centro con respecto de una determinada línea de actuación sobre los alumnos que tienen a su cargo. En este sentido cobra importancia la noción de *regulación*, porque permite comprender la evaluación desde una perspectiva distinta a la habitual en nuestra cultura docente. La metáfora implícita en el concepto de regulación es la del autocontrol de la eficiencia de un proceso o de un sistema desarrollado desde su propio interior, en el tiempo en el que tiene lugar dicho proceso. Una concepción muy distinta de las nociones que habitualmente lleva asociada la idea de evaluación, predominantemente concebida como externa, terminal y basada en la emisión de juicios de valor desde una relación de poder experto, de arriba a abajo.

Finalmente, la necesidad de proporcionar nuevas respuestas a una realidad profesional cambiante y más exigente ha dado lugar a un amplio campo terminológico asociado a la idea de cambio y de mejora de la educación, desarrollada desde el centro. Estas tres ideas, la de autonomía profesional y las de autorregularse desde y en el contexto de trabajo para mejorar la actuación docente se hallan en la fundamentación del modo cómo entendemos la Autoevaluación institucional llevada a cabo en los centros educativos.

1.El concepto de Autoevaluación Institucional

La evaluación interna nos informa de un proceso surgido de la necesidad de reflexionar desde el propio contexto, por parte de los propios agentes involucrados en él, sobre el valor y alcance de las actividades desarrolladas. Su propósito, como cualquier otra modalidad de evaluación, se orienta hacia la obtención de la información considerada más relevante en el interior de un proceso o de una situación cualquiera. Sin embargo, el hecho de que sea *autoevaluación* supone una diferencia sustancial con otros modos de evaluar. Se trata de que tanto el proceso como la metodología y la información obtenida se realiza, se elabora y se contrasta desde las propias necesidades, desde los valores y el punto de vista de los mismos agentes y desde la función social que éstos realizan.

Los centros educativos son instituciones cuya mejora, mediante los análisis y las propuestas de intervención, está circunscrita dentro del mayor o menor margen de maniobra que la propia institución educativa admite o tolera. que, Derivado del concepto institucional, se da un fenómeno que no podemos dejar en el olvido, porque ejerce importantes consecuencias en la autoevaluación. En efecto, muchas personas tienden a delegar la responsabilidad de sus propias acciones en las reglas y mecanismos de funcionamiento institucional, por lo que los efectos de sus propias actuaciones tienden a justificarse en causas impersonales, antes que en las generadas por las propias conductas y el propio sistema de creencias. Desde este punto de vista se consideraría la autoevaluación como una actividad prescindible o con poco sentido práctico. Contrariamente a este punto de vista, sostendríamos tres premisas que nos parecen importantes y que nos llevan hacia horizontes más estimulantes:

² Bollen, R., (1997), La eficacia escolar y la mejora de la Escuela, el contexto intelectual y político, en Reynolds, D., et alt., (1997), *Las Escuelas eficaces*, Santillana, Madrid

- . Las instituciones no actúan, sino que son los agentes institucionales quienes lo hacen.
- . Existe un amplio margen de maniobra para la acción de los agentes en el seno de las instituciones, y
- . Las reglas y mecanismos de funcionamiento institucional son variables en el tiempo y en los contextos, a causa de la variabilidad de las necesidades sociales y del funcionamiento que introducen los propios agentes.

Entonces, ¿autoevaluarse, para qué? Entre las razones que argumentarían la necesidad de incorporar la autoevaluación como un mecanismo ordinario de regulación institucional del Proyecto educativo³ de centro, destacaríamos los siguientes:

- Sobre los centros educativos la sociedad proyecta nuevas o renovadas demandas.
- Los profesores afrontan problemas educativos de diversa índole para los cuales no siempre tienen la mejor respuesta posible.
- Las modalidades de ser niño y ser joven se modifican en la medida que la sociedad se transforma.
- La relación de los sujetos con la cultura y con las modalidades de apropiación cultural también se transforman.
- Todo lo anterior significa, de hecho, una reorientación de los valores desde los cuales se trabaja en la escuela así como la emergencia de nuevos valores.
- No es posible desarrollar una labor profesional que se justifique socialmente y que trate de atender las anteriores demandas y cambios a partir de criterios de actuación individual y de equipo cargados de sobreentendidos y de implícitos que pueden dificultar una labor coordinada y efectiva.

De lo anterior, se desprenden nuevos retos para los profesionales en ejercicio los cuales se podrían concretar del modo siguiente:

- Asumir los nuevos retos supone desarrollar nuevas competencias profesionales, tanto individuales como de coordinación en el seno del equipo docente
- Los contextos de enseñanza y de aprendizaje pueden y deben ser más complejos y eficientes si la escuela ha de atender a una mayor diversidad de alumnos
- La cultura docente puede mejorar y ser más eficiente para más sujetos
- Ello supone modificar o desarrollar nuevos modelos de acción en el aula, así como de organización pedagógica, de desarrollo curricular, metodológicos o tutoriales en el centro.

Tanto los retos anteriores como los retos a que dan lugar, generan o entroncan con nuevos valores que cobran relevancia como referentes de calidad en los procesos de autoevaluación profesional. A modo de ejemplo, veamos un repertorio de valores que,

³ Se entiende el *Proyecto educativo* como aquella conjunción de todo lo que viven los alumnos en un centro determinado, tenga una formulación más o menos explícita, o más o menos formal. Entendemos que no hay un colectivo profesional que no comparta ciertas expectativas o un mínimo de intereses básicos y no trate de verlos convertidos en hechos, sean dichas expectativas o intereses compartidos pública y explícitamente o de facto. Un proyecto, se concreta en lo que realmente se hace y en aquello que es aceptado con normalidad en el seno de una institución.

cuando se pretenden desarrollar y alcanzar, generan actuaciones educativas de un mayor nivel de calidad:

- . Desarrollar en los alumnos una mayor autonomía personal y potenciar todas sus posibilidades formativas
- . Facilitar unos procesos formativos en los que se inserten los diferentes tipos de alumnos
- . Conseguir que cualquier alumno termine cada uno de sus ciclos formativos con los aprendizajes básicos del mismo consolidados.
- . Ampliar la oferta de una enseñanza, ética, social y culturalmente relevante
- . Favorecer la emergencia de nuevos espacios formativos y de participación para los alumnos
- . Incrementar el grado de control de los propios alumnos sobre sus aprendizajes
- . Incrementar el trato equitativo entre los diferentes tipos de alumnos

Lo anterior nos lleva a considerar que los problemas educativos no poseen una entidad *en sí mismos*, sino que son dependientes de la perspectiva profesional desde la cual se esté trabajando y desde o el marco de valores desde son interpretados. De ahí la necesidad de situar en el centro de la reflexión no tanto el *qué hacer* o el *cómo hacerlo* de modo aislado, dos cuestiones interesantes pero secundarias por técnicas, sino de vincular estrechamente estos interrogantes a los referentes de los *para qué* y *para quién*, unas preguntas que siempre nos acaban remitiendo a valores. Sólo explicitando las diferentes actitudes y teorías latentes en toda práctica individual o de un colectivo podemos analizarla debidamente y contrastarla. Sólo dando sentido y coherencia a nuestras prácticas, en términos de oportunidades, de valores, de creencias, podremos comprenderlas y modificarlas. Es de este modo que podemos incrementar nuestro margen de autonomía profesional y mejorar, así, de forma renovada la calidad de nuestra acción educativa. Recordemos que la noción de calidad ni es fija ni genérica, sino que se trata de una noción cambiante y que debe ser contextualizada.

Una *autonomía profesional* entendida como el grado de dominio individual y colectivo de un equipo sobre las contingencias y las opiniones que surgen de la propia actuación práctica, así como el desarrollo y consolidación, por su parte, de un determinado repertorio de estrategias, de procedimientos y de actuaciones que se pueden utilizar, ajustar o modificar en función de determinados factores contextuales o personales. Una noción que requiere ser complementada con la de *responsabilización profesional*.

Como acabamos de ver, la autoevaluación institucional es una estrategia para desarrollar respuestas apropiadas a los nuevos retos educativos. Una estrategia reflexiva elaborada y desarrollada desde el punto de vista de los intereses de los distintos agentes, de sus necesidades personales y sociales, desde el plano de los valores que les inspiran en sus comportamientos y actuaciones y desde los nuevos retos que plantea la formación de los jóvenes en la escuela de hoy. Dichas respuestas las veremos concretadas finalmente en la elaboración de un *Plan de intervención o plan de acción y de mejora* que, a partir del proceso de Autoevaluación Institucional, trate de aportar mejoras relevantes a la situación de partida. Para ello, es necesario considerar tres grandes aspectos en la Autoevaluación. El marco de referencia de la misma, sus propósitos y metodología, así como preparar las síntesis que darán lugar a los planes de intervención.

2- El perfil de la Autoevaluación institucional

En el escenario que dibujan las nuevas demandas educativas se abren interrogantes como los siguientes: ¿Cómo establecer relaciones entre la acción educativa, tanto individual como de equipo, con los efectos detectados, o con los valores perseguidos? ¿Cómo promover procesos de reajuste y de cambio referidos a la mejora cualitativa de la propia acción individual y de equipo? ¿Cómo desarrollar esta reflexión de forma sistemática y eficaz, de acuerdo con las propias necesidades? Y finalmente, ¿Qué sentido se le da a todo ello?

Partiremos de la consideración siguiente. Ningún sistema, especialmente el educativo dada su enorme complejidad, puede desarrollarse de modo eficaz en el tiempo y en sus múltiples ámbitos de incidencia si no se generan las suficientes oportunidades para que los involucrados en el mismo como agentes desarrollen una práctica reflexiva y autorreguladora, con el suficiente margen de autonomía para observar, reflexionar, proponer, verificar y corregir si es necesario.

Una representación muy extendida de la profesionalidad docente la percibe como un conjunto de saberes de carácter técnico, aplicados a la solución de problemas. En ella, el saber profesional se asimila al dominio de un determinado repertorio de recursos, aprendidos ya sea a través de la formación inicial o permanente, y que han sido desarrollados bien por profesores expertos, bien por parte de investigadores que los han desarrollado en sus propios lugares de trabajo o de investigación, recursos que podrán ser aplicados a distintas situaciones que se cree poder tipificar. Según esta representación, las respuestas a los interrogantes profesionales cabría buscarlas fundamentalmente en la promoción y divulgación, a cargo de expertos, de nuevos conocimientos y recursos. Este enfoque confiaría a la regulación externa el poder de inducción de los cambios. De acuerdo con esta concepción, son los expertos quienes visualizan los problemas, emiten los diagnósticos e indican - bien a través de una opinión técnica, bien a través de normativas específicas o mediante la formación permanente y extensiva del profesorado - las soluciones que deben ser adoptadas para el desarrollo de la actuación profesional.

Sin embargo, este modelo no encaja realmente en el tipo de trabajo que es la actividad educativa, una actividad de carácter interpersonal, social e institucional. No debemos olvidar que los problemas de la actividad educativa real pocas veces se presentan de manera estandarizada, atendiendo a modelos o a perfiles prefijados. Por el contrario, suelen manifestarse mediante situaciones confusas y problemáticas, muy a menudo asociadas a conflictos de valores. Es precisamente en este tipo de situaciones dónde se requiere otra forma de conocimiento, aquella que se ha denominado de *competencia artística*⁴. Es decir, un proceso de reflexión, personal y colectivo, o *deliberativo*, que lleva a clarificar los rasgos de una determinada situación problemática, que permite a los profesionales reconocer los problemas, las finalidades de su resolución, así como perfilar los medios para lograr aquella, de acuerdo con sus propios recursos o referentes.

En los procesos realizados bajo este enfoque su centro de gravedad se sitúa en el hecho mismo de compartir la reflexión, en la deliberación entre iguales y en el grado de profundización en aspectos cualitativos. Pero este tipo de competencia tan sólo se puede

⁴ Schön, (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, También se había referido sobre el particular Stenhouse, (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata

desarrollar desde el interior de las situaciones y desde el cuerpo de conocimientos profesionales que ha desarrollado cada profesional o equipo y en el contraste entre ambos.

Las actuaciones de los profesores, de acuerdo con este punto de vista, son conductas racionales que obedecen a la voluntad de ofrecer respuestas válidas a las situaciones con que se encuentran a diario. Situaciones que se viven racionalmente, a la vez que con una importante carga emocional y siempre en un contexto social e institucional. De ahí el problema de cómo interpretar una actuación profesional cualquiera y de cómo compartir sus significados. Esta perspectiva se interroga por la organización de los procesos de enseñanza, por el papel docente de los profesores. Trata de reflexionar sobre los procesos y los medios, atendiendo a las propias condiciones del contexto en el que se desarrolla la actividad educativa. Dicha concepción no olvida los principios básicos de la acción humana e institucional, el papel ya mencionado más arriba de los profesores como agentes⁵ “*políticos*” y “*éticos*”, el debate curricular etc.

Por lo tanto, el desarrollo práctico de la Autoevaluación Institucional no debería ser contemplado como una intensificación del trabajo docente, sino como una estrategia de fondo y como una poderosa herramienta para incrementar el grado de autorregulación del mismo e incrementar su grado de elaboración. Dicha estrategia puede orientarse hacia el desarrollo de los propósitos siguientes:

- Ser una metodología reflexiva que sirva de apoyo a los procesos de toma de decisiones educativos y de verificación de su funcionalidad pedagógica.
- Facilitar el diagnóstico de la actuación global y coordinada del profesorado y de las actuaciones individuales, en el ejercicio de las tareas en la E-A y en el seguimiento y orientación tutorial.
- Facilitar el análisis de los problemas educativos desde los diversos planos de la actuación educativa y diferentes niveles de ejecución.
- Favorecer procesos de reflexión individuales y de equipo, mediante procesos de comprobación, comunicación, coordinación y orientación de las decisiones y actuaciones.
- Proporcionar herramientas para mejorar cualitativamente los procesos y recursos de enseñanza y aprendizaje en la clase y centro.
- Situar los problemas y las necesidades de los profesores, tal como ellos mismos se los plantean, en el primer plano de la reflexión y del análisis.
- Potenciar la mejora de la autonomía profesional de los docentes en su actuación educativa en equipo e individual.
- Fortalecer profesionalmente al equipo

⁵ tomado este concepto en su literalidad etimológica “los que actúan”

3- El desarrollo de la Autoevaluación Institucional

¿Qué tipo de procesos de reflexión se pueden dar en los centros educativos?, ¿Quién los va a encabezar? ¿Cómo pueden encajar en la agenda de trabajo del centro? ¿Cómo promover una cultura indagadora como estrategia para el análisis, para la mejora de los criterios de intervención y de los procesos formativos y para el diseño de una nueva actuación?

El hecho de emprender en un centro educativo un camino de reflexión en la mejora de las actuaciones personales y de equipo, exige, en primera instancia, un grado de responsabilidad y un tipo de exigencias que difícilmente pueden fundamentarse en factores singulares, por relevantes que éstos sean, p.e. en el liderazgo de alguien, en la calidad de unas prescripciones, en el valor de unos materiales, o en la presión de la Administración o la concurrencia de alguna circunstancia externa a los propios agentes y a la propia situación de trabajo. De ahí que la única respuesta plausible sea que el desarrollo de un proceso como el que apuntamos requiera un compromiso institucional, liderado por la dirección del centro pero contando con el asentimiento de todos los profesionales implicados en el mismo, sea en el ámbito de un nivel educativo, en el de ciclo, de Etapa o general de centro.

En segundo lugar, al referirnos a nociones como *proceso, mejora y reflexión* se está subrayando la importancia del proceso en sí mismo, en su calidad de proceso deliberativo a partir del ciclo: observación-discusión-negociación-revisión. Se subraya también la necesidad de favorecer las actitudes de implicación y de participación abierta de los profesionales involucrados. Finalmente, los aspectos cualitativos del trabajo escolar y sus referentes emergen como las cuestiones principales a afrontar y resolver. Entre las certezas que hoy tenemos sobre los procesos de reflexión por parte de equipos profesionales en centros se hallarían las que referimos a continuación.

La noción de mejora se contextúa en cada realidad escolar. Naturalmente que podemos hablar de estándares de calidad o de otros elementos que sirven como referentes para la mejora. Sin embargo, todas aquellas especificaciones que no se acaban concretando en la práctica, en el aquí y ahora de un determinado equipo educativo no constituyen ningún tipo de progresión.

La anterior constatación enlaza con otro aviso para impacientes de los cambios: no hay mejora más allá de la práctica del profesorado realmente implicado en los procesos de reflexión, por lo que es crucial que sean ellos mismos los que asuman la responsabilidad del proceso autoevaluador. Las razones que avalarían esta constatación son varias. A título ilustrativo de ello nos quedamos con una tercera certeza: los procesos de cambio conllevan conflictos, (cognitivos, afectivos, de saber hacer) que afectan la autoestima y las relaciones sociales entre profesores por lo que hay que regular dichos conflictos, desde el punto de vista de los tiempos, de los participantes, del proceso de cambio que se introduce, etc.

La metodología que se está explicitando tiene muchas ventajas, excepto la de ser un camino que produce transformaciones rápidas. Las dinámicas de evaluación constituyen, por naturaleza, dinámicas a largo y medio plazo y es mejor entenderlo de este modo si se desea ejercer un impacto real en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el objetivo más

importante a que aspirar un proceso como el que comentamos. En cualquier caso, se da una estrecha relación entre autoevaluación, el grado de profundidad alcanzado en la misma y tiempo que se le ha dedicado. En este sentido, cabe recordar otro aviso para los impacientes que, sin embargo, no despreciarán los perseverantes: algunos resultados no se observan hasta a medio plazo, aunque otros se aprecian relativamente pronto.

Los siguientes constituirían algunos criterios básicos a considerar en las sesiones de trabajo durante un proceso de autoevaluación

- Afrontar un problema no depende, en primera instancia, de los materiales utilizados sino de la voluntad del equipo o del grupo que desee coordinarse en su tratamiento y la eventual resolución
- Las reuniones de autoevaluación tratan aspectos polémicos que se pueden resolver de distintas formas, según los procedimientos y habilidades profesionales utilizadas, atendiendo a las diferentes concepciones y marcos de valor en los que se hallen acogidos. De ahí la necesidad de hacerlos explícitos.
- Los procesos de autoevaluación no tienen como finalidad la promoción y difusión de puntos de vista singulares, sino la de someter a éstos a análisis mediante la contraposición de otros puntos de vista y llegar a síntesis relevantes y asumibles tras el debate de los mismos.
- El propósito central de las reuniones debe ser el de llegar a concretar puntos de acción coordinados, a partir del grado de diagnóstico alcanzado.

4- La metodología de la propuesta

Para afrontar el tipo de cuestiones que estamos planteando las herramientas más útiles son las propiamente humanas: hablar, observar, analizar, leer documentos, reflexionar sobre las experiencias desarrolladas, actuar de forma sistemática, comparar, clasificar, etc. Herramientas que pueden proporcionar un alto rendimiento si se utilizan de acuerdo con una determinada metodología y unos procedimientos claramente establecidos. En este sentido, el protocolo que se propone está constituido por una secuencia de pasos que no deberían ser descuidados:

- 1 Hacer emerger los temas objeto de reflexión
- 2 Descomponerlos en subtemas a partir de ámbitos o de ciertos ejes de desarrollo
- 3 Especificar los ítems que concretan el tema objeto de reflexión, dentro de cada ámbito
4. Prepararlos y organizarlos en hojas de especificación, de autoevaluación individual
- 5 Realizar las síntesis en grupos pequeños y valorar los resultados

6 A partir de las distintas argumentaciones y de la deliberación realizada, establecer prioridades y preparar el plan de Acción

Las cuestiones problemáticas son inherentes a las situaciones de trabajo educativo. La enseñanza, como el resto de las actividades sociales, abiertas y singulares, se halla constituida por situaciones que, por regla general, no se pueden acoger (sólo) a tratamientos técnicos y estandarizados. De ahí que siempre acaben emergiendo aspectos como dilemas, la necesidad de optar entre diferentes posibilidades, la indeterminación de los resultados o conflictos.

Para hacer emerger los temas objeto de reflexión es necesaria algún tipo de estrategia relevante. Una estrategia que se plantee cuestiones como las del cuadro siguiente puede ser muy útil para dar con temas relevantes de reflexión.:

¿Qué estoy haciendo/qué hacemos?
¿Por qué?
¿Con qué resultados?
¿Estamos donde pretendíamos? ¿Hacemos lo que pretendíamos?
¿Qué podríamos hacer para mejorar?
¿Qué deberíamos mejorar y por qué?
¿Cómo incrementar el grado de atención a ciertos problemas?
¿Cómo incrementar las oportunidades de éxito en el aprendizaje en los alumnos?
¿Cómo mejorar la/nuestra coordinación?

Aquellas áreas de la actividad educativa en las cuales la autoevaluación puede ejercer una mayor influencia directa son aquellas en las que cada profesor o profesora asume una responsabilidad directa: la calidad del trabajo de aula, su coordinación en el marco de la gestión de centro y el aprendizaje, la orientación del alumnado o la organización del equipo educativo. Una vez explicitados los intereses y seleccionados el tema o los temas se sugiere buscar los indicadores de los mismos y organizar la recogida de datos, sea documentada, sea a través del conocimiento directo de los implicados en el proceso. No obstante lo anterior, puede ser interesante recordar que los problemas educativos nunca son unidimensionales. Por el contrario, cualquier temática educativa puede tener distintas dimensiones complementarias desde las que ser analizada.

Veamos una propuesta de especificación de las principales cuestiones a considerar en la selección de las temáticas a plantearse y a someter a un análisis reflexivo. En primer lugar, y partiendo del interés nuclear de la mejora de la acción colectiva del equipo de centro, dicha mejora puede ser considerada desde el interés relativo de la mejora del alumnado o desde un enfoque más ambicioso que abarque a todo el alumnado del centro. Por otra parte, se sugieren seis dimensiones relevantes desde las cuales enfocar el tratamiento de los distintos aspectos o temas seleccionados con el fin de poder llegar a niveles de especificación más operativos y especializados sobre los mismos: la política de centro, la organización y gestión del PEC, el desarrollo del currículo, el ámbito psicopedagógico, la metodología con la que se trabaja y las modalidades de evaluación llevadas a cabo con los alumnos.

➤ *la política de centro*

Cuando nos referimos a la política de centro nos estamos refiriendo a la orientación del trabajo desarrollado desde las diversas instancias de gestión, tanto hacia el exterior como, sobretudo, hacia el interior, las cuales afectan a la agenda de preocupaciones del equipo, a sus prioridades, a la forma de atribuir responsabilidades, a las modalidades de regulación o de arbitraje, a las cuestiones que se consideran y las que no. En la organización y modalidad de gestión podemos incluir todos aquellos aspectos relativos a la gestión pedagógica de los alumnos, desde la forma de acogerlos y distribuirlos en clases hasta los aspectos de valores y de transversalidad que se desean asumir.

➤ *la organización y gestión del PEC*

Constituye el ámbito dentro el cual el conjunto del profesorado del Centro despliega la autonomía pedagógica en todos los ámbitos de su actuación. En este ámbito encontraríamos desde la organización de las clases hasta la acción tutorial y los criterios cualitativos de la gestión del alumnado del centro, en los ciclos y niveles.

➤ *el desarrollo del curriculum*

Cualquier situación educativa, sea o no problemática, puede verse desde el ángulo del desarrollo curricular, de lo que hay que aprender, de sus porqués y de su cómo.

➤ *el ámbito psicopedagógico*

En este apartado se recogerían todas aquellas actuaciones orientadas a incrementar el conocimiento, el seguimiento, la orientación y tutoría personal y académica de los distintos alumnos, considerando su situación personal, sociocultural y afectiva o emocional.

➤ *la metodología con la que se trabaja en las distintas aulas*

Tanto en este ámbito como en los anteriores es fundamental considerar no sólo lo que se hace sino el grado de coordinación y de coherencia que mantiene una actuación de un profesor con la del resto de colegas que también se ocupan o que van a ocuparse de un determinado alumnado.

➤ *las modalidades de evaluación llevadas a cabo con los alumnos*

Las modalidades de evaluación, como el resto de actuaciones del profesorado nunca son neutras, sino que ejercen un determinado sesgo en la formación de los alumnos, en sus expectativas, en su valoración del trabajo escolar y en su propia autoestima personal y académica. Esta es una razón fundamental para someter a análisis tanto la influencia de este componente de la acción formativa como del resto de las actuaciones.

En su conjunto, los distintos ámbitos de reflexión que acabamos de considerar nos indican que los alumnos no sólo actúan y reaccionan de modo diverso ante las propuestas de acción escolar, sino que se comportan también de modo distinto, según los diversos registros que adopte aquella acción formativa.

Una vez especificado el tema objeto de preocupación, ¿Cómo llegar a síntesis relevantes y a elaborar propuestas operativas de acción para la mejora de la práctica analizada? A partir de la progresiva especificación de un tema inicial, a través de distintos subtemas o en ítems, se abre la vía para la reflexión individual, para la deliberación y la síntesis de las distintas posiciones en pequeño grupo de profesores, por nivel o ciclo. Esta fase es indispensable si se desea que los distintos participantes formulen y elaboren sus propias interpretaciones, lo que supone dar la oportunidad de que afloren sistemas de creencias

y valoraciones no siempre suficientemente explícitas, aunque ejerzan una influencia significativa. Con todo, la fase anterior sería insuficiente si lo que realmente pretendemos es compartir unos mismos referentes cualitativos en común. De ahí que sea necesario plantearse preguntas como: ¿a qué conclusiones llegamos?, ¿Por qué? ¿Cuáles son más importantes? como desencadenantes de una reflexión que se desea compartida.

Recordemos que uno de los aspectos más importante de esta modalidad autoevaluadora es avanzar en la comprensión compartida de los fenómenos que se enfrentan en la vida cotidiana del aula y centro y que las valoraciones que se formulan sólo son un medio para elaborar las interpretaciones primero individuales y después colegiadas. Tampoco debemos perder de vista que toda esta estrategia se orienta a la mejora de las prácticas de los propios participantes. En este sentido, y para que las interpretaciones elaboradas alcancen una mayor relevancia, podemos considerar cuestiones como las siguientes:

- . ¿Cuál es el procedimiento de presentación o de tratamiento de la información dentro del grupo de autoevaluación?, ¿Cómo se recogen o consideran las primeras impresiones sobre el tema tratado? ¿Se toman en cuenta todas las informaciones posibles? ¿Se pone el acento en aquellas cuestiones en las cuales se interviene directamente como educadores y educadoras?
- . ¿Cuál es el grado de contraste de las diversas impresiones con hechos, materiales, con otras opiniones, incluidas, por ejemplo, las de los alumnos? ¿Se establece algún tipo de contraste o de relación con otras experiencias?
- . ¿Qué tipo de interpretaciones se priorizan?

A partir de cuestiones como las anteriores el proceso de autoevaluación alcanza su principal propósito: la elaboración de la consiguiente propuesta de Plan de Acción, una vez detectados los puntos débiles de la actuación colegial y las prioridades. Hargreaves, D., Hopkins, D, (1995)⁶ nos proporcionan un protocolo contrastado para el desarrollo de un Plan de acción:

1. Establecer una prioridad;
2. Especificar los objetivos hasta donde sea posible;
3. Enunciar los criterios de éxito para juzgar los progresos y el éxito en la consecución de los objetivos;
4. Perfilar las tareas o el trabajo a desplegar en conseguir cada objetivo;
5. Asignar responsabilidades y tareas, para conseguir los objetivos, así como las fechas y las distintas condiciones infraestructurales
6. Establecer fechas para los encuentros de evaluación de las distintas fases de progreso;
7. Detallar los recursos requeridos para dicho plan de acción

En el anexo se muestran algunos ejemplos de instrumentos que pueden confeccionarse para la puesta en práctica de un proceso de autoevaluación.

⁶ HARGREAVES, D., HOPKINS, D., (1995), *Development Planning for School Improvement (School Development)*, Londres, Cassell

5- Eventuales obstáculos al proceso de autoevaluación

El desarrollo del proceso de autoevaluación en los centros, aunque positiva y viable, no es una tarea sencilla, debido a que tiene que afrontar serios obstáculos de diverso orden, siendo los de tipo cultural probablemente los más importantes, sin olvidar los de carácter micropolítico por el complejo entramado de relaciones interpersonales dentro del centro, y los de carácter administrativo, en la medida que la agenda de los centros depende de los distintos encargos institucionales de la Administración. Si bien razones de espacio nos fuerzan a la brevedad, no por ello dejaremos de destacar los más significativos.

Subrayaríamos, en primer lugar, la ausencia de una apertura informativa sobre el proceso y de una argumentación razonada acerca de sus fines últimos y sobre la necesidad de incorporar la autoevaluación como una estrategia a incorporar dentro del trabajo del equipo de centro.

La ausencia de un grado de presión moderado, por parte de la dirección del centro, u de otros responsables sobre el grupo que asume dicha estrategia, una vez acordado el consenso sobre la ejecución de la misma, puede difuminar también su aplicación. Sin embargo, éste tipo de presión no debe olvidar que en la autoevaluación en equipo educativo los profesores se relacionan como iguales en la definición de sus propios intereses y que la preocupación central de su actuación debe ser la calidad del aprendizaje del alumnado bajo su responsabilidad. Una calidad considerada a partir de sus propias actuaciones, así como desde la percepción de intentar resolver un problema propio, lo que no significa hacerlo de un modo satisfactorio para todo el mundo.

No hay que olvidar que nos referimos a una metodología y a unos recursos que deben obedecer a unos propósitos determinados, los del equipo que los emplea, y que no constituyen una finalidad en sí mismos. El obstáculo es olvidar que el verdadero fin es la mejora de la acción educativa. Si el tema central es el fin anterior, ¿cabe el progreso en la autoevaluación sin que se contraste en aquello que está sucediendo en las aulas? ¿Pueden generarse planes de acción relevantes sin confrontar las distintas prácticas profesionales? ¿Es posible realizarlo de un modo significativo, sin coordinar el trabajo de todos los miembros del equipo?

Cuando los procesos de autoevaluación son impulsados desde la propia Administración, ciertos agentes, como la inspección, juegan un papel crucial. La forma como se llega al profesorado, la forma como dichas intervenciones externas son percibidas, el tipo de presión y apoyo percibido, aunque puedan parecer aspectos secundarios, no lo son en absoluto.

También constituye un obstáculo atender un proceso de autoevaluación desde un comportamiento propio de una cultura burocrática, una forma de hacer más contable que analítica, de la cual participan muchas personas, al margen de su estatus y funciones dentro del Sistema Educativo. Las situaciones educativas son situaciones complejas y no pueden modificarse a través de acciones simples. En condiciones normales se requiere el despliegue de un determinado número de acciones coordinadas y planificadas desde los diferentes ámbitos de actuación posibles.

Finalmente podemos señalar algunos otros obstáculos, como por ejemplo, ciertas autocomplacencias organizativas o funcionales de algunos equipos, el hecho de conducir el proceso según una modalidad de gestión horizontal sin delimitar suficientemente ni funciones ni responsabilidades, acentuar la conducta de “*hacerlo todo a la propia manera*”, o, ante la complejidad de ciertos temas, decidir según mayorías simples.

Estereotipar los argumentos de ciertas personas, resolver acuerdos según medias aritméticas, calcular las desviaciones en las valoraciones de muestras tan pequeñas, o dedicar un tiempo desproporcionado a la representación gráfica y presentación de resultados, acaban consituyéndose también en otro tipo de conductas obstaculizadoras.

A modo de conclusión, quizás sea interesante recordar algunos consejos que ofrece Pink (1989)⁷, acerca de lo que hay que evitar en las políticas de innovación en centros (y los procesos de autoevaluación lo son):

Aspectos a evitar en las políticas de innovación en centros Pink (1989)

- . Estar más pendientes de los productos que de los procesos.
- . Creer que los cambios los hacen los equipos directivos
- . Buscar soluciones rápidas y consolidadas
- . Ausencia de apoyo y de seguimiento
- . Querer resolver más de lo que pueden aportar los recursos de apoyo disponibles
- . No tener conciencia de las limitaciones del proyecto
- . Sobrecargar(se) (al equipo) con propuestas de actuación o generar competencia entre ellas
- . Empezar algo a pesar de la incompatibilidad entre los requerimientos del proyecto y las estructuras organizativas vigentes.

⁷ Citado por Fullan, M., G., (1992), *Successful school improvement, the implementation perspective and beyond*, Buckingham, Open U. Press, (pp p.100