



2009 - Volumen 2, Número 2



<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2.html>

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

La Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo
Marcela Román

Coordinación Editorial:

Verónica González

Comité Directivo:

Marcela Gajardo (PREAL - Chile)
Sergio Martinic V. (PUC - Chile)
Carlos Pardo (ICFES - Colombia)
Margarita Poggi (IIPE/UNESCO - Argentina)
Francisco Soares (UMG - Brasil)
Héctor Valdés (ICCP - Cuba)

Comité Científico:

Juan Manuel Álvarez Méndez (UCM - España)
Patricia Arregui (GRADE - Perú)
Daniel Bogoya (UPN - Colombia)
Nigel Brooke (UMG - Brasil)
Leonor Cariola (MINEDUC - Chile)
María do Carmo Clímaco (Portugal)
Cristian Cox (PUC - Chile)
Santiago Cuetto (Grade - Perú)
Tabaré Fernández (ANEP - Uruguay)
Juan Enrique Froemel (Min. Ed. – Qatar)
Rubén Klein (Fund. Cesgranrio – Brasil)
Luis Lizasoain (UPV - España)
Jorge Manzi (PUC - Chile)
Felipe Martínez Rizo (INEE - México)
Joan Mateo (UB - España)
Liliana Miranda (MINEDU - Perú)
Carlos Muñoz-Izquierdo (UIA – México)
Margarita Peña (ICFES - Colombia)
Dagmar Raczynski (Asesorías para el desarrollo - Chile)
Héctor Rizo (UAO - Colombia)
Guadalupe Ruiz (INEE - México)
Mario Rueda (UNAM - México)
Ernesto Schiefelbein (CIDE – Chile)
Alejandra Schulmeyer (INEP - Brasil)
Javier Tejedor (USAL – España)
Flavia Terigi (UBA/UNGS - Argentina)
Alexandre Ventura (IGE - Portugal)



Editorial

- ¿Cuál es el Sentido de la Evaluación de Centros Escolares? 4
Guadalupe Ruiz

Sección Temática: Evaluación de centros/establecimientos escolares

- Evaluar los Centros Escolares: ¿Con Base en los Resultados de los Alumnos en Pruebas de Aprendizaje o en Otros Factores de los Propios Centros? 9
Guadalupe Ruiz
- Calidad y Evaluación en los Centros Educativos No Universitarios en Andalucía. Una Adaptación Al Modelo EFQM 22
Antonia Ramírez y Esther Lorenzo
- Avaliação Institucional no Ensino Fundamental: o Orientador Pedagógico como Articulador do Coletivo Escolar 46
Mara Regina Lemes De Sordi y Margarida Montejano da Silva
- Construcción de Indicadores Institucionales para la Mejora de la Gestión y la Calidad Educativa 59
Jaime Ricardo Valenzuela, Ma. Soledad Ramírez y Jorge Antonio Alfaro
- Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como Atividades Oriundas da Auto-Avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES): o Exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC) 82
Wagner Bandeira Andriola

Sección de Temática Libre

- Consideraciones Metodológicas y Conceptuales para el Análisis de Predicción del Desempeño Escolar en Base a Indicadores del Contexto Hogareño y Escolar Secundaria 104
María Soledad Segretin, Sebastián J. Lipina y Daniel Roberto Petetta
- Qualidade do Ensino e Avaliações em Larga Escala no Brasil: Os Desafios do Processo e do Sucesso Educativo na Garantia do Direito à Educação 124
Gilda Cardoso de Araújo e Caroline Falco Reis Fernandes
- Desarrollo de la Competencia Matemática a través de Programas para Aprender a Aprender en la Infancia Temprana 141
Honorio Salmerón, Calixto Gutiérrez-Braojos y Purificación Salmerón
- La Autopercepción de la Formación Universitaria: Evaluación y Calidad 157
Ignacio González
- Evaluar un Programa Educativo: Una Experiencia Formativa Compleja 171
Zulma Perassi





¿CUÁL ES EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DE CENTROS ESCOLARES?

WHAT IS THE MEANING OF SCHOOLS EVALUATION?

Guadalupe Ruiz

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>



En su corta trayectoria, la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa ha dedicado dos números temáticos a la evaluación del desempeño docente y uno más a la evaluación de los aprendizajes escolares. Este cuarto monográfico invitó a los investigadores educativos a proponer textos para integrar una sección temática sobre “Evaluación de centros/establecimientos escolares”. Los artículos que ahora se publican dan cuenta de algunos de los muchos temas específicos de interés que este ámbito de evaluación suscita.

Al igual que la evaluación de aprendizajes que cotidianamente realizan los docentes en sus aulas, la evaluación de los centros escolares es una práctica fuertemente enraizada en la operación habitual de los sistemas educativos, en la forma más común, a través de los esquemas de inspección y supervisión que forman parte esencial de las estructuras intermedias de esos sistemas, en particular, en lo que se refiere a la educación básica o elemental. En algunos casos más, a cargo de organismos especializados y, en combinación con las anteriores o por sí solas, las autoevaluaciones que llevan a cabo las propias instituciones escolares constituyen también una práctica promovida, normada y apoyada por las autoridades educativas en varios países.

Es bien sabido que la evaluación de centros escolares se puede realizar con distintos propósitos: acreditación, ordenamiento, rendición de cuentas, toma de decisiones sobre incentivos y sanciones, mejora del centro escolar; es decir, al igual que los otros ámbitos de la educación y los sistemas educativos que hoy en día son objeto de evaluación, los centros escolares experimentan y enfrentan procesos de evaluación que pueden conducir tanto a la toma de decisiones “blandas” como “duras” (Ravela, 2006).¹

Pero, en forma similar a lo que el análisis de las evaluaciones que se realizan a los alumnos y sus profesores, al personal directivo y de apoyo a los centros educativos, al currículo, los programas e innovaciones, o al sistema educativo en su conjunto, la evaluación de centros, sean de nivel básico o superior, no necesariamente se realiza en forma adecuada ni logra los objetivos perseguidos. Por ejemplo, no es evidente —en todo caso habría que documentar esto en forma sistemática—, que la creciente inclinación de los sistemas educativos nacionales, regionales o estatales al interior de los países a utilizar los resultados de los estudiantes en pruebas o exámenes nacionales como medida de la calidad de los centros educativos se traduzca en la mejora de éstos, o genere información que sea útil a los centros para saber cómo lograr mejor sus objetivos.

Quizá, la enorme visibilidad que tiene la evaluación de resultados de aprendizaje prácticamente en todos los sistemas educativos —uno de cuyos usos es también la evaluación de escuelas—, reorienta la perspectiva de evaluación integral del centro escolar hacia una focalización en los resultados escolares. Qué duda cabe que como cualquier otra institución social, las escuelas deben ser juzgadas por la medida en que logran los propósitos que orientan su labor y dan sentido a su existencia. Si las escuelas han de *educar* a nuestros niños y jóvenes, si ésa es su responsabilidad fundamental, ¿por qué no habrían de ser evaluadas por el indicador por excelencia de su éxito? El problema fundamental, estriba probablemente, en que esta evaluación —como se ha apuntado antes— no sugiere en forma automática, qué debe hacer, cada escuela en concreto, si sus resultados no son los esperados. Los estudios de gran escala sobre los factores asociados al aprendizaje escolar o los factores de eficacia, aportan información muy valiosa sin

¹ Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago: PREAL.

duda alguna, ¿pero a quién, a qué instancias del sistema educativo y de la sociedad le sirve especialmente esta información? A la escuela concreta, a la escuela singular, parece que no.

Desde luego, no hay certeza de que la evaluación de centros no ligada, o no fincada exclusivamente en sus resultados, se realice en todos los casos en forma adecuada o logre los propósitos que persigue, entre los que habría que destacar, en nuestra opinión, la mejora de la organización y funcionamiento de los centros y un mejor nivel de logro de sus objetivos en el contexto concreto en el que cada uno de ellos se desarrolla. Por ello, no hay que perder de vista que la evaluación de centros escolares que se practica al interior de los sistemas educativos es un ámbito que amerita toda nuestra atención; el estudio y la investigación sistemáticas y, por supuesto, la meta-evaluación misma de los modelos y experiencias de evaluación de centros que tienen lugar actualmente.

Este número de la RIEE está formado en partes iguales por los artículos propuestos y aceptados para la sección monográfica y por los de temática libre. La sección temática integra cinco artículos cuyo orden trata de ir de los planteamientos más generales a los más particulares y de la educación básica o elemental a la superior.

El primero de ellos, de la autoría de Guadalupe Ruiz, describe, en relación con los centros escolares de formación básica, los dos enfoques principales con que se realiza de manera primordial, la evaluación de aquéllos. Se trata de un texto que, sin referirse a experiencias concretas, expresa, además de las características generales de ambos enfoques, una cierta preocupación por la presencia que tiene en muchos países, la evaluación de las escuelas con base en resultados de aprendizaje, en consonancia con las preocupaciones externadas en esta Editorial.

Antonia Ramírez y Esther Lorenzo, describen en forma pormenorizada el modelo que se implementa en Andalucía para la evaluación de centros educativos no universitarios. El artículo refleja bien los esfuerzos que los países o sus regiones vienen desarrollando desde tiempo atrás, por instaurar en forma normativa, experiencias de autoevaluación y evaluación externa de los centros escolares que, sirvan de base para el diseño de planes de mejora. El artículo da cuenta de la base legal y abunda, sobre todo, en los contenidos de las evaluaciones.

Margarida Montejano da Silva aborda un tema más puntual: el proceso de implementación de la evaluación institucional participativa en un sistema escolar municipal y, dentro de éste, el papel estratégico del orientador pedagógico. En forma también consistente con los contenidos de esta Editorial, Margarida Montejano expresa de manera elocuente la preocupación que en muchos medios, sobre todo académicos, deriva de la utilización de los resultados en pruebas de aprendizaje como indicador privilegiado del éxito escolar: "no basta medir la calidad de la escuela. Los datos de evaluación deben producir sentidos y éstos se amplían cuando están próximos a los actores de la escuela. Olvidados los informes, los datos de la evaluación acaban inertes y despreciables, truncándose las posibilidades de transformación cualitativa de la realidad de las instituciones escolares".

Mientras los artículos anteriores toman como referente la educación básica o fundamental, los otros dos que integran la sección temática de este número se refieren a la educación superior. Jaime Ricardo Valenzuela, María Soledad Ramírez y Jorge Antonio Alfaro ofrecen los resultados de un proyecto de investigación desarrollado en el estado mexicano de Guanajuato cuyo propósito consistió en generar un modelo de evaluación de instituciones de educación media superior y superior. Los resultados del estudio se presentan agrupados en diez categorías: formación integral y calidad; capital humano; capital social;

investigación; consultoría; servicio social; promoción cultural; patrimonio físico; prestigio social, y sustentabilidad económica. Al igual que en otros proyectos de similar naturaleza, la intención de los autores es proponer un modelo capaz de generar información útil para la toma de decisiones y para la eventual mejora de la administración y la calidad educativa.

Wagner Bandeira, finalmente, ofrece una descripción de los resultados del proceso de autoevaluación emprendido por la Universidad Federal de Ceará (UFC), durante el trienio 2004-2006. El artículo encuadra esta experiencia en la reforma universitaria emprendida por el presidente Lula da Silva, reforma guiada por el propósito de garantizar la expansión, la calidad y la inclusión en la educación superior de la población brasileña. La autoevaluación realizada, como lo muestra el autor, sustentó un amplio conjunto de políticas de mejora de la institución en ámbitos relacionados tanto con los recursos con los que ésta cuenta, como con los procesos que se desarrollan en su interior en materia de gestión y apoyo a los estudiantes y el éxito de su trayectoria escolar.

Como ya se ha dicho, la sección libre de este número se integra también por cinco artículos. En el primero, María Soledad Segretin, Javier Sebastián y Daniel Roberto discurren sobre consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar. Los autores analizan datos provenientes del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE) del año 2000, realizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de Argentina. Sus resultados contribuyen a documentar la compleja interacción de factores

Gilda Cardoso ofrece en su artículo una interesante reflexión sobre la evaluación en gran escala en Brasil y los usos de sus resultados, llamando la atención sobre la tendencia a la comparación –entre escuelas, municipios y estados–: “una situación de comparación en el sentido de enfatizar y rotular ‘quién es mejor’ y ‘quién es peor’ en términos de calidad se presenta como preocupante en el actual escenario brasileño”. A propósito de lo cual cabe decir que al momento de integrar este número dudamos si el artículo de Cardoso debería quedar en la sección libre o en la temática, pues una parte de su disertación ilustra con claridad el uso de los resultados de evaluaciones en gran escala para la evaluación de escuelas. Sin embargo, dado que la autora ofrece una reflexión de orden más general que la relativa específicamente a la evaluación de escuelas, el artículo quedó integrado en la sección libre, si bien, si bien, sus aportaciones enriquecen y complementan las que aparecen en otros textos de la parte monográfica de este número.

Honorio Salmerón, Calixto Gutiérrez-Braojos y Purificación Salmerón presentan los resultados de un estudio experimental orientado a probar la eficacia de materiales didácticos que comprendan en su uso estrategias para aprender a aprender y guíen tanto al docente como a los alumnos en esta línea. De acuerdo con los autores, los resultados obtenidos indican con claridad el efecto positivo sobre el desarrollo de la subcompetencia en resolución de problemas, del uso de materiales didácticos alternativos a los tradicionales.

Ignacio González aporta los resultados de un estudio destinado a identificar los rasgos de una universidad de calidad desde la perspectiva de sus usuarios, es decir, los propios estudiantes. El autor señala que “la voz del estudiante no siempre se ha oído lo suficiente”. A través de un acercamiento mixto, el autor indaga la visión de los estudiantes sobre aspectos como, la definición misma de universidad de calidad, aspectos positivos de la formación universitaria, aspectos cuestionables de ésta y propuestas para su mejora. Los resultados destacan que para los alumnos una universidad de calidad “es

aquella que aporta una formación integral al alumno, de modo que responda a sus necesidades laborales y sociales". Las deficiencias que en su opinión afectan su formación "se centran en unos planes de estudio sobrecargados de asignaturas... y un exceso de contenidos teóricos en detrimento de los prácticos. Del mismo modo, acusan una falta de atención por parte del profesorado y una ausencia de relación con el mismo".

Finalmente, Zulma Perassi aborda otro importante ámbito de evaluación: los programas educativos y su implementación en las escuelas. Se trata en este caso del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo de Argentina y la evaluación que aborda la autora tiene como ámbito empírico la puesta en marcha del programa en 32 instituciones educativas de la Provincia de San Luis. La evaluación estuvo guiada por preguntas tendentes a determinar la valoración del programa por parte de los actores involucrados en su implementación, en particular, los actores de las escuelas; el impacto del programa en la modificación de prácticas escolares; y la identificación de las capacidades institucionales construidas. El artículo es prolijo en la presentación de referentes conceptuales y metodológicos de la evaluación, pues, en palabras de la autora "son esos trazos los que se comparten en esta producción, es decir, el andamiaje preliminar que da cuenta de la concepción, principios, modelos y estrategias que guían la evaluación". Sin duda, será rico conocer, a través de otra contribución, los resultados específicos de la evaluación.

En resumen, ofrecemos a los lectores de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa un número que aborda, tanto en su sección temática como en la libre, ámbitos de indudable importancia en el campo de la evaluación. En particular, en lo que se refiere al tema que pretendió desarrollar este ejemplar, resulta inevitable decir, que queda, justamente mucho por decir de la evaluación de escuelas. Los artículos reunidos apenas apuntan una mínima parte de las características y desafíos que presenta este ámbito. Si creemos, que toda evaluación puede aportar a una mejor educación, la de centros debe tener su aporte específico. Hace mucho sentido, sin duda, pensar que una buena evaluación de centros puede dar pautas para identificar fortalezas y debilidades, al igual que áreas de oportunidad, entre otros aspectos para que las escuelas de todos los niveles contribuyan a garantizar en forma más eficaz y equitativa el derecho a la educación de los niños y jóvenes de nuestros países.

EVALUAR LOS CENTROS ESCOLARES: ¿CON BASE EN LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN PRUEBAS DE APRENDIZAJE O EN OTROS FACTORES DE LOS PROPIOS CENTROS?

SCHOOL EVALUATION: BASED ON STUDENTS RESULTS DURING LEARNING TEST, OR BASED ON SCHOOL FACTORS?

Guadalupe Ruiz

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art1.pdf>

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2009
Fecha de dictaminación: 10 de noviembre de 2009
Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2009

En la historia del desarrollo de los sistemas de evaluación externa que en la actualidad existen prácticamente en todo el mundo, la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos ha sido el tema predominante. En virtud de la complejidad del acto educativo y de la valoración del mismo, sin duda, uno de los elementos centrales que debe formar parte de los procesos de evaluación de los sistemas educativos es la información acerca de sus resultados en términos de aprendizajes. En el origen de los sistemas nacionales -pero igualmente como su componente fundamental hoy en día-, destaca la apuesta por las evaluaciones de aprendizaje: en todos los casos de que se dispone información, estos ponen en el centro la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Schmelkes, 1996). La preocupación por saber qué tanto aprenden en su paso por el sistema educativo ha resultado de la mayor relevancia en un mundo en que el conocimiento y las capacidades de los sujetos son cada vez más importantes, tanto para las oportunidades individuales de vida, como para las posibilidades de los países de desarrollarse en diferentes aspectos (Ravela, 2006).

Sin embargo, no se debe desconocer la importancia de la evaluación de otros ámbitos, como los procesos institucionales y de enseñanza, pues un sistema de evaluación basado exclusivamente en los resultados de pruebas de aprendizaje es insuficiente, ya que deja fuera dimensiones de la calidad igualmente importantes.

A esta ampliación en los objetos de la evaluación Tiana (1996:46-47) se refiere en los siguientes términos:

... tras la amplia experiencia adquirida durante décadas en lo relativo a la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y a la medición de las diferencias existentes entre éstos, el siguiente ámbito abordado de manera rigurosa fue el de la evaluación de los programas educativos. Pero el cambio fundamental de orientación científica y práctica se produjo cuando las instituciones educativas y el propio sistema educativo en su conjunto comenzaron a ser objeto de evaluación. Ese momento, relativamente cercano a nosotros en el tiempo, representó un hito importante en el desarrollo de la evaluación educativa.

Como consecuencia de dicho proceso, la evaluación ha ido abarcando ámbitos progresivamente más amplios, al tiempo que se ha diversificado... en la medida en que los factores contextuales adquieren un lugar más relevante en el desarrollo curricular, resulta impropio limitar el ámbito de la evaluación exclusivamente a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje. Si el resultado de dichos procesos es el fruto de un conjunto de actuaciones y de influencias múltiples, no es posible ignorarlas.

En coherencia con dicho planteamiento, la nueva lógica de la evaluación ha llevado, en primer lugar, a interesarse por la actuación profesional y por la formación de los docentes, siempre considerados una pieza clave de la acción educativa. Otro tanto podría decirse del propio currículo, entendido como elemento articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del centro docente, lugar donde éstos se desarrollan. Y llegados a este punto, no tiene sentido dejar fuera del foco de atención a la propia administración educativa ni los efectos de las políticas puestas en práctica. De este modo, el conjunto del sistema educativo se convierte en objeto de evaluación.

La evaluación de centros, como otras evaluaciones que se realizan en los sistemas educativos, es un campo que se ha venido desarrollando bajo distintos propósitos, enfoques y metodologías; asimismo, los resultados que las experiencias concretas han arrojado dan lugar a usos diferentes. Sin duda, la mejora de las instituciones escolares, de la calidad de la educación que ofrecen, es una de las intencionalidades más fuertemente asociadas a la evaluación de centros escolares: "para nosotros, la evaluación para el cambio no nos parece solamente el elemento central desde el que definir un bloque de modelos de evaluación [...] sino que nos parece una de las razones de ser, aunque no la única, de la evaluación de centros"

(Escudero, 1997:7). Pero también, la creciente demanda social de información sobre la educación (Tiana, 1996), esto es, el imperativo de la rendición de cuentas, forma parte de los propósitos que en distintos países han alentado la implementación de modelos de evaluación de centros escolares y de otras dimensiones de los sistemas educativos.

Aunque la revisión de literatura sobre el tema permite identificar propuestas de diversa amplitud, la revisión de los sistemas o programas de evaluación educativa de varios países lleva a reconocer dos enfoques principales en la evaluación de centros; la que se basa en los resultados en pruebas de aprendizaje de los alumnos a los que atienden, y la evaluación institucional o de las escuelas como *entidades*. Este artículo describe en forma breve cada uno de estos enfoques señalando sus características más relevantes.

1. LOS ENFOQUES EN LA EVALUACIÓN DE ESCUELAS

Un análisis sobre los sistemas nacionales de evaluación educativa surgidos en América Latina, principalmente durante los años noventa del siglo veinte, permite identificar cuatro campos prioritarios que son objeto de evaluación en la actualidad: los logros conseguidos por los alumnos; el rendimiento que alcanzan las instituciones educativas; el desempeño profesional de los docentes, y el impacto de las políticas educativas (Tiana, sf).

Las instituciones escolares emergen como ámbito de evaluación debido, en buena medida, al desarrollo de la investigación sobre escuelas eficaces y los factores de la oferta educativa explicativos del logro escolar. Schmelkes refiere que "las variables propiamente de la oferta educativa comienzan a relevarse a partir de los años ochenta, y sobre todo, gracias a las investigaciones de corte cualitativo y a aquellas que comparan las escuelas que, en igualdad de circunstancias socioeconómicas y culturales de la demanda, logran mejores resultados. Estas investigaciones son las que han permitido decir algo respecto de lo que puede y debe hacer el sistema educativo, y la escuela, para mejorar la calidad".

En efecto, los hallazgos de este campo de investigación al igual que el de la mejora escolar, han permitido identificar los factores propiamente escolares, tanto insumos como procesos, que sistemáticamente se encuentran asociados con la calidad de la escuela y la educación. Desde luego, como línea de trabajo específica, la relativa a la evaluación de escuelas ha experimentado su propio proceso de desarrollo.

En conjunto, estas diversas perspectivas se complementan entre sí para ofrecer un panorama bastante amplio sobre los aspectos potencialmente evaluables en el nivel de las instituciones escolares, su organización y funcionamiento, el contexto en el que operan, los recursos con los que cuentan y los procesos que tienen lugar a su interior.

En este marco, la identificación de los enfoques, modelos o *enfoques modélicos* (Escudero, 1997) con que se realiza la evaluación de centros escolares ha sido objeto de atención de varios autores. De Miguel (1989 citado por Escudero, 1997:2), plantea cinco grandes tipos de modelos de evaluación de centros: i) los que enfatizan los resultados (*outputs*); ii) los que enfatizan los procesos internos a la propia organización; iii) los que postulan criterios mixtos o integradores; iv) los que se centran en los aspectos culturales de la organización, y v) los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse (evaluación para cambiar).

Escudero (1997) refiere también la propuesta de García Ramos (1989), quien a partir de la tipología de De Miguel amplía a ocho las categorías o bloques de agrupamiento de los modelos, de acuerdo con el aspecto en que se ponga el énfasis: i) los resultados (*outputs*); ii) la relación entradas-salidas (*inputs-outputs*); iii) los procesos internos de la propia organización; iv) los aspectos técnicos de la organización; v) los aspectos culturales de la organización; vi) la capacidad de la propia organización para autotransformarse; vii) la relación organización-factores humanos, y viii) los criterios integradores.

La idea del énfasis en que esté puesto la evaluación de centros o "el tipo de criterio de evaluación utilizado" para la clasificación de modelos concretos en alguna de las categorías que forman parte de estas tipologías es conceptualmente importante, porque en la realidad, los modelos concretos de evaluación de escuelas que se han desarrollado suelen integrar dimensiones relativas a los resultados al igual que a los insumos, los procesos y el contexto de los centros escolares; de igual manera, no es infrecuente encontrar que la atención se pone, de forma simultánea, tanto en aspectos técnicos como culturales de la organización, entre otros. Es decir, las categorías de agrupación de los modelos no son mutuamente excluyentes si se considera la totalidad de dimensiones de evaluación que pretenden abordar.

La perspectiva que aquí se ha adoptado es consonante con la propuesta por De Miguel y otros (1994, en Escudero, 1997), según la cual, los modelos de evaluación de centros pueden ser agrupados en dos grandes bloques: los que enfatizan los resultados y los que enfatizan los procesos internos. Los autores citados por Escudero (1997) señalan que aunque "este agrupamiento puede resultar algo reduccionista, resulta útil, sobre todo ante la dicotomía de planteamientos de orientación sumativa y formativa, y para captar las diferencias entre la investigación centrada en la eficacia escolar y la centrada en su mejora".

1.1. La evaluación de escuelas a partir de los resultados en pruebas de aprendizaje

Lo que aquí se identifica como "evaluación de escuelas a partir de resultados en pruebas de aprendizaje" tiene estrecha relación con lo que en la literatura especializada se identifica como evaluación de la calidad *del sistema educativo*. Como advierte Ravela (2001b:11), "la primera gran apuesta compartida por todos los sistemas nacionales de evaluación es dar cuenta a la opinión pública acerca del grado en que *el sistema educativo* está logrando ciertos objetivos en ciertas áreas del currículum [...] y en ciertos grados o niveles" (subrayado nuestro). Refiriéndose al caso concreto de los países de América Latina, Ferrer (2006:19) señala que "durante las dos últimas décadas la mayor parte de los países de la región ha adoptado algún modelo de evaluación *nacional* de los resultados de aprendizaje" (subrayado nuestro).

Schmelkes (1996) se refiere a este tipo de evaluación como la "*evaluación de centros* con objetivos de información para el sistema educativo" (subrayado nuestro). Según esta autora:

Uno de los usos más claros de la evaluación de centros se refiere a la recabación de información, generalmente como parte integral de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo [...] Como parte de la estadística sobre el desarrollo escolar de un país o una región, estos datos sirven para monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares. Pueden ser utilizados también [...] como proxy de la calidad de la educación [...] la recolección de esta información ayuda a identificar escuelas que puedan estar teniendo problemas y que requieren ser atendidas de forma especial. Pero el uso más conocido de este tipo de investigaciones tiene que ver con políticas de estímulo por parte de gobiernos centrales, regionales o locales.

La cobertura poblacional con que esta estrategia se realiza por distintos sistemas de evaluación es diferente, en unos casos censal y en otros muestral. Se trata de un aspecto no solamente técnico sino

sustantivo de las evaluaciones, en tanto determina el alcance y uso de sus resultados: “las evaluaciones muestrales tienden a realizar un monitoreo del sistema educativo con miras a impactar la política educativa y mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto, en contraste con las evaluaciones censales, cuyo objetivo es dar seguimiento a la efectividad de las escuelas o centros escolares, procurando también mejorar la calidad al nivel escolar” (INEE, 2005:70).

Es claro así, que la cobertura poblacional de una evaluación se asocia a distintos propósitos; de hecho, la metodología y cobertura de las mediciones deben ser consistentes con los propósitos y usos de las evaluaciones. Esto significa que, entre otros aspectos, se deben tomar decisiones sobre el objetivo y los sujetos de las mediciones, éstos últimos pueden ser, el sistema, las instituciones o los actores individuales (docentes o alumnos, por ejemplo). Estas decisiones determinarán si las pruebas deben aplicarse en forma censal o muestral, si estarán referidas a normas o a criterios, o si los resultados tendrán altas o bajas consecuencias para los actores (Ferrer, 2006:15).

En los acercamientos muestrales lo que se persigue es la evaluación de la calidad del sistema a través de los resultados de aprendizajes mostrados por diferentes grupos o poblaciones (a través de muestras construidas expresamente para representar distintos niveles de logro escolar, más que diferentes realidades institucionales o tipos de escuelas). En los acercamientos censales, además, la misma información se utiliza para evaluar la calidad de las escuelas como entidades singulares, en función de los resultados obtenidos por los alumnos a los que atienden. Cuando las evaluaciones arrojan resultados por establecimiento, o por alumnos, permiten “establecer sistemas de incentivos o sanciones de acuerdo a los logros obtenidos (altas implicancias), o bien pueden facilitar la focalización de apoyos centrales a aquellos centros educativos que presentan mayores necesidades y dificultades de rendimiento académico” (Ferrer, 2006:30). En este contexto, es claro que los sectores de la sociedad que demandan información sobre los resultados de aprendizaje logrados en *cada una* de las escuelas que integran el sistema educativo de un país, tienden a entender la evaluación de escuelas –la posibilidad de distinguir entre escuelas “buenas”, “regulares” y “malas”– sólo en este sentido, es decir, limitada a la evaluación por sus resultados académicos.

En el caso concreto de América Latina, Ferrer (2006:32) identifica que cerca de nueve países aplican o han aplicado pruebas sólo en forma muestral, otros dos exclusivamente a través de censos y ocho han experimentado con ambos enfoques. En México, por ejemplo, durante varios años la evaluación de resultados de aprendizaje únicamente se realizó en muestras representativas del sistema educativo nacional en su conjunto y considerando algunas estratificaciones de interés que consideran el tipo de modelo educativo que implementan las instituciones escolares, su ubicación sociogeográfica y el sector de sostenimiento; así, para el caso de la educación primaria típicamente se han considerado los siguientes estratos: escuelas públicas tanto urbanas como rurales, escuelas indígenas, privadas y cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo.¹ Este trabajo inició dentro de la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las pruebas de Estándares Nacionales y continuó, a partir de 2005, a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). A partir del término del ciclo escolar 2005-2006 la SEP vuelve a incursionar en el terreno de la evaluación de resultados de aprendizaje mediante la aplicación de la prueba censal ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares).

¹ Escuelas multigrado diseñadas para atender a la población en edad escolar de comunidades muy pequeñas y aisladas. La atención es brindada por jóvenes con estudios de primaria o secundaria habilitados expresamente para el trabajo docente en esta modalidad.

Por la naturaleza del diseño de la evaluación –y su alcance generalmente amplio, de gran escala, aún cuando no se realicen operativos censales–, la indagación de los procesos internos de las escuelas se ve limitada y la información que se obtiene permite identificar patrones generales sobre el funcionamiento de los centros sin dar cuenta de sus particularidades o singularidad, ni de manera profunda. Por otro lado, es más probable que esta información sea utilizada para explicar las variaciones en los resultados de aprendizaje cuando se realizan operativos muestrales, pese a que en los censales pueda levantarse información de este tipo, aun cuando no ocurra en la totalidad de los centros escolares, como ocurre en el caso de México.

Este enfoque utiliza instrumentos altamente estructurados que incluyen pruebas de desempeño para los estudiantes, así como cuestionarios para los actores principales de las comunidades escolares: los propios estudiantes a quienes se aplican las pruebas, los docentes de los grados evaluados o en algunos casos incluso de otros grados, los directivos y, en menor medida, los padres de familia. Los análisis que se realizan son cuantitativos y tienden en lo fundamental a comparar poblaciones, comparar una misma población en distintos momentos, e identificar las variables estadísticamente significativas para la explicación o predicción de los resultados de aprendizaje.

Los instrumentos complementarios a las pruebas pretenden obtener información sobre otras dimensiones del sistema educativo, las escuelas y sus actores que, en primera instancia, como ya se ha dicho, permitan explicar las variaciones en los resultados evaluados a través de las pruebas aplicadas. En el caso de México, el INEE realiza evaluaciones de grados clave de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y plantea que la información recogida a través de los *cuestionarios de contexto*, es indispensable, entre otras cosas, para:

Conocer las características de los estudiantes, docentes y escuelas; conocer las oportunidades de aprendizaje que tienen los grupos de estudiantes evaluados [...] conocer las prácticas docentes más eficaces [...] Por lo anterior, de manera paralela a la evaluación de los aprendizajes, se debe generar información de variables personales, sociales, culturales, económicas, de los actores educativos (alumnos, docentes y directores), así como de variables de la escuela y salón de clases y, especialmente, de las oportunidades de aprendizaje a las que son expuestos los estudiantes (INEE, 2005:17).

De acuerdo con Ferrer (2006:34):

Los factores escolares suelen ser indicadores sobre las condiciones de infraestructura, equipamiento didáctico, recursos profesionales del establecimiento escolar, actitudes de los alumnos hacia las disciplinas evaluadas, tipos de prácticas pedagógicas y grados de implementación del currículo oficial en el aula. Los factores extraescolares estudiados, por su parte, dicen relación en particular con el nivel económico y cultural de los alumnos [...]

El valor de la información contextual extraescolar radica en que los sistemas de medición pueden reportar los resultados de las pruebas de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes, y de esa manera hacer afirmaciones más justas sobre la calidad de las escuelas, de acuerdo al grado de vulnerabilidad social de los estudiantes con que trabajan.

La delimitación de los factores a considerar en los operativos de evaluación de resultados en pruebas de aprendizaje no siempre tiene un modelo teórico como fundamento, aunque un aporte fundamental lo constituyen, sin duda, los hallazgos de los movimientos de eficacia escolar y eficacia docente.

Como se ha apuntado antes, la inclusión de los factores asociables al rendimiento escolar dentro de los sistemas de evaluación basados en pruebas de aprendizaje permite explorar su contribución diferencial a

la explicación del logro escolar. En un primer momento estos análisis adolecieron de debilidades metodológicas; sin embargo, hoy en día es evidente el esfuerzo que se realiza por aplicar modelos adecuados a la complejidad de la realidad que se estudia (Ravela, 2001a:33). Los desarrollos más patentes se manifiestan en el campo del análisis de la información; en este sentido, los aportes conceptuales y metodológicos de la investigación sobre eficacia escolar son indudables. Sin embargo, mientras no se acompañen de desarrollos de similar envergadura en lo que se refiere al diseño de los instrumentos de obtención de información, la calidad de ésta seguirá dependiendo de la propia calidad de los instrumentos y de las condiciones técnicas en que se apliquen.

Por ello, es importante señalar que además de este tipo de estudios de corte cuantitativo, bajo esta misma perspectiva, la de la evaluación de escuelas con base en resultados en pruebas, se desarrolla una variante consistente en los estudios cualitativos sobre procesos institucionales o pedagógicos que pueden explicar los resultados obtenidos por los estudiantes. Estos se realizan con distintos propósitos pero tienen en común la profundidad con la que se abordan las variables escolares (al nivel de la institución en su conjunto y del aula). Ferrer (2006) refiere el caso de Chile donde los datos así recabados alimentan la definición de operativos nacionales subsecuentes al identificar ciertos aspectos que deben ser estudiados a mayor profundidad en éstos. Respecto a Uruguay (Ravela, 1998:115), refiriéndose a la evaluación nacional realizada en 1996 señala dos usos de la información con fines de investigación: "por un lado, se está finalizando un trabajo de carácter cualitativo que consistió en el estudio en profundidad de doce casos de escuelas de contexto sociocultural desfavorable. Ocho de ellas son escuelas con resultados muy superiores a los esperables, en tanto las cuatro restantes son escuelas con malos resultados [...] Por otro, se está trabajando en el desarrollo de modelos estadísticos, a través de la metodología de análisis multinivel, dirigida a identificar factores que permitan explicar las diferencias en los rendimientos observados entre las escuelas de los contextos sociales desfavorables". Como se puede apreciar, el primer estudio cabe en la categoría de los acercamientos cualitativos aunque su orientación es más que evaluativa, investigativa.

Abundando sobre el punto, Ravela (2001a:33) señala:

A través de la investigación de corte estadístico, aún la más sofisticada, se puede construir ciertos tipos de conocimiento y de información, pero no es suficiente para la comprensión de los fenómenos. Es necesario desarrollar también estrategias de investigación de carácter cualitativo o "estudios de casos", que permitan una mirada distinta sobre aspectos que los instrumentos usualmente utilizados no pueden captar. El hecho de contar con una medición de logros educativos y contextos sociales e institucionales, constituye un formidable "mapa" sobre el cual efectuar la selección de casos relevantes para un estudio en profundidad.

Sin duda, predomina en esta estrategia una intención investigativa que busca conocer mejor y a mayor profundidad lo que caracteriza y sucede en escuelas particularmente interesantes por los contextos en que operan o por los resultados alcanzados por sus alumnos. Estos estudios se asocian o desprenden de operativos de evaluación, pero no constituyen ni pretenden ser ejercicios de evaluación de escuelas.

En conclusión, el enfoque de evaluación de escuelas a partir de los resultados en pruebas de aprendizaje cobra pleno sentido como tal en contextos de evaluación censal, ya sea a nivel del sistema educativo de un país en su conjunto, o de subsistemas de éste, como sería el caso de los sistemas educativos estatales o regionales. La preocupación por ubicar a las escuelas en su contexto socioeconómico y cultural es patente en varios países y constituye sin duda un requisito indispensable para hacer comparaciones justas entre las escuelas. El énfasis en los resultados como criterio fundamental de evaluación de las escuelas es

desde luego manifiesto, y la indagación sobre variables que además de las del contexto, ayuden a entender las diferencias en resultados, es de máxima relevancia pero su aporte es limitado para lograr una visión más integral de la realidad de las escuelas, valorar su situación específica e identificar fortalezas y debilidades que sustenten acciones individuales de mejora.

1.2. La evaluación institucional o de las escuelas como entidades

De acuerdo con Escudero (1997:5), otra gran perspectiva evaluadora en el caso de los centros escolares es la que se dirige al *análisis interno de la organización*, de sus estructuras de funcionamiento y de la satisfacción de sus miembros:

Sobre la hipótesis de que una situación favorable desde esta perspectiva incide en la calidad y en el éxito de la organización (Goodman y Pennings, 1977; Van de Ven y Ferry, 1980; Lawler y otros, 1980). Dentro de estos planteamientos se convierte en objeto principal de interés la gestión y dirección de los centros (Reed y otros, 1987), la dirección de la dinámica didáctica del aula y de manera especial el clima institucional, con expresión de las percepciones, expectativas, actitudes, juicios, procesos de solución de conflictos, mecanismos de comunicación y participación, etc. (De Miguel, 1989).

Este enfoque es coincidente con el adoptado por la Red Eurydice en un estudio publicado en 2004 sobre los modelos de evaluación de los centros educativos en Europa. El análisis de los sistemas de evaluación de centros en el marco de este estudio se orientó a identificar los modelos utilizados que consideran a los centros como *entidades* (Eurydice, 2004:10):

La evaluación de los centros educativos como entidades se ocupa de las actividades de su personal en conjunto, sin atribuir la responsabilidad de éstas a uno o más miembros concretos del mismo, excepto en el caso del director... En caso de que los directores sean el objeto de una evaluación que abarca todas las actividades del centro (incluidas las que no llevan a cabo ellos mismos) y los resultados se utilicen para mejorar la calidad del centro, se está ante una evaluación de ese centro educativo como entidad. Sin embargo, si a los directores los evalúa el consejo escolar con el fin de valorar sus propias actividades, relacionadas con la gestión de recursos o de personal, se está ante una evaluación a título individual que no se tiene en consideración. La evaluación de los profesores a título individual sólo se aborda en función de su relación con la evaluación de los centros”.

El estudio precisa así las características de su objeto de investigación. No se consideran, las evaluaciones de actores individuales –con la salvedad ya señalada en el caso de directores y docentes–, aunque en este último caso y según los hallazgos reportados, en la mayoría de los países la evaluación de los centros educativos como entidades no lleva a los evaluadores a emitir un juicio sobre cada docente, ni tampoco “las medidas para controlar la ‘salud’ general de los sistemas educativos, tales como los tests estandarizados que todos los alumnos (o una muestra representativa) han de realizar en una o en varias etapas de su escolarización” (Eurydice, 2004:10).

Esta forma de hacer evaluación de escuelas, que también puede ser denominada como *evaluación institucional*, se realiza a través de acercamientos que pretenden explorarlas de manera integral y tendiente a lograr cierto grado de exhaustividad; estas metodologías pueden tener un carácter “interno”, de autoevaluación, es decir, realizada por los mismos agentes de la comunidad escolar o “externo”, llevada a cabo por personas que no están directamente implicadas en las actividades del centro evaluado.

Las diferencias sustantivas con respecto al enfoque centrado en los resultados en pruebas de aprendizaje son dos: por un lado, la escuela es considerada como la entidad a evaluar, privilegiando sus particularidades (no el sistema o sus grandes subconjuntos); por otro, la evaluación enfatiza el estudio de

los procesos que se dan al interior de la escuela, desplazando a éstos el interés del otro enfoque por los resultados. Una diferencia adicional, tiene que ver con la tendencia de la evaluación institucional a aplicarse de manera censal y más frecuentemente como parte de las responsabilidades de las áreas de inspección o supervisión escolar que de las instancias que evalúan los resultados en pruebas de aprendizaje.

Escudero (1997) y Schmelkes (1996) asocian esta forma de hacer evaluación a la preocupación por la mejora de la escuela. La participación de los actores escolares y la capacidad de la escuela para generar el cambio, están a la base de este enfoque de evaluación especialmente cuando se trata de una evaluación interna o "autoevaluación", modalidad, sin duda sugerente, pero no exenta de dificultades. La autoevaluación institucional es un proceso evaluativo que se inicia en el propio centro, que se realiza por los propios profesionales que actúan en él, con el objeto de comprender y mejorar la práctica escolar (Gairín, 1993 en Escudero, 1997). En la autoevaluación también pueden intervenir agentes externos para facilitar el proceso de reflexión y modular las interpretaciones desde el interior (Escudero, 1997).

Otra forma de evaluación institucional es la externa. Esta es llevada a cabo por personal de los ministerios de educación, tales como los inspectores; expertos contratados; o, miembros de institutos de evaluación autónomos. La evaluación externa suele complementar a la interna; su función principal es ofrecer más elementos a la propia institución para que identifique los cambios que tiene que emprender; generalmente, cuando se da de esta manera, los sistemas de evaluación cuentan con metodologías y procedimientos normados para que se realice.

En cuanto a las variables que son objeto de evaluación, se encuentra una gran diversidad, que incluye elementos del contexto, de los insumos, los procesos y los productos. El énfasis que se ponga en la exploración de las variables de cada uno de estos cuatro grupos depende del tipo de acercamiento que se emplee, aunque se observa una tendencia a focalizar los procesos escolares con fines específicos de evaluación de escuelas. En general, los países donde se realiza este tipo de evaluación abordan dos grandes dimensiones del centro escolar: la del aula y la del centro en su conjunto, que algunos autores identifican como el ámbito de la gestión escolar.

Al igual que en el caso del enfoque de evaluación de escuelas en base a resultados de aprendizaje, los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela han hecho aportes importantes a la delimitación y elección de los objetos de evaluación en el caso de la evaluación de escuelas como entidades. El aporte no es menor si se considera que "no es extraño encontrar en la literatura sobre el tema [evaluación de centros] y en algunos modelos o planes, extensos listados de indicadores o variables a incluir en la evaluación de un centro, donde, si bien, todos ellos constituyen componentes del centro, no sería adecuado incluirlos en una evaluación de centros de las características que apuntamos" (Fernández y González, 1997:2). Así, según los mismos autores, "la investigación sobre eficacia constituye actualmente un criterio especialmente relevante para justificar la inclusión de *indicadores de evaluación de centros...*". Desde esta perspectiva, la eficacia de las instituciones escolares en términos de los resultados de aprendizaje de los alumnos a los que atienden sigue siendo un referente fundamental de evaluación de aquéllas, lo cual es natural si se considera que ése es el propósito fundamental que persiguen los sistemas educativos. Sin embargo, la institución escolar como entidad sigue siendo el centro de este enfoque, lo que, no está por demás decir, contribuye a que la calidad de un sistema educativo se valore no sólo por lo que logra, sino también, y de manera importante desde esta óptica, por lo que ofrece, a través de los recursos que pone a disposición de los educandos a través de los centros educativos y de los procesos cuyo desarrollo favorece (Ruiz, 2007).

A propósito de este enfoque de evaluación, el estudio de Eurydice sobre la evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa ya citado (2004) plantea un conjunto de conclusiones que, con las salvedades del caso, bien podrían hacerse extensivas a la situación que guarda este tipo de evaluación en países de otros continentes:

[...] se puede afirmar que la evaluación interna anual –centrada en los objetivos locales o nacionales– asociada a una evaluación externa periódica, más normativa, parecen ser los dos componentes básicos de la evaluación de los centros escolares en la actualidad. La primera está destinada a promover la mejora constante de las prácticas educativas (con la ayuda de asesores o de representantes de las autoridades locales), mientras que la segunda tiene como objetivo fundamental el control de la calidad, así como proporcionar a las autoridades educativas centrales los instrumentos necesarios para la mejora del sistema educativo en su conjunto.

El director del centro se muestra, ante este panorama, como un personaje central, responsable tanto de la gestión de los recursos como de la dirección, pero también de la evaluación y la innovación.

Desde el punto de vista de la evaluación interna, los progresos recientes suponen un intento por intensificar la participación de los diversos protagonistas de la evaluación en relación con el tipo de enseñanza ofertada por los centros, y en especial, la participación de los profesores. Aún así, el análisis de los documentos oficiales relativos a las condiciones de trabajo de los profesores revela que, en general, las cuestiones relacionadas con la evaluación interna (tanto desde el punto de vista de la carga docente como de las tareas que deben llevar a cabo o de la formación continua) están poco presentes. Diferenciación de los perfiles, formación continua, carga docente... el impacto de la evaluación interna en la vida de los profesores puede ser importante. Resulta pues, imprescindible establecer una definición precisa sobre la participación de los profesores en el proceso de evaluación.

Desde el punto de vista de la mejora de la calidad y la innovación, el grado de desarrollo de la evaluación interna va a determinar, sin duda alguna, los límites de la evaluación externa. Cuanto más sistemática y autónoma sea la primera, más discreta y complementaria será la segunda. La tendencia actual es hacia el desarrollo de una evaluación interna participativa que examine, de manera regular, los puntos fuertes y débiles de los centros escolares, apoyándose tanto en los problemas puestos de manifiesto por los distintos protagonistas de los centros como en fuentes de información externas (por ejemplo, los resultados de otros centros). La aplicación de este proceso puede suponer la liberación del evaluador externo con respecto a las dificultades que implica el conducir una evaluación completa y sistemática, centrándose así en la supervisión del proceso de evaluación interna y en el seguimiento de sus resultados (Eurydice, 2004:135).

2. REFLEXIONES FINALES

La enorme importancia que se concede hoy en día a la evaluación de la educación prácticamente en todos los países del mundo, es consistente con las amplias expectativas depositadas en ésta. Como fue apuntado en la introducción a este texto, la evaluación se aplica a diversos ámbitos de los sistemas educativos. La evaluación de centros escolares, objeto central que aquí se aborda, está presente en los esfuerzos de evaluación desarrollados en una gran cantidad de países. El enfoque de evaluación de centros con base en resultados en pruebas de aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado a la operación de sistemas nacionales de evaluación de resultados de aprendizaje, mientras que el enfoque de evaluación de centros en tanto entidades, se desarrolla, sobre todo, en el marco de las tareas de inspección o supervisión que también tienen lugar en los sistemas educativos.

El aporte de estas distintas prácticas a la mejora de la calidad de la educación es algo que no puede generalizarse. En realidad, depende de las características mismas de cada sistema educativo, al igual que de la articulación que éstos logren establecer entre las distintas evaluaciones que tienen lugar a su interior y de la claridad de propósitos con las que éstas se desarrollen.

En América Latina en particular, desde la última década del siglo pasado, los sistemas nacionales de evaluación han experimentado un notable desarrollo. Los avances logrados son patentes tanto en lo referido al diseño técnico-metodológico de las evaluaciones como a la difusión de los resultados. Paradójicamente, son estas mismas categorías las que agrupan las debilidades que siguen caracterizando a la mayor parte de los sistemas de evaluación.

Entre estas carencias destacan: ausencia de propósitos claramente definidos y diseños congruentes a ellos; falta de claridad sobre lo que todos los alumnos deben aprender, conocer y ser capaces de hacer, lo que se traduce en referentes poco claros tanto para la evaluación como para la enseñanza; desarticulación entre evaluación y áreas clave de formulación e implementación de políticas como el desarrollo curricular y la formación inicial y continua de los docentes en servicio; insuficiencia en materia de divulgación y uso de resultados, particularmente por parte de los docentes, y diversos desafíos de carácter técnico (Ravela y otros, 2008).

Ferrer (2006) documenta ampliamente tales sistemas y, sobre la base de su análisis, formula algunas recomendaciones para la planificación o ajuste de los mismos. Entre ellas incluye la necesaria reflexión sobre los propósitos de las evaluaciones, y los usos pretendidos de sus resultados; los referentes para las acciones de evaluación; el estatus institucional de las agencias evaluadoras; y diversas consideraciones de orden técnico, a la luz de las experiencias ya existentes en la materia. El Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Ravela y otros, 2008) ofrece un conjunto de recomendaciones para la renovación, actualización o diseño de los sistemas de evaluación educativa ahí donde no existen aún.

En resumen, interesa destacar que hoy existen importantes aprendizajes derivados de las experiencias desarrolladas durante los casi veinte años que han transcurrido desde que surgió la mayor parte de los sistemas nacionales de evaluación educativa en la región. Hay un diagnóstico amplio de los alcances y limitaciones de éstos y son identificables los núcleos problemáticos a atender, al igual que los cursos de acción posibles y sus implicaciones.

Ahora bien, pese a sus indudables contribuciones, es también cierto que los sistemas nacionales han sido capaces de aportar sólo una mirada parcial de la calidad educativa. En efecto, “no todos los objetos valiosos de la educación están incluidos en una evaluación estandarizada. Hay una gran cantidad de saberes, actitudes, valores y aprendizajes relevantes que no pueden –por la dificultad para realizar una medición– o no deben –porque son propios de cada entorno local y, por tanto, no son exigibles a todos los estudiantes en una evaluación nacional– formar parte de una evaluación estandarizada. Lo anterior implica que no puede reducirse la ‘calidad educativa’ a los resultados de las pruebas, y que una evaluación estandarizada aporta información fundamental sobre la ‘calidad educativa’, pero no es un indicador completo de la misma” (Ravela y otros, 2008:5).

La relevancia de la evaluación de los centros escolares a fin de contribuir a una evaluación más integral de la calidad del sistema educativo es pues innegable. Los dos enfoques principales a que se hizo referencia en este texto forman parte hoy día de los esfuerzos de evaluación que se practican en muchos países. Sin embargo, en muchos también, se echa de menos una mayor claridad de propósitos al igual

que una mejor articulación que favorezca el aporte de cada evaluación al objetivo último que le da sentido a esta actividad: la mejora de la calidad de la educación, vista tanto a nivel sistémico como al interior de cada institución escolar.

La complejidad de los centros escolares obliga a una mirada también compleja –rica, no simplista–, desde la evaluación que en relación con este ámbito se realiza en los sistemas educativos. Evaluar a los centros en base a los resultados de sus alumnos es necesario; pero también, sobre todo si se aspira a ofrecer a las escuelas información que les permita lograr mejor sus propósitos formativos, es indispensable que la evaluación de los centros como entidades tenga un lugar específico y sea una tarea a la que se le confiera tanta importancia como a la otra evaluación. Esta última cuestión supone, al menos, vínculos explícitos entre los sistemas nacionales de evaluación educativa y las estructuras de los sistemas más indicadas para impulsar y apoyar la evaluación a nivel de la institución escolar, lo cual sigue constituyendo un desafío en no pocos países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias de evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Documento en línea, recuperado en: http://www.uv.es/RELIEVEv3n1_1.htm.
- Eurydice. (2004). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Bruselas: Ministerio de Educación y Ciencia. Documento en línea, recuperado en: www.eurydice.org
- Fernández, M.A. y A. González (1997). *Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Documento en línea, recuperado en: http://www.uv.es/RELIEVEv3n1_1.htm.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Santiago: PREAL.
- INEE. (2005). *Plan General de Evaluación del Aprendizaje. Proyectos Nacionales e Internacionales*. México: Dirección de Pruebas y Medición, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ravela, P. (1998). La evaluación y los centros escolares. En: Secretaría de Educación Pública. *Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica*. México:SEP.
- Ravela, P. (Ed.) (2001a). *Los próximos pasos: ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Santiago: PREAL.
- Ravela, P. (2001b). *¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?* Santiago: PREAL.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago: PREAL
- Ravela, P. y otros (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Documento No. 40, Santiago: PREAL.
- Ruiz, G. (2007). *Reflexiones desde la experiencia mexicana en evaluación educativa*. Mecanoescrito.
- Schmelkes, S. (1996). *La evaluación de los centros escolares*. Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por la OEI y la SEP. Documento en línea, recuperado en: <http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm>

Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10.

Tiana, A. (sf). Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación. ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación? Madrid: UNED-IEA.



CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS EN ANDALUCÍA. UNA ADAPTACIÓN AL MODELO EFQM

**QUALITY AND EVALUATION IN NON UNIVERSITARIAN EDUCATION CENTRES
OF ANDALUCÍA. AN ADAPTED EFQM MODEL**

Antonia Ramírez y Esther Lorenzo

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art2.pdf>

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2009
Fecha de dictaminación: 28 de octubre de 2009
Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2009

En los distintos medios de comunicación surge a menudo el término calidad, bien aplicado a los procesos industriales, bien a la gestión de las empresas, etc.; sin embargo, este vocablo ha visto cómo de forma progresiva se ha ido incorporando al ámbito educativo, incluso quedando patente en el nombre dado a una de las leyes orgánicas de educación que han visto la luz en este nuevo siglo.

La calidad en educación es una meta que ha de conseguirse en los próximos años; no obstante, nos podríamos preguntar ¿cómo podemos formular una valoración sobre si un colegio o un instituto es un buen centro educativo?, ¿cómo sabemos si un profesor o profesora es un buen profesional?, ¿cómo identificamos que el desempeño de una responsabilidad directiva en un determinado centro es excelente?. La respuesta a estas cuestiones encuentran en la evaluación un referente inmediato, pues es la que posibilitará identificar los indicadores de referencia para poder emitir un juicio en torno a la calidad de cualquier elemento que integre el centro educativo. En este sentido, podemos decir que la calidad en educación viene precedida de un necesario proceso de evaluación, pero ¿cuál es el más idóneo? ¿por qué la Comunidad Autónoma de Andalucía ha seleccionado el Modelo EFQM?.

1. LA CALIDAD EDUCATIVA Y AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ANDALUCES

La OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”.

Según Climent Giné (2002) un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno y alumna para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas, que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y la colaboración entre el profesorado.
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Por su parte, el Subdirector General de Ordenación Académica del MEPSYD, Juan López Martínez (2008:10) destaca la autonomía de los centros educativos como uno de los instrumentos fundamentales para mejorar la calidad del sistema educativo, pues posibilita la adaptación a las particularidades de cada centro y cada contexto y permite una mejor respuesta a sus necesidades.

En este sentido, las distintas reformas educativas acometidas en nuestro país en los últimos años –Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)- han ido incrementando la

responsabilidad de los centros educativos no universitarios a través de la concesión de una autonomía progresiva.

Así, la autonomía de los centros constituye uno de los grandes principios organizativos y funcionales que inspiran la LOE (2006), en su preámbulo ya se hace patente que *la flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes, así como que dicha norma legal presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento.*

En esta dirección, la exconsejera de Educación de la Junta de Andalucía, Cándida Martínez, manifestaba en la introducción a la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) que la autonomía concedida a los centros docentes revaloriza la función del profesorado y contribuye a reforzar la competencia profesional del docente y abre cauces al alumnado hacia horizontes de excelencia y mayor calidad en su formación.

La misma Ley establece en su artículo 4 los principios que rigen el sistema educativo andaluz, entre ellos destaca la *autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes*; asimismo, un objetivo que se plantea la norma autonómica es *profundizar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes para favorecer el cumplimiento de sus objetivos y el logro de resultados en relación con el rendimiento escolar del alumnado y la continuidad de este en el sistema educativo.*

De este modo, partiendo de la normativa estatal y autonómica, podemos establecer tres grandes ámbitos en los que se hace efectiva dicha autonomía: ámbito pedagógico, organizativo y de gestión:

- *Ámbito pedagógico.* En él encuentra cabida la configuración del Proyecto Educativo de Centro y la concreción del currículum que en él se diseña, la programación de las actividades docentes, la planificación de las actividades complementarias y de formación, etc.
- *Ámbito organizativo.* En este ámbito se contempla la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la vida del centro a través de las normas de organización y funcionamiento (reglamento de organización y funcionamiento en el caso de Andalucía), plan de convivencia, etc.
- *Ámbito de gestión.* Dentro de este último ámbito se podría incluir los proyectos de gestión que el centro genera en relación a los recursos humanos, materiales y económicos.

La LEA (2007) dedica un capítulo completo a desarrollar la autonomía de los centros educativos, concretamente el artículo 125 abre el camino para que colegios e institutos generen modelos de funcionamiento propios, que podrán contemplar planes de trabajo, formas de organización, agrupamientos del alumnado, ampliación del horario escolar o proyectos de innovación e investigación, mediante los correspondientes proyectos educativos, sus reglamentos de organización y funcionamiento y, en su caso, proyectos de gestión.

Para Bolívar (2008:55) este mayor índice de autonomía se encuentra vinculado a determinados dispositivos de re-centralización, sobre todo, por el control de resultados en la evaluación de centros; en este sentido, los centros educativos gozan de autonomía para desarrollar el currículum, para organizarse y para gestionar sus recursos, pero –a través del rendimiento de cuentas (*accountability*)– han de preocuparse y dirigir sus esfuerzos a conseguir los estándares o competencias establecidas, así entrarán

en la dinámica del movimiento de reforma *basado en estándares (standards-based Reform)* y en la cultura evaluativa.

La contrapartida de la autonomía, pues, es que la Administración educativa ejerce un control remoto o a posteriori de los contenidos y niveles de consecución de los centros educativos basado en resultados que han de ser medidos, contrastados y publicitados.

2. LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA

La evaluación de los centros educativos se ha enmarcado en diferentes modelos evaluativos que autores como De Miguel (1989 y 1994) y García Ramos (1989) han clasificado atendiendo al tipo de criterio de evaluación. De forma general se han reducido a dos grandes bloques, los que marcan el acento en los *resultados* y los que enfatizan los *procesos internos*; aunque en principio pudiera ser una visión reduccionista, Escudero (1997) lo considera muy útil sobre todo *ante la dicotomía de planteamientos de orientación sumativa y formativa y para captar las diferencias entre la investigación centrada en la eficacia escolar y la centrada en su mejora*.

Pero, ¿son ambos modelos incompatibles entre sí?, ¿pueden convivir en los centros educativos?. Creemos que la incompatibilidad puede desaparecer y que la convivencia puede ser un hecho; no obstante, el problema lo encontramos en la introducción y generalización de los procesos de evaluación como un componente más de la vida de los centros debido fundamentalmente a la inexistencia de una cultura evaluativa en los mismos. Los esfuerzos de las distintas administraciones educativas se dirigen a paliar esta situación, generando normativa al respecto, proporcionando los medios y recursos disponibles, planteando experiencias piloto, etc.

Así, en los últimos años la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el marco de su política educativa ha promovido la realización de planes y proyectos educativos de carácter innovador en los centros docentes, tanto de educación primaria, como de educación secundaria, con el objetivo de facilitar la introducción de mejoras en las prácticas educativas del profesorado y adecuarlas a las necesidades y demandas de la sociedad actual. De todos ellos, por el tema que nos ocupa, caben destacar los *Planes de Autoevaluación y Mejora*, configurados como un medio para promover, desde la propia comunidad educativa, el análisis conjunto, la reflexión y el debate sobre la dinámica de cada centro para poder, así, intervenir en ella y mejorar los resultados educativos.

Los *Planes de Autoevaluación y Mejora* son para la Consejería de Educación una estrategia de centro que implica a todos los sectores de la comunidad educativa que lo integra, por ello el trabajo en equipo es esencial y recomienda la creación de un "equipo de mejora", formado por el equipo directivo, miembros del Equipo de Orientación Educativa y/o Departamento de Orientación, representantes del profesorado, alumnado y padres y madres que lo deseen. Este *equipo* será el responsable de elaborar la propuesta que recogerá el plan, fruto del trabajo desempeñado a lo largo de dos fases:

- a. Diagnóstico de las necesidades del centro. En él se incluirán los ámbitos susceptibles de mejora, los procesos e instrumentos utilizados en la detección de dichos ámbitos y los sectores de la comunidad educativa que participen en la elaboración del diagnóstico.

- b. Propuesta de intervención. En ella se hará constar las metas que se pretenden alcanzar a corto y medio plazo, las actuaciones previstas y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el desarrollo del plan.

A lo largo de la geografía andaluza trescientos cincuenta y uno han sido los centros que se han acogido a estos *Planes*, la tabla 1 muestra la distribución de los mismos en las ocho provincias andaluzas.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS ACOGIDOS A LOS PLANES DE AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA

| Provincia | | EEI | CEIP | IES | CPR | EOI | CEPR | CEPER | CSM | CPM | CEM | Total |
|-----------|---|-----|------|-----|-----|-----|------|-------|-----|-----|-----|-------|
| Almería | C | 1 | - | 3 | - | - | - | - | - | - | - | 4 |
| | P | - | 15 | 8 | 1 | 1 | 2 | 1 | - | - | - | 28 |
| Cádiz | C | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | P | 1 | 18 | 19 | - | - | - | - | - | - | - | 38 |
| Córdoba | C | - | 1 | 5 | - | - | - | - | 1 | 1 | - | 8 |
| | P | - | 5 | 11 | - | - | - | - | - | - | - | 16 |
| Granada | C | - | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - | - | 6 |
| | P | 1 | 7 | 6 | 1 | - | - | - | - | - | - | 15 |
| Huelva | C | - | 1 | 4 | - | - | - | - | - | - | - | 5 |
| | P | 1 | 17 | 10 | - | - | - | - | - | - | 1 | 29 |
| Jaén | C | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - | 4 |
| | P | 2 | 18 | 19 | 1 | - | 1 | - | - | - | - | 41 |
| Málaga | C | - | 7 | 5 | - | - | - | - | - | - | - | 12 |
| | P | - | 27 | 21 | 2 | - | - | - | - | - | - | 50 |
| Sevilla | C | - | 12 | 9 | - | - | - | - | - | 1 | - | 21 |
| | P | - | 37 | 37 | - | - | - | - | - | - | - | 74 |
| Total | C | 1 | 26 | 31 | - | - | - | - | 1 | 1 | - | 60 |
| | P | 5 | 144 | 131 | 5 | 1 | 3 | 1 | - | - | 1 | 291 |

C= Capital
P= Provincia

EEI= Escuela de Educación Infantil
CEIP= Colegio de Educación Infantil y Primaria
IES= Instituto de Educación Secundaria.
CPR= Colegio Público Rural.
EOI= Escuela Oficial de Idiomas.

CEPR= Centros de Educación Primaria.
CEPER= Centro de Educación Permanente.
CSM= Conservatorio Superior de Música.
CPM= Conservatorio Profesional de Música.
CEM= Conservatorio Elemental de Música.

FUENTE: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/Autoevaluacion/>.
Elaboración propia.

Esta iniciativa regulada por la Orden de 2 de mayo de 2002, por la que se convocan y regulan los *Planes de Autoevaluación y Mejora* en los centros docentes públicos de Andalucía se ha visto continuada y actualizada a raíz de la reforma educativa acometida por la LOE (2006); en este sentido, durante un primer periodo de transición estos planes de autoevaluación, junto con otros de temática diversa, se han ido desarrollando a través de la Orden de 21 de julio de 2006 y su modificación posterior por la Orden de 11 de mayo de 2007, ambas normas legales han establecido unos mismos plazos y procedimientos telemáticos comunes y simplificados de presentación de solicitudes, la aplicación de criterios comunes de valoración y selección, así como la unificación del seguimiento y evaluación de los proyectos.

Posteriormente, a partir de los acuerdos alcanzados en el Consejo Europeo de Lisboa en el 2000 generaron en la Comunidad Autónoma de Andalucía la publicación del documento *Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007-2013*, que aboga por la consecución de una serie de retos en el sistema educativo andaluz, entre ellos, la mejora de la calidad de la enseñanza, para ello se hace necesario conocer el punto de partida de los distintos centros educativos.

En este sentido, el artículo 130 de la LEA (2007) establece que todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos realizarán una autoevaluación de su propio funcionamiento, de los programas que desarrollan, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados de su alumnado, así como de las medidas y actuaciones dirigidas a la prevención de las dificultades de aprendizaje, que será supervisada por la inspección educativa. El resultado de este proceso se plasmará anualmente en una memoria, que incluirá, asimismo, las correspondientes propuestas de mejora, cuya aprobación corresponderá al Consejo Escolar. Asimismo, en cada centro se creará un equipo de evaluación, que estará integrado, al menos, por el equipo directivo y representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa, elegidos por el Consejo Escolar de entre sus miembros, de acuerdo con lo que se establezca.

Fruto de esta prescripción normativa surgió una primera propuesta de la Consejería de la Junta de Andalucía respecto a la evaluación de determinados aspectos de los centros andaluces, así se aprobó la Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regulaba el *Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros educativos*. Casi dieciocho meses después, en julio de 2009, ha visto la luz el *Plan estratégico de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz: 2009-2012* (vid. figura 1).

FIGURA 1. MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ANDALUCES



Fuente: Elaboración propia.

El *Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares* en los centros docentes públicos de Andalucía pretende, además del rendimiento escolar del alumnado, fomentar las buenas prácticas docentes y la preocupación por la innovación y la formación permanente por parte del profesorado.

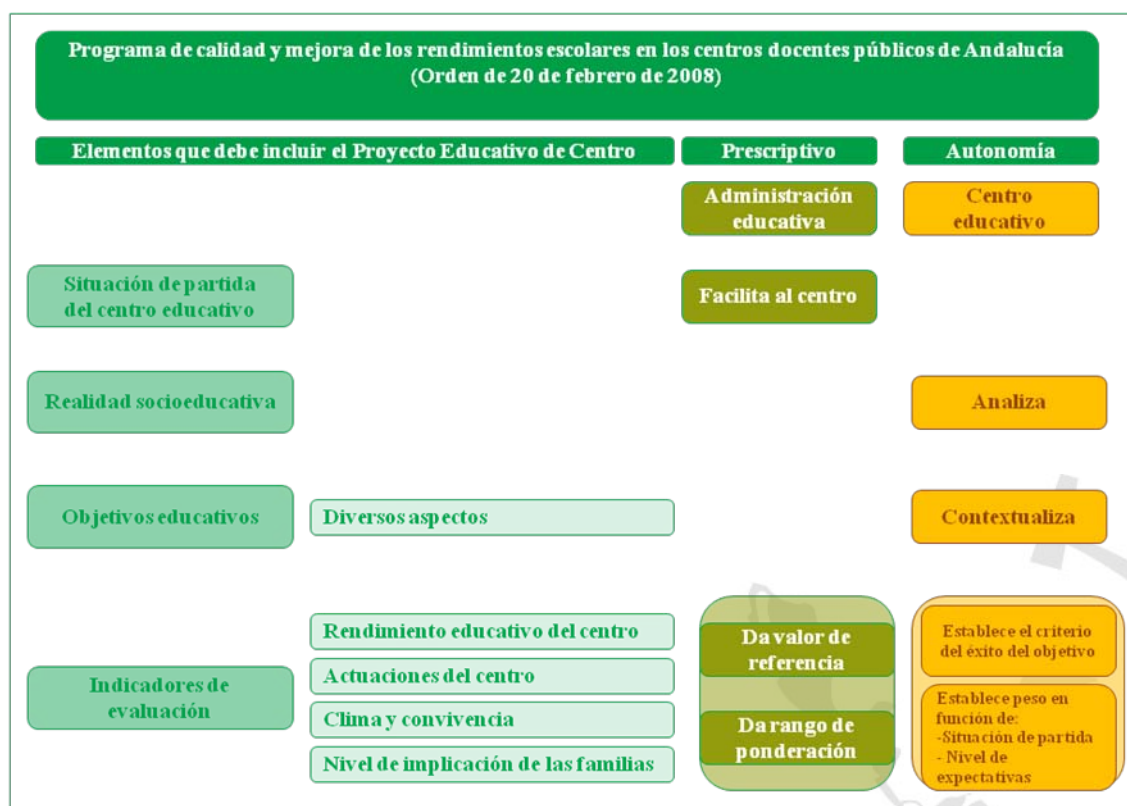
En la figura 2 podemos apreciar los diferentes elementos que deben incorporar al Proyecto Educativo de Centro los centros que deseen participar de forma voluntaria en este Programa, así como los aspectos

prescriptivos que le corresponde asumir a la Administración educativa y los que debe contextualizar el centro educativo en el ejercicio de su autonomía pedagógica.

En cuanto a la situación de partida del centro, la Administración educativa se compromete a facilitar al centro educativo los resultados de las pruebas de diagnóstico de su alumnado y cualquier otro dato de interés como pudiera ser la tasa de eficacia del centro de acuerdo con el programa de gestión de centros "Séneca".

La identificación de la realidad socioeducativa del centro ha de proceder de un análisis o un diagnóstico por parte del mismo centro, al objeto de conocer no sólo su presente, sino también su pasado y un posible futuro.

FIGURA 2. PROGRAMA DE CALIDAD Y MEJORA DE LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES



Fuente: Orden de 20 de febrero de 2008. Elaboración propia.

Los centros, asimismo, deben incorporar a su proyecto educativo la consecución de determinados objetivos educativos relacionados con los siguientes aspectos:

- Mejora de los rendimientos educativos de su alumnado.
- Contribución al éxito escolar de su alumnado, en función de sus capacidades, intereses y expectativas.
- Mejora del funcionamiento del centro y del grado de satisfacción de las familias con el mismo.
- Fomento de procesos y proyectos de innovación e investigación educativa.

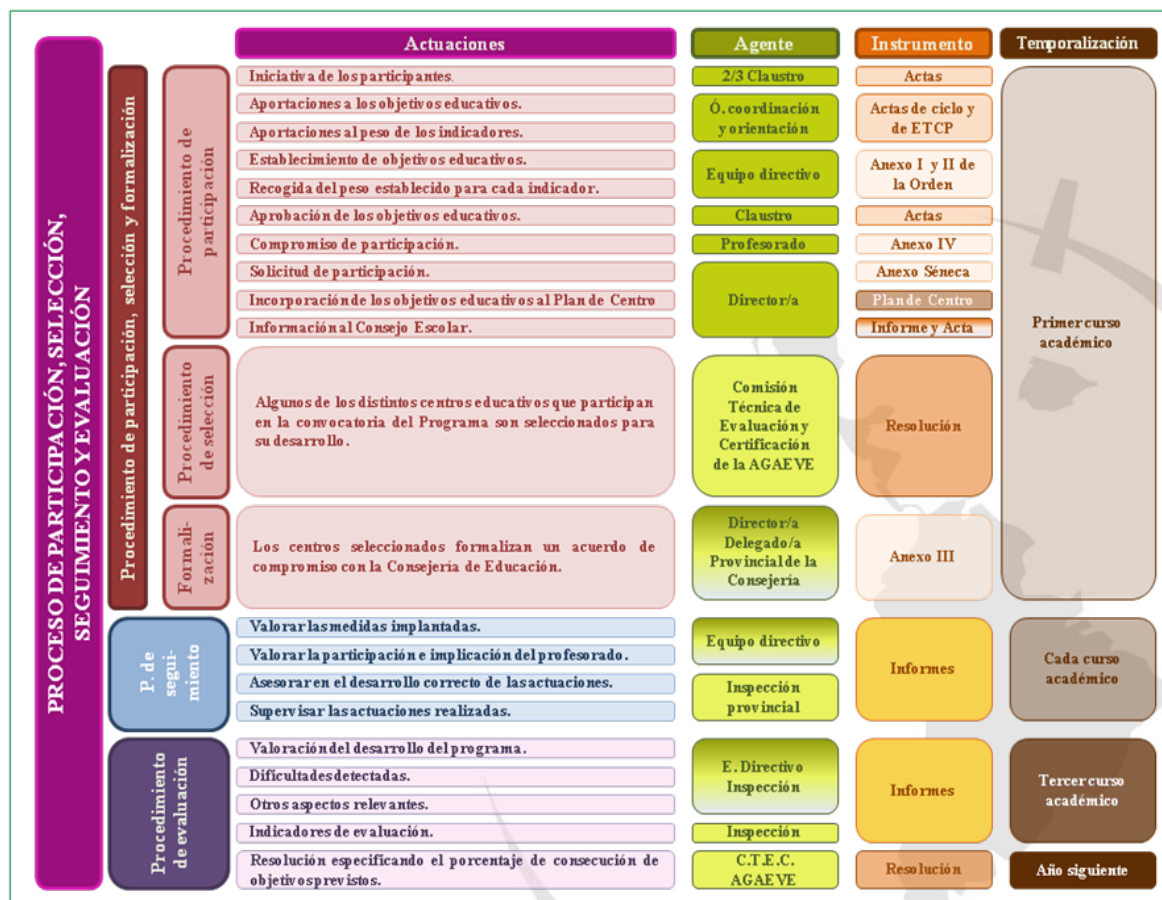
- e. Fomento del trabajo cooperativo del profesorado y de las buenas prácticas docentes.
- f. Profundizar en la autonomía de los centros docentes.

Los objetivos educativos que fijen los centros tendrán en cuenta la situación de partida del centro y la realidad socioeducativa del mismo, además de estar en relación con los indicadores de evaluación que se recogen en la tabla 2.

Estos indicadores hacen referencia a aspectos relacionados con el rendimiento educativo del centro, las actuaciones del mismo, el clima y la convivencia y el nivel de implicación de las familias. Asimismo, cada uno de los indicadores tiene asignado un valor de referencia, que servirá al centro para establecer el criterio de éxito del objetivo, y un rango en el grado de ponderación, que permitirá que sea el propio centro el que establezca el peso que desea otorgar a cada indicador, en función de su situación específica de partida y nivel de expectativas.

El centro, partiendo de su situación específica, deberá alcanzar los objetivos educativos fijados en un plazo de tres cursos, contados a partir del que se inicie el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares. De forma gráfica podemos apreciar en la figura 3 el proceso de participación, selección, seguimiento y evaluación del programa.

FIGURA 3. PROCESO DE PARTICIPACIÓN, DE SELECCIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CALIDAD Y MEJORA DE LOS RENDIMIENTO ESCOLARES



Fuente: Orden de 20 de febrero de 2008. Elaboración propia.

La reacción del profesorado, tanto de educación infantil y primaria, como de educación secundaria, no fue la deseada por la Administración educativa y la participación de los centros en el proceso evaluativo y de mejora fue mínima, alegando la ineficacia de las retribuciones económicas que llevaba incorporadas el propio programa en la mejora de la calidad de la educación y de los centros andaluces, la concepción de ser una evaluación encubierta, la falta de formación para poner en marcha la iniciativa, el personal que quedaría o no afectado, la inexistencia de consenso sindical en la aprobación del programa, etc. No obstante, en las dos primeras convocatorias han participado un total de 1.482 centros y 31.193 profesores.

Unos meses después, la Orden de 10 de octubre de 2008 modificaría determinados aspectos de la norma anterior, quedando determinados los indicadores y sus correspondientes rangos del siguiente modo (vid. tabla 2):

TABLA 2. ÁMBITOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CALIDAD Y MEJORA DE LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES

| I. Rendimiento educativo del centro (65% sobre el total del Proyecto) | | | | | |
|--|--|---------------------|--------------------------------|---|--|
| Indicador de evaluación | Definición | Rango del indicador | Peso establecido por el centro | Valor de referencia | Fuente |
| R.1. Tasa de promoción del alumnado de tercer ciclo de educación primaria. | Porcentaje de alumnado de sexto curso que promociona. | De 0 a 10% | | Incrementar un 10% el porcentaje de alumnos/as. | Datos de Séneca. |
| R.2. Tasa de idoneidad del alumnado de sexto curso de Educación Primaria. | Porcentaje de alumnado de sexto curso matriculado en el curso que por su edad le corresponde. | De 0 a 10% | | Incrementar un 10% el porcentaje de alumnos/as. | Datos de Séneca. |
| R.3. Tasa de absentismo escolar en las enseñanzas básicas. | Porcentaje de alumnado del centro que tiene más del 20% de faltas de asistencia durante el curso escolar. | De 0 a 10% | | Reducir un 30% el porcentaje de alumnos/as. | Datos de Séneca. |
| R.4. Tasa de alumnado que alcanza un dominio alto en las competencias desarrolladas en las pruebas de diagnóstico. | Porcentaje de alumnado que en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico alcanza los niveles 5 y 6. | De 15 a 35% | | Incrementar un 15% el porcentaje de alumnos/as que alcanzan el nivel 5 y 6. | Resultados alcanzados en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico. |
| R.5. Tasa de alumnado que obtiene un dominio bajo en las competencias desarrolladas en las pruebas de evaluación de diagnóstico. | Porcentaje de alumnado que en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico obtiene los niveles 1 y 2. | De 15 a 35% | | Disminuir un 20% el porcentaje de alumnado situado en los niveles 1 y 2. | Resultados alcanzados en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico. |
| R.6. Tasa de alumnado que supera los objetivos educativos de la etapa en Educación Infantil | Porcentaje de alumnado de Educación Infantil de cinco años que obtiene evaluación positiva en la consecución de los objetivos de la etapa. | De 5 a 15% | | Incrementar un 15% el porcentaje de alumnos/as. | Datos del centro. |
| R.7. Resultados del nivel de satisfacción del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. | Grado de satisfacción del alumnado de tercer ciclo con el centro. | De 5 a 10% | | Aumentar un 20% el grado medio de satisfacción del alumnado con el centro | Encuesta al inicio y al final del desarrollo del Programa. |
| R.8. Resultados del nivel de satisfacción de los padres y de las madres. | Grado de satisfacción de las familias con el centro. | De 10 a 25 % | | Aumentar un 20% el grado medio de satisfacción de las familias con el centro. | Encuesta al inicio y al final del desarrollo del Programa. |

| II. Actuaciones del centro (15% sobre el total del Proyecto) | | | | | |
|---|---|---------------------|--------------------------------|--|---|
| Indicador de evaluación | Definición | Rango del indicador | Peso establecido por el centro | Valor de referencia | Fuente |
| A.1. Implicación del profesorado del centro en planes, proyectos y actuaciones de innovación e investigación educativa, destinados a la mejora. | <p>Porcentaje de participación media del profesorado en los Proyectos y actuaciones del centro.</p> <p>Grado de consecución de los objetivos establecidos en cada uno de los Proyectos y Actuaciones.</p> | De 25 a 75% | | <p>- Incrementar un 25% el porcentaje de participación del profesorado en los Proyectos y Actuaciones desarrollados por el centro.</p> <p>Alcanzar al menos un 50% los objetivos previstos.</p> | - Datos del centro. |
| A.2. implicación de la comunidad educativa del centro en planes, proyectos y actuaciones de innovación e investigación educativa, destinados a la mejora. | -Grado de satisfacción de las familias y alumnado de tercer ciclo hacia los Proyectos y Actuaciones desarrollados por el centro. | De 25 a 75% | | - Aumentar un 20% el grado de satisfacción de las familias y el alumnado con los Proyectos y Actuaciones desarrolladas por el centro. | - Encuesta al inicio y al final de la aplicación del Programa. |
| III. Clima y Convivencia (10% sobre el total del Proyecto) | | | | | |
| Indicador de evaluación | Definición | Rango del indicador | Peso establecido por el centro | Valor de referencia | Fuente |
| C.1. Actuaciones preventivas para la mejora del clima escolar. | <p>Actuaciones propuestas por el centro escolar para la mejora del clima escolar.</p> <p>Porcentaje de familias que establecen compromisos de convivencia con el centro (excepto alumnado de Educación Infantil).</p> | De 40 a 80% | | <p>Incrementar un 25% la consecución de los objetivos previstos en las actuaciones desarrolladas por el centro.</p> <p>Alcanzar, al menos, el 25% de compromisos de convivencia de las familias con el centro.</p> <p>Disminuir un 10% el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia.</p> | Datos del centro. |
| C.2. Aprovechamiento de la oferta de actividades culturales, extraescolares y complementarias por el alumnado. | <p>Porcentaje de alumnado que participa en las actividades extraescolares y complementarias que ofrece el centro.</p> <p>- Grado de satisfacción de las familias y el alumnado de tercer ciclo con las actividades culturales o de otra índole desarrolladas por el centro.</p> | De 20 a 60% | | <p>Incrementar un 20% el porcentaje de participantes.</p> <p>Incrementar un 25% el grado medio de satisfacción de las familias y el alumnado con las actividades realizadas.</p> | Datos del centro. Datos de Séneca. Encuesta al inicio y al final de la aplicación del Programa. |

| IV. Implicación de las familias (10% sobre el total del Proyecto) | | | | | |
|--|--|---------------------|--------------------------------|---|---|
| Indicador de evaluación | Definición | Rango del indicador | Peso establecido por el centro | Valor de referencia | Fuente |
| F.1. Compromiso educativo con las familias. | Porcentaje de familias que establecen compromisos educativos con el centro. | De 20 a 50% | | Alcanzar, al menos, el 25% de familias que establecen compromisos educativos con el centro. | Datos del centro. |
| F.2. Conocimiento de los criterios de evaluación del alumnado y otras actuaciones educativas por parte de las familias y del alumnado. | Porcentaje de familia y alumnado de tercer ciclo, que han recibido información sobre los criterios de evaluación del alumnado y de otras actuaciones educativas desarrolladas por el centro. | De 20 a 45% | | Incrementar un 25% el porcentaje de familias y alumnado. | Encuestas al inicio y final del Programa. |
| F.3. Desarrollo de la acción tutorial. | Grado de satisfacción de familias y alumnado de tercer ciclo con las actuaciones tutoriales desarrolladas por el centro. | De 15 a 45% | | Incrementar un 25% el grado medio de satisfacción de las familias y el alumnado con las actuaciones tutoriales desarrolladas por el centro. | Encuestas al inicio y final del Programa. |

Fuente: Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos.

Este marco general de ámbitos e indicadores presenta una serie de diferencias en función del tipo de centro en el que el Plan se ponga en marcha; así, aunque los ámbitos de evaluación y mejora son idénticos, los indicadores de evaluación y el rango de cada indicador pueden variar, especialmente en el primer ámbito, un ejemplo lo podemos encontrar en los Institutos de Educación Secundaria que incorporan al ámbito de *rendimiento educativo del centro* indicadores como:

- Tasa de promoción por curso: porcentaje del alumnado de cada curso que promociona (de 5 a 15%).
- Tasa de alumnado que alcanza la titulación: porcentaje de alumnado que alcanza la titulación al finalizar la etapa educativa que ha cursado (de 8 a 20%).
- Tasa de continuidad en los estudios posteriores: porcentaje de alumnado de E.S.O. y Bachillerato que continúa estudios superiores al finalizar la etapa (de 8 a 20%).
- Tasa de abandono escolar en las enseñanzas postobligatorias: porcentaje de alumnado que abandona las enseñanzas antes de finalizar el número de años de permanencia establecidos para las mismas sin alcanzar la titulación (de 8 a 20%).

Coincidiendo con esta política educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha surgido el primer *Plan estratégico de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz: 2009-2012* de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE, 2009), que coincide con el primer cuatrienio de desarrollo y aplicación de la LEA (2007), en ella, como ya hemos visto, la evaluación de los centros educativos se configura como elemento de calidad del sistema educativo.

La AGAEVE ha planteado en este Plan estratégico plurianual una serie de objetivos que pretende alcanzar respecto a la evaluación y calidad del sistema educativo andaluz, estos son:

1. Fomentar la cultura de la evaluación en general y de la autoevaluación en los centros docentes, servicios, programas y actividades que conforman el Sistema Educativo Andaluz.
2. Homologar los criterios y métodos de evaluación del Sistema Educativo Andaluz con los de los organismos similares autonómicos, nacionales e internacionales, tendiendo a un funcionamiento coordinado que mejore la calidad y prestación del servicio educativo y favorezca el estudio comparado del Sistema Educativo Andaluz con los de otras comunidades autónomas o países.
3. Contribuir, en su ámbito, a la mejora general del Sistema Educativo Público de Andalucía a partir del análisis de resultados y el establecimiento de indicadores.
4. Implantar el modelo de gestión EFQM en la planificación y su desarrollo y asegurar la eficacia del rendimiento de la AGAEVE a través de acciones de soporte y apoyo a la organización interna, la informatización de su gestión y de su evaluación continua.

La evaluación que propone la AGAEVE se caracteriza por la rigurosidad y la sistematicidad, al tiempo que se basa en la detección de necesidades, el establecimiento de objetivos e indicadores de resultados, la formulación y desarrollo de procesos, la elaboración de instrumentos, el registro de evidencias, la autoevaluación y evaluación externa con personal formado. Al mismo tiempo, para la evaluación de los desempeños profesionales docentes, así como para la certificación de calidad de los centros, programas y servicios, ha previsto en su modelo integrado hacia la mejora, dos vías complementarias de evaluación: evaluaciones voluntarias y evaluaciones institucionales.

- a. Evaluaciones voluntarias. Para optar a esta modalidad será necesaria una solicitud previa de las personas, los centros o los servicios interesados y se desarrollarán mediante dos niveles.
 - a. Autoevaluación de personas, centros y servicios para promover la cultura de la evaluación como punto de partida para la planificación por los centros o servicios educativos, dirigida al afianzamiento de las fortalezas, desarrollo de las oportunidades y posibles propuestas hacia la mejora de sus resultados.
 - b. Certificación de calidad en centros, programas y servicios educativos, lo que requiere evaluaciones externas realizadas por profesionales con credenciales de cualificación.
- b. Evaluaciones institucionales. Se realizarán para dar respuesta a prescripciones de la normativa vigente, tales como la organización y funcionamiento de los centros, programas y servicios educativos, el ejercicio de la dirección de los centros docentes y la evaluación diagnóstica sobre competencias básicas del alumnado.

Se apuesta, pues, por una evaluación de los centros educativos de carácter formativo que posibilite generar una oferta de modelos de referencia, detección y difusión de buenas prácticas (*benchmarking*) y un acercamiento hacia el sistema de gestión de calidad EFQM, adoptado por la Junta de Andalucía para el Sector Público en el artículo 14 del Decreto 317/2003, de 18 de noviembre, por el que se regulan las Cartas de Servicios, el sistema de evaluación de la calidad de los servicios y se establecen los Premios a la Calidad de los servicios públicos.

3. EL MODELO EFQM EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ANDALUCES

La Junta de Andalucía mediante el Decreto 317/2003, mencionado con anterioridad, estableció que la evaluación de la calidad en la gestión debe basarse en instrumentos ampliamente contrastados, como lo es el Modelo Europeo de Excelencia en la Gestión adaptado al Sector Público (Modelo EFQM Sector Público), elaborado por la Fundación Europea de Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management). Este Modelo de Excelencia EFQM fue introducido en 1991 en nuestro país como marco de trabajo para la autoevaluación de las organizaciones y como base de los premios de calidad, entre ellos el Premio Europeo de Calidad; trata de estimular y asistir a las organizaciones para participar en actividades de mejora enfocadas a lograr la excelencia en la satisfacción del cliente, la satisfacción de los empleados, el impacto en la sociedad y en los resultados de negocio, fortaleciendo de este modo la posición competitiva de las empresas europeas en los mercados mundiales (García-Bernal *et al.*, 2004). A nivel educativo, el Ministerio de Educación y Ciencia lo adoptó en 1997 como proceso para la mejora, el diagnóstico y la autoevaluación del sistema educativo.

De acuerdo con (Martínez y Ruipérez, 2005:37), el modelo europeo de excelencia puede ser utilizado como:

- Herramienta para la evaluación.
- Modo de comparar las mejores prácticas entre organizaciones.
- Guía para identificar las áreas de mejora.
- Base para un vocabulario y estilo de pensamiento común.
- Estructura para los sistemas de gestión de las organizaciones.

Así, el Modelo EFQM Sector Público es un medio ordenado y sistemático de autoevaluación, que posibilita la reflexión sobre ella y la elaboración de planes estratégicos de mejora, y evaluación externa para la mejora de la calidad de los servicios, incluidos los centros educativos. Asimismo, en el marco de los criterios y subcriterios propuestos en el Modelo EFQM Sector Público encajan las actuaciones necesarias para dotar de un enfoque de gestión basado en procesos, conforme precisan las normas de calidad de la familia ISO, con lo que se promueven y mantienen las prácticas gestoras orientadas a resultados ya existentes en el seno de algunos órganos y unidades de la Administración de la Junta de Andalucía y sus Organismos Autónomos.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía apostó por la introducción de la gestión de calidad en aquellos centros de Secundaria que impartían enseñanzas de Formación Profesional Específica con el fin de alcanzar una mejora continua en sus procesos y resultados mediante la certificación de la calidad basada en las normas ISO 9001:2000.

Las tareas que los centros han de desempeñar al participar en sus correspondientes proyectos de gestión son las siguientes:

- a) Actividad formativa en el área de la calidad dirigida al profesorado de los centros participantes.
- b) Actividad de formación-acción destinada a la dirección y coordinación del proyecto de calidad, que tendrá como objeto diseñar el mapa de procesos del centro de acuerdo a la norma ISO 9001:2000.

- c) Constitución de los equipos de mejoras.
- d) Implantación progresiva del Sistema de Gestión de Calidad.
- e) Actividad formativa en auditoría, dirigida a la dirección, a la coordinación y a dos profesores o profesoras del centro.
- f) Auditoría inicial de certificación.
- g) Auditoría de seguimiento anual.

Estas tareas se concretan en dos fases; la primera, hasta la obtención de la certificación por una empresa de la ENAC, y la segunda, que corresponderá al periodo de validez de dicha certificación. Asimismo, para su desarrollo los centros recibirán un suplemento económico de 5.000 euros y el apoyo de una Red de Calidad que dispone de recursos en Internet necesarios para la utilización de un espacio web que les preste servicios en la difusión del proyecto.

En septiembre de 2009 se ha iniciado la puesta en marcha de la Séptima Red de Calidad, y en mayo de 2010 está prevista la certificación de los centros de la Sexta Red conforme a la norma ISO 9001:2008. En la tabla 3 se puede apreciar la evolución de estas redes de calidad.

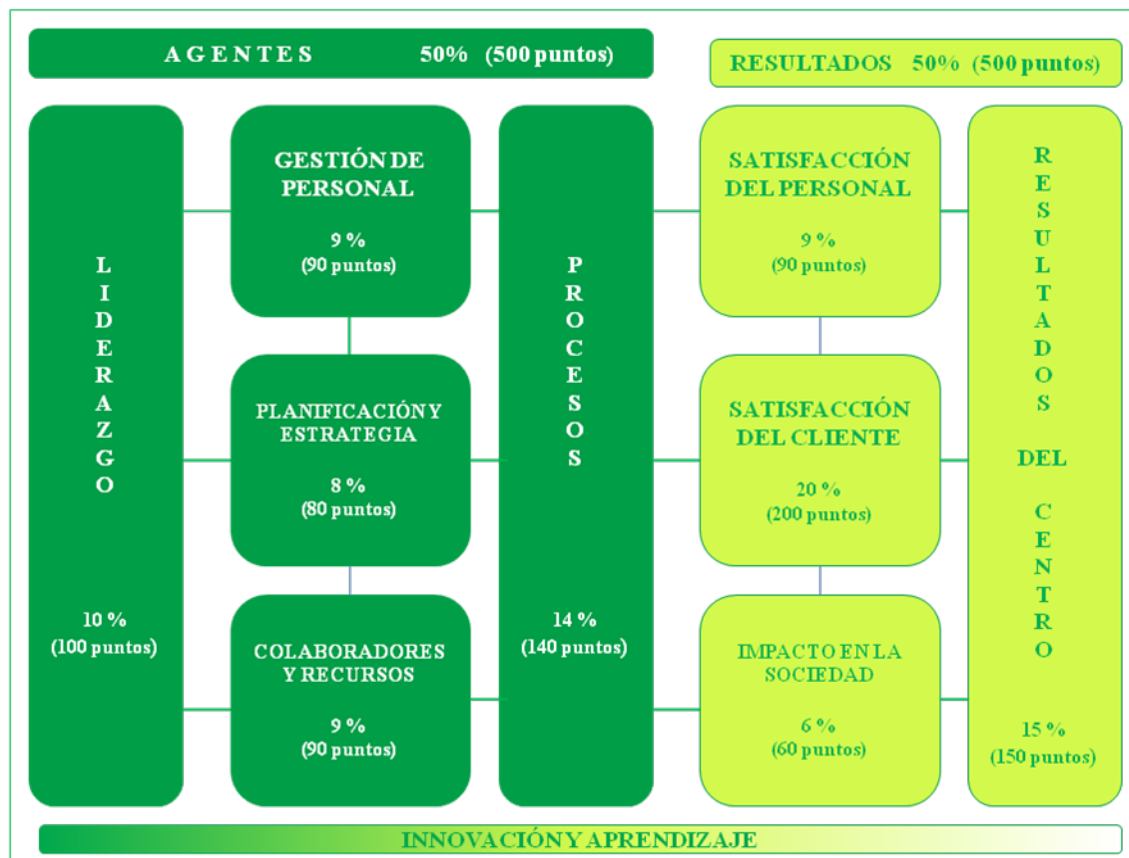
TABLA 3. REDES DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN ANDALUCÍA

| RED | Centros certificados en ISO 9001:2000 | En proceso de certificación | Profesorado participante | Alumnado | | | |
|--------------|---------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
| | | | | E.S.O. | Bachillerato | F.P. | Total |
| Primera | 10 | | 751 | 2.586 | 1.655 | 4.112 | 8.353 |
| Segunda | 8 | | 628 | 3.321 | 1.438 | 2.645 | 7.404 |
| Tercera | 9 | | 539 | 2.751 | 1.217 | 1.831 | 5.799 |
| Cuarta | 10 | | 842 | 3.122 | 1.621 | 3.113 | 7.856 |
| Quinta | 5 | | 376 | 1.398 | 1.263 | 591 | 3.252 |
| Sexta | | 6 | 431 | 1.980 | 1.308 | 620 | 3.908 |
| Séptima | | 7 | 502 | 1.658 | 902 | 1.917 | 4.477 |
| TOTAL | 42 | 13 | 4.069 | 16.816 | 9.404 | 14.829 | 41.049 |

Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2009). La educación en Andalucía 2009/10.
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier_inicio_curso_2009_2010/dossier_inicio_curso&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0.

Ahora son los centros educativos de educación primaria y secundaria los que, de forma generalizada y no a través de proyectos experimentales, han de adaptarse y contextualizar dicho modelo de gestión y evaluación; en este sentido, la *Teoría de Recursos y Capacidades*, precursora de la *Gestión del Conocimiento* (años 90) es el referente teórico para justificar la validez de la gestión de calidad total como fuente de ventaja competitiva en los centros de enseñanza y, por tanto, de la adopción del Modelo EFQM. Su adaptación a los centros educativos integra nueve criterios, cinco de ellos, los del grupo "agentes facilitadores", se ocupan de la dirección futura del centro educativo, de lo que hace y de cómo lo hace; los cuatro restantes, integrados en el grupo de "resultados", versan sobre lo que consigue el centro a través de los criterios "agentes facilitadores" (vid. figura 4).

FIGURA 4. MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD



Fuente: Fundación Europea para la Gestión de Calidad.

Estos nueve criterios se desglosan en subcriterios y, estos a su vez en áreas, lo que configura un sistema de indicadores cuya existencia o no en el centro educativo permite tener un conocimiento del mismo basado en hechos y no en sólo en opiniones o percepciones.

El criterio *Liderazgo* puede definirse como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables guiando al centro educativo hacia la mejora continua. Al mismo tiempo ha de reflejar cómo todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo desarrollan y facilitan la consecución de los fines y objetivos, desarrollan los valores necesarios para alcanzar el éxito e implantan todo ello en el centro, mediante las acciones y los comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en asegurar que el sistema de gestión hacia la mejora continua se desarrolle e implante en el centro. La tabla 4 muestra los subcriterios que lo integran.

TABLA 4. SUBCRITERIOS DEL CRITERIO "LIDERAZGO"

| Criterio | Subcriterios |
|---|--|
| LIDERAZGO | 1a. Desarrollo de los fines, objetivos y valores por parte del equipo directivo y de los otros responsables, y actuación de estos teniendo como modelo de referencia un planteamiento de mejora continua. |
| | 1b. Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables para garantizar el desarrollo e implantación de los procesos de mejora continua en el centro. |
| | 1c. Implicación del equipo directivo y de los otros responsables con los beneficiarios del servicio educativo, con otros centros educativos e instituciones del entorno y con la Administración Educativa. |
| | 1d. Reconocimiento y valoración oportuna por parte del equipo directivo y de los otros responsables de los esfuerzos y los logros de las personas o instituciones interesadas en el centro educativo. |
| Fuente: MEC (2001). <i>Modelo Europeo de Excelencia</i> . Madrid: MECD. Elaboración propia. | |

El criterio *Planificación y estrategia* se define por el conjunto de fines (razón de ser del centro educativo), objetivos (imagen deseada y alcanzable del centro en un futuro inmediato) y valores (ideas básicas que configuran el comportamiento del personal del centro y que influyen en sus relaciones) del centro educativo, así como la forma en la que éstos se formulan e integran en los proyectos institucionales; en este sentido, ha de reflejar cómo en la planificación y la estrategia del centro educativo se asume el concepto de mejora continua y cómo sus principios se utilizan en la formulación, revisión y mejora de las mismas. En la tabla 5 podemos ver los subcriterios que lo integran.

TABLA 5. SUBCRITERIOS DEL CRITERIO "PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA"

| Criterio | Subcriterios |
|---|--|
| PLANIFICACIÓN Y LIDERAZGO | 2a. La planificación y la estrategia del centro educativo se basan en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos y personal de administración y Servicios. |
| | 2b. La planificación y la estrategia se basan en la información procedente del análisis y de las mediciones que realiza el centro sobre sus resultados y sobre el procesos de aprendizaje del personal, propio de las prácticas de mejora. |
| | 2c. La planificación y estrategia del centro educativo se desarrollan, se revisan y se actualizan. |
| | 2d. La planificación y estrategia se desarrollan mediante la identificación de los procesos clave. |
| | 2e. La planificación y estrategia se comunican e implantan. |
| Fuente: MEC (2001). <i>Modelo Europeo de Excelencia</i> . Madrid: MECD. Elaboración propia. | |

Respecto al criterio *Personal del centro educativo*, éste trata de identificar cómo gestiona, desarrolla y aprovecha el centro educativo la organización, el conocimiento y todo el potencial de las personas que lo componen, tanto en aspectos individuales como de equipos o de la organización en su conjunto; y cómo organiza estas actividades en apoyo de su planificación y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos. La autoevaluación deberá mostrar cómo se actúa para mejorar las condiciones del personal y el modo en que éste se implica y participa en actividades para la mejora continua del centro. Los subcriterios que lo componen son los que aparecen en la tabla 6.

TABLA 6. SUBCRITERIOS DEL CRITERIO "PERSONAL DEL CENTRO EDUCATIVO"

| Criterio | Subcriterios |
|---|--|
| PERSONAL DEL CENTRO EDUCATIVO | 3a. Planificación, gestión y mejora del personal. |
| | 3b. Identificación, desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas el centro. |
| | 3c. Implicación, participación y asunción de responsabilidades por parte del personal del centro. |
| | 3d. Comunicación efectiva entre el personal del centro. |
| | 3e. Reconocimiento y atención al personal del centro. |
| Fuente: MEC (2001). <i>Modelo Europeo de Excelencia</i> . Madrid: MECD. Elaboración propia. | |

En cuanto al criterio *Colaboradores y recursos* podemos decir que se refiere al modo en que el centro educativo gestiona eficazmente los recursos disponibles y las colaboraciones externas para realizar sus actividades, en función de la planificación y estrategia establecidas en el centro. Por recursos se entiende el conjunto de medios económicos, instalaciones, equipamientos, recursos didácticos, la información y las nuevas tecnologías, utilizados por el centro en el proceso educativo. En la autoevaluación se deberá mostrar cómo el centro distribuye eficazmente los recursos disponibles, cómo actúa para mejorar la gestión y el modo en que cada uno de ellos contribuye a la mejora continua del servicio educativo. Los colaboradores pueden ser la Inspección de Educación, los Centros de Profesores, los Equipos de Orientación Educativa, las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, los Ayuntamientos, las Empresas, etc. Los distintos subcriterios que lo integran son los expresados en la tabla 7.

TABLA 7. SUBCRITERIOS DEL CRITERIO "COLABORADORES Y RECURSOS"

| Criterio | Subcriterios |
|---|--|
| COLABORADORES Y RECURSOS | 4a. Gestión de las colaboraciones externas. |
| | 4b. Gestión de los recursos económicos. |
| | 4c. Gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos. |
| | 4d. Gestión de la tecnología. |
| | 4e. Gestión de los recursos de la información y el conocimiento. |
| Fuente: MEC (2001). <i>Modelo Europeo de Excelencia</i> . Madrid: MECD. Elaboración propia. | |

El criterio *Procesos* se ha definido como el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo. Asimismo, alude a cómo se gestionan y evalúan los procesos y a cómo se revisan, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades del centro educativo, en consonancia con la planificación y la estrategia del centro y para satisfacer plenamente a sus usuarios y colaboradores. Los procesos clave en un centro educativo giran en torno a los siguientes ámbitos (vid. tabla 8):

- a) Organización del centro: horarios, adscripción del personal, agrupamiento de alumnos, gestión del comedor y transporte,...
- b) Clima escolar: convivencia, inserción de los nuevos alumnos, control de asistencia y entradas y salidas del centro,...
- c) Enseñanza y aprendizaje: aplicación del proyecto curricular, cumplimiento de las programaciones, tasas de promoción del alumnado,...
- d) Evaluación del alumnado: carácter continuo de la evaluación, ejecución de las decisiones de la junta de evaluación,...

- e) Orientación y tutoría: aplicación de los objetivos de tutoría en los distintos cursos, con los padres, en los equipos de profesores,...

TABLA 8. SUBCRITERIOS DEL CRITERIO "PROCESOS"

| Criterio | Subcriterios |
|---|---|
| PROCESOS | 5a. Diseño y gestión sistemática de todos los procesos identificados en el centro educativo. |
| | 5b. Se introducen en los procesos las mejoras necesarias, mediante la innovación, con objeto de satisfacer plenamente a los usuarios e interesados. |
| | 5c. Los servicios y prestaciones del centro se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los usuarios. |
| | 5d. Los servicios y prestaciones del centro se gestionan sistemáticamente. |
| | 5e. Gestión, revisión y mejora de las relaciones con los alumnos y padres, en relación con los servicios que ofrece el centro. |
| Fuente: MEC (2001). <i>Modelo Europeo de Excelencia</i> . Madrid: MECD. Elaboración propia. | |

Respecto al criterio *Resultados en los usuarios del servicio educativo*, su definición hace referencia a la eficacia en la prestación del servicio en relación a los logros con los usuarios del servicio educativo, entendiéndose como usuario a toda aquella persona que se beneficia directamente de las actividades del centro, entre ellos el alumno y su familia, y como logros a la percepción del cumplimiento por parte del centro, de sus fines, objetivos y valores, así como las mediciones internas que muestran los resultados del centro. La tabla 9 recoge los subcriterios del mismo.

TABLA 9. SUBCRITERIOS DEL CRITERIO "RESULTADOS EN LOS USUARIOS DEL SERVICIO EDUCATIVO"

| Criterio | Subcriterios |
|---|---------------------------------|
| RESULTADOS EN LOS USUARIOS | 6a. Medidas de percepción. |
| | 6b. Indicadores de rendimiento. |
| Fuente: MEC (2001). <i>Modelo Europeo de Excelencia</i> . Madrid: MECD. Elaboración propia. | |

El criterio *Resultados en el personal* se refiere a los logros que está alcanzando el centro respecto al personal que lo integra. Los subcriterios que lo componen son las medidas de percepción y los indicadores de rendimiento, los mismos que integran el criterio *Resultados en el entorno del centro educativo*, entendido como los logros y la eficacia del centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad general y de su entorno en particular, de este modo, se medirá el impacto del centro educativo en otras instituciones y personas distintas a los usuarios directos y al personal del centro.

Finalmente, el criterio *Resultados clave del centro educativo* se entiende como lo que consigue el centro respecto a los objetivos previstos en la planificación y estrategia, concretados en los procesos más significativos, utilizando para ello los medios de que dispone. Los resultados del centro educativo constituyen en primer término pruebas de la eficiencia y la efectividad en la formación del alumno. En su valoración se tendrán en cuenta las circunstancias particulares que concurren en cada centro. Son, por tanto, resultados del centro educativo cualquier logro en el terreno de la educación, de la gestión o de la acción social, a corto, medio y largo plazo, que contribuya al éxito del mismo. Los subcriterios que lo componen se expresan en la tabla 10.

TABLA 10. SUBCRITERIOS DEL CRITERIO "RESULTADOS CLAVE DEL CENTRO EDUCATIVO"

| Criterio | Subcriterios |
|---------------------------------------|--|
| RESULTADOS CLAVE DEL CENTRO EDUCATIVO | 9a. Resultados clave del rendimiento del centro educativo. |
| | 9b. Indicadores clave del rendimiento del centro. |

Fuente: MEC (2001). *Modelo Europeo de Excelencia*. Madrid: MECD. Elaboración propia.

La necesaria mejora de los centros y alcanzar una gestión de calidad requiere una planificación precisa que siga sucesivas fases y que contemple la autoevaluación, el diseño y desarrollo de planes de mejora y, finalmente, la elaboración de una carta de servicios. Martínez y Riopérez (2005:43) establecen cuatro fases en este proceso, en la figura 5 se pueden apreciar las mismas.

FIGURA 5. FASES DE LA APLICACIÓN DEL MODELO EFQM



Fuente: Martínez y Riopérez (2005:43-44). Elaboración propia.

En la *etapa previa* el papel del equipo educativo de un centro es fundamental, pues de su convencimiento, formación y capacidades para involucrar al resto de sus compañeros y compañeras dependerá el éxito del trabajo posterior.

La etapa de *autoevaluación* situará a la comunidad educativa de un centro ante su propia realidad, ante sus puntos débiles y fuertes; al tiempo que posibilitará una reflexión profunda de todos sus miembros. Este momento es de suma trascendencia, pues enlazará directamente con la fase siguiente a través de la aplicación de la matriz RADAR o REDER, que determinará los Resultados que se desean alcanzar, planificar y desarrollar los Enfoques (Approach), Desplegar los enfoques (Deployment), Evaluar

(Assessment) y Revisar los enfoques y el despliegue. Los instrumentos necesarios para llevar a cabo la evaluación son: el cuestionario, el formulario y la herramienta Perfil.

El cuestionario de autoevaluación se encuentra integrado por 108 cuestiones, que deben responderse puntuando con los valores establecidos en la tabla 11 y procurando que sea contestado por el mayor número de personas relacionadas con el centro educativo. Tras analizar los cuestionarios se configura un perfil del centro, en el que queda constancia de las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los criterios del modelo.

TABLA 11. VALORES DEL CUESTIONARIO EFQM

| Puntuación | Progreso | Observaciones |
|------------|----------------------|--|
| 1 | Ningún avance | - No se ha realizado todavía ninguna acción. - Han surgido ideas buenas que no se han concretado. |
| 2 | Cierto avance | - Parece que se está produciendo algo. - Análisis ocasionales que dan lugar a ciertas mejoras. - Se han logrado resultados aislados con algunas prácticas. |
| 3 | Avance significativo | - Evidencia clara de que se ha planteado y tratado el tema de manera adecuada. - Revisiones sistemáticas y frecuentes que logran mejoras. - Se constata la preocupación de que ciertas aplicaciones aún no han llegado o no se ha aprovechado todo el potencial. |
| 4 | Objetivo logrado | - Planteamiento muy excelente o resultado aplicado en su extensión máxima. - Solución o resultado que puede servir como modelo y resulta difícil pensar que pueda ser mejorado. |

Fuente: Martínez y Riopérez (2005: 43-44).

Por su parte, el formulario aporta una mayor exhaustividad a la autoevaluación, pues busca evidencias que fundamenten las respuestas y propone criterios más amplios para emitir las mismas, además de posibilitar aportar sugerencias. Tanto el cuestionario, el formulario como la herramienta Perfil han de ser contestados de forma individual.

La herramienta Perfil cuenta con varias versiones actualizadas y ha sido desarrollada por el Club Gestión de Calidad para un uso informático, en la aplicación cada una de las preguntas aparecen en la pantalla del ordenador de forma independiente, mostrando la definición del criterio, el diagrama del modelo, el criterio al que pertenece y "sugerencias", que ayudarán al evaluador a comprender el sentido de la pregunta –que será valorada con una escala de 0 a 100-. Esta herramienta posibilita el uso estadístico de los datos.

Como consecuencia de la autoevaluación realizada, el centro se encontrará en disposición de elaborar y presentar los consiguientes planes de mejora, en una tercera *fase de diseño* de instrumentos de mejora. Los criterios para priorizar las áreas de mejora, de acuerdo con Martínez y Riopérez (2005:50) son los siguientes:

- a) La gravedad de las carencias detectadas.
- b) La factibilidad con la que se puedan emprender las acciones.
- c) La rentabilidad prevista en sus resultados, el impacto.
- d) Las valoraciones de los grupos implicados.

Finalmente, durante la *etapa de aplicación* se pondrán en marcha los procesos de mejora, así como de seguimiento, de exposición de los resultados, de nueva autoevaluación y de adopción del principio de innovación, aprendizaje y mejora continua del centro. Pero el proceso no quedará completo hasta que el propio centro no elabore la carta de servicios que ha de ofrecer a la comunidad educativa.

Las Cartas de Servicios de acuerdo con el Decreto 317/2003, de 18 de noviembre, son documentos que tienen por objeto informar al ciudadano sobre los servicios públicos que gestiona la Comunidad Autónoma de Andalucía, las condiciones en que se prestan, los derechos de los ciudadanos en relación con estos servicios y los compromisos de calidad que se ofrecen en relación con su prestación. Referidas al ámbito educativo, éstas se pueden definir como los documentos que informan a la comunidad educativa sobre los servicios que oferta un centro educativo concreto, los condicionantes de los mismos, los derechos de los distintos sectores educativos en su utilización y los compromisos de calidad que adquiere el centro en sus distintas prestaciones. Las Cartas de Servicios han de redactarse de forma breve, clara, sencilla y con una terminología fácilmente comprensible para los distintos sectores de la comunidad educativa, asimismo, se estructurarán en los siguientes apartados: de carácter general, derivados de compromisos de calidad y de la normativa aplicable y de carácter complementario. En la tabla 12 podemos ver los aspectos que integran cada apartado.

TABLA 12. ÁMBITOS QUE HAN DE CONTEMPLAR LAS CARTAS DE SERVICIOS

| De carácter general | Derivados de compromisos de calidad y de la normativa aplicable | De carácter complementario |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del centro que presta sus servicios. - Identificación de la unidad responsable de la elaboración, gestión y seguimiento de la carta de servicios. - Servicios que presta el centro. - Forma de colaboración o participación de los ciudadanos y usuarios en la mejora de los servicios. - Derechos concretos de los usuarios en relación con los servicios prestados. - Disponibilidad y acceso al Libro de Sugerencias y Reclamaciones de la Junta de Andalucía, formas de presentación de las quejas y sugerencias, plazos de contestación y efectos de las mismas. - Direcciones postales, telefónicas y telemáticas de todos los departamentos donde se prestan cada uno de los servicios, indicando claramente la forma de acceso y, en su caso, los medios de transporte. | <ul style="list-style-type: none"> - Determinación explícita de los niveles o estándares de calidad ofrecida en aspectos como: <ul style="list-style-type: none"> . Plazos previstos de tramitación de los procedimientos, así como para la prestación de los servicios. . Mecanismos de comunicación e información, ya sean generales o personalizados. . Tramitación electrónica de los servicios prestados. . Horario de atención al público. . Cualesquiera otros que, adecuados a las peculiaridades de cada prestación o servicio, se consideren relevantes y se esté en condiciones de facilitar a la comunidad educativa. - Indicaciones que faciliten el acceso al servicio y mejoren las condiciones de la prestación. - Sistema de gestión de calidad, de gestión ambiental y de gestión de riesgos laborales que, en su caso, existan. - Indicadores de referencia para las distintas modalidades de evaluación de calidad. - Referencia de otras informaciones divulgativas sobre los servicios gestionados. | <ul style="list-style-type: none"> - Otros datos de interés sobre los servicios prestados |

Fuente: Decreto 231/2003, de 18 de noviembre. Elaboración propia.

Las Cartas de Servicios deberán ser actualizadas por la comisión responsable de su seguimiento siempre que haya modificaciones en los servicios prestados o por otras modificaciones sustanciales en los datos que contengan, entre otras, aquellas que afectan al contenido esencial de las cartas, fundamentalmente en lo que se refiere a modificaciones normativas, así como reestructuraciones orgánicas sustantivas; introducción de nuevos servicios o modalidades de prestación de los mismos; mejora en la prestación de los servicios por dotación de más personal, recursos materiales y financieros o innovación tecnológica que

posibilite un mayor rendimiento, o cualesquiera circunstancias sobrevenidas que afecten de manera apreciable el funcionamiento del servicio.

Los centros inmersos en Proyectos de gestión de calidad pueden participar en los diferentes premios que se han creado para premiar las mejores prestaciones de los centros educativos, tal es el caso del IES Zaidín-Vergeles de Granada, que obtuvo en el año 2006 el Premio a la Excelencia de los Servicios Públicos de Andalucía.

Ahora es el momento de todos los centros educativos no universitarios de Andalucía para acceder a una gestión de calidad, pero como en todos los procesos de cambio nos enfrentaremos a dos corrientes divergentes, los partidarios [(Farrar, 2000), (Mateo, 2000), Saraiva, Rosa y d'Orei, 2003]], y los detractores [(García Hoz, 1975), (Santana Bonilla, 1997), (Escudero Muñoz, 1999)], no sólo en un nivel teórico, sino también en el día a día de los centros educativos.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Como señalábamos en el párrafo anterior los posicionamientos a favor y en contra de la aplicación del modelo a la evaluación de los centros educativos es y será una realidad; sin embargo, no podemos perder de vista que la implantación de este Modelo en los centros educativos presenta una serie de ventajas:

- a) Permite incorporar un plan de calidad como base para el desarrollo de mejora continua de la institución educativa.
- b) Fomenta y facilita la reflexión de todos los miembros de la comunidad educativas: profesorado, familias, alumnado, etc.
- c) Posibilita descubrir las debilidades y fortalezas de la institución, fundamentadas en hechos y datos, lo que servirá de base para los planes de mejora.
- d) Genera actitudes positivas para responder a una sociedad cambiante y demandante de calidad.

La forma en que la Administración Educativa plantee su incorporación a la organización de los centros y los recursos con los que éstos cuenten para ponerla en marcha condicionará una mayor o menor aceptación de la comunidad educativa, especialmente del profesorado, que será el sector más afectado en el proceso evaluativo.

En definitiva, la evaluación de los centros educativos ha de entenderse como un medio para un fin y éste no es otro que lograr centros de calidad a través de un sistema que posibilite controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático para alcanzar los objetivos que todo centro educativo determina respecto a los distintos ámbitos de gestión y sectores de la comunidad educativa que lo integran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAEVE (2009). *Plan estratégico de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz: 2009-2012*. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/evaluacion/PlanEstrategicodeEvaluacion2009_12&vismenu= [Consultado el 15 de julio de 2009].

- Bolívar, A. (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. En A. García Albaladejo (Coord.). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: MEPSYD, 29-63.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2009). La educación en Andalucía 2009/10. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier_inicio_curso_2009_2010/dossier_inicio_curso&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0 [Consultado el 10 de septiembre de 2009].
- Decreto 317/2003, de 18 de noviembre, por el que se regulan las Cartas de Servicios, el sistema de evaluación de la calidad de los servicios y se establecen los Premios a la Calidad de los servicios públicos. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 225, de 21 de noviembre de 2003).
- De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), pp. 21-56.
- De Miguel, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm en (13 de julio de 2009).
- Escudero Muñoz, J. (1999). "De la calidad total y otras calidades". *Cuadernos de Pedagogía*, 285, pp. 77-84.
- Farrar, M. (2000). Structurin success: a case study in the use of EFQM Excellent Model in school improvement. *Total Quality Management*, vol 11, n° 4-6, 691-697.
- García-Bernal, J., Gargallo-Castel, A., Pastor-Agustín, G. and Ramírez-Alesón, M. (2004). Total Quality Management in Firms: Evidence from Spain. *Quality Management Journal*, 11(3): pp. 20-34.
- García Hoz, V. (1975). *Organización y dirección de los centros educativos*. Madrid: Cincel.
- García Ramos, J.M. (1989). Extensión de la evaluación. En R. Pérez Juste y J.M. García Ramos. *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp, pp. 315-385
- Giné, C. (2002). Desde l'esfera dels valors. *Revista de Blanquerna*, 7.
- Junta de Andalucía. *Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007-2013* HYPERLINK "http://www.juntadeandalucia.es/economiayhacienda/planif_presup/planes/plan2007-2013/plan2007-2013.htm" http://www.juntadeandalucia.es/economiayhacienda/planif_presup/planes/plan2007-2013/plan2007-2013.htm [Consultado 12 de julio de 2009].
- LEA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 252, de 26 de diciembre de 2007).
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación (Boletín Oficial del Estado, número 307, de 24 de diciembre de 2002).
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- LOGSE (1990).Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).

- López Martínez, J. (2008). La autonomía de los centros educativos en la Ley Orgánica de Educación (LOE). En A. García Albaladejo (Coord.). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: MEPSYD, pp. 9-27.
- Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, pp. 35-65.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2001). *Modelo Europeo de Excelencia*. Madrid: MEC.
- Orden de 2 de mayo de 2002, por la que se convocan y regulan los Planes de Autoevaluación y Mejora durante el curso escolar 2002/03 en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 66, de 6 de junio de 2002).
- Orden de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento de elaboración, solicitud, aprobación y aplicación de los Planes y Proyectos Educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 149, de 3 de agosto de 2006).
- Orden de 11 de mayo de 2007, por la que se modifica la de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento de elaboración, solicitud, aprobación y aplicación de los Planes y Proyectos Educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 108, de 1 de junio de 2007).
- Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 42, de 29 de febrero de 2008).
- Santana Bonilla, P. (1997). ¿Es la gestión de calidad total en educación un nuevo modelo organizativo? *Departamento de Didáctica e Investigación educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna*.
- Saraiva, P., y Rosa, M. (2003). Applying an excellence model to schools. *Quality Progress*, 36 (46).

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DO COLETIVO ESCOLAR

**INSTITUTIONAL EVALUATION IN ELEMENTARY SCHOOL: THE PEDAGOGICAL
GUIDE AS AN ARTICULATOR FOR SCHOOL ENVIRONMENT**

Mara Regina Lemes De Sordi y Margarida Montejano da Silva

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art3.pdf>

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2009
Fecha de dictaminación: 30 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2009

Críticas à escola são freqüentes e nascem de públicos diversos. As crianças revelam, a seu modo, que não gostam da forma como esta escolhe ensiná-las. As famílias exigem, com alguma impaciência, que as escolas e seus professores se comprometam mais com a aprendizagem de seus filhos. Admitem que preferem a escola que reprova àquela que não ensina. Os professores queixam-se das condições de trabalho e da falta de apoio das famílias e das equipes gestoras e estas, por sua vez, sinalizam a não aderência dos professores ao projeto pedagógico (PP) bem como o excesso de demandas que recebem do sistema central que os desvia da função finalística que deveriam cumprir.

O sistema central de ensino também lastima as estatísticas sobre a eficácia das escolas que compõem sua rede. Os dados da avaliação externa continuam aquém dos índices desejados e sugerem a necessidade de maior controle em busca de resultados.

Se a escola, sistematicamente, é acusada de não cumprir sua missão precípua - garantir a aprendizagem das crianças - o desafio é problematizar as razões pelas quais esta insuficiência se cronifica.

Processos de avaliação que tomam a escola como unidade de referência para análise dos processos que ocorrem em seu interior e que ultrapassam formatos de avaliação centrados fortemente nas medidas de desempenho dos alunos são iniciativas valorizadas para este fim.

Estudantes têm servido à avaliação externa como produtores de dados e paradoxalmente têm sido descartados do processo de interpretação de seus significados. Atribui-se a eles pouca legitimidade para este momento da avaliação. Professores, sujeitos na avaliação da aprendizagem de seus alunos, tornam-se, no momento seguinte, objetos de avaliação externa. E tem sido, subliminarmente, responsabilizados pelos insucessos dos alunos nos exames nacionais sem que se lhes oportunize contextualizar o que os números sugerem.

Muito pouco tem mudado na escola ao fim dos ciclos de avaliação e muito dinheiro público tem sido despendido para explicar o fracasso da escola, quase sempre terceirizando-se responsabilidades.

Não basta "medir" a qualidade da escola. Dados de avaliação devem produzir sentidos e estes se ampliam quanto estão próximos dos atores da escola. Esquecidos nos relatórios, os dados da avaliação acabam inertes e desprezíveis, truncando-se as possibilidades de transformação qualitativa da realidade das instituições escolares.

Questionamos a forma como o discurso da eficácia da escola vem legitimando a idéia de que o que é verossímil ou verificável tende a ser entendido como verdadeiro, ainda que não se interroguem como as escolas obtêm suas marcas na louca corrida a que são instigadas a participar. A indução do coletivo da escola a atingir certas marcas pode levá-lo a não mais questionar a legitimidade dos indicadores de qualidade selecionados ou a lisura dos processos de obtenção de bons resultados, justificando uso de artifícios capazes de melhorar desempenhos em busca de recompensas formais ou informais.

A voracidade com que se propõe avaliar a escola e seus "produtos", eclipsando os processos que lhes dão origem, acaba repercutindo negativamente sobre a escola e seus atores. A solução seria, então, não avaliar a escola e deixar que esta se desenvolva livremente sem nenhum controle social sobre o trabalho que executa e que é de interesse público?

Cabe ao sistema central o dever de monitorar o desenvolvimento de suas escolas. Trata-se de garantir um direito fundamental das crianças que freqüentam a escola pública. Contestar a forma como vêm sendo

avaliadas as escolas e as conseqüências da proposição de modelos avaliativos centralizados e distantes do chão das escolas não implica desprezar a avaliação e negar sua dimensão formativa.

Dada a fluidez do conceito de qualidade e os diferentes interesses, quase sempre políticos implicados nesta definição, tem sido difícil construir consensos sobre o significado da qualidade no campo educacional. Em decorrência, torna-se mais complexo e tenso o trabalho de avaliação desta qualidade abstratamente definida.

Fica evidente que se não resolvermos a contento o que é qualidade e para quem se destina, dando transparência às intenções educativas que demarcam o projeto da escola, a avaliação como expressão desta qualidade se tornará trabalho exposto a um subjetivismo perigoso. Evidentemente, estas questões explicam as razões pelas quais o campo da avaliação é tão disputado. Espelham a luta pela primazia na definição de indicadores de qualidade de um projeto.

Explica-se desta forma porque se resiste tanto aos mecanismos de regulação externa sobre a escola, advertindo-se de que estes ferem a autonomia desta instituição na definição de seus rumos. Paradoxalmente, observa-se igual desqualificação das tentativas de avaliação engendradas pela escola, realçando seus vieses e remetendo-os ao corporativismo dos professores.

Observa-se que grande tempo se consome desqualificando as formas de avaliar a escola. Tempo que poderia ser usado tentando explicitar como a escola pública vem enfrentando seus problemas tanto em relação ao descaso de alguns profissionais como em relação ao poder público que, igualmente, pode estar se furtando de cumprir sua função social de garantir o direito e as condições de as crianças aprenderem.

Urge que se agregue ao direito de acesso das crianças à escola, o direito à aprendizagem. Este destaque parece redundante, mas não o é. A avaliação permitirá conhecer como uma instituição educativa cumpre a função social que lhe foi outorgada e subsidiará a formulação de políticas públicas que promovam as condições necessárias para que este direito seja assegurado.

Não vemos como ato autoritário instituir uma política de avaliação institucional participativa (AIP), que procure regular responsabilmente o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas. A esta política se agrega a possibilidade de regulação de baixo para cima. Disso não tem dúvida. Basta que a comunidade local se organize e entenda os fluxos da avaliação que se dão de forma circular. A isso chamamos ações de contra-regulação. (Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas, H. 2009)

Barroso (2005) sinaliza que não há uma maneira única de entender a regulação e estas diferentes maneiras podem, inclusive, se dar na forma de uma multi-regulação descentralizada (co-regulação).

É possível que algumas reações aos processos de avaliação institucional advenham da recusa sistemática de alguns segmentos à prestação pública de contas sobre seu trabalho. As narrativas utilizadas para rejeitarem qualquer tipo de avaliação ajudam a ocultar, na argumentação política, a insuficiência ou deficiência de determinados processos de trabalho pedagógico desenvolvidos nos quais os direitos das crianças à aprendizagem nem sempre são respeitados. Isso reclama por contestação. Em nome da preservação de relações democráticas com determinados segmentos, o poder público não pode ser impedido de agir (Freitas, 2005).

Os conflitos entre a primazia do mercado e da sociedade na referencialização dos construtos de qualidade da educação que se quer firmar disputam, palmo a palmo, a hegemonia no processo de regulação.

Porém, a forma e velocidade de implementação das políticas de regulação central sofrem mudanças toda vez que os atores sociais assumem algum tipo de protagonismo na cena política dando concretude ao fenômeno da micro-regulação local que constitui

[...] processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre administradores e administrados, quer numa perspectiva horizontal entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional), escolas, territórios educativos, municípios. (Barroso, 2005:71)

Outros atores interferem no funcionamento das escolas como prestadores ou utilizadores dos serviços (funcionários, pais, alunos, professores) atuando de modo individual ou em coletivos próprios. Esta multiplicidade de regulações locais possíveis, distribuídas entre atores sociais com diferentes poderes de pronunciar sua versão de qualidade, pode produzir um efeito mosaico no interior do sistema educativo, que acaba despotencializando os efeitos positivos que a regulação local poderia ter em relação às regulações externas. O desafio está em construir um sentido coletivo para estas regulações, de modo a que possam se converter em forças de transformação. Resulta aí a defesa de um pacto de qualidade negociada (Bondioli, 2004, Freitas, 2005).

Depreendemos que, por mais que uma política pública, nacional ou local, proponha implementar processo de avaliação externa da qualidade de suas escolas, as regras de funcionamento destas políticas regulatórias sofrem reinterpretações dos atores considerados periféricos em relação aos atores que propõem a política.

Ao romper o estéril processo de resistência ao processo regulatório, aceitando a importância da avaliação da qualidade das escolas, os segmentos locais, fortalecidos pela vinculação a um pacto de qualidade formulado de modo polifônico, podem recuperar e ampliar seus espaços de interlocução e trazerem o debate sobre a qualidade para dentro da escola, cenário no qual possuem titularidade e legitimidade política.

Disso deriva a possibilidade de outra concepção de qualidade de educação servir de balizamento para os processos regulatórios, na qual as vozes de importantes atores sociais não estarão subtraídas.

Entendemos que processos de auto-avaliação institucional se inscrevem como importantes "reguladores" das regulações sistêmicas. Acreditamos possa a AIP tornar-se campo propício para a aprendizagem de uma cultura de avaliação ambidestra e plural, capaz de cruzar e integrar saberes, fomentadora de ações colaborativas e detentoras de pertinência social. Lembramos a necessidade de assumirmos posição e arriscarmo-nos a conceber outros formatos de avaliação escolhendo entre

[...] a destreza da mão direita que, de tão destra e sábia se transformou sinistramente num fator de puro hábito, ajustamento e domesticação ou permitir o discrepar, aparentemente mais descentrado, desajeitado e algo inábil, de uma mão esquerda que, menos sábia e competente, se assume mais livre e curiosa para aprender. (Lima, 2007:36)

Considerando tais observações, este trabalho descreve o processo de implantação de avaliação institucional em rede municipal de ensino, cujo *design* foi concebido em parceria com professores da universidade. Pretende-se discutir a validade da proposição do orientador pedagógico como o ator estratégico para a sustentação do processo de avaliação institucional junto aos atores internos e externos da escola. Busca-se identificar o papel que a avaliação institucional cumpre no fortalecimento do pacto

de qualidade (Bondioli, 2004) que orienta o projeto pedagógico da escola, além de problematizar os obstáculos e limites da proposta.

1. AS DECISÕES METODOLÓGICAS

O projeto de Avaliação institucional em estudo foi fruto de discussões travadas desde 2002 entre a Universidade Estadual de Campinas e a Secretaria Municipal de Educação SME/Campinas. Envolveu várias ações de sensibilização junto às equipes gestoras e professores ocorridas na forma de simpósios, palestras, sessões públicas de discussão de indicadores de qualidade da escola, entre outros. Fruto dessas aproximações progressivas ocorreu a decisão política de assumir como programa de governo a implementação da AIP no ensino fundamental o que implicou a adesão de 42 escolas. Previa-se a instalação de Comissões Próprias de Avaliação (CPA) em cada escola, constituídas por indicação do Conselho de Escola e envolvendo representantes de estudantes, funcionários, professores, famílias e equipe gestora. A indicação do Orientador Pedagógico (OP) como articulador deste processo inscreveu-se no campo tático-operacional e ético-epistemológico (Dias Sobrinho, 2005) e envolveu um conjunto de 16 encontros de capacitação mediados por professor da universidade com função assessora. Cada encontro durou 3 horas e sua organização interna acompanhava as fases do projeto.

O objetivo central da ação de capacitação era o de instrumentalizar o OP para exercer, de forma exaustiva, função articuladora dos atores da escola para que estes intensificassem suas formas de inserção no PP, estimulando o sentido de pertencimento e de colaboração ativa, componentes fundamentais para potencializar o trabalho da equipe gestora na direção de uma escola comprometida com as aprendizagens das crianças.

O monitoramento do processo de implementação obedeceu uma lógica formativa desde seu nascedouro. Uma das metas era a de sensibilizar a comunidade escolar para participar do projeto de qualificação da escola e promover condições políticas para firmar um pacto de qualidade negociada norteador das ações de avaliação, explicitando metas, discriminando responsabilidades e orientando o diálogo centro (rede) e periferia (escolas).

Cabe lembrar que o processo de mudança não é linear, mas consiste em uma série de fases que podem se fundir uma com a outra. Apesar de coexistirem na prática, torna-se didático descrevê-las separadamente.

Segundo Reynolds (*et al.* 2008:434), este processo consiste em três fases que se superpõem: iniciação, implementação e institucionalização. Na iniciação ocorre a decisão de adotar a inovação e o desenvolvimento de um compromisso com o processo (sensibilização). Esta fase envolveu a constituição das CPAs, a pactuação da agenda local de trabalhos, o diagnóstico da realidade existente e a reflexão sobre a imagem de futuro contida no PP, a definição de metas e designação de responsabilidades para permitir controle social sobre o trabalho. Concorrem para o êxito desta fase condições anteriores ao projeto inovador, tais como: o clima institucional; a qualidade dos processos relacionais, inclusive com a consultoria externa; as condições materiais da escola; a conectividade do grupo com o projeto pedagógico. Tal equilíbrio interno permite maior aceitação por parte da comunidade escolar de processos tidos como impostos, uma vez que não dependentes da adesão voluntária das escolas. Devidamente organizados, os atores da escola conseguem, desta forma, rearranjos que lhes permitem participar sem sinais de subserviência ao proposto. Mantêm-se em postura, simultaneamente, vigilante e implicada.

Na fase de implementação, os OPs deveriam estar instrumentalizados para intensificar a adesão de outros atores ao projeto. “As atividades chave são a execução dos planos de ação, o desenvolvimento e a sustentação do compromisso, a checagem do progresso e a superação dos problemas. (idem, 2008:435).

Pode-se falar em institucionalização do projeto inovador quando a mudança deixa de ser vista como algo novo e se torna parte da maneira usual de agir da escola. Tal fase envolve muito cuidado para eliminar práticas contraditórias ou concorrentes, sejam locais ou sistêmicas, internas ou externas à escola. Torna-se mais eficaz quando a mudança proposta estabelece fortes conexões com outros projetos da escola e ocorre de forma incremental (Canario, 2005).

Neste trabalho, centramos o olhar na fase de iniciação e de pré-implementação do projeto de avaliação institucional nas escolas. Optamos pela observação intensiva das sessões de trabalho junto aos OPs, devidamente registradas em diário de campo. A natureza destes encontros baseou-se na metodologia da problematização. A estes dados se somaram as respostas dos participantes a questionários previamente preparados e orientados pelo interesse de preservação de memória do processo e como base de reflexão para o conjunto de atores envolvidos. Os objetivos da investigação foram complementados por meio de meta avaliação do processo da avaliação institucional, obtido na forma de depoimentos dos diferentes membros das CPAs das escolas reunidos no Encontro de Avaliação realizado em dezembro de 2008.

O conjunto do material foi qualitativamente tratado e organizado em categorias previamente definidas: fragilidades e potencialidades da Avaliação Institucional; o orientador pedagógico como articulador da CPA e significados da AI no projeto da escola. Os referenciais de Bondioli (2004), Freitas (2005) e Barroso (2005) foram utilizados para interpretação dos dados.

2. LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA

Os OPs distribuem-se na faixa etária de 40 a 50 anos, predominantemente. Em sua maioria são mulheres e possuem mais de 10 anos de formados. Há heterogeneidade no tempo de trabalho na rede, observando-se profissionais com menos de 1 ano de inserção ao lado de uma maioria que tem mais de 10 anos de envolvimento nos trabalhos, pressupondo uma cultura de rede, que tanto pode favorecer o engajamento ou gerar posturas reativas dadas as experiências nem sempre exitosas anteriormente vivenciadas.

Curiosamente, o tempo de inserção dos OPs nas escolas é bem mais reduzido, observando-se presença de recém-chegados em fase de legitimação junto ao coletivo e outros já envolvidos com o cotidiano escolar há pelo menos 3 anos. Pressupõe-se possuam estes últimos, maior facilidade para orquestrar os trabalhos da avaliação institucional.

De forma quase unânime, os OPs manifestam-se pouco conhecedores do tema da avaliação institucional, embora tenham interesse nesta aprendizagem. Via de regra, seus processos de formação inicial centraram-se mais no debate da avaliação da aprendizagem. Avaliam que, em seus cursos de formação, os conteúdos ligados ao projeto pedagógico e compromisso social da educação foram tratados de modo profundo e crítico. Assinalam que outros temas igualmente relevantes, tais como trabalho coletivo, os indicadores de qualidade e as políticas públicas que incidem sobre a escola foram abordados de forma superficial ou desinteressante. Há, no entender dos pesquisados, pouca fundamentação teórico-prática para a gestão de conflitos, para o desenvolvimento da competência dialógica e isso repercute na

capacidade de conduzir negociações plurais e sintonizadas com a idéia de trabalho orientado pelo bem comum. Para a condução da avaliação institucional, este domínio revela-se fundamental, convém destacar.

Em relação aos processos de formação continuada, indicam que estes são norteados por problemáticas relevantes à vida da escola o que inclui a participação das famílias, porém remanesce a queixa da insuficiência de reflexões sobre indicadores de qualidade da escola.

Como membros da equipe gestora e indicados como responsáveis pela mediação do processo de avaliação institucional junto aos demais atores, observamos que a primeira reação dos OPs foi a de se esquivar de mais esta atividade que se somava ao conjunto de trabalhos já assumidos no cotidiano da escola. Sensibilizá-los para o trabalho foi decisivo.

Cada OP, articulador da CPA em sua tarefa de auxiliar a escola a se qualificar, precisa reeducar-se no processo de articulação e se perceber e se aceitar como dinamizador das reflexões que favorecerão a tomada de decisão pelo grupo de atores da escola. Para subsidiar este trabalho, foi concebida uma atividade em pequenos grupos (realização de um glossário), visando construir bases de entendimento acerca de categorias comumente presentes nos processos de avaliação institucional, cujos significados tendem a ser fluidos dificultando a firmação dos pactos.

Vejamos como os OPs consensuaram, em plenária, conceitos-chave para o formato de avaliação ora examinado:

"Competência coletiva é ação coletiva que reúne saberes/fazeres/utopias embasados na qualidade negociada, na auto-organização, na qualidade da participação e da mediação pactuadas pelos sujeitos; que respeita as individualidades, que reconhece a história produzida pelo grupo e esteja estruturada no diálogo, nos saberes compartilhados e na avaliação/auto-avaliação constante do grupo sobre a realidade."

"Qualidade negociada implica debate democrático, participação/discussão e tomada de decisão coletiva, a partir de princípios pré-estabelecidos pelo grupo; compromisso/responsabilidade sobre os objetivos que se pretendem atingir e a contribuição de cada membro para o êxito do projeto coletivo."

"Participação no projeto da escola é ato intencional, portanto político, o que envolve posicionamento, compromisso e humildade na ação de compartilhar com o grupo sentimentos, pensamentos e as ações."

"Mediar um grupo significa Intervenção/interferência - ação intencional de direcionar/encaminhar as discussões para se alcançar determinados objetivos já pactuados pelo coletivo; Ação de retomar/problematizar diferentes contribuições do grupo sobre coisas, fenômenos, pessoas ou conceitos que se está refletindo, a fim de valorizar a construção coletiva e a produção do conhecimento."

Afinados conceitualmente, observamos que os encontros passaram a ser mais profícuos, superando a fluidez dos discursos e permitindo novas reflexões agora voltadas para aspectos operacionais ligados à formulação do plano de avaliação e a definição dos problemas da escola. Neste ponto do processo cresce a reflexão sobre o que existe e o que precisa ser aprimorado no projeto da escola. O orientador é desafiado a articular as diferentes vozes sem perder sua própria identidade. Precisa, mais do que nunca, encontrar a justa medida para orquestrar os diferentes interesses e fortalecer o espírito de pertencimento a um projeto maior ao qual os interesses particulares devem se curvar.

"Vejo que há participantes do grupo que não entendem os comandos da mesma maneira. Os participantes não se entendem no momento da definição do problema por diferentes visões ou concepções pedagógicas"

“Procuro exercitar minha capacidade de ouvir o outro e redimensionar algumas questões. Não quero cair no território infundável e improdutivo das queixas, apontando sempre algum culpado: os outros”

“Percebo que gosto de ser mediadora e tenho aprendido a aproveitar tudo que é dito pelo grupo, sintetizar e alavancar a discussão para um ponto além da queixa, permitindo que vislumbremos possibilidades de ação em nosso cotidiano, embora limitadas”

“As reuniões têm me feito refletir sobre como encaminho determinadas questões da escola e tenho procurado me convencer de que não é possível resolver tudo. Preciso, juntamente com meus parceiros de trabalho, estabelecer/antever possibilidades de ação, não havendo a garantia de sucesso, mas o real compromisso/ responsabilidade com o PP que juntos construímos e tentamos implementar, contando sempre com a possibilidade dos erros e dos acertos, sem que para isso tenha que haver culpados”

“Tenho atuado mais como ouvinte. Confesso que fiquei um pouco deslocada, era difícil participar, conciliar tudo, mas fui me interagindo e consegui tornar minha participação mais efetiva”

“A noção do poder deve ser pensada historicamente. Queremos que eles (referindo-se às famílias, estudantes, funcionários) se sintam responsáveis, mas a gente (referindo-se à equipe gestora) guarda a chave no bolso, longe do alcance de todos”

“Muitas vezes, parecia que estava tudo fora do contexto ou o que eu dizia era irrelevante para o grupo, estou um pouco cansada destes encontros comuns na escola”

“Alguns dizem que os professores não vestem a camisa e esperam que a equipe gestora resolva todos os problemas para que eles exerçam com tranqüilidade o trabalho que lhes é específico: ensinar. Isso desanima”

Um aspecto que os OPs anteviam como obstáculo à implementação da avaliação institucional se confirmou e eles assim se expressaram retomando a crítica ao trefismo da forma de organização escolar existente:

“Não tenho a obrigação de ter a resposta para tudo, a solução mágica para resolver problemas que vão desde o parafuso que soltou da cadeira até a condição de vida do garoto que sobrevive apesar da família. Preciso que eu mesma seja capaz de me perceber como mais uma parceira, ainda que com responsabilidades específicas de quem é gestor.”

“Talvez estejamos matando muitos touros à unha todos os dias na escola e o desgaste esteja sendo grande demais”

“Apesar do muro de lamentações, percebo um movimento de busca de soluções e o desejo de resolver as questões que se apresentam no cotidiano das escolas e que vão nos engolindo dia a dia”.

“Iniciar o processo de conquista de professores, funcionários, alunos e pais foi uma tarefa bastante árdua. O pessoal está desanimado”

Mesmo admitindo a complexidade da tarefa de articular coletivos desabituaos da vivência do trabalho colaborativo e reconhecendo que partilhar desta aprendizagem exatamente na avaliação, uma das categorias do trabalho pedagógico mais conflituosa, os OPs não deixam de registrar as potencialidades do processo vivido:

“As mudanças só ocorrerão a partir das desconexões dos paradigmas internalizados em cada profissional que compõe a equipe. Seja ela equipe de funcionários, secretaria, professores ou até mesmo a equipe de gestão de cada escola”

"Desejo que sejamos menos imediatistas e consigamos redimensionar nosso olhar para o objetivo traçado em nosso PP, percebendo que nossas ações são coordenadas, interdependentes e, deste modo, podemos e devemos contar uns com os outros para atingir nossos objetivos"

"Penso que deveríamos sair das falas que demonstram o que já sabemos ou não sabemos e aprofundar/estudar mais os desafios. Sinto necessidade de sistematizar algumas coisas"

Discutidos os princípios basilares do plano de avaliação derivados do pacto de qualidade negociado entre os gestores da rede municipal e os professores da universidade que apoiariam externamente o processo e que reafirmou a avaliação institucional como política de contra-regulação, observou-se uma mudança de atitude dos OPs. A compreensão da potência da sua figura para sustentar processos de avaliação que tomam a escola como unidade de referência passou a ser mais introjetada. Passam da negação para aceitação do protagonismo na cena tão logo vão sendo "tocados" para a relevância de seu trabalho. Assim se manifestam:

"O orientador pedagógico tem maior trânsito para discussão com professores, alunos e funcionários, pois ajuda a que se coloquem sem serem reprimidos"

"Faz a ponte entre os segmentos: professores, direção, funcionários, alunos, pais, comunidade articulando suas necessidades à organização e decisões da Secretaria"

"É o profissional que mais tem acesso às informações necessárias para organizar e negociar o processo de qualificação da escola".

"A formação continuada existente na rede leva o orientador a ser muito mais reflexivo e pedagógico que os demais componentes da gestão, por isso é o ator indicado para otimizar o processo".

"Exerce mais mediação do que regulação na unidade escolar".

"Possui visão mais ampliada do trabalho pedagógico envolvendo a todos, cobrando-lhes responsabilidade. Ele já coordena trabalhos de avaliação do projeto".

Observa-se que a oportunidade de orquestrarem o processo de implementação da política de avaliação contribuiu para o revisitar do significado de seu trabalho profissional e reforçou a importância de sua legitimidade junto aos vários segmentos da escola. O trabalho de mediação que deles se espera não se restringe apenas à equipe gestora e professores e avança na direção dos segmentos menos organizados da escola agregando suas expectativas na formulação do pacto de qualidade e comprometendo-os com o projeto de qualificação da escola. Isso contribui para que a visão patrimonialista da escola se atenuem (Mendonça, 2000).

Os OPs sinalizam problemas que podem obstaculizar sua ação articuladora do processo de AI na escola. Consensualmente, afirmam a sobrecarga de demandas que recaem sobre o OP, a falta de apoio da equipe gestora e a fragmentação existente no compartilhamento do projeto pedagógico, inclusive com falta de apoio da secretaria e suas instâncias meio:

"Muitos professores se sentem desobrigados de refletir sobre o pedagógico, estão desacreditados do processo avaliativo".

"Penso que não vou dar conta dos processos já iniciados e outra vez pode-se acabar morrendo na praia. Isso já aconteceu com outros trabalhos (bons) iniciados na rede".

"Temos falta de autonomia, a figura do diretor é muito forte junto ao coletivo".

"Falta de tempo para registrar, tempo para pensar. A avaliação institucional é vista como mais uma atividade na agenda do OP".

"Não pode haver conflitos de entendimento entre as instâncias gestoras do projeto de avaliação institucional. As políticas da secretaria de educação são pouco integradas".

A indispensável existência de condições objetivas para o trabalho coletivo e os esforços no sentido de romper com a cultura da fragmentação dos processos de trabalho nos diferentes níveis de comando da rede aparecem já na fase de iniciação do projeto. Sem organicidade, a política pública perde potência.

Algumas angústias expressas pelos respondentes nos ajudam a entender limites que extrapolam o âmbito da proposta de avaliação institucional e devem assim ser problematizadas. Não se trata de uma reação à avaliação institucional. Reportam-se a problemas que, eventualmente, poderiam até ser melhor equacionados se examinados pelo coletivo dos atores, organizados em torno dos dados sistematizados pela avaliação. Isso envolve repensar os processos de formação inicial e continuada dos profissionais.

"Senti a defasagem entre o que eu esperava de um bom profissional e o que vi na realidade, aprendi a ter paciência para lidar com este universo tão diversificado de pessoas com atitudes desfavoráveis e negativas sobre educação".

"Tive que aprender a pensar e agir como grupo".

"Precisei me adequar à realidade inóspita que não batia com a teoria da faculdade e buscar formas de superação".

"O que atrapalha é a falta de conhecimento do mecanismo da rede. Existe falta de orientações, ausência de metodologia de trabalho".

Alguns dirão que o viés da regulação está presente neste formato avaliativo, haja vista que a adesão voluntária das escolas não foi respeitada. Outros perceberão que esta forma de regular traz em si, por contradição, o germe da emancipação. Pode constituir estratégia de contra-regulação recuperando a proatividade dos sujeitos no âmbito da escola. Esta adesão, neste caso, induzida pela política implementada, ainda que contraditoriamente, favorece a organização dos atores internos e externos à escola. "Autoriza-os" à reapropriação de um espaço social que lhes pertence e no qual precisam assumir sua titularidade na definição de caminhos capazes de garantir melhores condições de aprendizagens detentoras de qualidade social.

Os OPs assinalam ainda que o processo que vão mediar depende do trabalho coletivo e, como se viu, esta categoria aparece como deficitária em seus processos de formação. A aprendizagem da competência coletiva qualifica os processos de negociação sobre os rumos e metas do projeto da escola e da sociedade que se quer edificar. Igualmente, convoca os diferentes públicos a participarem da avaliação da agenda comum que firmaram. Mas, se não se iniciar este exercício na escola, como torná-lo possível?

"Pensar e agir coletivamente para alguns dá muito trabalho, mas estamos descobrindo que é muito mais produtivo".

"Considero como avanço a forma como a maior parte dos professores e gestão elege, planeja e avalia os trabalhos, mas penso que apenas a metade destes sujeitos considera a opinião dos alunos no processo."

"Sou apenas uma das mediadoras do trabalho coletivo, não a única. Acho-me responsável para nos mantermos fiéis ao que projetamos."

"O dia-a-dia nas escolas nos ensina muito, não são apenas os cursos que nos formam."

"Temos dificuldades de lidar com conflitos para chegarmos a pontos comuns, a decisões realmente coletivas".

"Somos um grupo individualista que se une quando precisa de alguma benfeitoria para si próprio".

"Sinto-me lutando contra a maré. Insatisfeita. Às vezes, procuro aglutinar e, em outras, me afasto buscando pensar meu trabalho solitariamente embora o discurso do coletivo se mantenha".

3. A GUIA DE CONCLUSÃO

A freqüência com que as reformas educacionais têm fracassado na alteração dos resultados da eficácia escolar tem ensinado muita coisa por tortuosos caminhos.

O discurso da urgência da mudança cresce, porém mais importante do que mudar é a direção em que mudamos e os que se beneficiam com esta mudança. Sem rigoroso monitoramento e envolvimento das pessoas que fazem as mudanças acontecerem no real, os processos perdem significado e podem exatamente prestar-se mais à manutenção das coisas como estão. Barroso (2006:118) destaca que:

A maior parte das mudanças que incidem sobre os sistemas escolares tem-se efetuado sem qualquer articulação entre si, com agendas, ritmos e estratégias diferentes, sem objetivos globais claramente definidos e fora de qualquer perspectiva sistêmica. Não existem, na maior parte das vezes, uma coordenação integrada, nem uma política global que lhes dê coerência.

A escola tem sido vista como dependente das decisões engendradas pelos poderes centrais do sistema, cabendo-lhe pouca autonomia na definição de seus caminhos. Como mudanças não ocorrem por decreto, e menos ainda sem o envolvimento dos atores implicados no processo, parece sensato refletirmos sobre a necessária retomada da participação dos atores da escola nos processos de mudança e isso envolve, inclusive, o direito de participarem autenticamente da avaliação destes processos, firmando determinadas concepções de qualidade.

Pensar a escola a partir da própria escola é aceitar o protagonismo de seus atores sobre os contextos e os processos de trabalho. Comprometê-los, em síntese, com uma causa comum, pelo princípio de co-responsabilização e co-gestão, o que envolve participação desde a concepção do projeto de qualificação até sua implementação e avaliação.

Dada a natureza dos processos sociais que vivenciamos nos quais o exercício da participação vem se precarizando, cabe lembrar que a frustração da participação tem o condão de exibir claramente a todos os limites dentro dos quais as instituições vigentes operam; e essa exibição é profundamente pedagógica do ponto de vista político (Saes, 2006:52).

Logo, se o discurso da participação parece simples de ser aceito, na prática implica uma revolução nas formas usuais de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, cuja lógica tem se aproximado de práticas hierarquizadas, atomizadas e centralizadoras, cuja base organizacional colide frontalmente com o ideal do trabalho coletivo freqüentemente presente nos documentos e discursos sobre o projeto da escola.

Viver projeto implica necessariamente compartilhar a avaliação deste projeto. Rastrear evidências capazes de confirmar a eficácia do trabalho pedagógico desenvolvido. Implica refletir sobre indicadores que traduzam quando uma gestão democrática se efetiva para que a ação coletiva possa dela se

beneficiar. Nesta perspectiva, avaliar é preciso. Do contrário, como estabelecer, em ato, as mediações necessárias para lograr o alcance dos objetivos do projeto da escola?

O compromisso dos membros das CPAs com a AIP confirmou-se na participação maciça em evento de avaliação do processo de implementação promovido pela rede municipal. Apontam como potencialidades a integração entre os segmentos; fortalecimento das relações interpessoais; democratização das escolas; a avaliação institucional tornando-se política pública com foco na escola de qualidade; uma nova concepção de avaliação; o OP como articulador do processo; CPA como espaço de reflexão e de aprendizagens conjuntas. Como fragilidades indicam a dificuldade em conciliar horários comuns; pouca participação da família; a ausência de formação específica para todos os segmentos para melhor compreensão da AIP e o desafio da continuidade do projeto. Como sugestões aparecem a necessidade de troca de experiências entre as CPAs; reuniões setoriais; a formação continuada como política pública. Como se observa, suas percepções sinaliza a potência do vivido e a natureza processual das mudanças na e da escola.

Convém destacar a indissociabilidade processo/produto para que a avaliação da robustez de um PP se evidencie. Este duplo olhar é imperativo, pois pouco adianta ter um projeto em processo se ele não resultar em 'produtos' que evidenciem a concretização de suas metas. Este entendimento constitui-se força motriz para o trabalho coletivo nas escolas e para a orientação dos processos de avaliação que incidem sobre as mesmas visando à otimização de seus resultados. Constituem-se saberes essenciais para nortear o trabalho de administração das escolas, assegurando-lhe legitimidade política para dar conta de suas responsabilidades finalísticas.

Fragilidades de um PP, mesmo na vigência de modelos de gestão ditos democráticos, são visíveis e inegáveis quando índices de evasão e de fracasso escolar continuam presentes nas estatísticas da escola e a aprendizagem não se efetiva. A avaliação institucional necessita ser pensada como alternativa que potencializa os resultados da escola em busca de uma eficácia com pertinência social.

Mudanças na cultura de participação e a capacidade de diálogo e negociação destas decorrentes é processo que se constrói historicamente. Geram possibilidades de releituras contínuas dos avanços e retrocessos individuais, coletivos e institucionais acelerados pelo compartilhamento da experiência comum de implementação. Podem subsidiar, inclusive, mudanças nos níveis hierárquicos superiores afetando suas formas de regulação junto às escolas para que o relacionamento topo/base recupere o sentido de globalidade e continuidade que deve reger uma rede de ensino que quer se autoconhecer e autoavaliar autenticamente. Favorecem a aprendizagem da demanda bilateral na qual o princípio da coresponsabilidade determina a forma como os atores interagem no complexo processo de construir um projeto com qualidade social (Freitas, 2005).

O repensar dos processos de trabalho das escolas mediado pela ação problematizadora do orientador pedagógico evidenciou que a qualificação da escola pública depende da consistência do pacto de qualidade negociada entre os distintos atores e pode, pelo exercício continuado, converter-se em componente de forte conteúdo pedagógico-político.

A aprendizagem de trabalho colaborativo constitui saber essencial para a qualificação da escola pública que temos, na direção da escola pública que queremos construir e para este fim deve servir a avaliação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Asa.
- Barroso, J. (2006). A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: Ferreira, N. S. C. (org). *Formação continuada e gestão da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bondioli, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. Campinas: Autores Associados.
- Canario, R. (2005). *O que é a escola: um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: Ristoff, D. & Almeida Junior, V.P. *Avaliação participativa, perspectivas e desafios*. Brasília, Inep.
- Freitas, L.C. (2005). *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. Educação & Sociedade, Campinas, 26(92), pp. 911-933.
- Freitas, L.C., Sordi, M.R.L., Malavasi, M.M.S. Freitas, H. (2009). *Avaliação Educacional. Caminhando pela contramão*. Petropolis: Vozes.
- Lima, L.C. (2007). *Educação ao longo da vida*. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez.
- Mendonça, E. F. (2000) Processos participativos e suas formas de materialização. Em: *A regra e o jogo*. Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. São Paulo: FE Unicamp.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. e Stringfield, S. (2008) Conectando a eficácia e o melhoramento escolar In: Brooke, N. e Soares, J. F. (org). *Pesquisa em eficácia escolar*. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFGM.
- Saes, D.A.M. (2006) Democracia representativa e democracia participativa. Em: Deitos, M.L.S., Rodrigues. R.M. *Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais*. Cascavel: Edunioeste.

CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES INSTITUCIONALES PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA*

CREATION OF INSTITUTIONAL INDEXES FOR THE BETTERMENT OF
ADMINISTRATION AND EDUCATIONAL QUALITY

Jaime Ricardo Valenzuela, Ma. Soledad Ramírez y Jorge Antonio Alfaro

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art2.pdf>

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2009

Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2009

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2009

* El artículo que aquí se presenta fue parte de un proyecto titulado: *Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa*, el cual fue financiado por el Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT y del Gobierno del Estado de Guanajuato. Los investigadores agradecemos el apoyo que se nos ha brindado para el desarrollo de esta investigación.

Día a día, miles de vuelos están siendo operados en todo el mundo de una forma que no para de sorprendernos, por lo que implica el sustentar en el aire a un vehículo de varias toneladas de peso y poderlo operar a lo largo del día bajo distintas condiciones atmosféricas. Buena parte de que los viajes por avión tengan un alto índice de seguridad se debe al uso de instrumentos de control, que proporcionan al piloto un conjunto de indicadores de muy distinta especie: un indicador de rumbo o giroscopio direccional para indicar la dirección que lleva el avión, un indicador de velocidad aerodinámica o anemómetro para medir la velocidad del avión, un altímetro para conocer la altitud a la cual está volando el avión, un indicador de las reservas de combustible con que cuenta la aeronave y muchos más. Cada indicador lleva consigo un propósito y le proporciona al piloto información valiosa que le permite conducir la aeronave en forma segura y llegar a su destino siguiendo una ruta óptima.

La descripción anterior sirve para proponer una analogía con el trabajo que realizan los diversos cuadros directivos de una institución: rector, vicerrectores, directores de escuelas o divisiones, jefes de departamento y coordinadores de área, entre otros. Así como un piloto de aviones cuenta con un conjunto de instrumentos para poder operar su nave, los directivos de una institución educativa deben contar también con instrumentos que les permitan tomar decisiones para mejorar la gestión de la institución y cumplir con metas que sean congruentes con la misión y visión institucional. La responsabilidad que el director tiene para conducir su escuela o universidad es similar a la de un piloto de avión: mientras que el segundo lleva consigo la responsabilidad de realizar un viaje en forma segura, el primero tiene también una gran responsabilidad: coadyuvar a la calidad de vida de los estudiantes, en términos de la educación que están recibiendo. En ambos casos, la responsabilidad no es exclusiva de los "capitanes": así como el piloto depende de todo un equipo de tierra y aire para que el avión opere sin falla alguna, el director de una institución educativa cuenta con un equipo de profesores y personal académico y administrativo para brindar a los alumnos una educación que aspira a ser de calidad.

Aunque el término *calidad educativa* elude una definición precisa, parece existir cierto consenso sobre la naturaleza multifactorial de este constructo; esto es, la educación de calidad depende de múltiples variables como podrían ser el correcto diseño de planes y programas de estudio, la exigencia en los procesos de enseñanza, el empleo de buenos recursos didácticos, un medio ambiente que sea auténtico promotor del aprendizaje, la atinada gestión de la institución educativa, etc. De entre todas estas variables, este artículo pone especial atención al tema de la gestión escolar, entendida ésta en términos del trabajo que los diversos cuadros directivos realizan para apoyar el trabajo de alumnos, profesores y otros muchos actores del proceso educativo. Desde la implementación de un programa innovador, hasta la operación diaria de la institución, cada decisión que los directores llegan a tomar tiene un impacto en esa calidad. Y cada decisión que es preciso tomar debe, por principio de cuentas, tratar de ser una decisión informada; esto es, una decisión que esté basada en principios teóricos y evidencia empírica que apunte a aquellas líneas de acción que aseguren, hasta donde es posible, una mayor efectividad en el logro de las metas institucionales y una mayor eficiencia en el aprovechamiento de los recursos con los que se cuenta. En ese sentido, la evaluación de instituciones educativas juega un papel fundamental para proveer de información completa, fidedigna y oportuna a quienes toman decisiones y están a cargo de la gestión en la institución.

El artículo que aquí se presenta tiene por objetivo presentar los resultados de un proyecto de investigación titulado *Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa*, el cual se desarrolló en el marco de una convocatoria del *Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica* del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y del

Gobierno del Estado de Guanajuato, en México. El modelo propuesto estuvo delimitado por el contexto particular de instituciones públicas de educación media-superior y de educación superior del Estado de Guanajuato. Sin embargo, a pesar de que el modelo partió de un marco contextual dado por las condiciones de dicha convocatoria, los aprendizajes de este trabajo bien pueden ser empleados en otro tipo de instituciones educativas; y no sólo para el contexto de Guanajuato o México, sino inclusive de otros países Iberoamericanos.

En este artículo, los autores inician con un *Marco teórico* que sirve de base para el modelo de evaluación propuesto. A continuación, presentan el *Método* con una descripción de las distintas etapas que se siguieron para el desarrollo del modelo. Bajo el apartado de *Resultados*, se presenta una descripción del modelo propuesto, así como el trabajo de validación que fue realizado al poner a prueba el modelo en diversas instituciones educativas. En las *Conclusiones* se plasman las lecciones aprendidas en este proyecto y se reflexiona sobre la trascendencia del modelo propuesto en el contexto de las instituciones que lo lleguen a emplear.

1. MARCO TEÓRICO

Gestión, toma de decisiones, información, evaluación institucional e indicadores son algunos conceptos que se exploraron en esta investigación. Comencemos con el primero. Más que verla como un área disciplinaria, nos interesa en este artículo delimitar la gestión como las acciones de la dirección (en sus distintos niveles) orientados al manejo de los procesos propios de las instituciones educativas. El término de *gestión educativa* es preferido en los contextos europeos, pero equivale al de *administración educativa* que es más usado en Estados Unidos y Canadá (Bush, 2003). Contrasta con el concepto de liderazgo en el sentido de que este último va más orientado al manejo del cambio, mientras que el de gestión se orienta a operaciones relativamente rutinarias dentro de la institución (Bush, 2008).

La gestión educativa es un proceso continuo de toma de decisiones. Los directivos de instituciones educativas toman decisiones desde las fases de planeación hasta las de evaluación, pasando por procesos intermedios de organización, asignación de recursos, implementación de procesos, etc. Y también hay directivos que evaden tomar decisiones. El panorama es amplio y, sin pretender ser exhaustivos, podríamos apreciar cuatro grandes tipos de gestión educativa, tal y como se observan en la Figura 1. En forma ideal, pensamos en un tipo de *gestión informada* en la que los cuadros directivos toman decisiones partiendo de datos, información y estudios serios sobre la situación y problemática por atender. Desafortunadamente, también llegamos a ver otros casos de lo que podríamos denominar *gestión de "ensayo y error"*, donde las decisiones son tomadas en forma más intuitiva, pero sin contar con información suficiente que permita tener conciencia sobre las probabilidades de éxito y el impacto de las decisiones tomadas. Aunque se reconoce que el no tomar decisiones es una forma de decidir, cuando esto ocurre con demasiada frecuencia nos lleva a gestiones ineficientes o ausentes. En la Figura 1, hemos denominado a la *gestión ineficiente* como aquella en la que, a pesar de contar con información, el directivo la pone de lado y no la usa para tomar decisiones. ¡Cuántos informes no hay archivados y desperdiciados porque algunos directivos simplemente no los leen! El peor caso lo tenemos con la *gestión ausente* en donde ni se cuenta con información ni se toman decisiones.

FIGURA 1. CUATRO TIPOS DE GESTIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN A LA TOMA DE DECISIONES Y A LA INFORMACIÓN CON QUE SE CUENTA

| | No se toman decisiones | Sí se toman decisiones |
|------------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Sí se cuenta con información | Gestión ineficiente | Gestión informada |
| No se cuenta con información | Gestión ausente | Gestión de "ensayo y error" |

Desde luego, los procesos de toma de decisiones dependen, más que de la información disponible, de una gran cantidad de factores tales como la centralización, formalización y estandarización en la toma de decisiones; cuestiones de índole política; la influencia del equipo y del medio ambiente; las condiciones bajo las que se toman las decisiones (de certidumbre, de incertidumbre, de riesgo y de conflicto); la velocidad con la que hay que tomar decisiones; la justicia del proceso de toma de decisiones, etc. (Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2006).

Dentro de esta amplia gama de factores que intervienen en la toma de decisiones, un factor que toma especial importancia en este artículo es el relativo a la información con la que cuentan los directivos. Son muchas las fuentes de información a las que un directivo tiene acceso. En ocasiones, la información le llega de manera natural, mientras que en otros casos debe implementar mecanismos concretos para generarla como parte de sus funciones de gestión. Es aquí donde entran los conceptos de evaluación educativa y de evaluación institucional, en particular.

Cuando hablamos de evaluación educativa, ésta se entiende, por lo general, como el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado. Desde luego, hay muchos tipos de evaluación educativa y se usa este término como el gran "paraguas" que cubre o incluye la evaluación del aprendizaje, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación curricular y la evaluación de las instituciones educativas, entre otras. Por evaluación institucional se entiende aquel tipo de evaluación en el que se determina la efectividad y eficiencia de una institución educativa, como centro de trabajo y como prestadora de servicios a la sociedad (Valenzuela, 2004). El término de evaluación institucional contrasta con el de acreditación, en el sentido de que el primero se enmarca en una corriente de evaluación formativa, mientras que el segundo por lo general tiene una naturaleza sumativa. La evaluación institucional es una práctica educativa que basa sus juicios en documentos, estadísticas e información interna de la unidad evaluada (Aiello, 2007).

Sobre evaluación educativa se ha escrito mucho, mas no así sobre la evaluación institucional en particular. Ciertamente, hay un buen número de libros que se orientan a estudiar diversos componentes de las instituciones educativas, como pueden ser la evaluación del aprendizaje (e.g., Kubiszyn y Borich, 2003; y Carey, 2001), los programas educativos (e.g., Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2004) o, incluso, los espacios arquitectónicos (e.g., Salmerón, 1992). Hay otro buen número de libros orientados a evaluación organizacional, pero con un enfoque empresarial que pone énfasis en temas de diagnóstico (e.g., Rodríguez, 1999), en temas de gestión (e.g., Kaplan y Norton, 1997) o en temas de evaluación del personal (e.g., Edwards y Ewen, 1996). Por otra parte, también existen algunos libros que hablan de la evaluación educativa en general y que dedican sólo un capítulo a la evaluación institucional (e.g., Domínguez, 2000; y Mayor, 1998). Hay también libros orientados a la evaluación en general (e.g., Isaac y Michael, 1995; Rossi, Lipsey y Freeman, 2004; y Weiss, 1997), pero sin un enfoque específico a la educación y mucho menos a las instituciones educativas. Y, eventualmente, sí se llegan a encontrar libros que abordan sólo el tema de la evaluación institucional, pero que lo hacen de manera muy focalizada (e.g., Ruiz, 1998, aborda la evaluación de un conjunto particular de centros educativos españoles; Loría, 2002, propone un modelo de evaluación basado en índices que permiten generar *rankings* entre universidades públicas mexicanas; y Díaz-Barriga, 2008, quien estudia el impacto de diversos programas y mecanismos de evaluación en la educación superior mexicana). Dos ejemplos de libros con una orientación específica al tema de evaluación de instituciones educativas son los que proponen Tejedor y Rodríguez (1996) y Valenzuela (2004). Estas referencias sirvieron de antecedentes teóricos para la elaboración del modelo de evaluación que aquí se propone.

¿Cuáles son las premisas teóricas que se consideraron para la generación del modelo? Al revisar literatura para el proyecto, uno de los primeros aspectos que tuvieron que ser definidos fue la naturaleza de la evaluación que se estaría realizando a través del modelo. Según Valenzuela (2004), existen cuatro dimensiones de la evaluación: evaluación basada en teoría vs. evaluación empirista; evaluación holística vs. evaluación atomista; evaluación objetivista vs. evaluación subjetivista; y, evaluación cuantitativa vs. evaluación cualitativa. El modelo aquí propuesto debía ubicarse en distintas posiciones de estas dimensiones, dependiendo de aquello que se deseaba medir. Sin que el modelo asuma posiciones inamovibles, se partió de la premisa que debía equilibrar una evaluación basada en teoría con evidencia empírica del contexto del cual se partía (esto es, instituciones públicas de nivel medio-superior y superior del Estado de Guanajuato, en México). Por otra parte, se decidió que el modelo partiría, en un principio, de una postura atomista, ya que la meta era definir un conjunto de indicadores institucionales, pero con el eventual acercamiento a una visión holística de toda la institución, al tratar de vincular cada indicador particular, con una misión y una visión institucional. Adicionalmente, se estableció que el modelo debía privilegiar un enfoque objetivista sobre uno subjetivista, no porque éste último se considere poco importante, sino por la forma en que se pensaba coleccionar y procesar información de manera relativamente simple y, de ser posible, un tanto automatizada. Finalmente, se decidió que el modelo de evaluación tendría un enfoque predominantemente cuantitativo; aunque el modelo debía poner especial énfasis en la importancia de saber interpretar la cualidad que hay detrás de cada cantidad.

Esta breve síntesis de referencias consultadas sirvió de marco teórico para el desarrollo de un modelo de evaluación para instituciones educativas. La teoría debía enfrentarse a la realidad, y fue así como se definió un proyecto que permitiera coleccionar evidencia empírica para construir y validar el modelo en cuestión.

2. MÉTODO

Esta investigación partió del problema de identificar cuáles son las características que debe tener un modelo de evaluación que proporcione información a los cuadros directivos de una institución educativa para mejorar los procesos de toma de decisiones, la gestión de la institución y, eventualmente, la calidad del servicio educativo que ofrece. El problema así planteado llevó a los investigadores a proponer un proyecto consistente en tres etapas: (1) un diagnóstico de necesidades de evaluación institucional; (2) la propuesta y validación del modelo de evaluación institucional; y (3) la transferencia del modelo a través de procesos de formación de evaluadores, así como la difusión de los resultados. Estas tres etapas se describen en los apartados siguientes.

2.1. Etapa 1: Diagnóstico de necesidades de evaluación institucional

El propósito de la primera etapa del proyecto de investigación fue el de realizar un diagnóstico sobre las necesidades de evaluación institucional en el contexto del Estado de Guanajuato, México. Buscando saber que "tierra pisaban", los investigadores se dieron a la tarea de identificar: (1) las prácticas de evaluación institucional que se estaban llevando a cabo en las instituciones públicas de educación media-superior y superior del Estado de Guanajuato; (2) aquellos aspectos que no se estaban evaluando o que podrían evaluarse mejor; (3) el vínculo que podría tenerse entre la información resultante de un trabajo de evaluación, el proceso de toma de decisiones, la mejora en la gestión de la institución y la eventual mejora de su calidad educativa; y (4) aquellos factores que afectaban la posibilidad de realizar una evaluación institucional vinculada a la gestión. Para lograr sus objetivos, cuatro fueron las tareas que se realizaron en esta primera etapa:

2.1.1. Desarrollo de un marco contextual

¡**Desarrollo de un marco contextual.** Aunque el modelo de evaluación institucional tiene un rango de aplicación muy amplio, el estudio se circunscribió en el contexto de las instituciones públicas de educación media-superior y superior del Estado de Guanajuato. Para ello, una primera tarea fue construir un marco contextual que proporcionara información general del Estado de Guanajuato, información particular sobre su sistema educativo e información específica sobre los niveles de educación media-superior y superior.

Aunque por restricciones propias de la publicación de este artículo no es posible abundar mucho sobre este punto, sí hay algunos datos que conviene proporcionar para que el lector pueda situarse en el contexto del estudio. El Estado de Guanajuato debe su nombre al vocablo tarasco *quanashuato* compuesto de las palabras *quanas* que significa ranas y *huuato*, algo montuoso. Por lo tanto *quanashuato* expresa un lugar montuoso donde abundan las ranas (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2008a). El Estado de Guanajuato cuenta con una superficie de 30,460 kilómetros cuadrados, que representan el 1.54% del territorio de México; y se encuentra ubicado en el centro del país colindando con los estados de San Luis Potosí al norte, Querétaro al este, Michoacán al sur y Jalisco al oeste (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2008b). Según datos del II Censo de Población y Vivienda 2005, el Estado de Guanajuato tenía 4,893,812 habitantes, que representa el 4.7% de la población total de México (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, 2005). En cuanto al sistema educativo, el INEGI (2005) reporta que, en el 2005, el 93.1% de la población de 6 a 14 años asistía a la escuela (la media del país es 94.2%), mientras que tan solo el 41.1% de la población entre 15 y 19 años hacía lo mismo (la media del país es 52.9%); el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más era de 7.2 años (la media del país es 8.1); y la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y

más en Guanajuato era de 10.4% (la media del país es de 8.4%). Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública (2008) marca que, para el Estado de Guanajuato, la matrícula en el nivel de Bachillerato para el año escolar 2005-2006 era de 124,484 estudiantes, los cuales eran atendidos por 9,229 profesores en 605 centros escolares; y, en el nivel licenciatura, la matrícula era de 66,106 estudiantes, atendidos por 7,123 profesores en 153 centros escolares. Estos datos excluyen los niveles de profesional técnico, normal y posgrado que, si fueran de interés del lector, se podrían consultar en la misma página Web de la SEP. Con esta muy breve descripción del Estado de Guanajuato, se presenta parte del contexto donde se llevó a cabo la investigación.

2.1.2. Entrevistas con informantes clave

La segunda tarea que se realizó en esta primera etapa fue la de concertar entrevistas con 16 informantes (considerados relevantes para el diagnóstico del estudio), ubicados en cuatro ciudades (Guanajuato, León, Irapuato y Silao) del Estado de Guanajuato. Entre las personas entrevistadas se tuvieron al director del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato (CONCYTEG) como representante de una de las entidades apoyando la realización de este proyecto. También se entrevistaron personas de organismos gubernamentales (estatales y federales) vinculados con la educación media-superior y superior, como fue el caso de la Dirección de Formación de Profesionales de la Educación de Guanajuato, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y el Subsistema de Videobachillerato (VIBA). Desde luego, al tener como objetivo el diagnosticar las necesidades de evaluación institucional, otras personas entrevistadas fueron algunos directores de instituciones educativas. Así, se entrevistaron a cuatro directores de instituciones de educación media-superior y a cuatro directores de instituciones de educación superior, incluyendo una escuela normal. Finalmente, se realizaron también entrevistas a directivos de la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) y de la Cámara Nacional de la Industria de Transformación (CANACINTRA), por la representatividad que tienen de empresas que reciben a los egresados de las instituciones educativas.

Para la realización de las entrevistas, se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas que sirviera de guía para una entrevista semiestructurada. Las preguntas estaban directamente asociadas con los objetivos de este diagnóstico y sólo se hacían adecuaciones en la forma de plantearlas dependiendo de la persona entrevistada. Al inicio de cada entrevista, se le planteó al informante el propósito de la misma y se le solicitó autorización para poder grabar las respuestas. En todos los casos hubo anuencia por parte de los informantes. Las grabaciones fueron posteriormente transcritas para su análisis.

2.1.3. Encuestas a participantes en un Seminario internacional de evaluación de instituciones Educativas

Al inicio del proyecto, los investigadores organizaron un *Seminario internacional de evaluación de instituciones educativas* en las instalaciones del Tecnológico de Monterrey, Campus León. En el Seminario se contó con la participación de siete conferencistas y 120 participantes de diversas instituciones del Estado de Guanajuato. El objetivo del Seminario era doble: por una parte, contribuir en la formación de recursos humanos en el tema de interés de este proyecto; y, al mismo tiempo, aprovechar la congregación que se estaba realizando en el Seminario para recopilar información de las instituciones de Guanajuato de una manera más eficiente. En este evento se aplicaron tres instrumentos para conocer las experiencias de evaluación en las instituciones educativas, así como el interés de las instituciones por participar en etapas subsiguientes del proyecto. De los 120 participantes que asistieron al Seminario, al provenir varios

de ellos de una misma institución educativa, se pudieron colectar datos de 31 instituciones educativas y organismos gubernamentales, los cuales constituyeron una valiosa fuente de información.

Para la colección de datos, se diseñaron tres instrumentos que se aplicaron al término de cada uno de los tres paneles que se tuvieron en el Seminario. Los temas sobre los que versaron los paneles fueron: la evaluación en la gestión educativa, indicadores de evaluación institucional y evaluación para mejorar la calidad educativa. Cada tema fue abordado por un grupo de dos o tres panelistas (para ver información sobre el desarrollo y las ponencias del Seminario, consultar el sitio Web <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/modelo/desarrollo/homedoc.htm>). Los instrumentos fueron encuestas estructuradas de preguntas abiertas y cerradas, que cada participante debía responder en no más de 30 minutos por instrumento. Las respuestas proporcionadas fueron posteriormente transcritas en una tabla que concentrara toda la información.

2.1.4. Sesión de grupo focal

Aprovechando la invitación que se hizo a siete expertos sobre el tema a participar como conferencistas en el *Seminario internacional de evaluación de instituciones educativas*, se organizó con ellos una sesión de grupo focal. Los expertos provenían tres de España, uno de Portugal, uno de Argentina y dos de México.

Para la colección de datos del grupo focal se les plantearon a los expertos los objetivos y el contexto del proyecto de investigación para que, de manera libre, se llevara a cabo la discusión. El grupo focal se dio en una sesión de tres horas, en la que los expertos invitados dieron sus opiniones y recomendaciones sobre el proyecto de investigación. Preguntas de clarificación eran eventualmente solicitadas por los investigadores, quienes actuaron como moderadores. Las opiniones fueron registradas de manera escrita.

Las cuatro tareas realizadas en esta Etapa 1 fueron fundamentales para sustentar el trabajo de la Etapa 2. En la sección de resultados de este artículo se habla brevemente sobre los hallazgos de esta primera etapa, dado que se consideró que ésta fue "instrumental" para el desarrollo del modelo de evaluación institucional. Sin embargo, información específica sobre los hallazgos de esta etapa pueden ser encontrados en Valenzuela (2007) y Valenzuela y Ramírez (2008).

Algo que conviene señalar respecto al trabajo de esta primera etapa es que otra actividad que fue desarrollándose en paralelo, extendiéndose también a las Etapas 2 y 3, fue la construcción de una página Web para documentar el trabajo realizado. El URL de la página del proyecto es: <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/modelo/homedoc.htm>

2.2. Etapa 2: Propuesta y validación de un modelo de evaluación institucional

El propósito de la segunda etapa del proyecto de investigación fue el de generar propiamente el modelo de evaluación institucional y ponerlo a prueba con instituciones educativas interesadas en participar en el proyecto. Para lograr sus objetivos, dos fueron las tareas que se realizaron en esta segunda etapa:

2.2.1. Diseño de un modelo de evaluación institucional

A partir de los datos recopilados en la Etapa 1, así como de la revisión de literatura relevante para este proyecto, los investigadores procedieron al diseño de un modelo de evaluación institucional especificando cuestiones sobre la naturaleza del objeto por evaluar, el propósito que tendría el modelo de evaluación, el tipo de evaluación que se estaría realizando, los alcances y limitaciones del modelo propuesto, las premisas de las que se debe partir para su empleo, los componentes propiamente dichos del modelo, sus

definiciones, los indicadores vinculados a cada componente y la forma de emplear dichos indicadores para lograr ciertas metas institucionales.

2.2.2. Validación del modelo de evaluación institucional

Un ejercicio de escritorio para generar el modelo no tendría sentido si éste no se pone a prueba. La idea de *validar* el modelo propuesto implicaba ver qué tanto éste estaba sirviendo para las funciones que fue diseñado. El proceso de validación se realizó seleccionando una muestra de seis instituciones educativas dispuestas a participar en el estudio. Las instituciones educativas se encontraban localizadas en cuatro entidades del Estado: Silao, León, Guanajuato y San Luis de la Paz. A representantes de dichas instituciones se les aplicó un cuestionario que serviría para recopilar información sobre la institución educativa y sobre cada uno de los indicadores que se debían calcular. Para cada indicador, las preguntas planteadas a los informantes fueron: (1) ¿cuál es el valor del indicador en su institución educativa y cómo lo está calculando?; (2) ¿de qué otra forma se puede calcular este indicador o, dicho de otra manera, que otra definición de ese indicador tendría mejor sentido para la situación particular de esta institución educativa que se está evaluando?; (3) ¿podría describir paso a paso el mecanismo (proceso) que seguiría usted en esta institución para generar el indicador solicitado?; (4) ¿qué dificultades (o posibilidades) vería usted para calcular este indicador de manera periódica? (pensando en el tiempo de obtención de datos, el costo de obtenerlos o la falta de personal que haga el trabajo, como posibles dificultades); (5) ¿qué tanto este indicador ha sido tomado en cuenta anteriormente en esta institución educativa y qué han hecho con él?; (6) ¿con qué frecuencia se debería calcular este indicador o, dicho de otra manera, cuál frecuencia sería la óptima?; (7) ¿qué personas o instancias (departamentos, áreas), dentro de la institución serían las indicadas para pasarle al director el valor de este indicador y qué tanto dichas personas o instancias ven actualmente esta tarea como parte de sus obligaciones?; (8) teniendo usted este indicador, ¿qué cosas cree que podría hacer para mejorar la institución a su cargo?; (9) ¿qué tanto considera que este indicador es importante y útil para el trabajo que desempeña como director?; y (10) ¿hay alguna observación adicional acerca de este indicador?

Aunque no estaba originalmente considerado en este proyecto, los investigadores decidieron ampliar la muestra de instituciones educativas a entidades fuera del Estado de Guanajuato con la finalidad de dar seguimiento a esta línea de investigación más allá de las metas propuestas en la convocatoria que originó el proyecto. Esto se hizo a través de tres cursos en la línea de evaluación institucional, donde participaron estudiantes de posgrado de todo México y de algunos países de Latinoamérica. A través de ellos se colectaron 1,833 entradas de información que, considerando un total de 54 indicadores, daba un promedio de 33.94 entradas por cada indicador que significó la participación promedio de igual número de instituciones educativas. Toda esta información sirvió de base para afinar el modelo.

2.3. Etapa 3: Transferencia del modelo a través de procesos de formación de evaluadores, así como la difusión de los resultados

El propósito de la tercera etapa del proyecto de investigación fue el de promover la transferencia del modelo de evaluación institucional por medio de procesos de formación de evaluadores y, al mismo tiempo, difundir los resultados de la evaluación en congresos y revistas arbitradas. Para lograr sus objetivos, dos fueron las tareas que se realizaron en esta tercera etapa:

2.3.1. Impartición de un curso de formación de evaluadores

De los tres cursos que se mencionaron al hablar en la Etapa 2, uno de ellos estuvo directamente vinculado con instituciones educativas del Estado de Guanajuato: el de *Competencias básicas para el evaluador institucional*. Este curso se impartió en la modalidad de *e-learning*, y en él participaron 30 personas de cinco instituciones educativas. Este curso implicó a los participantes una dedicación total de 40 horas. El ofrecimiento de este curso fue una forma de dar un valor agregando al proyecto, respondiendo a una necesidad manifestada por muchas instituciones: la de formar evaluadores institucionales en lo que implica la correcta aplicación del modelo propuesto.

Como parte del diseño de este curso, se incorporaron algunos foros de discusión asincrónica que permitieran a los participantes compartir sus experiencias y reflexionar sobre tres grandes temas:

1. Comprensión de los indicadores: su propósito era discutir sobre las dificultades que los evaluadores encontraron en las instituciones educativas respecto a la forma en que los directivos encuestados comprendían los indicadores.
2. Capacitación y competencias: su propósito era hacer una autoevaluación sobre el tipo de competencias que esta tarea requiere y sobre el grado en que los evaluadores (los alumnos participantes en el curso) poseían esas competencias.
3. Cultura de evaluación: muchas veces se observa en las instituciones educativas que la evaluación es, para algunos, algo "secundario", al mismo tiempo que otras personas desconfían sobre el uso que se le pueda dar a los resultados de la evaluación; por ello, el propósito de este foro era hacer una reflexión sobre la existencia (o inexistencia) de una cultura de la evaluación en las instituciones que los alumnos estaban evaluando.

2.3.2. Difusión de resultados

Como cierre de esta Etapa 3 y de todo el proyecto, se establecieron las bases para difundir los resultados en congresos y revistas científicas especializadas.

3. RESULTADOS

La descripción metodológica que antecede a esta sección nos da una idea de la magnitud del proyecto realizado. Tal como ya antes se comentó, sería complejo presentar en un solo artículo los hallazgos de las distintas etapas. Tan solo la etapa del diagnóstico de necesidades de evaluación institucional o la documentación de la experiencia de formación de evaluadores proporcionan material suficiente para la elaboración de dos tesis de estudiantes de maestría que estuvieron apoyando en este proyecto (ver Lafón, 2008; y Meymar, 2009). Para los propósitos de este artículo, los resultados que los autores quieren compartir van en dos líneas: (1) por una parte, el mayor aporte de este proyecto es el modelo de evaluación mismo; y, (2) por otra parte, se presentan los hallazgos en el proceso de validación del modelo. Estos dos puntos se presentan a continuación.

3.1. Descripción del modelo

El objetivo fundamental del proyecto era identificar cuáles son las características que debe tener un modelo de evaluación que proporcione información a los cuadros directivos de una institución educativa para mejorar los procesos de toma de decisiones, la gestión de la institución y, eventualmente, la calidad

del servicio educativo que ofrece. En los siguientes puntos se describen las características del modelo propuesto:

3.1.1. Objeto por evaluar

El modelo tiene como objeto por evaluar a las instituciones educativas, concretamente, instituciones de educación media-superior y superior. El modelo, con las adecuaciones pertinentes, puede ser aplicado a cualquier institución educativa, en sus diferentes niveles. La evaluación de la institución educativa implica un "ir y venir" entre una perspectiva atomista, evaluando los componentes de la institución; y una perspectiva holista, evaluando a la institución en conjunto o de manera integral. La primera perspectiva asume que una institución educativa es demasiado compleja y requiere, para su comprensión, ser estudiada por partes; mientras que la segunda perspectiva parte del principio Gestalt de que "el todo es más que la suma de las partes". El modelo propuesto considera que un buen sistema de evaluación implica que el evaluador se mueva a lo largo de esta dimensión que va de lo atomista a lo holista y viceversa.

3.1.2. Propósito

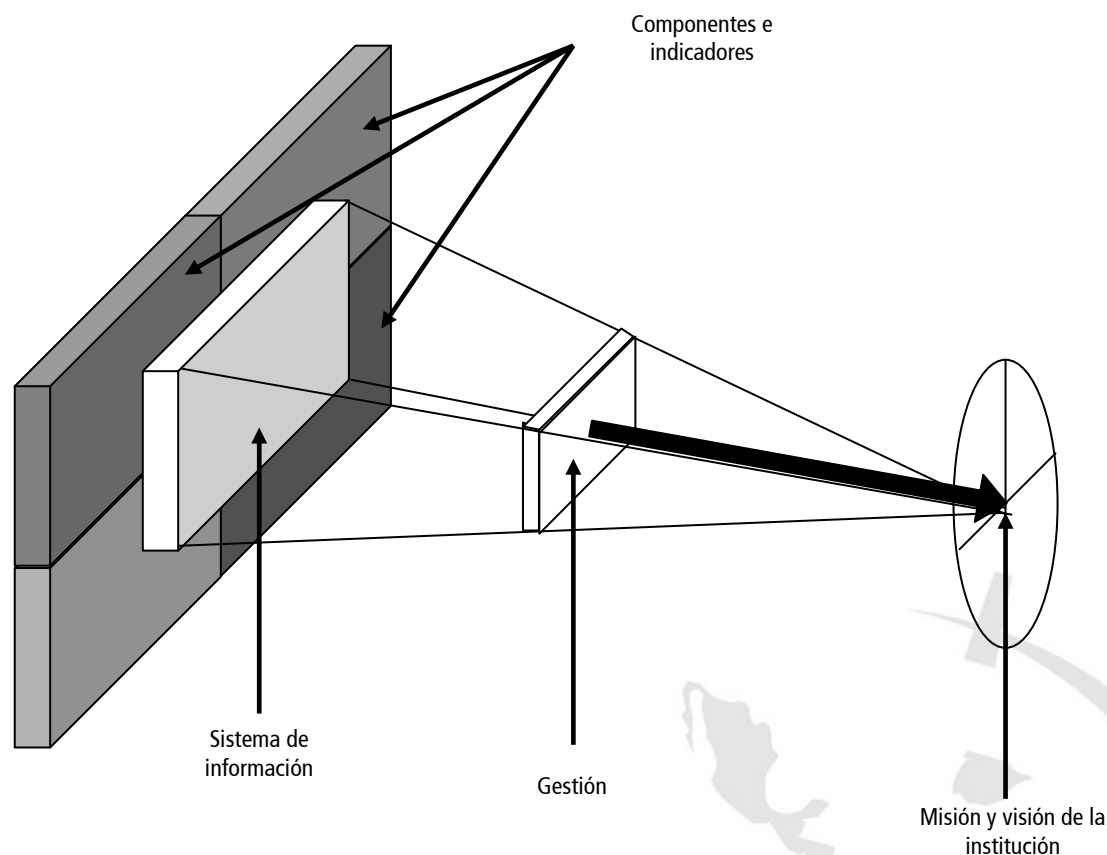
El propósito de este modelo es poder generar información acerca de distintos componentes de una institución educativa, que permita tomar decisiones para mejorar la gestión educativa y, por consecuencia, la calidad del servicio que la institución presta. El modelo de evaluación debe verse no como un fin último, sino como un medio para llegar a un fin. El fin es mejorar la calidad del servicio que ofrece la institución educativa. El modelo de evaluación es muy importante pero tampoco es el único medio con el que cuenta el director. A través de la evaluación, el director puede tomar decisiones más fundamentadas, pero es importante dejar claro que el proceso de gestión de la calidad es mucho más complejo. Dicho proceso implica una visión a corto, mediano y largo plazo de la institución; una planeación de la tarea educativa; una propuesta de estrategias innovadoras; una alineación de la tarea educativa con las necesidades de la sociedad; entre otras. Del modelo propuesto, las instituciones educativas pueden cumplir con otros propósitos; por ejemplo: contar con un sistema que permita el registro de información relevante de la institución educativa; establecer registros que permitan la comparación de resultados a lo largo del tiempo; establecer comparaciones entre los logros de distintas instituciones educativas; etc. La Figura 2 ilustra los elementos fundamentales del modelo propuesto.

3.1.3. Alcances y limitaciones

El modelo aquí propuesto va orientado a valorar información relevante de las instituciones de educación media-superior y superior. El modelo reconoce que, dentro de estos niveles educativos, hay una gran heterogeneidad de instituciones. Desde luego, un bachillerato es muy distinto a una universidad; una institución privada tiene diferencias importantes respecto a una institución pública; un bachillerato tecnológico es muy distinto a uno propedéutico que prepare a sus estudiantes para una institución de educación superior; y una universidad orientada a la docencia es muy distinta a otra orientada a la investigación. Cada institución educativa podría tener un modelo propio. Sin embargo, para los propósitos de este proyecto, la idea de los autores fue generar un modelo relativamente general que pudiera aplicarse a instituciones educativas de distinta naturaleza y en distintos contextos, de una manera tal que cada institución pueda tomar del modelo aquello que sea más significativo para su realidad concreta. No se propone un modelo encaminado a generar *rankings*, aunque puede ser usado para tal fin. Tampoco se propone un modelo orientado a asegurar acreditaciones o certificaciones de instituciones educativas, aunque puede servir para tal fin. Como ya se ha indicado en el propósito, la idea

de este modelo es apoyar la toma de decisiones del trabajo de gestión, a través de proveer información valiosa acerca de la institución educativa. Finalmente, cabe señalar que el modelo propuesto no se concibió como un modelo rígido, sino como uno que pueda actualizarse de acuerdo a las necesidades de cada institución. Tal y como aquí se propone, el modelo incluye varios indicadores, pero es mucho más que una mera colección de éstos. Los indicadores que hoy pueden ser importantes, mañana podrán ser sustituidos por otros.

FIGURA 2. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL



3.1.4. Premisas

El modelo de evaluación propuesto parte de las siguientes premisas:

1. Orientación a la calidad. El modelo propuesto pretende alinear la información que resulte de la evaluación con el proceso de gestión y con la calidad del servicio educativo prestado. En ese sentido, el modelo es instrumental y en la medida en que el modelo promueva el mejoramiento de las instituciones, estará cumpliendo con ciertos estándares de utilidad que todo modelo de evaluación debe tener (Joint Committee on Standards for Educational Evaluations, 1988 y 2004).
2. Simplicidad. El modelo propuesto pretende que el trabajo de evaluación se realice de manera eficaz. Al buscar simplicidad, no se pretende caer en reduccionismos, sino en tratar de identificar aquellos indicadores que sean más trascendentes para la tarea de gestión y, en la medida en que el modelo pueda ser fácilmente implementado en la institución educativa, estará cumpliendo con

ciertos estándares de factibilidad que todo modelo de evaluación debe tener (Joint Committee on Standars for Educational Evaluations, 1988 y 2004).

3. Enfoque sistémico. El modelo propuesto puede ser visto como un subsistema dentro de otro gran sistema que es la institución educativa. Al asumir la idea de un enfoque sistémico, la evaluación es concebida como un conjunto de procesos que tienen insumos y salidas. Cada proceso puede ser visto como un subsistema dentro de otro.
4. Adaptabilidad. El modelo de evaluación debe poderse adaptar a las peculiaridades de cada institución educativa y de los entornos en donde se ubica. No se pretende que el modelo sea rígido, sino que éste debe concebirse como un modelo flexible que pueda ir evolucionando a lo largo del tiempo.
5. Precisión de la información. La calidad de un modelo de evaluación depende, en buena medida, de la calidad de la información que se genere. Dicha calidad es lo que, en términos psicométricos se conoce como confiabilidad y validez de los datos generados. En la medida en que el modelo logre lo anterior, estará cumpliendo con ciertos estándares de precisión que todo modelo de evaluación debe tener (Joint Committee on Standars for Educational Evaluations, 1988 y 2004).
6. Ética. El cumplimiento con ciertos estándares de ética es fundamental cuando se establece un modelo de evaluación institucional (Joint Committee on Standars for Educational Evaluations, 1988 y 2004). Es por ello que el modelo aquí propuesto debe asegurar un respeto absoluto hacia la persona, lo cual implica mantenerla informada de qué es lo que se va a evaluar y para qué se va a evaluar; quién va a conocer los resultados, entre otros.

3.1.5. Componentes

Para definir los componentes del modelo, se comenzó por definir un conjunto de metas vinculadas a las instituciones educativas. Esas metas fueron denominadas como "axiomáticas", por ser un tanto obvia (sin mayor necesidad de demostración o justificación) su importancia para la institución. Desde luego, las metas tienen distinta importancia relativa en cada institución educativa. Una institución de educación media-superior puede no ver la meta de la investigación como una de sus prioridades, pero esto no la exime de que sus profesores puedan llevar a cabo esta actividad. Así, de entrada, se propusieron 10 metas axiomáticas que sirvieran como brújula para dar dirección a las acciones de la institución y al modelo de evaluación mismo. A partir de estas metas, se definieron 10 componentes para configurar el modelo educativo: (1) formación integral y calidad, (2) capital humano, (3) capital social, (4) investigación, (5) consultoría, (6) servicio social, (7) promoción cultural, (8) patrimonio físico, (9) prestigio social y (10) sustentabilidad económica. Vinculados a estos 10 componentes, se propuso un total de 54 indicadores, en términos de su relevancia para proveer de información a los cuerpos directivos y alinear sus acciones al logro de las metas axiomáticas.

El modelo propuesto pretende vincular claramente a cada componente con los distintos procesos de gestión de la institución. Aunque no se trata de un modelo de gestión de calidad (en un sentido ortodoxo del término), sí se tuvo en mente que el modelo permitiera a los directivos implementar estrategias orientadas al mejoramiento de la calidad del servicio educativo y al logro de las metas axiomáticas antes establecidas. El detalle de los componentes, sus definiciones, los indicadores, las estrategias de gestión y las metas axiomáticas se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1. COMPONENTES DEL MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

| DEFINICIONES | INDICADORES | EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS | METAS (AXIOMÁTICAS) |
|---|---|---|--|
| 1. Formación integral y calidad | | | |
| Es el proceso educativo que permite el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones (física, psicológica, sociocultural, ecológica, trascendente y profesional), con miras de asegurar que los egresados de un programa educativo cumplen con estándares definidos por los currícula de la institución educativa. | 1.1. Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio. 1.2. Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante. 1.3. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado. 1.4. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido. 1.5. Resultados del sistema de evaluación de profesores. 1.6. Resultados de la evaluación de los programas. 1.7. Resultados de exámenes departamentales. 1.8. Índice de deserción de los alumnos. 1.9. Número promedio de alumnos en cada grupo escolar. 1.10. Estadísticas de calificaciones de los alumnos. 1.11. Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional. 1.12. Ingresos anuales promedio de los alumnos que egresaron hace cinco y diez años. 1.13. Resultados de sistemas de evaluación de los egresados aplicados a empleadores. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elegir programas educativos que tomen en consideración los intereses de los estudiantes de nuevo ingreso, de los empleadores y de la sociedad. ▪ Diseñar los currícula con base en una concepción integral del ser humano, considerando sus distintas dimensiones: física, psicológica, sociocultural, ecológica, trascendente y profesional. ▪ Utilizar procesos formativos acordes con las competencias y actitudes que se busca desarrollar en los estudiantes. ▪ Involucrar al sector productivo en algunas etapas de los procesos de desarrollo curricular. ▪ Dar seguimiento a los egresados para conocer el estatus de su ocupación y detectar fortalezas y debilidades respecto a su formación. | La institución debe formar integralmente a sus estudiantes para asegurar a la sociedad que sus egresados podrán responder con un trabajo de calidad a sus necesidades. |
| 2. Capital humano | | | |
| Es el potencial del personal que tiene una institución educativa, dado por el nivel de competencias y experiencia que poseen los trabajadores y que se puede traducir en valor para la institución. | 2.1. Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente. 2.2. Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente. 2.3. Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente. 2.4. Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente. 2.5. Número de profesores perteneciente a los distintos escalafones o sistemas de clasificación. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer programas de capacitación continua para los profesores, en distintas áreas: pedagógicas, tecnológicas, propias de la disciplina que enseña y de investigación. ▪ Establecer planes de vida y carrera para los trabajadores de la institución. | La institución debe promover el desarrollo del personal con el que cuenta, para lograr un doble propósito: asegurar el bienestar de los trabajadores y mejorar la productividad de éstos a partir del uso de sus competencias. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>2.6. Número de profesores de planta versus de cátedra.</p> <p>2.7. Número de profesores pertenecientes al SNI.</p> <p>2.8. Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica.</p> <p>2.9. Resultados de la evaluación del clima laboral.</p> <p>2.10. Índice de rotación interna.</p> <p>2.11. Índice de rotación externa.</p> | | |
| 3. Capital social | | | |
| Es el potencial que tienen las redes internas y externas de los trabajadores y que se traducen en valor para la institución. | <p>3.1. Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.</p> <p>3.2. Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.</p> <p>3.3. Número de personas involucradas en redes internas.</p> <p>3.4. Número de personas involucradas en redes externas.</p> <p>3.5. Resultados de la evaluación del trabajo en redes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Involucrar al personal en proyectos internos (institucionales) y externos (redes profesionales) en donde se promueva trabajo colaborativo e interdisciplinario. ▪ Promover el concepto de academia o claustro donde se trabaje en proyectos colectivos que tengan un impacto tangible. | La institución debe promover el desarrollo de redes internas y externas que, a través del trabajo colaborativo, generen sinergias y aumenten la productividad. |
| 4. Investigación | | | |
| Es el proceso por medio del cual se contribuye a la generación de conocimiento científico para beneficio de la sociedad. | <p>4.1. Número de proyectos de investigación de distintas áreas en los que participan los profesores.</p> <p>4.2. Montos de los proyectos de investigación que entran al presupuesto de la institución.</p> <p>4.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de investigación definidas por la institución.</p> <p>4.4. Número de artículos publicados por los profesores en revistas especializadas, arbitradas y no arbitradas.</p> <p>4.5. Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales, por parte de los profesores.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir líneas de investigación acordes con las fortalezas propias de la institución. ▪ Participar en convocatorias nacionales e internacionales para trabajos de investigación. ▪ Promover la publicación de trabajos de investigación en congresos y revistas especializadas. | La institución debe contribuir a la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación. |
| 5. Consultoría | | | |
| Es el proceso por medio del cual personal experto de la institución educativa contribuye a dar soluciones al sector productivo que las solicita. | <p>5.1. Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores.</p> <p>5.2. Montos de los proyectos de consultoría que entran al presupuesto de la institución.</p> <p>5.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de consultoría definidas por la institución.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir líneas de consultoría acordes con las fortalezas propias de la institución. ▪ Participar en convocatorias nacionales e internacionales para trabajos de consultoría. | La institución debe contribuir a la satisfacción de necesidades de la sociedad y, en particular, del sector productivo, a través de servicios de consultoría. |
| 6. Servicio social | | | |
| Es la contribución que la institución educativa | <p>6.1. Número de programas de servicios social.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer programas de apoyo a la comunidad en | La institución debe contribuir, en la medida de lo posible, al |

| | | | |
|--|---|---|---|
| ofrece a su entorno social a través del trabajo de sus estudiantes. | <p>6.2. Número de personas involucradas en los programas de servicio social.</p> <p>6.3. Resultados del sistema de evaluación del servicio social.</p> <p>6.4. Porcentaje de alumnos con beca.</p> | <p>que se encuentre inserta la institución educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Establecer programas de colección de fondos que permitan financiar los estudios de los alumnos a través de becas. | desarrollo de la comunidad en la que se encuentra inserta, mediante el servicio social que presten los estudiantes. |
| 7. Promoción cultural | | | |
| Es la preservación, difusión, creación y recreación de los valores culturales y de las distintas manifestaciones artísticas propias de un entorno social y de la humanidad en general. | <p>7.1. Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución.</p> <p>7.2. Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Promover la realización periódica de distintos eventos culturales. | La institución deberá preservar, difundir, crear y recrear, hacia el interior de la misma y en su entorno social, los valores culturales. |
| 8. Patrimonio físico | | | |
| Es el conjunto de recursos materiales que permiten a la institución educativa cumplir sus funciones para la presente y futuras generaciones. | <p>8.1. Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo.</p> <p>8.2. Inventario de recursos materiales de la institución educativa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Definir planes de mantenimiento preventivo y correctivo para los inmuebles y muebles de la institución. Incrementar el acervo en bibliotecas, museos, galerías, etc. a través de campañas de donación y adquisiciones priorizadas. | La institución debe preservar y acrecentar su patrimonio físico para la sociedad y las futuras generaciones. |
| 9. Prestigio social | | | |
| Es el reconocimiento que la sociedad otorga a la institución educativa por el servicio que presta en la formación de los estudiantes, así como por su impacto social. | <p>9.1. Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados.</p> <p>9.2. Número de programas acreditados.</p> <p>9.3. Posición de la institución educativa en <i>rankings</i>.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Buscar acreditaciones de organismos nacionales e internacionales reconocidos. Participar en estudios que permitan establecer comparaciones entre distintas instituciones. | La institución debe ser reconocida por la sociedad como una institución de excelencia académica. |
| 10. Sustentabilidad económica | | | |
| Es aquello que asegura que una institución educativa pueda operar manteniendo un equilibrio entre sus ingresos y sus egresos. | <p>10.1. Registro de ingresos en función del tiempo.</p> <p>10.2. Registro de egresos en función del tiempo.</p> <p>10.3. Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido.</p> <p>10.4. Estados contables de flujo de efectivo.</p> <p>10.5. Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución.</p> <p>10.6. Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Conseguir ingresos adicionales a aquellos recibidos según presupuesto gubernamental (dar servicios de consultoría, concursar por fondos de investigación, realizar sorteos, etc.). Promover una cultura de ahorro que permita reducir gastos y optimizar los recursos financieros con los que se cuenta, mediante una jerarquización de prioridades. Definir claramente las proporciones idóneas de lo que se requiere para gastos de operación (directa e indirecta) y de inversión. | La institución debe procurar mantener una operación económicamente equilibrada, procurando optimizar los recursos con los que cuenta. |

3.2. Validación del modelo

La validación de un modelo como el aquí propuesto implica el poner a prueba el modelo y estimar el grado en el que éste cumple las funciones para las que ha sido creado. En este sentido, la información recabada para la validación del modelo fue muy rica y se resume en los siguientes puntos:

1. Un primer aspecto por destacar es que más que hablar de un modelo de evaluación, deberíamos estar hablando de un *metamodelo*; esto es, un modelo de modelos. Con esto se quiere decir que el modelo planteado, con sus 10 componentes y sus 54 indicadores, ciertamente no es aplicable, en forma completa, para toda institución educativa. Nunca fue esa la intención. Más bien, la intención era abrir las posibilidades de las instituciones educativas para que cada una de ellas definiera, según su contexto, su estructura y su misión y visión institucionales, cuál de todos los componentes e indicadores podrían ser aplicables para ellas. Esto se hizo explícito desde el momento mismo de la definición del modelo, cuando se señaló que una de las premisas de las que se partía era la de *adaptabilidad*.
2. Si bien la Tabla 1 muestra en forma estructurada los distintos componentes e indicadores del modelo de evaluación institucional, es claro que al entrar al detalle de la determinación de los indicadores, surgen inevitables confusiones o discrepancias sobre sus definiciones. Ésta fue una de las partes más interesantes que se analizaron al contrastar las definiciones que diversos informantes daban sobre un mismo indicador. Póngase por ejemplo uno de ellos, el *Índice de deserción de los alumnos*, el cual muchas instituciones llegan a determinar, pero que no necesariamente lo hacen de igual manera. Esto llevó a los investigadores a desarrollar un libro detallado del modelo, el cual se espera publicar próximamente. El Anexo 1 muestra el ejemplo de un indicador del Componente 5: Consultoría que se incluye en el libro. El ejemplo que se presenta es el del *Indicador 5.1.: Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores*.
3. Las discrepancias de las que se habla en el punto anterior nos hablan de la dificultad conceptual para entender lo que un *indicador* es. En términos generales, la claridad conceptual sobre cada tipo de indicador depende, en buena medida, de qué tanto los directores (o las personas a cargo de generar esos indicadores) han tenido que calcularlos en el pasado (bien sea como parte de procesos de acreditación o como práctica común de los procesos de gestión), o de qué tanto cuentan con una capacitación previa sobre cuestiones de evaluación institucional. En entrevistas con algunos informantes, los investigadores llegaron a apreciar que ni siquiera el concepto de *indicador* es suficientemente claro para algunos. En contraste, otros informantes rápidamente reconocieron el tipo de información que se les solicitaba, y podían generar más de una estimación de cada tipo de indicador. Lo importante de este análisis no era el generar distintas definiciones para cada indicador. Lo importante radicaba en buscar aquella definición que cumpliera con las cuatro características que se supone debe tener cada indicador (Joint Committee on Standards for Educational Evaluations, 1988 y 1994): precisión, utilidad, factibilidad (para su determinación) y propiedad (aplicación de principios éticos para generarlo).
4. El cálculo de un indicador no debe verse como un hecho aislado, sino como un proceso que está inmerso en un ambiente en donde entran en juego dos elementos: las competencias que tengan las personas a cargo de definir y generar un cierto indicador, y la existencia (o inexistencia) de una cultura de evaluación dentro de la institución. Por comentarios con los informantes, se llegó

a subrayar la importancia de que un modelo de esta naturaleza fuera implementado junto con una adecuada capacitación del personal de la institución. Esa capacitación debía incluir no sólo cuestiones técnicas sobre el cálculo de cada indicador, sino también el desarrollo de cierto tipo de competencias interpersonales para facilitar la consecución de información, competencias de comunicación oral y escrita para comunicar adecuadamente los resultados y competencias de orden ético para asegurar un proceso de evaluación con respeto absoluto a la persona humana. Por otra parte, se destacó también la importancia de que un modelo de esta naturaleza estuviera vinculado con una cultura de evaluación al interior de la institución. Este vínculo debe ser bidireccional: un modelo como el aquí propuesto debe fomentar el desarrollo de una cultura de evaluación pero, al mismo tiempo, el éxito al implementar el modelo depende en buena medida de que exista previamente una cultura de aceptación de procesos de evaluación.

5. Las aportaciones analizadas coinciden en manifestar que es muy importante dejar de considerar a los procesos de evaluación como un fin y no como un medio para alcanzar las metas que la institución determine para sí misma. Precisamente uno de los aspectos que más se valoraron en el modelo propuesto fue la claridad conceptual de vincular a cada indicador con posibles estrategias de gestión y éstas a su vez encaminadas a lograr ciertas metas institucionales.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

El proyecto de investigación aquí descrito permitió muchos aprendizajes sobre la forma de concebir la evaluación institucional y los procesos de gestión de instituciones educativas. Uno de los aspectos que afloró desde la primera etapa del proyecto fue la enorme heterogeneidad estructural en las instituciones de educación media-superior y superior del Estado de Guanajuato. Los contrastes se hacen palpables tanto por el número de alumnos, como por los recursos con los que cuentan, las orientaciones curriculares para la formación, entre otros muchos factores. Esta misma heterogeneidad que se observa en el tamaño e infraestructura de las instituciones, se manifiesta también en las prácticas de evaluación y en los sistemas con los que cuentan para tal fin. Desde luego, también se observan coincidencias entre las instituciones cuando, al hablar de evaluación, se mencionan la que se hace del aprendizaje (internamente o mediante tests estandarizados a nivel nacional) o de los profesores (a través de encuestas aplicadas a los alumnos). Asimismo, hay muchas coincidencias en cuanto a las evaluaciones no realizadas, como podría ser la que implica un seguimiento a egresados (son contadas las instituciones que manifestaron estudios en esta línea). Fuera de estas coincidencias, la diversidad de formas de evaluar es palpable. Desde esta perspectiva, era preciso proponer un modelo de evaluación que retomara las prácticas recurrentes de evaluación, pero que también viera la forma de integrar al modelo las "ausencias" detectadas.

Un patrón recurrente de las instituciones educativas fue que no existen prácticas que sistemáticamente vinculen a la evaluación con los procesos de gestión. Esto no implica que se carezca de evaluaciones. Por el contrario, existen muchos esfuerzos para realizarlas. A veces se llevan a cabo simplemente para cumplir con registros estadísticos que se le solicitan a la institución; y a veces por un deseo de contar con una acreditación como institución o en alguno de sus programas. Sin embargo, estas evaluaciones son "puntuales" y no se llevan a cabo de una manera continua en que se aprecie un vínculo claro con los procesos de toma de decisiones y de gestión. En ese sentido, el modelo propuesto pretendió establecer

precisamente ese vínculo entre la información que se genere de los procesos de evaluación y los procesos de gestión asociados con la calidad educativa.

Por último, conviene señalar que el modelo de evaluación aquí propuesto implica mucho trabajo adicional al que se ha reportado hasta el momento en este artículo. Así, por ejemplo:

1. Es preciso definir para la operación del modelo quién conduce la evaluación, quiénes son los informantes y quiénes son los destinatarios (usuarios) de la información que resulte de la evaluación, de tal forma que se entienda que la evaluación tiene también componentes democráticos que deben involucrar la participación de los distintos miembros de las comunidades educativas.
2. En el plano operativo, un modelo de evaluación debe precisar también cuestiones concretas tales como fechas de colección de datos, responsables de la colección de datos, responsables del procesamiento de los datos, flujos de información y recursos que se requieren para operarlo. Es preciso discutir sobre las ventajas de un proceso de evaluación centralizado versus uno distribuido; así como sobre aspectos éticos en el manejo de la información y en el involucramiento de los agentes.
3. Un modelo debe precisar los componentes tecnológicos que idealmente pueden apoyar la operación del mismo. Es conveniente explorar la posibilidad de desarrollar una plataforma tecnológica que permita coleccionar la información y consultarla de manera expedita.
4. Un modelo debe incluir procesos de capacitación para que los evaluadores desarrollen las competencias necesarias para el correcto uso del modelo.
5. Un modelo debe definir la forma de difundir los resultados. Hay que discutir qué información va a qué personas (destinatarios); qué información debe considerarse confidencial; qué información se genera como parte de la operación diaria de la institución y que, como consecuencia, ciertos trabajadores asumen que se procesen datos sobre su persona como parte de su contrato; y qué información se genera a partir de solicitar cartas de consentimiento voluntaria.
6. El modelo propuesto debe permitir una vinculación clara con otros procesos de gestión, tales como la capacitación de los trabajadores, los sistemas de promoción, los sistemas de compensación, etc. No es algo que opere en el vacío. Su éxito depende de la manera en que el modelo interactúe con otros procesos de gestión institucional.
7. Un modelo de evaluación debe sujetarse a una metaevaluación, a la luz de los cuatro criterios varias veces mencionados: precisión, utilidad, factibilidad y ética.

Este trabajo tiene la expectativa de servir de marco de referencia para futuras iniciativas que busquen explorar características de modelos de evaluación acordes a distintos contextos y vincular los resultados de evaluación con estrategias de mejora. Quedan muchos caminos por recorrer en el área de evaluación institucional: en promover una cultura de evaluación en cada institución, en desarrollar sistemas tecnológicos que faciliten la colección, procesamiento y análisis de información... Sirva este artículo como una invitación para seguir recorriendo estos caminos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, M. (2007). Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Evaluación de Instituciones Educativas, León, Guanajuato, México. Consulta realizada el 14 de mayo de 2008, en <http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/conacyt/gto/guanajuato/desarrollo/material/maiello.pdf>
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3a. ed.). Londres, Inglaterra: SAGE.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271-288.
- Carey, L. M. (2001). *Measuring and evaluating school learning* (3a. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Díaz-Barriga, Á. (Coord.). (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*. México: UNAM, ANUIES y Plaza y Valdés.
- Domínguez, G. (2000). *Evaluación y educación: Modelos y propuestas*. Buenos Aires: Fundec.
- Edwards, M. R. y Ewen, A. J. (1996). *360° feedback: The powerful new model for employee assessment & performance improvement*. New York: American Management Association.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. y Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3a. ed.). Boston: Pearson.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2008a). *Orígenes de Guanajuato*. Consulta realizada el 14 de mayo de 2008, en http://www.guanajuato.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=116
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2008b). *Mapa de ubicación*. Consulta realizada el 14 de mayo de 2008, en http://www.guanajuato-travel.com/como_llegar.html
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2005). *II Censo de Población y Vivienda 2005*. Consulta realizada el 14 de mayo de 2008, en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/conteos/conteo2005/sintesis.pps>
- Isaac, S. y Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences* (3a. ed.). San Diego: EdITS.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluations, The. (1988). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Newbury: Corwin Press.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluations, The. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (1997). *El cuadro de mando integral: The balanced scorecard*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kubiszyn, T. y Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (7a. ed.). Hoboken: Wiley.
- Lafón, M. R. (2008). *Detección de necesidades de evaluación institucional en educación media-superior y superior*. Tesis de maestría inédita, Tecnológico de Monterrey, Ciudad Juárez, Chihuahua, México.
- Loría, E. (2002). *La competitividad de las universidades públicas mexicanas: Una propuesta de evaluación*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma del Estado de México y Plaza y Valdés.

- Mayor, C. (1998). La evaluación como estrategia de mejora: Evaluación de programas, centros y profesores. Sevilla: Kronos.
- Meymar, O. A. (2009). Formación de evaluadores para la evaluación institucional a través de una modalidad de e-learning. Tesis de maestría inédita, Tecnológico de Monterrey, León, Guanajuato, México.
- Pedraja, L., Rodríguez, E., Rodríguez, J. (2006). Transformational and transactional leadership: A study of their influence in small companies. *Ingeniare* (14), 159-166.
- Rodríguez, D. (1999). Diagnóstico organizacional (3a. ed.). Distrito Federal: Alfaomega.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. y Freeman, H. E. (2004). Evaluation: A systematic approach (7a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ruiz, J. M. (1998). Cómo hacer una evaluación de centros educativos (2a. ed.). Madrid: Narcea.
- Salmerón, H. (1992). Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares. Granada, España: Universidad de Granada.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Estadística histórica por estados del Sistema Educativo Nacional. Consulta realizada el 14 de mayo de 2008, en <http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/xestados/index.htm>
- Tejedor, F. J. y Rodríguez, J. L. (Eds.). (1996). Evaluación educativa II. Evaluación institucional: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Salamanca: Universidad de Salamanca (Instituto Universitario de Ciencias de la Educación).
- Valenzuela, J. R. (2004). Evaluación de instituciones educativas. Distrito Federal: Trillas.
- Valenzuela, J. R. (2007, mayo). Evaluación institucional para la mejora de la calidad educativa. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación y Gestión Educativas, Monterrey, Nuevo León, México.
- Valenzuela, J. R. y Ramírez, M. S. (2008, abril). Needs assessment of evaluation of educational institutions: First phase in the development of an evaluation model of educational institutions for the improvement education quality. Poster presentado en la IV Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior, Barcelona, España.
- Weiss, C. H. (1997). Evaluation (2a. ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

ANEXO 1: EJEMPLO DEL ANÁLISIS DE UN INDICADOR

Componente

5. Consultoría

Indicador

5.1. Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores.

Definición del indicador

Este indicador puede medirse directamente mencionando cuántos proyectos de consultoría por área son atendidos por los profesores de una universidad. Así, pues, una institución puede simplemente indicar que, a lo largo del año escolar 2005-2006, sus profesores participaron en 48 proyectos de consultoría; mientras que en el año escolar 2006-2007, sus profesores participaron en un total de 64 proyectos, un 33.33% más que en el año anterior.

Formas alternativas de calcular el indicador

El solo número de proyectos, si bien importante, nos proporciona poca información que pueda ser de utilidad para fines de una evaluación institucional. Cuando las instituciones educativas evalúen este rubro, pueden buscar otras formas alternativas de medirlo con mayor precisión. Así, por ejemplo, algunas variantes pueden ser las siguientes:

1. En función del tiempo, el indicador se puede dar en forma anual, semestral o mensual, si hubiera un número significativos de proyectos en los que se estuviera trabajando. En cualquiera de los casos, es preciso que las instituciones definan con claridad las fechas de inicio y de término de cada período, con el fin de poder hacer comparaciones sistemáticas de un período a otro. Así, si el número se proporciona para períodos anuales, es necesario establecer si esto se refiere a un período que va a lo largo de un año calendario (por ejemplo, del 1 de enero al 31 de diciembre de 2007 se participó en 64 proyectos de consultoría) o lo que se conoce en algunos países como "año escolar" (por ejemplo, del 1 de agosto de 2006 al 31 de julio de 2007 se participó en 64 proyectos de consultoría).
2. En función del área, el indicador puede abarcar a toda la institución educativa o a divisiones, departamentos o escuelas en lo particular. Esto va a depender del número de proyectos que los profesores-consultores estén atendiendo, así como de la importancia relativa que la institución educativa ponga a cada una de sus instancias académicas a participar en este tipo de proyectos. Así, por ejemplo, el indicador puede precisarse para indicar que de un total de 64 proyectos de consultoría en el año escolar 2006-2007, 27 de ellos fueron atendidos por la Escuela de Ingeniería, 32 de ellos por la Escuela de Administración, 4 de ellos por la Escuela de Derecho y sólo uno de ellos por la Escuela de Humanidades.
3. En función de la fuente de los recursos, el indicador puede establecerse señalando la cantidad de proyectos en función del tipo de instancia que solicita el servicio de consultoría. Así, pues, algunos proyectos pueden ser solicitados internamente, por la misma institución educativa; mientras que otros pueden ser requeridos por organismos externos que acuden a la universidad para proyectos específicos; y, dentro de los organismos externos, éstos a su vez pueden clasificarse por ser organismos nacionales o internacionales, de gobierno o del sector privado, etc. Este desglose más fino sirve para medir, hasta cierto punto, la interrelación que la institución educativa está teniendo con la sociedad en que está inserta.

Posibles mecanismos para generar el indicador

Al hablar de este tipo de indicadores, se parte de la premisa de que la institución educativa cuenta, previamente, con políticas claras sobre cómo manejar este tipo de proyectos, por lo que implica la asignación de tiempo del personal al frente del proyecto, la forma de gestionar los recursos del proyecto y la posibilidad de asignar bonos a aquellos profesores que hayan conseguido el proyecto para la institución educativa. No en pocas ocasiones, las instituciones se enfrentan a situaciones en que los profesores manejan "por fuera" los proyectos de consultoría que atienden, con el fin de asegurar las ganancias del proyecto para ellos mismos. Cuando esto ocurre, puede suceder que el trabajo de consultoría se lleve a cabo en horarios que el profesor debía destinar a sus funciones dentro de la institución educativa y que, hasta cierto punto, el nombre y prestigio de la institución sean usados indebidamente para que el profesor-consultor gane el proyecto. Este tipo de prácticas llegan a presentarse por mero interés económico de los profesores, pero también por la ausencia de políticas institucionales que regulen la participación de los profesores en proyectos que lleven el respaldo institucional. En general, son aquellos proyectos que llevan un respaldo institucional los que deben registrarse para fines de establecer indicadores de desempeño. Cada institución educativa, dentro de sus áreas de extensión (bien sea que estén centralizadas o descentralizadas en cada división, departamento o escuela), debe llevar un registro de aquellos proyectos de consultoría que sus profesores están atendiendo. Más allá del mero registro de proyectos, el control de los mismos sirve para fines de gestión de los recursos humanos y materiales de la institución.

Posibilidades y dificultades en el cálculo del indicador

Como con cualquier tipo de indicador, una definición precisa es lo que evita variedad en las formas de cálculo y diversidad en sus interpretaciones. Así como ya antes se dijo que era importante definir con precisión las fechas de inicio y de término que sirvan de referencia para contabilizar el número de proyectos, otro aspecto por precisar es la forma de contabilizar proyectos que se extiendan por más de un año o que, aunque duren menos de un año, abarquen dos períodos de referencia. ¿Qué hacer en estos casos? ¿Entran dentro del conteo mientras se esté ejecutando? ¿Sólo se contabilizan una vez, bien sea al inicio o al cierre del proyecto? Estas cuestiones deben quedar bien establecidas al momento de definir un indicador, no sólo para calcularlo con precisión, sino también para saber cómo interpretarlo.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA COMO ATIVIDADES ORIUNDAS DA AUTO-AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES): O EXEMPLO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

STRATEGIC PLANNING AND UNIVERSITY MANAGEMENT AS NATIVE ACTIVITIES OF SUPERIOR TEACHING INSTITUTIONS (IES) SELF-EVALUATION: THE CASE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ (UFC)

Wagner Bandeira Andriola

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art5.pdf>

Fecha de recepción: 2 de agosto de 2009

Fecha de dictaminación: 15 de octubre de 2009

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2009

Ao assumir a presidência da República Federativa do Brasil, em 2003, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, tratou de executar ações de mudanças de rumos para o país. No campo da educação superior iniciaram-se as discussões sobre a Reforma Universitária, que encontrou no sistema de avaliação do ensino superior forte representação. Por esta razão discutir a referida reforma, mesmo que brevemente, é de suma importância para entendermos a política de avaliação que passou a vigorar no Brasil, desde então.

A proposta de Reforma Universitária encontrou na garantia da qualidade do Ensino Superior oferecido no país o seu mais forte argumento, sendo evocada a preocupação em garantir o trinômio “expansão-qualidade-inclusão”. Era interesse da Reforma Universitária, segundo o governo, que o Ensino Superior fosse expandido em número de vagas para atender a um percentual maior da população brasileira, mas esse crescimento deveria dar-se a partir do compromisso com a qualidade do ensino oferecido.

As opiniões acerca da referida reforma divergem. O setor privado tem considerado que o Estado irá regular demasiadamente o Ensino Superior. O setor público, por sua vez, considera que esta regulação é ínfima. Além do quê, se discute a necessidade de criação de uma política de Estado que organize o Ensino Superior. Assim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que ora regula a avaliação do Ensino Superior brasileiro, surgiu através da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Este foi o primeiro programa de avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES) que foi apreciado e votado pelo Congresso Nacional, passando, assim, de política de governo à política de Estado (ANDRIOLA, 2008). A Legislação que fundamenta o SINAES está expressa na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 209. Outras Leis dão sustentação ao SINAES, sendo elas: Lei 9.131 de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a avaliação periódica das IES e dos seus cursos; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), art. 9º incisos VI e IX; Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 10.172/2001.

No que tange ao conceito de avaliação defendido pelo referido sistema, este se centra nas categorias integração e participação, conforme explicitado no documento do SINAES (BRASIL, 2003):

O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. (...) o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas (p. 82).

A operacionalização do SINAES se subdivide em três macro-procedimentos: Avaliação Institucional (interna e externa), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). No que tange à Avaliação Institucional, há 10 *dimensões* que deverão ser alvo obrigatório da auto-avaliação das IES (ANDRIOLA & RODRIGUES, 2005). São elas:

I. A missão e o plano de desenvolvimento institucional: deverá proporcionar informações acerca (i) das finalidades, objetivos e compromissos da IES, (ii) das práticas pedagógicas e administrativas, (iii) do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), sobretudo no que concerne às atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica, gestão e avaliação institucional.

II. A política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão: deverá permitir analisar a concepção de currículo e a organização didático-pedagógica de acordo com os fins da instituição, as diretrizes curriculares e a inovação da área; analisar as práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de

processos participativos de construção do conhecimento; analisar pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais (científicas, econômicas, culturais etc.) e as necessidades individuais; analisar as práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino; identificar a relevância social e científica da pesquisa em relação aos objetivos institucionais; identificar as práticas institucionais voltadas à formação de pesquisadores; identificar a articulação da pesquisa científica com as demais atividades acadêmicas; identificar os principais indicadores quantitativos relacionados à publicação científica; detectar a concepção de extensão universitária e de intervenção social, bem como a articulação de ambas com as atividades de ensino e da pesquisa; identificar o grau de participação dos estudantes nas ações de extensão e de intervenção social; valorar o impacto da extensão na formação dos discentes partícipes dessas atividades; apresentar dados e indicadores quantitativos das atividades e dos projetos de extensão.

III. A responsabilidade social da instituição: deverá possibilitar verificar a contribuição regional da UFC no que tange à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social; à defesa do meio ambiente; ao incentivo da memória cultural e da produção artística; à defesa do patrimônio histórico e cultural.

IV. A comunicação com a sociedade: deverá permitir identificar (i) as estratégias, os recursos e a qualidade da comunicação interna e externa da IES, (ii) a imagem pública da IES nos meios de comunicação social.

V. A política institucional de gestão de pessoal: deverá analisar aspectos relacionados às políticas internas destinadas aos recursos humanos; apresentar dados referentes aos recursos humanos da IES; identificar ações institucionais que visem o aperfeiçoamento dos recursos humanos.

VI. A organização e a gestão da instituição: deverá permitir analisar a gestão da UFC, especialmente no que tange ao funcionamento e representatividade dos colegiados, bem como à participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; identificar os procedimentos de gestão de informações institucionais.

VII. A adequação da infra-estrutura física à missão da instituição: deverá possibilitar verificar as condições da infra-estrutura física da IES, dos equipamentos das bibliotecas e dos laboratórios, especialmente no que tange ao seu uso como apoio às atividades de ensino e de investigação científica; identificar o mérito das ações institucionais de combate ao desperdício; valorar a atuação de alguns dos principais órgãos de apoio à gestão.

VIII. O planejamento e a avaliação institucional: deverá tornar possível identificar a adequação e a efetividade (i) do planejamento geral da instituição e sua relação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), (ii) dos procedimentos de avaliação e de acompanhamento do planejamento institucional.

IX. A política interna de atendimento aos estudantes universitários: deverá permitir analisar aspectos relacionados ao atendimento aos discentes e aos egressos dos cursos de graduação da IES; identificar as ações internas propostas para atendimento aos dois segmentos citados;

apresentar dados da evasão discente na graduação; mapear ações internas de combate à evasão discente; apresentar dados relevantes da participação estudantil em atividades acadêmicas; apresentar o perfil dos candidatos aos cursos de graduação da IES.

X. A sustentabilidade financeira institucional: deverá potencializar a análise da sustentabilidade financeira da IES, especialmente no que tange ao uso dos recursos em programas de ensino, investigação científica e extensão.

Acerca das funções educacionais decorrentes da efetivação do SINAES, há duas que devem ser destacadas (Brasil, 2003):

a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (p. 10).

Nesse âmbito, deve ser destacado, ainda, que uma proposta de avaliação da amplitude a que se propôs o SINAES carece de princípios e critérios que sirvam de guias para as suas ações. Segundo o Ministério da Educação (MEC), estes princípios são os seguintes:

1. *Educação é um direito social e dever do Estado:* ressalta a responsabilidade que uma IES tem em relação à sociedade, cabendo ao Estado a competência de garantir que esta seja efetivada.
2. *Valores sociais historicamente determinados:* reflete a importância do desenvolvimento/consolidação dos conhecimentos que possibilitarão o desenvolvimento da sociedade.
3. *Regulação e controle:* é papel do Estado verificar o cumprimento dos objetivos educacionais das IES.
4. *Prática social com objetivos educativos:* a avaliação deve ser participativa e se transformar numa cultura da instituição, para que consiga identificar seus descompassos e redirecionar ações no intuito de atingir os objetivos.
5. *Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado:* dada a complexidade da sociedade com os infinitos saberes que tem produzido, é impossível que um IES consiga destacar-se em todas as áreas do saber, nem deve ter esta preocupação. O importante é que cada instituição desenvolva adequadamente um, ou vários saberes, e que o conjunto das IES do sistema dêem conta desta complexidade.
6. *Globalidade:* a instituição é composta por várias partes e por vários agentes. A globalidade consiste em dar conta de envolver todas as partes formando o todo que é a IES. Para isso, será necessário envolver os agentes responsáveis pelas partes da instituição.
7. *Legitimidade:* se refere tanto ao aspecto técnico, quanto ao ético e ao político. Para tanto, os instrumentos que compõem a parte técnica devem ser bem elaborados, a partir de um critério de cientificidade. Os aspectos éticos e políticos serão, por sua vez, garantidos com o engajamento da comunidade acadêmica neste processo de avaliação, destacando-se, para isso, o respeito às diferenças e o direito à participação.

8. *Continuidade*: a avaliação não pode ser vista como estanque e pontual. Ela tem por princípio uma continuidade das suas atividades, por esta razão nunca estará “pronta” ou finalizada. Deve ser, ao contrário, permanente e sistemática.

Iremos destacar aqui o momento de avaliação interna que, conforme o SINAES:

(...) é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimentos sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social (Brasil, 2004:11).

Este processo de auto-avaliação possui alguns requisitos para funcionar, sendo eles: a composição de uma equipe de coordenadores, a participação dos integrantes da instituição, o compromisso explícito dos dirigentes da IES, a validade e confiabilidade das informações e o uso efetivo dos resultados. Nesse sentido, a auto-avaliação pode ser dividida em três etapas: preparação, desenvolvimento e consolidação.

No momento de preparação deve ser constituída a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que deverá ter representantes de toda a comunidade acadêmica. Esta comissão irá coordenar os trabalhos de auto-avaliação da IES, que tem por próximo passo realizar um planejamento das ações a serem desenvolvidas, bem como criar mecanismos de sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação interna.

A etapa de desenvolvimento se traduz na concretização das atividades junto à comunidade acadêmica. Como exemplo dessas atividades, destacamos, de acordo com o estabelecido pelo SINAES:

- a) realização de reuniões ou debates de sensibilização;*
- b) sistematização de demandas/idéias/sugestões oriundas dessas reuniões;*
- c) realização de seminários internos para: apresentação do SINAES, apresentação da proposta do processo de avaliação interna da IES, discussões internas e apresentação das sistematizações dos resultados e outros;*
- d) definição da composição dos grupos de trabalho atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica (avaliação de egressos e/ou dos docentes; estudos de evasão, etc.);*
- e) construção de instrumentos para coleta de dados: entrevistas, questionários, grupos focais e outros;*
- f) definição da metodologia de análise e interpretação dos dados;*
- g) definição das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho: espaço físico, docentes e técnicos com horas de trabalho dedicadas a esta tarefa e outros;*
- h) definição de formato de relatório de auto-avaliação;*
- i) definição de reuniões sistemáticas de trabalho;*
- j) elaboração de relatórios; e*
- k) organização e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica e publicação das experiências* (Brasil, 2004:13-14).

A consolidação, por sua vez, é a etapa na qual a CPA tratará de dar o “fechamento” às atividades desenvolvidas. Assim, também será de sua responsabilidade elaborar, divulgar e analisar o relatório final

que garantirá a continuidade do processo. Desta forma, a avaliação nunca estará concluída, ao contrário, será permanente.

1. PRINCÍPIOS BÁSICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

É preciso, inicialmente, destacar um suposto básico da Avaliação Educacional: *todo e qualquer processo de avaliação não se justifica em si mesmo*. No que se refere à Auto-Avaliação de Instituições Educacionais é uma prática constitutiva de um processo mais amplo voltado à gestão institucional, conforme asseveram Cunha (2004) e Santoro Trigueiro (2004). Assim, compreende-se por que a auto-avaliação e o planejamento institucionais devem estar estreitamente articulados entre si, voltados, ambos, à busca permanente do aprimoramento das Instituições de Ensino Superior (IES).

Na visão de Therrien e Sobrinho (1983/1984), a auto-avaliação institucional deverá possibilitar o planejamento eficiente, com ênfase na necessidade de assegurar a credibilidade da IES frente aos olhos da comunidade interna e perante a sociedade na qual se insere. Ambos os autores seguem afirmando que a auto-avaliação institucional deverá:

"(...) mostrar não apenas o somatório de realizações da instituição, mas, sobretudo, o efeito ou impacto de sua presença e atuação no contexto social que lhe dá razão de ser. (...) Ao mesmo tempo em que contribui para a unificação efetiva das partes num todo coerente e atuante, a avaliação [institucional] consolida os empenhos de participação, porque reconhece os princípios da democracia e da responsabilidade conjunta" (Therrien y Sobrinho, 1983/1984:19).

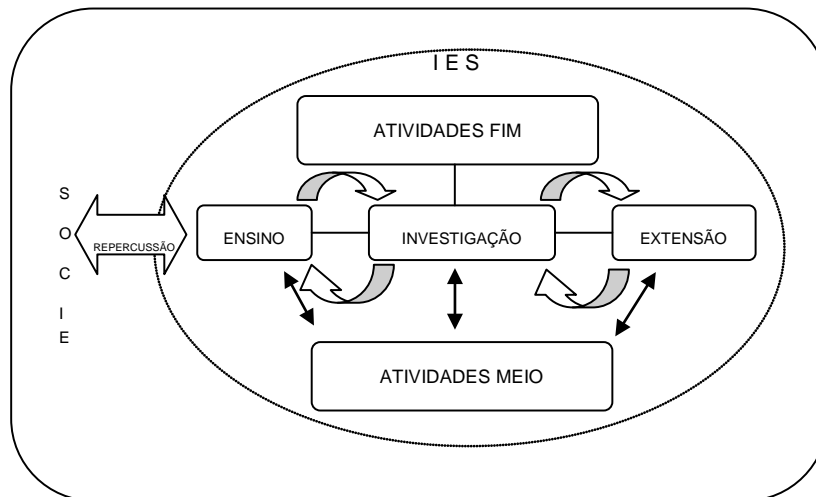
Consoante Andriola (2003), a avaliação, em seu sentido *lato*, pode ser caracterizada como processo sistemático para coletar informações válidas, quantificadas ou não, acerca de determinada realidade ou atividade, permitindo, assim, sua valoração e posterior tomada de decisões, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Sendo assim, a avaliação institucional tem como essência a geração de conhecimentos válidos acerca da IES, com o objetivo de facilitar as tomadas de decisões que visem o seu aprimoramento, ademais de subsidiar o planejamento da própria instituição educacional (Santoro Trigueiro, 2004). Cumpre destacar, não obstante, que até recentemente a avaliação institucional era uma demanda relativamente marginal em nosso sistema de ensino superior, conforme destacou Schwartzman (1992).

Mas, ao abordar-se a avaliação institucional poder-se-ia perguntar: *quais atividades e/ou aspectos devem ser considerados?* Andriola (2004) representou os aspectos que devem ser objeto da avaliação institucional de modo gráfico, conforme a Figura 1.

A Figura 1 baseia-se na idéia de que uma IES (representada pela elipse em tracejado descontínuo) é um sistema semi-aberto, conforme destacado por Dias Sobrinho (2002), por Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004). O mencionado sistema educacional está em *contínua e dinâmica interação* com o contexto social no qual está imerso (o retângulo de bordas suavizadas); suas atividades e seus produtos têm relevantes repercussões sobre a sociedade na qual está inserida, ao mesmo tempo em que também sofre a influência da mesma (representada pela seta de duplo sentido que interliga a IES com a sociedade). Sendo assim, nada é mais relevante do que a investigação das *repercussões sociais das atividades de uma IES*, através, por exemplo, do acompanhamento sistemático dos seus egressos; do mapeamento de opiniões, atitudes e crenças acerca da universidade e da sociedade; da identificação e do valor agregado pela IES; da verificação da opinião dos

empregadores e de setores da sociedade civil organizada, acerca da adequação e da pertinência da formação profissional e cidadã dos recursos humanos formados (Dias Sobrinho y Ristoff, 2003).

FIGURA 1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SEIO DE UMA IES



Fonte: Andriola, 2004.

Voltemos a discutir a Figura 1. Nela, há ênfase sobre dois conjuntos relevantes de atividades institucionais, distintas entre si, porém complementares. O primeiro grupo pode ser chamado de *atividades fim*, pois elas conformam o célebre e conhecido tripé de toda e qualquer IES com porte de Universidade: *o ensino* (de graduação e de pós-graduação - *stricto e lato sensu*), *a investigação científica* (no âmbito da graduação e da pós-graduação) e *a extensão* (atividades educativas, de características artísticas e culturais, de saúde pública, de formação para o exercício da cidadania, que proporcionam a transformação da sociedade através).

Mencionado tripé de atividades representativas de toda e qualquer universidade está em constante interação entre si. Em suma: o ensino exerce influência sobre a investigação e sobre a extensão, ao mesmo tempo em que também sofre seus efeitos (na Figura 1 a interação é representada por setas de duplo sentido que interligam essas três dimensões institucionais). Conforme destacam Gell-Mann (2003), Popper (1973), Puente Viedma (1993), Serres (1998) e Wilson (1999): *toda e qualquer atividade científica tem como principal objetivo buscar identificar relações válidas entre variáveis, não descartando as interações válidas e significativas que podem ser estabelecidas entre as mesmas*. Sendo assim, um dos mais relevantes objetivos da avaliação de IES é tentar identificar a qualidade e a natureza das interações entre o ensino, a investigação científica e a extensão.

Conforme destaca a Figura 1, *as atividades fim e as meio interagem entre si*, isto é, ambas se influenciam. Por exemplo: as atividades de ensino, de investigação científica e de extensão serão influenciadas pela qualidade física das salas de aula, da adequação da iluminação, da ventilação e mesmo da segurança proporcionada aos seus usuários; também pela qualidade dos recursos humanos, bem como do acervo disponibilizado pelas bibliotecas. Esses dois aspectos destacados dependerão, por seu turno, da sustentabilidade financeira da IES. Com essa exemplificação desejamos ressaltar a estreita relação que há entre as finalidades da IES (atividades fim) e as dimensões que lhes dão suporte (atividades meio). Portanto, *uma vincula-se a outra e tal ligação deve ser objeto da avaliação institucional*.

Para finalizar, deve ser dado relevo à ligação existente entre as atividades meio e as atividades fim de uma IES, consolidada através do *planejamento estratégico*, aspecto que será abordado a partir de agora.

2. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Como herança do Estado colonial português, a gestão pública no Brasil permaneceu, desde as suas origens, marcada por profundo patrimonialismo, no qual o exercício de funções estatais é assimilado à propriedade de parcelas do poder estatal, às quais se aplicam todas as prerrogativas de qualquer outra relação de propriedade (Magalhães, 1995). Essa visão foi reproduzida em diferentes escalas, conforme Rodrigues (1995), seja entre detentores de cargos eletivos, seja entre membros dos diferentes níveis da burocracia estatal. Tal concepção patrimonialista choca-se frontalmente com a idéia de finalidade pública e com a idéia de *participação e controle da sociedade sobre o Estado*, de acordo com Fortes (1999).

Essa negação da participação da sociedade, intimamente relacionada à sobrevivência do patrimonialismo, exerce-se sobre a base de profunda exclusão social, que continua sendo característica marcante do Brasil. Fortes (1999) em certa ocasião indagou: *que tipo de cidadania emerge de um processo histórico dessa natureza?* Segundo o referido autor, muitas investigações no campo das ciências sociais têm demonstrado e revelado as contradições de uma cidadania construída na conquista de direitos sociais, arrancados de uma estrutura política baseada em privilégios e concessões, e na afirmação da legitimidade do espaço público como lócus do exercício da democracia.

De acordo com Neiva (1992), somente a partir de 1940 é que o processo de planejamento começou a ser preocupação dos dirigentes públicos brasileiros. Nessa época a referida temática começou a tomar força dentro das cogitações de um serviço público razoavelmente modernizado para os padrões daquele momento, e enriquecido com uma nova elite de pessoal formado no país e no exterior.

Conforme Daland (1967), o marco inicial da experiência brasileira em planejamento deu-se com a missão chefiada por Edward S. Taub, em 1942, que elaborou um plano de investimento para um período de 10 anos, e que, todavia, não chegou a ser posto em marcha pelo governo de Getúlio Vargas.

No entanto, conforme assevera Neiva (1992), foi no governo de Juscelino Kubitschek que o processo de planejamento tomou forma operacional, desenvolvendo-se desde a decisão de planejar, de elaborar e de fazer uso sistemático do plano, até a de implementar, controlar e avaliar o referido plano. Assim, enquanto no Período do Nacional-Desenvolvimentismo (1945-1964) buscou-se a construção do progresso nacional com uma democracia formal que, desafortunadamente, não desafiou a manutenção das acentuadas desigualdades sociais. Na Ditadura Militar pós-1964, a proposta era transformar o país numa potência, excluindo o risco da participação popular. Como resultado, a distância sempre existente, entre o planejamento de políticas estratégicas estatais e o exercício da cidadania foi, desse modo, deliberadamente maximizada.

No início da década de 1980 dois fatores convergiram para definir o contexto em que se daria a redemocratização brasileira. Por um lado, o modelo de desenvolvimento adentrou uma crise terminal devido ao esgotamento do padrão de financiamento externo, destinado prioritariamente, na nova conjuntura internacional, à consolidação de blocos econômicos e em plano secundário aos ex-países comunistas. Por outro lado, no âmbito interno, deu-se a emergência de novos movimentos sociais, com especial destaque para o Novo Sindicalismo, que criou um pólo social de oposição não previsto pelo

regime militar. Como resultado do nascimento desse *embrião* de democracia participativa, no contexto interno, e da ação das forças do mercado internacional, no âmbito externo, o Estado autoritário modernizador brasileiro foi posto em cheque.

Outro elemento importante que não deve ser desconsiderado: *o processo internacional de mudanças nos paradigmas organizativos, que emergiu com maior visibilidade neste mesmo período*. A Revolução Industrial separou as esferas de planejamento e de execução, que passaram a se constituir em atividades sistemáticas e independentes. Tal princípio teve seu ápice no Taylorismo e, posteriormente, com o processo crescente de Burocratização das sociedades modernas, se estendeu à gestão do Estado, conforme asseveram Lloréns Montes e Fuentes Fuentes (2005).

Não obstante, com a reorganização da produção do setor privado, iniciada na década de 1980, e, simultaneamente, com as dificuldades enfrentadas pelas grandes corporações do pós-guerra diante dos modelos japoneses e com a queda do *Socialismo Real*, grande paradigma de planejamento estatal em meados do século XX, formou-se um *Caldo de fatos e de idéias* propício ao surgimento de novas experiências na área do planejamento e da gestão.

Nesse contexto de críticas severas aos velhos sistemas organizativos, aliado às novas possibilidades impulsionadas pelo rápido desenvolvimento tecnológico, houve uma verdadeira *explosão de novas experiências*, rotuladas de *Toyotismo*, *Modelo Benneton*, *Reengenharia* ou *Qualidade Total*. Essas novidades foram, então, transformadas em produtos vendidos para públicos compostos por gestores ávidos por aperfeiçoar a competitividade de suas empresas, agora inseridas num *mundo de economia globalizada*. Como resultado desse complexo processo, assistimos, no âmbito das organizações privadas, ao surgimento de conceitos-chave tais como *descentralização inteligente*, *recomposição de funções*, *terceirização* e *flexibilidade*. Esses mesmos conceitos têm sido inseridos no âmbito da gestão estatal, o que tem ocasionado sistemáticas crises por conta de um elemento essencial à redemocratização da sociedade brasileira, que, no entanto, tem sido relegado ao plano secundário no âmbito da gestão estatal: *a participação popular*.

Embora a participação popular seja elemento fundamental numa reestruturação democrática, sua combinação com as novas exigências de mercado derivadas da economia globalizada, impõe desafios e paradoxos, conforme destaca Fortes (1999). O maior desses desafios é ir de encontro ao modelo neoliberal, que tem sido implementado em muitas outras partes do globo, sobretudo entre as nações desenvolvidas, extremamente protecionistas. Um dos paradoxos mais visíveis dá-se no âmbito da gestão da coisa pública. Embora setores oriundos de camadas populares tenham chegado ao poder e ocupado espaços de decisão política, os princípios que caracterizam a proposta participativa da coisa pública não foram consolidados. Há inúmeros fatores responsáveis por tal insucesso que, logicamente, não serão abordados no âmbito deste texto. Não obstante, faz-se mister destacar que está em jogo, nesse momento, duas concepções diametralmente distintas de sociedade.

Numa há ênfase na incorporação da lógica mercantil como critério de eficácia institucional e, portanto, de gestão da coisa pública. No modelo alternativo, vislumbra-se a possibilidade de reorientar os princípios mercantilistas, através da consolidação de uma esfera pública democrática e eficaz no atendimento às demandas sociais. Para tal, conforme destaca Belloni (1999), há que se buscar o exercício pleno da cidadania através da *participação responsável e do engajamento sistemático de setores sociais organizados*. O desafio representado pela segunda opção está plasmado no desenvolvimento de

metodologias de *planejamento estratégico participativo*. Sendo assim, necessário faz-se melhor caracterizar o que se entende por *planejamento estratégico participativo*.

3. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Conforme mencionamos anteriormente, o planejamento e avaliação têm relevância significativa não somente para as IES, mas particularmente para os gestores, bem como para os responsáveis pelas políticas educacionais, conforme asseveram Kipnis e Algarte (2001). Isto porque o planejamento é instrumento de implantação das políticas estabelecidas, enquanto a avaliação é a atividade de verificação e julgamento de planos, programas e projetos. Sendo assim, ambos passam a constituir a condição técnico-operacional de viabilização de idéias e proposições em educação (Balzán, 1996).

Nesse âmbito, o planejamento e a avaliação devem fundamentar-se em princípios teóricos que irão dar-lhes a validade epistemológica indispensável, dentre os quais três se revelam essenciais:

- **Dialogicidade:** designa as várias formas de raciocínio, que implicam relacionamento de pelo menos dois interlocutores, um deles procurando convencer o outro ou refutar seus argumentos (Ristoff, 2000). Com isso, tanto o planejamento quanto a avaliação educacionais são sempre ações comunicativas e, como tais, atividades dialógicas que proporcionam a produção de conhecimento (Thiollent, 1986; Demo, 1996).
- **Participação:** o envolvimento consciente e crítico de todos os que planejam e avaliam proporciona a convergência de propósitos e a busca de soluções compartilhadas para uma mesma realidade educacional. Conforme mencionam Lüdke e André (1986), a participação representa uma ocasião privilegiada, reunindo pensamento e ação de um grupo de pessoas, no esforço de gerar conhecimentos acerca de aspectos relevantes da realidade, que deverão servir para o planejamento de soluções propostas aos problemas detectados através da avaliação.
- **Diretividade:** caracteriza a intencionalidade que há por trás das atividades de avaliação e de planejamento. Ambos intentam atingir metas, objetivos e propósitos, estabelecidos *a priori*. Representa o referido princípio, a função operacional do planejamento e da avaliação educacionais, visto que estes últimos são planos e ações que visam aprimorar aspectos relevantes da realidade social e, sobretudo, da formação democrática e cidadã (BALZÁN, 1996).

Cabe destacar, nesse momento, que o *planejamento* pode ser caracterizado como prática que possibilita o estabelecimento de objetivos e linhas de ações adequadas para alcançar os primeiros. O fundamento central de amparo ao *planejamento racional* reside no fato de que a vida está cheia de obstáculos, de tentações e de oportunidades de fracassar em algo. Conforme assevera McGraw (1999), esses percalços, sistemáticos e/ou espúrios, competem com o lado organizado, planejado e construtivo do nosso comportamento. Sendo assim, na ausência de programação sistemática e racionalizada, resultará muito mais difícil para um indivíduo, para um grupo ou para uma instituição, manter-se no rumo desejado e traçado racionalmente.

Marrara (2004) enfatiza que a participação dos recursos humanos da IES torna o processo de planejamento democrático, como também coerente com a história da instituição educacional que o realiza. Ao estimular o desenvolvimento do pensamento estratégico em todos os níveis decisórios da instituição, criando condições para que os seus diversos agentes participem ativamente desse processo, o

planejamento assume nova posição paradigmática, calcada na gestão democrática da IES e visando o seu constante aprimoramento.

Para tal, o planejamento deverá fazer uso racional dos resultados propiciados pelas sistemáticas avaliativas (internas e externas) com o objetivo precípua de potencializar o pleno desenvolvimento institucional, através do aprimoramento constante dos processos e das atividades administrativas e pedagógicas. Nesse âmbito, serão destacadas as principais ações institucionais planejadas e executadas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), a partir dos resultados advindos da Auto-Avaliação Institucional no período 2004-2006.

4. PRINCIPAIS AÇÕES ORIUNDAS DA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO TRIÊNIO 2004-2006

Há que se fazer menção, nesse momento, ao fato de o *Relatório Final de Auto-Avaliação Institucional 2004-2006* ter sido divulgado e publicizado em setembro de 2006 para toda a comunidade universitária e a sociedade externa. Logo após, no período transcorrido entre outubro de 2006 e março de 2007, foi captado elevado número de solicitações, observações, críticas, sugestões e pedidos de esclarecimento, através de uma série de entrevistas estruturadas e/ou semi-estruturadas, audiências públicas, reuniões, fóruns, seminários, oficinas e debates. Efetuou-se, então, extensa análise desse material, objetivando evitar repetições, superposições, para, assim, organizar as informações por assuntos e pelas suas origens.

Conforme se pode perceber, houve, no processo referido, nítidos elementos de *Dialogicidade*, pois se observa a presença do diálogo entre as partes componentes da UFC (gestão e comunidade). Houve, também, a *Participação* da comunidade, representada pelos discentes, docentes e servidores técnico-administrativos, caracterizando, desse modo, esforço coletivo para gerar conhecimentos acerca de aspectos relevantes da realidade institucional, que deverão servir para o planejamento das soluções viáveis aos problemas detectados através da auto-avaliação institucional. Por fim, houve *Diretividade*, pois foram executadas ações com vistas ao alcance de propósitos, objetivos e metas, estabelecidos *a priori*, pela comunidade interna da UFC.

Como resultado da união dos três elementos referidos acima (*dialogicidade, participação e diretividade*), listaremos, a seguir, o conteúdo do material apresentado a administração superior da UFC, no período 2004-2006:

- Solicitação de melhoria das instalações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), mais precisamente aquelas concernentes ao Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU). Os discentes reclamaram que necessitavam de maior privacidade durante a espera até serem atendidos;
- Reivindicações para que as 300 bolsas de assistência estudantil aumentassem em quantidade, já que o ingresso de alunos carentes vem crescendo em taxa superior ao crescimento total dos ingressantes;
- Solicitações para novo aumento no valor da bolsa de assistência estudantil para os atuais R\$ 300,00 (trezentos reais);
- Reclamações dos discentes quanto ao formulário padrão de solicitação das bolsas de assistência estudantil utilizado pela Coordenadoria de Assistência Comunitária, indicando que seu completo preenchimento causava, por vezes, constrangimentos pessoais;

- Solicitação por parte dos alunos recém-ingressos para participar da seleção para percepção da bolsa de assistência;
- Quanto ao programa de residência universitária houve as seguintes solicitações:
 - Construção de uma residência nova no campus do Benfica;
 - Construção de uma residência no campus do Pici;
 - Reformas substanciais nas residências existentes;
 - Aquisição de equipamentos para as atuais residências;
 - Maior interação entre os estudantes universitários participantes do programa de moradia, através de seu órgão representativo, o Conselho de Residentes Universitários (COREU), e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).
- Quanto ao Restaurante Universitário houve as seguintes solicitações:
 - Possibilidade de extensão da isenção de pagamento das refeições para alunos não participantes do programa de residência universitária;
 - Construção de um refeitório no campus do Porangabussu;
 - Maior diversidade no cardápio diário;
 - Disponibilização de transporte gratuito para que os alunos das Faculdades de Medicina e de Odontologia, Farmácia e Enfermagem pudessem deslocar-se para os restaurantes do Benfica ou do Pici;
 - Criação de espaços de convivência para os alunos usuários nos restaurantes do Benfica e do Pici.
- Sugestão para melhoria das instalações do serviço médico odontológico, disponível para os estudantes;
- Sugestão para aumento do número de vagas do programa de monitoria;
- Sugestão de deflagração de processo de discussão visando a revitalização do programa de monitoria;
- Solicitação do aumento da quantidade dos grupos componentes do Programa de Educação Tutorial (PET), em virtude da existência de cursos de graduação sem acesso ao referido programa;
- Solicitação da criação de processo de apoio aos estudantes de graduação com a participação de alunos de pós-graduação *stricto sensu*, contribuindo, assim, para melhor integração entre graduação e pós-graduação;
- Solicitação de novas compras, de modo a que o acervo bibliográfico também abrangesse disciplinas de pós-graduação *stricto sensu*;
- Sugestão de que os livros novos, comprados para as bibliotecas, permanecessem adotados pelos professores durante certo período de tempo, evitando-se, dessa forma, a redução do seu prazo de utilização;

- Sugestão de modernização do questionário utilizado para avaliação dos docentes pelos discentes;
- Solicitação de ações para facilitar a mobilidade dos estudantes entre os diversos cursos de graduação existentes na UFC;
- Reclamação geral por parte dos estudantes quanto à precariedade das instalações dos banheiros masculinos e femininos atualmente disponíveis;
- Reclamação por parte dos coordenadores de cursos de graduação quanto à necessidade de aquisição de equipamentos e mobiliários, bem como extrema urgência de realizar pequenas obras e reformas para as coordenações de cursos;
- Reivindicações gerais por parte dos alunos quanto à necessidade de construção de novas salas de aula, em todas as nove unidades acadêmicas da sede da UFC em Fortaleza;
- Reclamação de coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação recém-criados, quanto a não percepção das funções gratificadas correspondentes;
- Necessidade apontada por coordenadores de graduação de haver melhor preparação pedagógica para os professores recém-ingressos na UFC;
- Preocupação dos Coordenadores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* com conceito 3 na CAPES quanto à manutenção do mesmo, e solicitaram apoio da administração superior da UFC, com vistas a obtenção de conceito mais elevado;
- Solicitados esclarecimentos sobre a existência de programa de apoio aos jovens pesquisadores recém-ingressos como docentes da UFC.

Com base nessas demandas, a Administração Superior da UFC planejou e executou as seguintes ações institucionais: o Programa Especial de Apoio a Graduação; o Programa de Revitalização da Monitoria; a Expansão do Programa de Educação Tutorial (PET); o Programa Especial de Atualização dos Acervos de Bibliotecas; o Programa de Expansão da Assistência Estudantil; o Programa de Recepção aos Docentes e Servidores Técnico-Administrativos Recém Ingressos; a Informatização do Processo de Avaliação dos Docentes pelos Discentes; o Programa de Recuperação e Ampliação da Infra-Estrutura Física da UFC; Ações para Consolidação da Pós-Graduação; Ações Voltadas para Maior Integração entre o Ensino de Graduação e o de Pós-Graduação. A seguir todas essas ações são sinteticamente descritas.

4.1. Programa Especial de Apoio a Graduação

Em 2007, o referido programa foi objeto de edital específico, dirigido às coordenações dos cursos de graduação, para o qual foi disponibilizado, inicialmente, o montante de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais). Uma análise dos objetivos e metas desse programa leva-nos a concluir que o mesmo atendeu várias demandas dos docentes, discentes, técnico-administrativos e coordenadores de curso, tais como: aquisição de equipamentos e mobiliários para as coordenações, realização de obras e reformas nas instalações físicas, aquisição de material de consumo, aquisição de *softwares*, instalações de novas bolsas de monitoria, incentivo ao uso de novas metodologias no processo de ensino aprendizagem, incentivo a programas de modernização curricular e apoio a ações de redução de evasão escolar em disciplinas. Recebidas todas as propostas oriundas das coordenações de cursos de graduação, estas foram analisadas à luz dos critérios estabelecidos no edital e, ao final, foram aplicados R\$ 1.200.000,00 (um milhão e duzentos mil reais), cifra 20% superior ao montante inicialmente previsto.

4.2. Programa de Revitalização da Monitoria

Coordenadores de cursos, docentes, coordenadores de projetos de monitoria, monitores e discentes em geral, apresentaram observações, críticas e sugestões ao exercício da monitoria na UFC. Em resposta às observações, a Pró-Reitoria de Graduação lançou um novo Programa de Monitoria, em Fevereiro de 2008, criando duas novas modalidades de monitores: Monitor de Projeto Institucional de Graduação e Monitor de Turma, redefinindo, assim, o papel da monitoria então em voga, que passou a ser denominada Monitoria de Disciplina. O objetivo era tornar a monitoria na UFC parte integrante do Programa de Aprendizagem Cooperativa, que tem como objetivo tornar o corpo discente mais integrado ao processo formativo.

O referido programa terá como desafio a redução da reprovação em disciplinas que possuam esse indesejável histórico. Nesse intuito foram selecionados 13 monitores, que estão matriculados em disciplinas com elevados casos de reprovação, para que seja dado acompanhamento mais próximo aos discentes. Como tarefa inicial esses monitores ficaram responsáveis pela criação de grupos de estudos, dando início a um processo de cooperação entre os estudantes, com vistas a melhorar a aprendizagem. Em adendo, recursos oriundos do Programa Especial de Apoio a Graduação, na ordem de R\$ 130.000,00 (cento e trinta mil reais) foram destinados aos projetos de monitoria. Avaliamos como muito boas as ações desenvolvidas em prol do Programa de Monitoria, pois estas apontam para uma maior diversidade na atuação dos monitores, apóiam os professores orientadores e agregam recursos orçamentários imprescindíveis para a sua consolidação.

4.3. Expansão do Programa de Educação Tutorial (PET)

A UFC abriga desde muitos anos 17 grupos integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC). Comparativamente ao seu porte, é uma das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que relativamente possuem mais grupos PET. Todavia, foi captado pela auto-avaliação institucional o desejo de docentes e discentes, de ampliação dessa quantidade de grupos. Em resposta a este anseio da comunidade foram encaminhadas tentativas, junto ao Ministério da Educação (MEC) de formação de novos grupos, que resultaram infrutíferas. Sobreveio então a idéia de criar um Programa de Educação Tutorial, nos moldes acadêmicos do seu similar já existente, porém financiado com recursos do orçamento próprio da UFC.

Iniciado em Março de 2008, com a implantação de seis novos grupos PET-UFC, esse novo programa tem por objetivo geral implantar um PET em cada curso de graduação da UFC ao longo dos próximos anos. Nesse âmbito, compreendemos como relevante e altamente satisfatória a iniciativa da criação de um programa que pretende instalar um grupo PET em cada curso de graduação que ainda não o possua. Registre-se, por oportuno, o início do referido programa com a implantação de seis novos grupos PET.

4.4. Programa Especial de Atualização dos Acervos de Bibliotecas

Entre os anos de 1995 e 2003 praticamente não foram disponibilizados recursos para a ampliação do acervo do sistema de bibliotecas da UFC. Nos anos de 2005 e 2006 foram enviados recursos pelo Ministério da Educação que totalizaram R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais). Em virtude do largo período de não atualização do acervo, houve a decisão política de concentrar as aquisições em títulos voltados exclusivamente para o ensino de graduação. A partir de dados oriundos da auto-avaliação, foi feita sugestão à administração superior para que fossem também adquiridos títulos de pós-graduação. Por fim foi acatada no Programa Especial de Atualização dos Acervos de Bibliotecas, a reivindicação

estudantil de que os livros comprados permanecessem adotados por certo período, sendo indicado o período de quatro anos. Em nossa opinião o Programa Especial de Atualização dos Acervos de Bibliotecas encaminha ações resolutivas de todas as observações da comunidade universitária que versam sobre a aquisição de livros.

4.5. Programa de Expansão da Assistência Estudantil

Após tomar conhecimento das observações, críticas e sugestões que versavam sobre assistência estudantil, a Administração Superior da Universidade efetivou uma série de ações com o objetivo de atender as solicitações do segmento estudantil. A auto-avaliação institucional relata aqui apenas aquelas ações mais relevantes. Foi realizada a reforma das instalações do Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU). Alterações no *layout* permitiram uma forma de acesso mais discreta, bem como a existência de área privativa e recuada para espera. Todas as salas de atendimento foram pintadas, climatizadas e sofreram tratamento acústico com total garantia de privacidade e inviolabilidade. A auto-avaliação institucional considera esta ação de extrema relevância visto que o PAPEU visa disponibilizar atendimento em psicopedagogia, psicologia e psicanálise ao estudante da UFC, considerando-se a natureza acadêmica e/ou pessoal de suas dificuldades. São realizadas intervenções em psicopedagogia clínica para todos os estudantes e para residentes e bolsistas; desenvolvimento de grupos e atendimento individualizado em psicanálise. As melhorias realizadas propiciaram aumento significativo das atividades, pois entre julho de 2007 e maio de 2008 foram feitos 440 atendimentos em psicologia ou psicanálise, além de 380 atendimentos em psicopedagogia e sete atendimentos grupais.

A auto-avaliação debruçou-se também sobre as ações realizadas pela Administração Superior da UFC, após tomar conhecimento das demandas estudantis relacionadas ao Programa de Moradia Universitária. O Programa de Moradia Universitária busca propiciar a permanência do estudante na UFC, assegurando-lhe moradia, alimentação e, quando necessário, apoio psicossocial durante seus estudos de graduação. O Programa é destinado aos estudantes de cursos de graduação da UFC, regularmente matriculados, provenientes de famílias do interior do Ceará ou de outros estados, que comprovem sua vulnerabilidade socioeconômica. Atualmente, a UFC tem capacidade para conceder moradia a 284 estudantes, que se distribuem em nove residências masculinas, quatro femininas e duas mistas, num total de 15 residências inteiramente gratuitas, cabendo à UFC arcar com os custos de manutenção.

O processo de seleção foi revisto em alguns aspectos, na tentativa de fazer com que o estudante selecionado fosse encaminhado à Residência no final de semana anterior ao início das aulas. Contamos com o apoio de técnicos de outros programas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e de outras unidades da UFC, para a realização das entrevistas, visitas às famílias no interior do estado e da região metropolitana de Fortaleza, e do Seminário Programa de Moradia. Obtivemos êxito parcial, e a partir da avaliação realizada novas mudanças estão sendo planejadas, para a alocação dos novos residentes antes do início do semestre letivo correspondente à seleção.

As residências de propriedade da UFC são construções antigas, de mais de 30 anos, que necessitam de constantes reformas, reparos e manutenção. É reivindicação persistente do Conselho dos Residentes Universitário (COREU) e dos movimentos estudantis organizados a reforma de todas as residências, bem como a construção de novas. Para tanto, foi realizado levantamento em todas as atuais residências, para identificar aquelas que deverão permanecer como moradias e quais intervenções serão necessárias. No decorrer deste período foram realizadas inúmeras melhorias nas residências. Algumas tiveram apenas

serviços emergenciais, mas na maioria foram executados serviços de manutenção e prevenção de pequeno e médio porte.

Analisadas as ações anteriormente descritas percebe-se esforço intenso de melhoria das instalações existentes. Todavia, o fato mais relevante é a decisão política para construir duas novas residências, uma no Campus do Benfica e outra no Campus do Pici, com instalações modernas e novas, que facilitará o custeio de sua manutenção. É notório também o atendimento da solicitação de disponibilização de novas vagas, com o atual número de duzentos e oitenta e quatro passando para cerca de quinhentos.

Quanto ao Programa Bolsa de Assistência que visa proporcionar à comunidade estudantil atividades remuneradas mediante a participação do bolsista em serviços de natureza técnico-administrativa, procurando sempre compatibilizar a natureza da participação com a área de formação do graduando, foram feitas reivindicações quanto ao valor das bolsas e ao aumento de sua quantidade. Analisando as ações da Administração Superior da Universidade nos anos de 2007 e 2008 foi possível perceber que a quantidade dessas bolsas que era de 300 em 2006, evoluiu para 330 em 2007 (aumento de 10%) e 430 em 2008 (aumento de 43,3%). E o valor mensal de cada bolsa que era de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) em 2006, evoluiu para R\$ 200,00 (duzentos reais) em 2007 e para R\$ 300,00 (trezentos reais) em 2008, ou seja, aumento de 66,6%.

Também foi reivindicado pelos estudantes aumento no Programa de Ajuda de Custo, que concede auxílio financeiro a estudantes que irão apresentar trabalhos em eventos acadêmicos, ou participar de eventos esportivos representando a UFC, ou participar de eventos políticos de representação estudantil. Avaliando os recursos utilizados, percebeu-se que foi usada em 2006 a quantia de R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais), valor que evoluiu para R\$ 180.000,00 (cento e oitenta mil reais) em 2007, e R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) em 2008, ou seja, aumento de 60%. Todos esses incrementos foram superiores ao aumento ocorrido no orçamento da UFC entre 2006 e 2008, que foi em torno de 30%. Avalia-se, portanto, que houve decisão política para aumentar o percentual do orçamento destinado à assistência estudantil.

O Restaurante Universitário (RU) é uma unidade destinada a oferecer refeições de qualidade, que atendam às necessidades dos estudantes, proporcionando, ao mesmo tempo, espaço de convivência e de integração da comunidade universitária. O atendimento do Restaurante Universitário abrange parcela de estudantes que busca otimizar tempo e dinheiro em deslocamentos. Atualmente, são atendidos cerca de 2.500 comensais para o almoço. Desse total, 282 são estudantes das residências universitárias, que recebem, também, gratuitamente, o café da manhã e o jantar. O quadro de pessoal envolve 54 funcionários distribuídos em diversas áreas, como economia doméstica, nutrição, contabilidade, auxiliar de nutrição, técnica de nutrição, além de pessoal de nível médio e de apoio. Conta, ainda, com a colaboração de bolsistas do Programa de Bolsa de Assistência, do Programa de Bolsa de Extensão, do Programa de Bolsa de Administração, de alunos de estágio supervisionado do Curso de Economia Doméstica e de estudantes voluntários.

A grande limitação futura do RU está centrada na estrutura física e no quadro de funcionários. A estrutura física, as instalações e os equipamentos estão muito próximos de atingir o nível máximo de operacionalização, que é de 3.000 comensais. Com relação a estrutura, estão sendo realizadas, desde julho de 2007, profundas melhorias estruturais, com adaptação de rampas nas entradas do Restaurante do Pici, e Benfica, com jardinagem, consertos no telhado, teto e área de circulação interna e externa. Encontra-se em processo de finalização projeto de modernização, ampliação e melhoria dos

equipamentos e utensílios no Refeitório do Benfica, para o final de junho de 2008, que trará mais agilidade e eficiência no atendimento. No Restaurante do Pici, local de produção das refeições, será realizada até o final de 2008, reformas para melhorar a infra-estrutura do almoxarifado, dos refeitórios e dos banheiros dos estudantes e dos funcionários.

Desde o início do 1º semestre de 2008, o RU está disponibilizando um cardápio vegetariano para os usuários que não consomem carne. Esse serviço vem atender a grande demanda dos estudantes. Esperava-se um público de no máximo 60 comensais, mas na primeira semana, devido a elevada procura, foi necessário ampliar-se para 300 refeições/dia. O atendimento dessa antiga reivindicação dos estudantes vegetarianos só foi possível pela parceria com a Superintendência de Recursos Humanos (SRH) e o Curso de Economia Doméstica que, desde 2004, vem realizando, semestralmente, cursos de capacitação e atualização de Boas Práticas, Procedimentos Operacionais Padrão, Controle Higiênico-Sanitário, Técnica e Dietética, Arte Culinária para os servidores, que devidamente treinados e motivados, puderam superar suas deficiências e atingir um nível de produção com a qualidade desejada.

4.6. Programa de Recepção aos Docentes e Servidores Técnico-Administrativos Recém Ingressos

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) experimentaram a partir de 2004 a recuperação do seu quadro docente e técnico-administrativo, fato este que tem contribuído sobremaneira para o fiel cumprimento de sua missão de transmissão e produção de conhecimentos, bem como da disponibilização destes para a sociedade. Todavia, foram captadas pela auto-avaliação institucional as opiniões de coordenadores, docentes e gestores quanto à necessidade de um programa de apoio e acompanhamento desse quadro de servidores recém-ingressos na UFC.

Em resposta a este anseio a Administração Superior concebeu e implantou o Programa de Formação Docente e de Servidores Técnico-Administrativos, que tem como principais objetivos: promover a realização de seminários e cursos avançados envolvendo os membros das coordenações de curso de graduação por campus – Pici, Porangabussu e Benfica e docentes recém-concursados; organizar ciclo de palestras a fim de fomentar a formação para o exercício da docência no ensino superior; manter articulação com a Superintendência de Recursos Humanos (SRH) para planejar novas estratégias tendo em vista a Formação Continuada de Gestores de Coordenação de Curso de Graduação e de Servidores Técnico-Administrativos da Pró-Reitoria de Graduação.

4.7. Informatização do Processo de Avaliação dos Docentes pelos Discentes

O antigo questionário de avaliação docente pelos discentes foi criticado pelos estudantes e também por coordenadores de cursos de graduação. Tratava-se de um instrumento criado em 1984 e que se encontrava ainda vigente no triênio 2004-2006 objeto do processo de auto-avaliação institucional. Estudantes consideraram o mesmo incompleto e insuficiente quanto a questões que eles entendiam relevantes e que não eram parte constituinte do mesmo. Coordenadores de cursos apontavam a necessidade de acompanhar e apoiar os docentes recém-ingressos e consideraram o instrumento existente inútil para tais fins.

Neste sentido, a Administração Superior da Universidade encomendou à Coordenadoria de Avaliação Institucional, órgão constituinte da Secretaria de Desenvolvimento Institucional (SDI), a elaboração de um novo instrumento que atendesse aos anseios dos discentes e de gestores do ensino de graduação. É intenção da administração superior da UFC que o instrumento definitivo fique disponível *on line* para acesso dos discentes, que os resultados individualizados sejam de acesso exclusivo de cada docente

avaliado, e que os resultados gerais por cursos, departamentos e unidades acadêmicas sejam acessíveis aos gestores acadêmicos, através de variados relatórios com funcionalidades específicas, omitindo-se de forma inequívoca a identidade dos docentes avaliados como forma de assegurar a preservação da ética profissional.

4.8. Programa de Recuperação e Ampliação da Infra-Estrutura Física da UFC

A Administração Superior da UFC decidiu, a partir de julho de 2007, descentralizar as ações de manutenção e de recuperação da infra-estrutura física existente àquela época. Para este efeito o setor até então existente foi subdividido em quatro Prefeituras, das quais três foram localizadas uma em cada um dos três campi sediados em Fortaleza, e uma quarta intitulada Prefeitura Especial responsável pela área restante da UFC.

Esta simples medida administrativa conferiu maior agilidade às ações de recuperação e de manutenção. De fato, entre Julho de 2007 e Maio de 2008, foram iniciadas e concluídas 89 grandes reformas em áreas físicas, e em fase de conclusão 18 reformas. Foram executadas cerca de 5.000 ordens de serviço, e no momento da elaboração deste relatório encontram-se sendo executadas 260 ordens de serviço. Uma análise do destino dessas obras de manutenção, recuperação e das reformas revela, que estas foram dirigidas para: banheiros masculinos e femininos, salas de aula, laboratórios de ensino, coordenações de cursos, chefias de departamento, calçadas, vias de acesso, jardins, equipamentos culturais, residências universitárias, restaurante universitário, bibliotecas, laboratórios de ensino e áreas administrativas em geral.

Já no que concerne a construção de novas instalações físicas o resultado obtido a partir de julho de 2007 é impressionante. Estão em construção cerca de 20 grandes obras de engenharia. Há projetos arquitetônicos prontos e recursos assegurados para outras construções, cuja soma dos investimentos captados e empregados ultrapassarão R\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de reais).

Trata-se, portanto, de radical mudança na atual infra-estrutura física da UFC. Melhorando o padrão de conservação e manutenção das instalações físicas existentes e ampliando sobremaneira a área construída através da edificação de mais de 20 novos prédios.

A auto-avaliação institucional considera que foram integralmente atendidas as reivindicações de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos relativas às necessidades de uso de instalações físicas na UFC. De fato, uma análise acurada e rigorosa das ações em andamento por parte da Administração Superior da UFC aponta para a superação das expectativas da comunidade universitária sobre esse tema.

4.9. Ações para a Consolidação do Ensino de Pós-Graduação

Na UFC, o ensino de Pós-Graduação *stricto sensu* completou quarenta anos de implantação. Nesse período sua trajetória foi sempre ascendente, com constante aumento do número de cursos e de programas (mais de 50), e efetiva melhoria nos conceitos avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Todavia, questões captadas pelo processo de auto-avaliação institucional, ocorrido no triênio 2004-2006, diziam respeito ao anseio natural da comunidade universitária de reestruturação de alguns cursos e mesmo diversificação e ampliação da estrutura existente. Em resposta a este anseio foram criados em 2007 cinco novos cursos de doutorado, como também seis novos cursos de mestrado. Em termos de reestruturação de cursos e programas existentes foi submetido à CAPES a análise da fusão dos mestrados em Administração e Controladoria, e

da fusão entre o Programas de Mestrado e Doutorado em Química Orgânica e o Programa de Mestrado e Doutorado em Química Inorgânica.

Apesar desse grande esforço na direção do aumento da quantidade e da diversidade acadêmica de cursos e de programas, a Administração Superior da UFC tem como objetivo precípuo o progressivo aumento da qualidade dos cursos. Neste sentido há um audacioso objetivo de que não haja qualquer curso com conceito 3, e de que todos os atuais programas (mestrado/doutorado) com conceito 4 passem a usufruir de um confortável conceito 5. Há também a preocupação em tornar os que são ótimos, ainda melhores, ou seja, que os atuais conceitos 5 evoluam para 6 e por fim que os dois programas com conceito 6 alcancem o conceito máximo 7.

Para este efeito o Reitor e o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, logo após a divulgação da última avaliação de cursos, reuniram-se com cada um dos coordenadores de cursos e/ou programas, e analisaram os pareceres da CAPES procurando identificar fragilidades e potencialidades. Ao final firmaram um protocolo mútuo de ações a serem efetivadas nas coordenações de cursos e/ou programas e pela Administração Superior com o objetivo precípuo de elevação de todos os conceitos. Ficou garantida a destinação de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais) do orçamento próprio da UFC, através de edital específico, para um programa especial de apoio a Pós-Graduação.

4.10. Ações Voltadas para Maior Integração entre o Ensino de Graduação e o de Pós-Graduação

Como forma de atender reivindicações de estímulo a uma maior integração entre graduação e pós-graduação, apontadas por docentes, coordenadores de cursos de graduação e de programas de pós-graduação *stricto sensu*, foi criado o Programa de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino. Trata-se de uma modalidade de Bolsa de Pós-Graduação *stricto sensu* implementada pela CAPES, com a finalidade de articular graduação e pós-graduação através da atuação de estudantes de pós-graduação em atividades de graduação. Esse Programa implementará 350 bolsas de doutorado e 200 bolsas de mestrado até 2011 e será coordenado e acompanhado pela Pró-Reitoria de Graduação, em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. As principais finalidades do referido Programa são: contribuir para a elevação da qualidade acadêmica dos cursos de graduação da UFC, mediante a participação e a colaboração efetivas de estudantes de doutorado e de mestrado em ações voltadas à graduação; formar estudantes de mestrado e de doutorado para a docência universitária, a partir do conhecimento acerca da realidade da graduação na UFC, nela atuando em ações diversificadas; incentivar e incrementar o intercâmbio de ações desenvolvidas nos âmbitos da graduação e da pós-graduação.

Trata-se de uma ação inovadora que com certeza propiciará uma elevação do nível de aprendizagem dos alunos de graduação, bem como contribuirá em muito para a consolidação de uma boa formação docente para os alunos pós-graduandos, o que melhorará em muito a atuação docente de futuros ingressantes no magistério superior. Registre-se ainda que o programa conta, atualmente, com 50 doutorandos e 25 mestrandos, participando ativamente do mesmo.

5. O PORVIR DA UFC

A Universidade Federal do Ceará (UFC) acaba de iniciar as construções de três novos Campi no interior do Estado. Sediados na Região do Cariri, em Sobral e em Quixadá, abrigam no momento 12 novos cursos de Graduação nas áreas de Medicina, Odontologia, Ciências da Informação, Sistemas de Informação, Administração, Economia, Engenharias: Civil, Elétrica e de Computadores, Filosofia, Psicologia e

Agronomia; e um curso de Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) em Biotecnologia. Tais cursos já abrigam 1280 alunos de Graduação e 20 de Pós-graduação, para os quais foram selecionados, através de concurso público, 100 novos professores e 30 servidores técnico-administrativos.

Ademais, cumpre destacar a decisão estratégica da gestão em apostar na implantação de novos cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), através da UFC Virtual. Os cursos de graduação na modalidade semipresencial são ofertados pela UFC em parceria com os governos do Estado e dos municípios, através do projeto nacional Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa à expansão do ensino superior na modalidade EAD, para regiões onde não há acesso fácil a cursos superiores na modalidade presencial. Neste âmbito, foram criados pela UFC e aprovados pela UAB (Edital 1/2006) os cursos de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa, Espanhol e Português), Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, que se somaram ao já existente Curso de Administração.

Além dessa decisão de política acadêmica, por si só altamente relevante, a UFC vem de aderir ao Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão (REUNI), com o qual pretende aumentar, em 50%, o número de ingressantes na UFC num total de 1310 vagas, em 27 novos cursos, e mais 834 novas vagas em 32 cursos já existentes. Consta também na referida proposta a contratação de 305 novos professores e de 170 novos servidores técnico-administrativos, além da percepção de 600 novas bolsas de Pós-graduação *stricto sensu*.

Uma análise do leque de cursos criados aponta claramente para uma proposta com vistas à ampliação não apenas da quantidade de cursos e vagas, como também da modernização da estrutura através do aumento de sua diversidade. Para consolidar toda essa estrutura acadêmica a UFC captou e gerenciará recursos de investimento na ordem de R\$ 100.000.000,00 (cem milhões de reais). Além desses recursos e do orçamento anual proveniente da matriz ANDIFES/SESU/MEC, a Administração Superior pretende captar anualmente recursos extra-orçamentários provenientes de emendas parlamentares individuais e de emenda da bancada federal cearense. Tal iniciativa gerou no ano de 2008 um aporte adicional de R\$ 20.170.000,00 (vinte milhões e cento e setenta mil reais), correspondentes a uma emenda da bancada federal, e R\$ 800.000,00 (oitocentos mil reais) provenientes de algumas emendas parlamentares individuais.

Por fim, a Administração Superior da UFC implantará no Campus Universitário do Pici uma nova unidade acadêmica intitulada Instituto de Cultura e Arte (ICA). Esta nova unidade será integrada por cinco cursos de Graduação hoje pertencentes a unidades acadêmicas existentes e que serão para ela realocados. Portanto, avizinha-se radical mudança nos atuais perfis acadêmico, organizacional, administrativo e de infra-estrutura física da Universidade Federal do Ceará nos próximos anos.

Neste âmbito, cumpre destacar o papel da Auto-Avaliação Institucional da UFC como via que conduz à qualidade, conforme asseverou Andriola (1999). Através dela será possível captar aspectos relevantes desse novo cenário institucional, no qual expansão, sustentação financeira, responsabilidade social, inovação, democratização do acesso, assistência estudantil, pesquisa científica e gestão focada nos resultados e na eficiência dos processos, redundarão numa maior e melhor qualidade educacional da UFC. Desse modo, o desafio institucional será crescer, de modo sustentado e responsável, sem perder, contudo, a sua identidade, comprometida com a coisa pública, com as causas regionais, com as demandas sociais em geral e com a qualidade da educação brasileira. Assim, e para finalizar, cabe citar

ao historiador francês Jules Michelet (1798-1874), que asseverou de modo acertado: *O difícil não é subir, mas, ao subir, continuarmos a ser quem somos.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriola, W.B. (2008). Propostas Estatais Voltadas à Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: Breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. !!!!!!! 2008.
- Andriola, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Campinas, vol. 9 (4), p. 33-54, 2004
- Andriola, W. B. Cuidados na avaliação da aprendizagem. Algumas reflexões (p. 157-168). In Mc Donald, B. C. (Org.), *Esboços em avaliação educacional*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003
- Andriola, W. B. & Rodrigues, M. S. S. Reflexões acerca da atividade de auto-avaliação dos servidores técnico-administrativos. Estudo de Caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Campinas, vol. 10 (3), p. 61-81, 2005
- Andriola, W. B. Evaluación: La vía para la calidad educativa. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, 7 (25), p. 355-368, 1999
- Brasil. SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Relatório da Comissão Especial de Avaliação*. Brasília, 2003
- Brasil. *SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Da concepção à regulação*. Brasília: INEP/MEC, 2004
- Balzán, N. C. O conceito de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino – alcance e limites no limiar do século XXI. *Educação Brasileira, Brasília*, 18 (37), p. 151-172, 1996
- Belloni, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, 5 (9), p. 7-30, 1999
- Cavaliari, A., Macedo-Soares, T. D. L. V. & Thiollent, M. *Avaliando o desempenho da Universidade*. São Paulo: Edições Loyola, 200
- Cunha, M. I. Auto-avaliação como dispositivo fundante da avaliação institucional emancipatória. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas*, 9 (4), p. 25-31, 2004
- Daland, R. T. *Estratégia e estilo de planejamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Lidador, 1967
- Dias Sobrinho, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Editora Insular, 2002
- Dias Sobrinho, J. & Ristoff, D. (Org.). *Avaliação e compromisso público. A Educação Superior em debate*. Florianópolis: Editora Insular, 2003
- Fortes, A. *Planejamento estratégico situacional participativo. Cadernos de conceitos* (p. 73-95). In CESE (org.), *Caminhos. Planejamento, monitoramento e avaliação – PMA*. Salvador: Editora da Coordenadoria de Serviços Ecumênicos - CESE, 1999
- Gell-Mann, M. *El quark y el Jaguar*. Madrid: Editora Metatemáticas, 2003

- Kipnis, B. & Algarte, R. Planejamento e avaliação educacionais (p. 151-172). In Wittman, L. C. & Gracindo, R. V. (org.). *O Estado da arte em Política e Gestão da Educação no Brasil 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE - Autores Associados, 2001
- Lloréns Montes, F. J. & Fuentes Fuentes, M. M. *Gestión de la calidad empresarial: fundamentos e implantación*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2005
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPTU, 1986
- Magalhães, S. M. C. Patrimonialismo e Educação: uma abordagem histórica. *Educação em Debate, Fortaleza, Ano 17-18, nº 29-32*, p. 55-64, 1995
- Mcgraw, P. C. *Estrategias para el éxito*. Barcelona, Plaza & Janés Editores S.A., 1999
- Marrara, T. Liberdade científica e planejamento: uma tensão aparente. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, 1(2)*, p. 71-80, 2004
- Neiva, C. C. Iniciativas de planejamento e avaliação na formulação de políticas públicas para o Ensino Superior (p. 27-65). In DURHAM, E. R. & SCHWARTZMAN, S. (Orgs.), *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992
- Popper, K. *La Logica de la Investigación Científica*. Madrid: Tecnos, 1973
- Puente Viedma, C. *SPSS/PC+. Uma guia para la investigación*. Madrid: Editorial Complutense, 1993
- Ristoff, D. I. Avaliação institucional. Pensando princípios (p. 37-51). In BALZÁN, N. C. & DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação institucional*. Teoria e experiências. São Paulo: Editora Cortez, 2000
- Rodrigues, R. M. O patrimonialismo na sociedade e na Educação brasileira. *Educação em Debate, Fortaleza, Ano 17-18, nº 29-32*, p. 45-54, 1995
- Santoro Trigueiro, M. G. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das Instituições de Ensino Superior do país. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, 9 (3)*, p. 11- 30, 2004
- Schwartzman, S. O contexto institucional e político da avaliação (p. 13-26). In DURHAM, E. R. & SCHWARTZMAN, S. (Orgs.), *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992
- Serres, M. 1998. *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra, 1998
- Therrien, J. & Sobrinho, J. H. Avaliação institucional em Universidades: considerações metodológicas. *Educação em Debate, Fortaleza, 6/7 (2/1)*, p. 17-27, 1983/1984
- Wilson, E. O. *Consilience. La Unidad del Conocimiento*. Barcelona: Ediciones Galaxia Gutenberg, 1999.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE PREDICCIÓN DEL DESEMPEÑO ESCOLAR EN BASE A INDICADORES DEL CONTEXTO HOGAREÑO Y ESCOLAR

METHODOLOGICAL AND CONCEPTUAL CONSIDERATION FOR THE ANALYSIS
OF SCHOOL PERFORMANCE PREDICTIONS, BASED ON HOME AND SCHOOL
CONTEXT INDEXES

María Soledad Segretin, Sebastián J. Lipina y Daniel Roberto Petetta

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art6.pdf>

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2009

Fecha de dictaminación: 25 de octubre de 2009

Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2009



Las oportunidades de desarrollo adecuado y de inclusión social de aquellos niños y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social, suelen reducirse significativamente por la presencia de múltiples factores de riesgo en sus contextos de crianza y de educación durante las primeras dos décadas de vida (Bradley y Corwyn, 2002; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Farah y cols., 2008; Hackman y Farah, 2009; McLoyd, 1998; Msall, 2005). Tales factores de riesgo pueden estar presentes en diferentes niveles de organización (i.e., individual, familiar y social), e involucrar tanto condiciones biológicas, psicológicas y sociales, como culturales.

Entre el conjunto de factores que han sido asociados a la presencia de dificultades en las competencias cognitivas, emocionales y sociales, se encuentran los siguientes: la historia de salud peri y postnatal, la seguridad alimentaria, la educación materna, el estado marital y la salud mental de los padres, los sucesos de vida negativos en el hogar y en la escuela, la calidad de la estimulación en el hogar, las interacciones sociales en los contextos de crianza (e.g., hogar y escuela), la calidad estructural de la vivienda, el hacinamiento, y los modelos de roles sociales presentes en la comunidad (Bradley y Corwyn, 2002; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Burchinal y cols., 2000; Gassman-Pines y Yoshikawa, 2006; Hackman y Farah, 2009). Es decir que las asociaciones entre los antecedentes socioeconómicos y las competencias cognitivas, emocionales y sociales no involucran sólo al ingreso, a los niveles de educación y ocupación de los padres y a las condiciones de las viviendas, sino también a otros factores como la salud, la calidad del ambiente familiar y escolar, la calidad de las interacciones entre adultos y niños, las características de los barrios y el apoyo de diferentes redes sociales (Bradley y Corwyn, 2002, 2005; Engle y cols., 2007; Farah y cols., 2008; Gassman-pinos y Yoshikawa, 2006; Grantham-McGregor y cols., 2007).

Asimismo, la probabilidad de evidenciar dificultades en dichas áreas del desarrollo así como en la adquisición de aprendizajes, puede ser modulada no solo por aspectos cuantitativos (e.g., acumulación de factores de riesgo) y/o cualitativos (e.g., calidad de la estimulación cognitiva en el hogar) de tales factores, sino además, por el momento del desarrollo en el cual éstos se presentan por primera vez, su perdurabilidad en el tiempo y la susceptibilidad de cada individuo frente a ellos (Aber y cols., 2003; Appleyard y cols., 2005; Bradley y Corwyn, 2002; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Burchinal y cols., 2000; Duncan y cols., 1994; Evans, 2004; Gassman-Pines y Yoshikawa, 2006; McLeod Y Shanahan, 1993; McLoyd, 1998; Miller y Korenman, 1994; Stanton-Chapman y cols., 2004; Walker y cols., 2007). Por ejemplo, en diferentes investigaciones efectuadas durante las últimas dos décadas en el estudio del impacto de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo, se ha podido establecer que: (1) la pobreza experimentada en la infancia temprana tiene un mayor impacto en la adolescencia, que la pobreza experimentada sólo en la adolescencia; (2) más allá de que el impacto temprano y sostenido de la pobreza en algunas áreas del desarrollo (e.g., competencias cognitivas y sociales), puede tener consecuencias perdurables que afectan a las personas durante todo su ciclo vital, la pobreza puede afectar el desarrollo en cualquiera de sus etapas, no habiéndose identificado aún períodos sensibles para tales impactos; (3) la frecuencia de la exposición a la pobreza (i.e., cantidad de veces durante el ciclo vital), tiene un mayor impacto en comparación con el momento de su exposición. Es interesante destacar, que en base a este tipo de información algunos investigadores sugieren que las intervenciones orientadas a optimizar las oportunidades de desarrollo cognitivo de poblaciones infantiles en riesgo social por pobreza, deberían sostenerse durante mucho más tiempo que los primeros tres o cinco años, hasta por lo menos la primera o las dos primeras décadas de vida (Lipina y Colombo, 2009; Najman y cols., 2009).

En cuanto al análisis del impacto de los factores de riesgo sobre el desempeño escolar, la mayoría de los estudios han evaluado impactos en un único punto en el tiempo o bien cambios entre dos momentos

diferentes durante el desarrollo. Dichos estudios proponen que la comprensión de los factores que afectan al desempeño académico de los niños en distintos momentos de su desarrollo y procesos de escolaridad, podría ayudar a explicar por qué los niños con exposición a mayor cantidad de factores de riesgo alcanzan o no a sus pares en sus niveles de desempeño. Los resultados de algunos de estos estudios sugieren, al igual que en los estudios sobre el desempeño cognitivo o el estado de salud, que ello se debería a la combinación de múltiples factores acumulados y no el efecto de una única variable (Gutman y cols., 2003). En particular, la asociación entre pobreza e impacto sobre los desempeños académicos en las áreas de matemática y lengua, ha sido verificada en tanto mediada por los niveles de estimulación y de contención emocional en el hogar, en las fases de educación inicial y escolar, así como también a problemas de conducta en la fase de la adolescencia, estimulación académica de los padres, y calidad del vecindario (Keegan Eamon, 2002, 2005). Tales tipos de impactos negativos han sido verificados en general por medio de indicadores como la retención o repetición de grado, tasa de graduación, deserción, años de educación completados y por medio de la administración de pruebas de desempeño estandarizadas (Bradley y Corwyn, 2002; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; McLoyd, 1998).

Respecto a los tipos de abordajes analíticos aplicados a la evaluación del impacto de la pobreza sobre el desempeño cognitivo y escolar, éstos han sido efectuados por lo general en base a los siguientes: (1) *análisis de sumatoria cuadrados múltiple (regresión múltiple en base a variables individuales)*, que predicen el desempeño en base a variables de riesgo individuales como educación materna, ingreso, salud mental parental o prácticas de crianza; (2) *análisis de sumatoria de cuadrados (regresión múltiple en base a factores)*, que predicen impactos en base a *factores* (conjuntos de variables de riesgo correlacionadas); (3) *análisis de regresión en base a índices de riesgo* generados en base a una serie de variables de riesgo presentes en la vida de los niños y jóvenes; y (4) *análisis de ecuación estructural*, que evalúan el ajuste de los datos a diferentes modelos teóricos. Si bien todos estos abordajes difieren tanto en sus ventajas -por ejemplo, el primer modelo permite evaluar la importancia relativa de cada variable de riesgo, mientras que el segundo permite identificar factores relevantes- como en sus desventajas -por ejemplo, la superposición entre los predictores en el caso del primer abordaje, o el descarte de información en el segundo y tercer abordajes-, todos ellos han posibilitado verificar que los niños y jóvenes expuestos a múltiples factores de riesgo, tienen mayor probabilidad de manifestar alteraciones en sus desempeños cognitivos y escolares (Burchinal y cols., 2000; Gassman-Pines y Yoshikawa, 2006).

Finalmente, en cuanto a la medición de la pobreza infantil, en los últimos años se han desarrollado una variedad de enfoques con el objetivo de generar una herramienta de medición que contemple las necesidades de los niños de manera específica, teniendo en cuenta los aportes de las teorías de desarrollo infantil. Ejemplos de ello son la identificación de privaciones moderadas y severas propuesto por Gordon y cols. (2003) y el de los índices de pobreza (Roelen y Gassman, 2008), ambos basados en la consideración de múltiples dimensiones del fenómeno de la pobreza infantil pero teniendo en cuenta fundamentalmente las necesidades materiales, sociales y de desarrollo de los niños. En ambos abordajes, la elección inicial de los dominios e indicadores se basa en la perspectiva conceptual multidimensional de la pobreza infantil, una de cuyas dificultades reside en la disponibilidad de información. No obstante, la utilización de índices propone dos ventajas de importancia: (1) la síntesis de diversos indicadores en distintos ámbitos; y (2) la producción de un único número que simplifica la comunicación. En consecuencia, este tipo de abordaje resulta muy útil para hacer comparaciones entre regiones o países, si bien presenta como principal desventaja la necesidad de una amplia cantidad de información o casos en cada dimensión involucrada (Roelen y Gassman, 2008).

El objetivo principal de este trabajo consiste en la aplicación y valoración de un modelo de análisis de la asociación entre factores de riesgo provenientes de diferentes contextos de desarrollo (hogar y escuela) y el desempeño escolar de alumnos de diferentes ciclos de educación. En términos específicos, se propone (1) caracterizar los perfiles de desempeño escolar en las áreas de matemática y lengua, de alumnos de educación básica y secundaria en función a sus condiciones de vida, edad, género y contexto escolar (incluyendo distritos); (2) identificar factores de riesgo del desempeño escolar (predictores) y su modulación por diferentes variables independientes referidas a condiciones de vida y contexto escolar; y (3) generar una metodología de análisis (índice) para identificar predictores de riesgo de bajo desempeño escolar en las áreas de matemática y lengua, aplicable a otras bases de datos del mismo tipo. Si bien es esperable encontrar una asociación significativa entre carencias en las condiciones de vida y tales desempeños, tal como la extensa literatura en el área lo prueba, la finalidad del análisis que aquí se propone es su potencial aplicación en contextos de investigación educativa, así como también su contribución al diseño de estrategias de intervenciones públicas y/o curriculares en términos de reducir impactos de la inequidad educativa en diferentes ciclos educativos.

1. METODOLOGÍA

1.1. Población

TABLA 1. DESCRIPCIÓN DEMOGRÁFICA DE LA POBLACIÓN

| Características | Alumnos de | Alumnos de |
|---|---------------------|---------------------|
| | 6° grado | 5° año |
| N | 557045 | 283573 |
| Género | | |
| <i>Masculino, %</i> | 49.9 | 43.9 |
| <i>Femenino, %</i> | 50.1 | 56.1 |
| Edad | | |
| <i>Acorde al año escolar, % (media ;DS)</i> | 89.1 (11.36; 0.001) | 81.1 (17.34; 0.001) |
| <i>Exceso de edad o repitente, % (media; DS)</i> | 10.7 (13.42; 0.003) | 15.2 (19.29; 0.002) |
| <i>Adultos, % (media; DS)</i> | 0.1 (30.00; 0.673) | 3.7 (23.01; 0.04) |
| Sector | | |
| <i>Privado, %</i> | 23.9 | 33.9 |
| <i>Estatal, %</i> | 76.1 | 66.1 |
| Ámbito | | |
| <i>Urbano, %</i> | 91.9 | 96.3 |
| <i>Rural, %</i> | 8.1 | 3.7 |
| Nota. N: tamaño muestral; Sector: sector de gestión de los servicios educativos; DS: desvío estándar. | | |

Para este estudio se analizan los datos que provienen del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE) del año 2000, durante el censo nacional realizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de Argentina. La información incluye el resultado de pruebas estandarizadas en lengua y matemática, y respuestas a cuestionarios complementarios de auto-administración a los alumnos, docentes y directores. Se incluyeron a todos los alumnos de 6° grado de primaria/EGB y 5° año

de escuela media/polimodal, con información en la variables contextuales y de rendimiento en ambas asignaturas (ver Tabla 1).

1.2. Análisis de los factores de riesgo: construcción de índices de condiciones de vida y contexto escolar

Los factores de riesgo social y familiar incluidos en los análisis, fueron inicialmente seleccionados de las bases de datos mencionadas en función a los propuestos por los principales estudios empíricos y de revisión en el área que aplicaron la perspectiva de desarrollo infantil (Bradley y Corwyn, 2002; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Burchinal y cols., 2000; Gassman-Pines y Yoshikawa, 2006; McLloyd, 1998; Sameroff y cols., 1993).

De los factores de riesgo correspondientes a condiciones de vida (riesgo social por pobreza y otras variables del contexto hogareño), se tuvieron en cuenta a los siguientes: calidad edilicia del hogar; hacinamiento; saneamiento; acceso a agua potable; educación y ocupación de los padres; niños en edad escolar que no asisten a la escuela; acceso a información y medios de comunicación; y características de los alumnos. De los correspondientes al contexto escolar se consideraron los siguientes: percepción del ambiente escolar por parte del alumno; características edilicias del establecimiento escolar y materiales de trabajo (recursos didácticos y tecnológicos); características de los alumnos (recursos financieros y compensatorios); gestión (organización de las actividades, participación de padres, docentes y directivos en la toma de decisiones y nivel de comunicación institucional), práctica pedagógica y clima escolar; capacitación y perfeccionamiento del personal docente; y otras características del personal docente (cargo, edad, género, antigüedad en el cargo y en la institución, cantidad de cargos y horas de trabajo, entre otras).

A partir de esta información se construyeron dos índices [Índice de Condiciones de Vida (ICV) e Índice de Contexto Escolar (ICE)], con el fin de identificar entre ellos predictores del desempeño escolar en las áreas de lengua y matemática. Para la construcción de dichos índices, se implementaron una serie de pasos que se describen a continuación.

1.2.1. Selección de variables que podrían ser consideradas factores de riesgo

En primer lugar, se identificaron aquellas variables asociadas a los factores de riesgo previamente mencionados. En cada base de datos, correspondiente a alumnos de diferente edad y nivel educativo, el procedimiento se realizó de manera independiente, contemplando las particularidades de cada caso. Es decir que finalmente se construyeron cuatro índices, que comparten algunas de las dimensiones e indicadores: ICV para alumnos de 6° grado; ICV para alumnos de 5° año, ICE para alumnos de 6° grado e ICE para alumnos de 5° año (ver Tablas 2 a 5). Es importante señalar que los factores asociados a las dimensiones específicas del desarrollo cognitivo y de salud, no fueron posibles de incluir dado que las bases de datos no incluyen tal tipo de información.

1.2.2. Análisis descriptivo de las variables seleccionadas para evaluar criterios de inclusión al índice

A fin de determinar la inclusión en los índices de cada variable seleccionada, se procedió a analizar la cantidad de datos presentes y ausentes. Cuando el porcentaje de pérdida de información era mayor al 20% se evaluó la posibilidad de imputar dichos casos. En los casos en que eso no fue posible se decidió eliminar la variable del modelo. También fueron descartadas aquellas variables que presentaron un alto porcentaje de valores iguales. Por otro lado, se analizaron las distribuciones de las variables seleccionadas por medio de histogramas de frecuencias antes de definir su incorporación.

1.2.3. Construcción de dimensiones e indicadores a partir de variables seleccionadas

Una vez seleccionadas las variables, se construyeron los indicadores. Para ello, en primer lugar se agruparon las variables de acuerdo a diferentes dominios, de manera tal que un mismo indicador podía quedar conformado por una o más variables. Luego, dichos indicadores fueron agrupados en dimensiones, cada una de las cuales incluye uno o más indicadores, dependiendo de la información disponible.

1.2.4. Análisis descriptivo de las dimensiones e indicadores para ajustar la conformación de los índices

Para determinar la inclusión de cada indicador en la dimensión correspondiente, se analizó la cantidad de casos con y sin datos en las variables a incluir en cada una de ellos. Dado que para la construcción de cada indicador y dimensión es requerida la presencia de información en todas las variables involucradas, el porcentaje de datos ausentes aumentó de manera considerable en algunos de los indicadores y dimensiones, motivo por el cual se decidió eliminar algunas de las preguntas seleccionadas previamente, o incluso al indicador o dimensión, del modelo. El criterio utilizado para tal selección fue el porcentaje de datos ausentes y los resultados de los análisis de correlación efectuados en cada base de datos. Con el mismo criterio, la construcción de los índices también depende de la presencia de datos en todas las dimensiones que los conforman. En este sentido, se aceptó una pérdida de datos máxima del 10% de la información para incluir cada dimensión en la generación del índice.

1.2.5. Ponderación de las variables de acuerdo a las dimensiones incluidas en los índices

A partir de la información resultante del punto (4), se realizaron una serie de transformaciones y cálculos para ponderar cada dimensión y calcular los índices (ver Tablas 2 a 5). Finalmente, tanto los índices como las dimensiones que los conforman fueron incorporados a los análisis como variables continuas y como variables categóricas. Para ello se calcularon los cuartiles de cada dimensión e índice y se generaron 4 categorías para cada uno.

TABLA 2. DIMENSIONES, INDICADORES Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DEL ÍNDICE DE CONDICIONES DE VIDA (ICV) DE LOS ALUMNOS DE 6º GRADO

| Dimensión | Indicador | Valores de | Transformación | Ponderación de las variables ** | | | |
|----------------------------------|-------------------|-------------|------------------|---------------------------------|-----|-----|-----------|
| | | la variable | de los valores * | (1) | (2) | (3) | Total *** |
| 1 Vivienda | Baño | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 3 | 4 | 36 |
| | Hacinamiento | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 3 | 4 | 36 |
| | Cocina y duerme | 1 y 2 | 0 y 1 | 1 | 3 | 4 | 12 |
| 2 Acceso a la información | TV | 0 a 2 | 0 a 2 | 2 | 2 | 4 | 16 |
| | Internet | 1 y 2 | 0 y 1 | 1 | 2 | 4 | 8 |
| 3 Estimulo a la educación | Libros | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 2 | 4 | 24 |
| | Libros escuela | 2 a 4 | 0 a 2 | 2 | 2 | 4 | 16 |
| 4 Colabora con tareas domesticas | Tareas domésticas | 1 y 2 | 0 y 1 | 1 | 1 | 4 | 4 |

Nota. Cada dimensión toma un valor entre 0,00 y 0,25 (1/4). La suma de las dimensiones (Índice) está comprendida entre 0 y 1. * Se transforman los valores de cada variable de modo que el valor mínimo es igual a 0 en todos los casos. ** Se calcula el peso de cada variable para el ICV, que es el resultado de ponderar tres valores: (1) el valor máximo de la variable; (2) el resultado de multiplicar el valor máximo de la variable por la cantidad de indicadores que conforman la dimensión; y (3) la cantidad de dimensiones del ICV, que en este caso son seis. *** Valor total por el que se dividen los valores de cada variable del ICV, que resulta de multiplicar los valores obtenidos en (1), (2) y (3). Dada la cantidad de datos ausentes, cuatro dimensiones fueron excluidas del ICV: Trabajo infantil, Ambiente educativo, Acceso a bienes de consumo y Nivel de educación de los padres.

TABLA 3. DIMENSIONES, INDICADORES Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DEL ÍNDICE DE CONDICIONES DE VIDA (ICV) DE LOS ALUMNOS DE 5º AÑO

| | Dimensión | Indicador | Valores de | Transformación | Ponderación de las variables ** | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------|------------------|---------------------------------|-----|-----|-----------|
| | | | la variable | de los valores * | (1) | (2) | (3) | Total *** |
| 1 | Vivienda | Baño | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 3 | 6 | 54 |
| | | Hacinamiento | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 3 | 6 | 54 |
| | | Cocina y duerme | 1 y 2 | 0 y 1 | 1 | 3 | 6 | 18 |
| 2 | Educación de padres | Educación padres | 2 a 7 | 0 a 5 | 5 | 1 | 6 | 30 |
| 3 | Acceso a la información | TV | 0 a 2 | 0 a 2 | 2 | 3 | 6 | 36 |
| | | Internet | 1 y 2 | 0 y 1 | 1 | 3 | 6 | 18 |
| | | Diario | 1 a 5 | 0 a 4 | 4 | 3 | 6 | 72 |
| 4 | Estímulo a la educación | Apuntes | 1 a 3 | 0 a 2 | 2 | 3 | 6 | 36 |
| | | Libros | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 3 | 6 | 54 |
| | | Revistas, Enciclopedias | 1 y 2 | 0 y 1 | 1 | 3 | 6 | 18 |
| 5 | Trabajo infantil | Trabajo infantil | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 1 | 6 | 18 |
| 6 | Ambiente educativo | Frecuencia de robo | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 4 | 6 | 72 |
| | | Frecuencia de escapes | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 4 | 6 | 72 |
| | | Frecuencia de robo2 | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 4 | 6 | 72 |
| | | Frecuencia lastimados | 1 a 4 | 0 a 3 | 3 | 4 | 6 | 72° |

Nota. Cada dimensión toma un valor entre 0,00 y 0,167 (1/6). La suma de las dimensiones (Índice) está comprendida entre 0 y 1. * Se transforman los valores de cada variable de modo que el valor mínimo sea igual a 0 en todos los casos. ** Se calcula el peso de cada variable para el ICV, que es el resultado de ponderar tres valores: (1) el valor máximo de la variable; (2) el resultado de multiplicar el valor máximo de la variable por la cantidad de indicadores que conforman la dimensión; y (3) la cantidad de dimensiones del ICV, que en este caso son seis. *** Valor total por el que se dividen los valores de cada variable del ICV, que resulta de multiplicar los valores obtenidos en (1), (2) y (3). Las dimensiones Acceso a bienes de consumo y Participación en tareas domésticas no pudieron incluirse en la construcción del ICV por la cantidad de datos ausentes.

TABLA 4. DIMENSIONES, INDICADORES Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DEL ÍNDICE DEL CONTEXTO ESCOLAR (ICE) DE LOS ALUMNOS DE 6º GRADO

| | Dimensión | Indicador | Valores de | Ponderación de las variables* | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------------|-------------|-------------------------------|-----|-----|----------|
| | | | la variable | (1) | (2) | (3) | Total ** |
| 1 | Datos director | Antig. como director en esa esc. | 0 a 5 | 5 | 5 | 3 | 75 |
| | | Experiencia docente | 0 a 5 | 5 | 5 | 3 | 75 |
| | | Horas en la institución | 0 a 3 | 3 | 5 | 3 | 45 |
| | | Otra actividad remunerada | 0 y 1 | 1 | 5 | 3 | 15 |
| | | Capacitación en últimos dos años | 0 y 1 | 1 | 5 | 3 | 15 |
| 2 | Recursos didácticos | Disponibilidad de libros | 0 y 1 | 1 | 7 | 3 | 21 |
| | | Disponibilidad de revistas | 0 y 1 | 1 | 7 | 3 | 21 |
| | | Disponibilidad material de consulta | 0 y 1 | 1 | 7 | 3 | 21 |
| | | Disponibilidad de mapas | 0 y 1 | 1 | 7 | 3 | 21 |
| | | Disponibilidad de videos | 0 y 1 | 1 | 7 | 3 | 21 |
| | | Disponibilidad de grabador | 0 y 1 | 1 | 7 | 3 | 21 |
| | | Disponibilidad de TV | 0 y 1 | 1 | 7 | 3 | 21 |
| 3 | Comunicación institucional | Frecuencia visita de grados | 0 a 5 | 5 | 2 | 3 | 30 |
| | | Frecuencia dialogo padres | 0 a 5 | 5 | 2 | 3 | 30 |

Nota. Cada dimensión toma un valor entre 0,00 y 0,33 (1/3). La suma de las dimensiones (Índice) está comprendida entre 0 y 1. * Se calcula el peso de cada variable para el ICE, que es el resultado de ponderar tres valores: (1) el valor máximo de la variable; (2) el resultado de multiplicar el valor máximo de la variable por la cantidad de indicadores que conforman la dimensión; y (3) la cantidad de dimensiones del ICE, que en este caso son seis. ** Valor total por el que se dividen los valores de cada variable del ICE, que resulta de multiplicar los valores obtenidos en (1), (2) y (3).

TABLA 5. DIMENSIONES, INDICADORES Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DEL ÍNDICE DEL CONTEXTO ESCOLAR (ICE) DE LOS ALUMNOS DE 5º AÑO

| | Dimensión | Indicador | Valores de | Ponderación de la variables * | | | |
|---|----------------------------|----------------------------------|-------------|-------------------------------|-----|-----|----------|
| | | | La variable | (1) | (2) | (3) | Total ** |
| 1 | Datos director | Antig. como director en esa esc. | 0 a 5 | 5 | 4 | 3 | 60 |
| | | Horas en la institución | 0 a 3 | 3 | 4 | 3 | 36 |
| | | Otra actividad remunerada | 0 y 1 | 1 | 4 | 3 | 12 |
| | | Capacitación en últimos dos años | 0 y 1 | 1 | 4 | 3 | 12 |
| 2 | Recursos didácticos | Disponibilidad de revistas | 0 y 1 | 1 | 5 | 3 | 15 |
| | | Disponibilidad de mapas | 0 y 1 | 1 | 5 | 3 | 15 |
| | | Disponibilidad de videos | 0 y 1 | 1 | 5 | 3 | 15 |
| | | Disponibilidad de TV | 0 y 1 | 1 | 5 | 3 | 15 |
| | | Disponibilidad de Laboratorio | 0 y 1 | 1 | 5 | 3 | 15 |
| 3 | Comunicación institucional | Frecuencia dialogo alumnos | 0 a 5 | 5 | 1 | 3 | 15 |

Nota. Cada dimensión toma un valor entre 0,00 y 0,33 (1/3). La suma de las dimensiones (Índice) está comprendida entre 0 y 1
*Se calcula el peso de cada variable para el ICE, que es el resultado de ponderar tres valores: (1) el valor máximo de la variable; (2) el resultado de multiplicar el valor máximo de la variable por la cantidad de indicadores que conforman la dimensión; y (3) la cantidad de dimensiones del ICE, que en este caso son seis. ** Valor total por el que se dividieron los valores de cada variable del ICE, que resulta de multiplicar los valores obtenidos en (1), (2) y (3).

Además de los índices ICV e ICE, se seleccionaron y analizaron otras variables independientes a fin de incorporarlas en los análisis propuestos: género, edad, ámbito, sector y provincia. La variable edad fue ajustada por medio de la creación de tres categorías y la eliminación de los casos cuyas edades estaban defasados de los esperables para cada año escolar (menos de 16 años en 5º año y de 10 años en 6º grado). En el caso de la base de datos de alumnos de 5º año, las tres categorías fueron: (a) edad acorde al año escolar (17/18 años); (b) 19 y 20 años; y (c) 21 años o más. En cuanto a los alumnos de 6º grado, se construyeron las siguientes categorías: (a) edad acorde al año escolar (11/12 años); (b) repitentes en edad escolar (13 a 18 años); y (c) adultos mayores de 18 años.

Respecto a las variables dependientes correspondientes a rendimiento en lengua y matemática, tanto en la base de 6º grado como en la de 5º año, se generaron dos categorías: (a) alcanza los 70 puntos (70% de respuestas correctas o más), (b) no alcanza los 70 puntos (< 70% de respuestas correctas). Si bien es deseable contar con información más detallada y variada del desempeño, la operacionalización de estas variables estuvo limitada a estas categorías en función a lo incluido en las bases de datos disponibles.

1.3. Plan de análisis

1.3.1. Caracterización de la población según demografía, desempeño y contexto escolar

Luego de analizar la estructura de datos ausentes de cada base, particularmente las que contienen información sobre desempeño escolar, para determinar su grado de aleatoriedad, se efectuó un análisis univariado de todas las variables dependientes, que incluyó la determinación de los valores medios, desvíos y errores estándar y tamaños muestrales según edad, género, sector, ámbito, región, condiciones de vida y contexto escolar. Se analizaron las formas de las distribuciones de cada variable dependiente por medio de *histogramas* de frecuencia. Asimismo, se crearon variables independientes (categóricas y continuas) a partir de los indicadores de condiciones de vida y desempeño escolar, con el fin de poder incluirlas como factores en subsiguientes análisis bivariados y multivariados.

En una segunda etapa, se efectuaron análisis bivariados con el fin de evaluar el efecto de las variables independientes sobre cada variable dependiente. En función al nivel de medición de cada variable se aplicó el método de regresión simple.

En una tercera etapa se efectuaron análisis de varianza multivariados (MANOVA), para evaluar el efecto del conjunto de las variables independientes sobre el conjunto de las variables dependientes. Se incorporó al análisis la variable *condiciones de vida* como factor, y a *edad*, *género* y *distrito* como covariables. En los casos en que se verificaron efectos a nivel de las covariables, las mismas se transformaron en factores de nuevos análisis.

Previo a los análisis de varianza, se verificó el cumplimiento de los siguientes supuestos: 1) *normalidad* de las distribuciones de las variables dependientes (*Test de Kolmogoriv-Smirnov*); 2) *homocedasticidad* (*Tests de Levene, Bartlett y M de Box*), para evaluar si las varianzas de las variables dependientes eran iguales entre grupos y la igualdad de las matrices de varianzas/covarianzas; 3) *linealidad* (análisis de gráficos de dispersión de las variables dependientes), para identificar pautas no lineales; y 4) *interdependencia* de la secuencia de apariciones de los distintos valores de las variables dependientes (*Test de Rachas*), para evaluar si las secuencias de observaciones eran independientes entre sí. En el caso de las variables rendimiento en lengua y matemática, se aplicó una transformación trigonométrica dado que no cumplían con el supuesto de homocedasticidad.

1.3.2. Análisis de predicción del rendimiento académico

Con el fin de identificar los factores de riesgo del desempeño escolar (predictores) y su modulación por diferentes variables independientes referidas a condiciones de vida y de contexto escolar, se efectuaron dos tipos de análisis, de acuerdo al nivel de medición de las variables dependientes (rendimiento en lengua y matemática): (1) análisis de regresión lineal, en los casos en los cuales se incluyeron las variables de rendimiento en tanto variable continua (puntajes obtenidos); y (2) análisis de regresión logística, en los casos en los cuales se incluyeron las variables de rendimiento transformada (variable dicotomizada: puntajes por encima o por debajo de 70). Para cada uno de estos tipos de análisis se ensayaron cuatro variaciones, de acuerdo a las variables independientes ingresadas (dimensiones e índices): (1) ICV; (2) Dimensiones del ICV; (3) ICV y Dimensiones del ICE; (4) Dimensiones ICV y Dimensiones ICE.

2. RESULTADOS

Los resultados de los análisis descriptivos correspondientes a la caracterización de la población según sus aspectos demográficos, desempeño escolar y contexto escolar se excluyen de esta sección por razones de espacio. No obstante, los mismos se han incluido en el Informe "Desigualdad social y desempeño escolar: Identificación de predictores de riesgo para el diseño de intervenciones públicas y/o curriculares" (Lipina y cols., 2007). Los resultados que se presentan a continuación son los referidos a los análisis de regresión lineal (variable dependiente continua), en los cuales las variables independientes analizadas fueron las dimensiones del ICV y del ICE, tanto en el caso de alumnos de 6° grado como de 5° año. Es importante mencionar que los perfiles identificados en los diferentes análisis ensayados fueron similares, y que aquellos que incorporaron las dimensiones del ICV y del ICE, fueron los modelos que permitieron explicar mayores porcentajes de varianza en la predicción del rendimiento (ver Tabla 6).

2.1. Factores de predicción del rendimiento en Lengua

El modelo de regresión aplicado para evaluar el nivel de predicción de las condiciones de vida sobre el rendimiento en lengua (variables independientes: dimensiones del ICV, dimensiones del ICE, edad, género, ámbito, sector y región), permitió explicar entre el 17% (alumnos de 6° grado) y el 24% (alumnos de 5° año) de la varianza total ($R^2=0.17$; $R^2=0.24$). La contribución de cada una de las variables independientes en términos de sus coeficientes de regresión, valores t y de significación, fue la siguiente:

(1) Alumnos de 6° grado: vivienda: $B=-3.47$; $t=-31.93$; $p<0.0001$; acceso a información: $B=-1.14$; $t=-26.78$; $p<0.0001$; estímulo a la educación: $B=-2.71$; $t=-73.30$; $p<0.0001$; tareas domésticas: $B=8.97$; $t=22.38$; $p<0.0001$; datos del director: $B=-0.71$; $t=-22.29$; $p<0.0001$; recursos didácticos: $B=-1.29$; $t=-37.87$; $p<0.0001$; comunicación educativa: $B=-0.08$; $t=-2.51$; $p=0.012$; edad: $B=-7.14$; $t=-57.87$; $p<0.0001$; género: $B=5.10$; $t=72.49$; $p<0.0001$; sector: $B=-8.22$; $t=-92.79$; $p<0.0001$; ámbito: $B=0.40$; $t=3.01$; $p=0.003$; región: $B=-0.16$; $t=-8.39$; $p<0.0001$.

(2) Alumnos de 5° año: vivienda: $B=-0.66$; $t=-2.81$; $p<0.001$; educación de los padres: $B=-1.94$; $t=-47.87$; $p<0.0001$; acceso a información: $B=-0.92$; $t=-16.78$; $p<0.0001$; estímulo a la educación: $B=-3.41$; $t=-59.99$; $p<0.0001$; trabajo: $B=-1.63$; $t=-36.57$; $p<0.0001$; ambiente escolar: $B=-1.63$; $t=26.92$; $p<0.0001$; datos del director: $B=-0.51$; $t=-13.12$; $p<0.0001$; recursos didácticos: $B=-1.58$; $t=-30.58$; $p<0.0001$; comunicación educativa: $B=0.34$; $t=5.82$; $p=0.012$; edad: $B=-4.41$; $t=-45.59$; $p<0.0001$; género: $B=3.29$; $t=37.57$; $p<0.0001$; sector: $B=-6.83$; $t=-71.13$; $p<0.0001$; ámbito: $B=-2.01$; $t=-8.96$; $p<0.0001$; región: $B=0.13$; $t=6.33$; $p<0.0001$.

Este patrón de resultados permitió verificar que el mejor rendimiento en lengua correspondió al de aquellos alumnos (de 6° grado y 5° año) con mejores niveles de condiciones de vida en sus hogares en términos de una mejor calidad de sus viviendas, de un mayor estímulo a la educación y acceso a la información y con menor carga de tareas domésticas, mayor nivel de educación de los padres, menor carga laboral, mejor ambiente educativo, más años de experiencia de los directivos, mayor disponibilidad de recursos didácticos, mejores niveles de comunicación entre integrantes de la comunidad educativa, edad adecuada para el nivel de escolarización, el sector privado. Respecto a ámbito, se observó que el mejor desempeño correspondió a los alumnos del ámbito urbano sólo en el nivel de educación medio, verificándose lo opuesto en los del nivel de educación primaria. En cuanto al género, en ambos ciclos de educación los mejores rendimientos correspondieron al de las alumnas mujeres (ver Tablas 7 y 8). Respecto a la variación del rendimiento en función al tipo de comunicación existente en las escuelas, en ambos ciclos de educación el mejor rendimiento se asoció a la presencia de mejores condiciones de comunicación institucional (en término de mayor frecuencia). Por último, en ambos ciclos educativos el rendimiento en lengua fue variable según regiones geográficas (por razones de espacio no se incluye el detalle de este último análisis, que si puede consultarse en el correspondiente informe (Lipina y cols., 2007).

Finalmente, los análisis de varianza realizados en el caso de los alumnos de 6° grado, confirmaron que el rendimiento en lengua varió significativamente en función al ICV ($F_{1,347400}=3750,56$, $p<0.0001$), una vez controlada la covariación debida al resto de las variables independientes (edad, genero, sector, ámbito y región). Al analizar la variación del rendimiento según sector, controlando el ICV, la edad, el género, el ámbito y la región, también se verificó un efecto significativo sobre el rendimiento, habiéndose observado que los mejores rendimientos correspondieron a alumnos asistentes a instituciones de régimen privado ($F_{1,347400}=33550,65$, $p<0.0001$). En cuanto a los análisis efectuados en el caso de los alumnos de 5° año, se verificó que el rendimiento en lengua varió significativamente en función al ICV ($F_{1,187526}=4075,09$, $p<0.0001$), una vez controlada la covariación debida al resto de las variables independientes (edad, genero, sector, ámbito y región). Al analizar la variación del rendimiento según sector, controlando el

ICV, la edad, el género, el ámbito y la región, también se verificó un efecto significativo sobre el rendimiento, habiéndose observado que los mejores rendimientos correspondieron a alumnos asistentes a instituciones de régimen privado ($F_{1,187526}=5609,60$, $p<0.0001$).

2.2. Factores de predicción del rendimiento en Matemática

El modelo de regresión aplicado para evaluar el nivel de predicción de las condiciones de vida sobre el rendimiento en matemática (variables independientes: dimensiones del ICV, dimensiones del ICE, edad, género, ámbito, sector y región), permitió explicar entre el 14% (alumnos de 6° grado) y el 21% (alumnos de 5° año) de la varianza total ($R^2=0.14$; $R^2=0.21$). La contribución de cada una de las variables independientes en términos de sus coeficientes de regresión, valores t y de significación, fue la siguiente:

(1) Alumnos de 6° grado: vivienda: $B=-3.14$; $t=-26.63$; $p<0.0001$; acceso a información: $B=-1.44$; $t=-31.09$; $p<0.0001$; estímulo a la educación: $B=-2.94$; $t=-73.63$; $p<0.0001$; tareas domésticas: $B=7.81$; $t=18.07$; $p<0.0001$; datos del director: $B=-0,98$; $t=-28,38$; $p<0.0001$; recursos didácticos: $B=-1,48$; $t=-39,99$; $p<0.0001$; comunicación educativa: $B=-0.02$; $t=-0.69$; $p=0.49$; edad: $B=-7.57$; $t=-56.97$; $p<0.0001$; género: $B=-1.52$; $t=-20.10$; $p<0.0001$; sector: $B=-7.34$; $t=-76.82$; $p<0.0001$; ámbito: $B=0.42$; $t=2.90$; $p=0.004$; región: $B=0.34$; $t=16.59$; $p<0.0001$.

(2) Alumnos de 5° año: vivienda: $B=-1.08$; $t=-4.45$; $p<0.0001$; educación de los padres: $B=-1.93$; $t=-45.90$; $p<0.0001$; acceso a información: $B=-1.05$; $t=-18.27$; $p<0.0001$; estímulo a la educación: $B=-3.27$; $t=-55.34$; $p<0.0001$; trabajo: $B=-1.17$; $t=-25.34$; $p<0.0001$; ambiente escolar: $B=-1.34$; $t=-21.26$; $p<0.0001$; datos del director: $B=-0,65$; $t=-16,07$; $p<0.0001$; recursos didácticos: $B=-1,81$; $t=-33,79$; $p<0.0001$; comunicación educativa: $B=0.61$; $t=10.26$; $p<0.0001$; edad: $B=-4.21$; $t=-42.55$; $p<0.0001$; género: $B=-4.68$; $t=-51.26$; $p<0.0001$; sector: $B=-6.11$; $t=-60.86$; $p<0.0001$; ámbito: $B=-3.30$; $t=-14.02$; $p<0.0001$; región: $B=0.04$; $t=1.86$; $p<0.063$.

Este patrón de resultados permitió verificar que el mejor rendimiento en matemáticas correspondió al de aquellos alumnos de ambos ciclos educativos con mejores niveles de condiciones de vida en sus hogares en términos de una mejor calidad de sus viviendas, de un mayor estímulo a la educación y acceso a la información y con menor carga de tareas domésticas, mayor nivel de educación de los padres, menor carga laboral, mejor ambiente educativo, más años de experiencia de los directivos, mayor disponibilidad de recursos didácticos, mejores niveles de comunicación entre integrantes de la comunidad educativa (solo en el caso de los alumnos de 5° año), edad adecuada para el nivel de escolarización y el sector privado. Respecto a ámbito, se observó que el mejor desempeño correspondió a los alumnos del ámbito urbano sólo en el nivel de educación medio, verificándose lo opuesto en los del nivel de educación primario. En cuanto al género, en ambos ciclos educativos los mejores rendimientos correspondieron a los alumnos varones (ver Tablas 7 y 8). Por último, en ambos ciclos educativos el rendimiento en matemática fue variable según regiones geográficas (por razones de espacio no se incluye el detalle de este último análisis, que si puede consultarse en el correspondiente informe (Lipina y cols., 2007).

Finalmente, los análisis de varianza realizados en el caso de los alumnos de 6° grado, confirmaron que el rendimiento en matemática también varió significativamente en función al ICV ($F_{1,353681}=3669,83$, $p<0.0001$), una vez controlada la covariación debida al resto de las variables independientes (edad, género, sector, ámbito y región). Al analizar la variación del rendimiento según sector, controlando el ICV, la edad, el género, el ámbito y la región, también se verificó un efecto significativo sobre el rendimiento, habiéndose observado que los mejores rendimientos correspondieron a alumnos asistentes a instituciones de régimen privado ($F_{1,353681}=8789,01$, $p<0.0001$). En el caso de los alumnos de 5° año, confirmaron que el rendimiento en matemáticas también varió significativamente en función al ICV

($F_{1,195521}=7351,44$, $p<0.0001$), una vez controlada la covariación debida al resto de las variables independientes (edad, genero, sector, ámbito y región). Al analizar la variación del rendimiento según sector, controlando el ICV, la edad, el género, el ámbito y la región, también se verificó un efecto significativo sobre el rendimiento, habiéndose observado que los mejores rendimientos correspondieron a alumnos asistentes a instituciones de régimen privado ($F_{1,195521}=4405,19$, $p<0.0001$).

TABLA 6. PORCENTAJES DE LA VARIANZA (R²) EXPLICADA EN CADA MODELO DE ANÁLISIS ENSAYADO

| Modelo de análisis | Variables Independientes | Valores de R ² | | | |
|---|---|---------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | | Alumnos de 6° grado | | Alumnos de 5° año | |
| | | Lengua | Matemática | Lengua | Matemática |
| Regresión lineal (variable continua) | ICV | 0,15 | 0,11 | 0,20 | 0,17 |
| | Dimensiones ICV | 0,16 | 0,12 | 0,23 | 0,19 |
| | ICV + Dimensiones ID | 0,16 | 0,13 | 0,22 | 0,18 |
| | Dimensiones ICV + Dimensiones ID * | 0,17 | 0,14 | 0,24 | 0,21 |
| Regresión logística (variable dicotómica) | ICV | 0,15 | 0,10 | 0,19 | 0,16 |
| | Dimensiones ICV | 0,16 | 0,11 | 0,22 | 0,19 |

Nota. * Corresponde al modelo de regresión del cual se presentan los resultados en la presente sección.

TABLA 7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL EN LENGUA Y MATEMÁTICA PARA ALUMNOS DE 6° GRADO

| Área (R ²) | Valor de la variable * | Dimensiones | B | t | p |
|------------------------|---------------------------|--------------------------|-------|--------|----------|
| Lengua (0.17) | + | Calidad de la vivienda | -3,47 | -31,93 | < 0.0001 |
| | + | Estímulo a la educación | -2,71 | -73,3 | < 0.0001 |
| | + | Acceso a la información | -1,14 | -26,78 | < 0.0001 |
| | - | Tareas domésticas | 8,97 | 22,38 | < 0.0001 |
| | + | Experiencia del director | -0,71 | -22,29 | < 0.0001 |
| | + | Recursos didácticos | -1,29 | -37,87 | < 0.0001 |
| | + | Comunicación educativa | -0,08 | -2,51 | 0,012 |
| | Adecuada al año escolar | Edad | -7,14 | 57,87 | <0.0001 |
| | Femenino | Género | 5,10 | 72,49 | <0.0001 |
| | Privado | Sector | -8,22 | -92,79 | <0.0001 |
| | Rural | Ámbito | 0,40 | 3,01 | 0,003 |
| | Diferencia entre regiones | Región | -0,16 | -8,39 | <0.0001 |
| Matemática (0.14) | + | Calidad de la vivienda | -3,14 | -26,63 | < 0.0001 |
| | + | Estímulo a la educación | -2,94 | -73,63 | < 0.0001 |
| | + | Acceso a la información | -1,44 | -31,09 | < 0.0001 |
| | - | Tareas domésticas | 7,81 | 18,07 | < 0.0001 |
| | + | Experiencia del director | -0,98 | -28,38 | < 0.0001 |
| | + | Recursos didácticos | -1,48 | -39,99 | < 0.0001 |
| | n/s | Comunicación educativa | -0,02 | -0,69 | 0,49 |
| | Adecuada al año escolar | Edad | -7,57 | -56,97 | < 0.0001 |
| | Masculino | Género | -1,52 | -20,10 | < 0.0001 |
| | Privado | Sector | -7,34 | -76,82 | < 0.0001 |
| | Rural | Ámbito | 0,42 | 2,90 | 0,004 |
| | Diferencia entre regiones | Región | 0,34 | 16,59 | < 0.0001 |

Nota. * Refiere a la categoría, la mejor (+) o peor (-) condición de la dimensión; B: valor de beta; t: valores t; p: nivel de significación; n/s: no significativo.

TABLA 8. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL EN LENGUA Y MATEMÁTICA PARA ALUMNOS DE 5º AÑO

| Área (R ²) | Valor de la variable * | Dimensiones | B | t | p |
|---------------------------|-------------------------|----------------------------------|-------|---------|----------|
| Lengua (0,24) | + | Calidad de la vivienda | -0,66 | -2,81 | < 0.0001 |
| | + | Nivel de educación de los padres | -1,94 | -47,87 | < 0.0001 |
| | + | Estímulo a la educación | -3,41 | -59,99 | < 0.0001 |
| | + | Acceso a la información | -0,92 | -16,78 | < 0.0001 |
| | - | Carga laboral | -1,63 | -36,57 | < 0.0001 |
| | + | Ambiente educativo | -1,63 | 26,92 | < 0.0001 |
| | + | Experiencia del director | -0,51 | -13,12 | < 0.0001 |
| | + | Recursos didácticos | -1,58 | -30,58 | < 0.0001 |
| | + | Comunicación educativa | 0,34 | 5,82 | 0,012 |
| | Adecuada al año escolar | Edad | 4,41 | 45,59 | <0.0001 |
| | Femenino | Género | 3,29 | 37,57 | <0.0001 |
| | Privado | Sector | -6,83 | -71,13 | <0.0001 |
| | Urbano | Ámbito | -2,01 | -8,96 | <0.0001 |
| Diferencia entre regiones | Región | 0,13 | 6,33 | <0.0001 | |
| Matemática (0,21) | + | Calidad de la vivienda | -1,08 | -4,45 | < 0.0001 |
| | + | Nivel de educación de los padres | -1,93 | -45,9 | < 0.0001 |
| | + | Estímulo a la educación | -3,27 | -55,34 | < 0.0001 |
| | + | Acceso a la información | -1,05 | -18,27 | < 0.0001 |
| | - | Carga laboral | -1,17 | -25,34 | < 0.0001 |
| | + | Ambiente educativo | -1,34 | -21,26 | < 0.0001 |
| | + | Experiencia del director | -0,65 | -16,07 | < 0.0001 |
| | + | Recursos didácticos | -1,81 | -33,79 | < 0.0001 |
| | + | Comunicación educativa | 0,61 | 10,26 | < 0.0001 |
| | Adecuada al año escolar | Edad | -4,21 | -42,55 | < 0.0001 |
| | Masculino | Género | -4,68 | -51,26 | < 0.0001 |
| | Privado | Sector | -6,11 | -60,86 | < 0.0001 |
| | Urbano | Ámbito | -3,30 | -14,02 | < 0.0001 |
| Diferencia entre regiones | Región | 0,04 | 1,86 | 0,063 | |

Nota. * Refiere a la categoría, la mejor (+) o peor (-) condición de la dimensión; **B**: valor de beta; **t**: valores *t*; **p**: nivel de significación.

3. CONCLUSIONES

3.1. Construcción de índices de condiciones de vida y contexto escolar

Tanto a nivel académico como al del diseño de políticas públicas en las áreas de educación, salud y desarrollo social, durante la última década se ha comenzado a reconocer la necesidad de generar perspectivas de análisis del impacto de las condiciones de vida sobre el desarrollo infantil, centradas en los niños (Gordon y cols., 2003; Minujin y cols., 2005). Además de que estos se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad y riesgo social, también tienen diferentes necesidades básicas que los adultos. Asimismo, los métodos para definir y monitorear la pobreza en general, continúan en debate. Por ejemplo, actualmente se reconoce ampliamente que las medidas basadas en ingreso no logran capturar la compleja situación en la que consiste vivir en condiciones de pobreza en general, y para los niños en

particular (Minujin y cols., 2005). Por otra parte, no se verifica la incorporación de perspectivas del desarrollo desde diferentes marcos conceptuales, que incluyan además de las variables socioeconómicas y educativas más frecuentes, otras provenientes de los desarrollos de disciplinas como la psicología cognitiva del desarrollo (Lipina y Colombo, 2009). Al mismo tiempo, diferentes limitaciones prácticas suelen obstaculizar el diseño y uso de medidas más inclusivas y multidisciplinarias (Gordon y cols., 2003; Roelen y Gassman, 2008), entre las que se cuentan no sólo la definición operacional de diferentes variables, sino los problemas metodológicos durante la obtención de información que luego llevan a una pérdida significativa de datos.

El proceso de diseño de índices en este marco conceptual y metodológico suele plantearse en términos de una serie de etapas, que incluyen la formulación de un modelo teórico general, la identificación de dominios que contribuyan a categorizar diferentes dimensiones, la inclusión de indicadores en cada dimensión, y finalmente la elección de una metodología para combinar los diferentes indicadores en una medida final (Roelen y cols., 2007; Roelen y Gassman, 2008). En consecuencia, el desarrollo de este tipo de medidas involucra una serie extensa de decisiones por ejemplo, a dimensiones e indicadores, o el punto de corte para generar valores umbrales. Un ejemplo de ello, son los índices construidos para el presente trabajo (condiciones de vida y del contexto escolar), descritos en la sección de metodología, para los que inicialmente se definieron más dimensiones e indicadores de los que finalmente resultaron incluidos, debido a una significativa pérdida de datos. Asimismo, los marcos teóricos utilizados para la determinación de indicadores y dimensiones, en la medida en que no formaron parte de la planificación inicial de las encuestas, sólo sirvieron de orientación. Si bien el indicador resultante fue eficiente para identificar impactos sobre el rendimiento académico de los alumnos de primaria y de la escuela media, más allá de las variaciones en los porcentajes de varianza explicados en cada caso, una consecuencia directa de ello es la limitación en la potencia explicativa del índice resultante.

De la aplicación del índice en el análisis de cómo las condiciones de vida predicen el rendimiento académico, se ha verificado que aspectos no habituales en las medidas de pobreza infantil, como por ejemplo el estímulo a la educación o el acceso a la información, han contribuido a explicar parte de la varianza en los modelos de regresión implementados. Es decir, que todo trabajo futuro orientado a disminuir la pérdida de datos y a orientar la obtención de información más específica sobre el contexto de desarrollo de los niños y su rendimiento escolar, potencialmente redundaría en la mejora del poder predictivo de este tipo de indicadores.

El análisis de las diferentes limitaciones y hallazgos en la construcción del índice de condiciones de vida mencionado en este trabajo, que coincide en parte con las propuestas de otros investigadores (Roelen y cols., 2007), sugieren la necesidad de reconsiderar en primer término el diseño de las encuestas censales en función a una planificación de las cuestiones a analizar. En este sentido, sería importante orientar el trabajo futuro hacia el diseño de encuestas basadas no sólo en marcos conceptuales interdisciplinarios, sino además en diferentes aspectos de la política educativa que distintas disciplinas consideran necesarios conocer, a fin de construir intervenciones acordes con ello. Para tal fin es necesario generar articulaciones teóricas, metodológicas y aplicadas, que contemplen no sólo las normas de base (por ejemplo, las leyes y políticas educativas nacionales y provinciales, la constitución nacional, o las normas sobre los derechos de la infancia), sino la realidad particular de la infancia en situación de vulnerabilidad social y sus variaciones regionales y/o culturales.

3.2. Predicción del desempeño escolar en función a las condiciones de vida en diferentes contextos de desarrollo

Los modelos de predicción del rendimiento en lengua y matemática según las condiciones de vida y del contexto escolar implementados en los análisis de este estudio, permitieron identificar perfiles generales y específicos. En cuanto a los primeros, las condiciones de vida representadas tanto por los índices como por sus dimensiones, predijeron los niveles de rendimiento de acuerdo a lo planteado en las revisiones de la literatura sobre impacto de la pobreza y desempeño académico, tanto en el ciclo de primaria como en el de escuela media (Bradley y Corwyn, 2002; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; McLoyd, 1998). Específicamente, el perfil general se caracterizó por el aumento del rendimiento en la medida en que las condiciones de vida y del contexto escolar mejoraban. No obstante, se encontró que los modelos que alcanzaron a explicar los mayores porcentajes de la varianza en la predicción del rendimiento, fueron aquellos que incorporaron las dimensiones de los índices.

Al tomar en cuenta qué aspectos de cada dimensión son los involucrados en tales predicciones, se observó que los mejores rendimientos se asociaron a: (1) mejores condiciones de vivienda en términos de la presencia de un baño, la ausencia de hacinamiento y a no utilizar a la cocina como lugar donde dormir; (2) acceso a información a través de la presencia de un televisor en el hogar y a la posibilidad de conectarse a Internet, además de la presencia de diarios en el hogar en el caso de los alumnos de quinto año; (3) mayor estímulo a la educación en términos de disponibilidad de libros en el hogar y en la escuela, además de apuntes en los alumnos de quinto año; (4) niveles de educación más altos alcanzados por los padres de los alumnos de quinto año; (5) ausencia o menor carga de trabajo en los alumnos de quinto año; y (6) un mejor ambiente educativo en términos de menor frecuencia de robos, escapes y lesiones por peleas en el caso de los alumnos de quinto año. Estos patrones de predicción confirman tanto a nivel de la escolaridad primaria, como de la educación media, de acuerdo a los censos y encuestas correspondientes al año 2000 efectuados por el Ministerio de Educación de Argentina, que diferencias en las condiciones de vida de las familias y los contextos escolares de los alumnos modularon el desempeño académico en las áreas de lengua y matemática. Ello implica la existencia en tal período de una situación de inequidad socioeducativa. Habida cuenta de la profunda crisis socioeconómica que se inició en el año 2001, es legítimo sospechar un profundo incremento en las condiciones que generan tal inequidad en años recientes. En tal sentido, los perfiles aquí identificados –que probablemente sigan teniendo vigencia en más de un sentido- requieren ser actualizados a fin de plantarse potenciales recomendaciones orientadas a acciones e intervenciones más específicas.

Teniendo en cuenta que inicialmente se intentó incluir más dimensiones e indicadores por dimensiones, y que ello no fue posible por verificarse una significativa pérdida de casos por ausencia o errores en el completamiento de las encuestas; es importante señalar la importancia de mejorar a futuro las condiciones de construcción de las encuestas y la metodología de su aplicación y tabulación.

Por otra parte, las diferencias en los niveles de explicación de la varianza entre ciclos educativos (primaria y secundaria), sugiere además la necesidad de replantearse la inclusión de modelos de análisis longitudinales, es decir, muestreos de los mismos alumnos durante diferentes etapas de su procesos de educación, no sólo con el fin de evaluar apropiadamente la evolución de los determinantes sociales sobre el rendimiento, sino también para identificar sus impactos diferenciales en distintas etapas del desarrollo infantil. En el ámbito de estudio del impacto de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y el desempeño académico, diferentes autores han identificado tanto patrones de evolución lineales como discontinuos (McLoyd, 1998), lo cual genera la necesidad de profundizar los estudios a partir de ajustes en los modelos

y métodos de obtención de información y análisis. En este contexto, los resultados del presente análisis indican que las condiciones de vida predicen impactos sobre el rendimiento en dos momentos diferentes. No obstante, los modelos de análisis implementados en el presente proyecto son sincrónicos, lo cual limita la posibilidad de analizar la evolución de los modelos de predicción entre los dos ciclos de educación considerados.

Los aspectos comunes de los perfiles de predicción identificados se mantuvieron tanto al utilizar las variables de rendimiento en su forma de medición continua como dicotómica. La predicción de las condiciones de vida sobre ambos rendimientos (lengua y matemática), también continuó siendo significativa aún después de controlar el impacto de las covariables incluidas en el modelo de análisis de varianza (género, edad, ámbito, sector y región).

Al analizar la predicción del modelo incorporando las únicas tres dimensiones posibles de construir y aplicar respecto de la información del contexto escolar, se observó que los mejores desempeños se asociaron a una mayor experiencia de los maestros y en el cargo directivo de los directores, como a la disponibilidad de recursos pedagógicos en la escuela. No obstante, los niveles de comunicación entre directivos, alumnos, docentes y padres, no se asociaron al desempeño en matemáticas en el ciclo primario, lo cual amerita en primer término eliminar potenciales sesgos metodológicos y de análisis (e.g., diferencias en las evaluaciones implementadas en ambas asignaturas según región y experiencia previa de los alumnos; modelos de enseñanza de ambas asignaturas y su adecuación regional y/o cultural).

En cuanto a la covariación sobre la predicción de las condiciones de vida según edad, género, ámbito, sector y región, la implementación de los diferentes modelos de análisis mostraron patrones tanto comunes como diferenciales entre asignaturas y dentro de cada una de ellas. Por ejemplo, en ambos ciclos de educación, tanto en lengua como en matemática el rendimiento más alto correspondió al de alumnos asistentes a escuelas del sector privado y con edad adecuada para su nivel de escolarización. También ocurrió lo mismo con respecto al ámbito urbano, pero sólo en el nivel de educación media. Respecto a género, en ambos ciclos de educación en lengua el mejor rendimiento lo tuvieron las alumnas, mientras que en matemática los alumnos. Respecto a edad, el perfil identificado es coherente con la mayoría de los estudios en los que se verifica que la retención y el retraso escolar tienden a asociarse a peores rendimientos. En relación a género, si bien no se han verificado sesgos en los tamaños muestrales según tal variable independiente, sería necesario efectuar más análisis que confirmen tal tendencia, en función a los contenidos de las evaluaciones, sus metodologías de evaluación y otras variables de rendimiento en las mismas asignaturas, así como también en la constitución de los hogares, antes de generar recomendaciones basadas en este aspecto.

En relación con los efectos según ámbito, sector y región, a pesar que sus perfiles de predicción coinciden con trabajos previos que asocian mejor rendimiento a disponibilidad de recursos (lo cual en Argentina está vinculado a las polaridades público/privado, urbano/rural y a cierta regionalización del acceso a la escolaridad a favor de los centros urbanos más importantes) (Bramley y Karley, 2007; West, 2007), antes de generar conclusiones sobre el sistema educativo en general, también resulta necesario realizar un análisis más profundo del tipo de evaluaciones y la implementación de los mecanismos de evaluación según región, ámbito y sector en futuros censos y encuestas. Lo anterior no implica dejar de tener en cuenta la identificación de una estructura de inequidad socioeducativa, sino que se orienta a tomar el recaudo de no alimentar erróneamente representaciones sociales en tal sentido, que puedan influir negativamente sobre el diseño de futuras intervenciones en cualquier sentido. Lo que resulta vital es continuar analizando con la mayor precisión posible las características de tal inequidad. Por ejemplo, más

allá de la necesidad de actualización de los datos censales, la identificación de los perfiles aquí descriptos no resulta suficiente para dar un panorama preciso sobre las capacidades de los alumnos, hasta tanto las evaluaciones del desempeño no incorporen una variedad mayor de variables dependientes sobre el rendimiento, que respete cuestiones elementales metodológicas y de pertinencia sociocultural. En consecuencia, un abordaje integral sobre predicción del desempeño escolar en diferentes etapas del desarrollo infantil, debería incorporar no sólo variables dependientes orientadas a resultados, sino también a procesos, capacidades y potencialidades.

Como ya fuera mencionado, los modelos de análisis de predicción aplicados en el presente proyecto permitieron identificar en base a diferentes criterios centrados en los contextos de desarrollo de los niños (hogar y escuela), una situación de inequidad educativa asociada a factores específicos, que podrían ser blancos de intervenciones. En tal sentido, desde una perspectiva general, todas aquellas intervenciones tendientes a universalizar acciones protectoras del desarrollo infantil y familiar a nivel de la educación, el trabajo y la salud de las familias, así como también incrementar la disponibilidad y calidad de recursos y prácticas educativas en los hogares y las escuelas, la capacitación de los maestros y los sistemas de comunicación entre los actores de las comunidades educativas, son pertinentes para mejorar la modulación de las condiciones de vida sobre el desempeño académico de los niños tanto a nivel de la escolaridad primaria como secundaria. En este último caso, los abordajes que contemplen la idiosincrasia evolutiva de los adolescentes, serían además de utilidad para tratar de impactar sobre aspectos de la interacción y la comunicación entre pares y con adultos en los contextos escolares.

Es interesante destacar que un estudio realizado en base a la misma información censal del año 2000, orientado al análisis de la calidad y equidad educativa, ha propuesto un abordaje metodológico diferente para analizar la asociación entre el nivel socioeconómico familiar, los factores propios del aula, de la institución (escuela) y de la provincia en la distribución del aprendizaje de matemática y lengua de la educación primaria (6° grado) de la Argentina (Cervini y cols., 2008). La metodología de análisis implementada en dicho estudio fue el análisis por niveles múltiples (multinivel), apropiada para analizar las variaciones en las características de los individuos que son miembros de un grupo, el cual, a su vez, forma parte de otra agregación. Se trata de mediciones que forman parte de una estructura anidada jerárquicamente. Los resultados obtenidos en dicho estudio mostraron una alta correlación entre los indicadores socioeconómicos y el rendimiento de los alumnos, en el sentido de que cuanto más alto era el nivel económico familiar (en términos de mayor disponibilidad de bienes y servicios, calidad habitacional, menor hacinamiento y trabajo infantil en el hogar) o el nivel cultural familiar (en términos de mayor nivel educativo de los padres y disponibilidad de libros en el hogar), más alto era el desempeño de los alumnos en lengua y matemática. Otros hallazgos del mismo trabajo han indicado también que: (1) el nivel educativo familiar pareciera ejercer su incidencia sobre el rendimiento a través de los antecedentes académicos acumulados por el propio alumno; (2) los recursos escolares institucionales intermedian el efecto de la composición socioeconómica de la escuela; y (3) de igual manera, la diferencia entre los rendimientos promedios urbanos y rural se explica totalmente por las diferencias de composición socioeconómica de la escuela. Es decir, que la implementación de diferentes técnicas de análisis que tienen en cuenta la combinación de distintos factores de riesgo presentes en los contextos de desarrollo infantil, permitieron alcanzar resultados semejantes.

No obstante, una identificación más detallada que permita visualizar objetivos más específicos a nivel de las intervenciones y de la planificación de políticas educativas, requiere ajustar no sólo la obtención de nueva información, sino también su actualización –particularmente en la Argentina, en función a la

existencia de crisis económicas y sociales cíclicas-. Tales análisis deberían contemplar mejoras orientadas a incrementar el poder explicativo de los modelos ya mencionados, incluir mayor número de variables dependientes del rendimiento escolar, así como las variantes en su evaluación según región y contexto cultural –lo cual podría ser de utilidad para crear mapas de intervención según diferentes prioridades-, plantear modelos de evaluación y análisis longitudinales y el replanteo de las encuestas en función a un trabajo de planificación interdisciplinario que incluya la posibilidad de obtener más información sobre los contextos de desarrollo de los niños en diferentes etapas de su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Aber, J.L., Brown, J.L., Jones, S.M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39, pp. 324-348.
- Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M.H., Sroufe, L.A. (2005). When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, pp. 235-245.
- Bradley, R.H. y Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 371-399.
- Bradley, R.H. y Corwyn, R.F. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29, pp. 468-478.
- Bramley, G. y Karley, N.K. (2007). Homeownership, poverty and educational achievement: School effects as neighbourhood effects. *Housing Studies*, 22, pp. 693-721.
- Brooks-Gunn, J. y Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7, pp. 55-71.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Hooper, S., Zeisel, S.A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk Models. *Developmental Psychology*, 36, pp. 793-807.
- Cervini, R., Dabat, R., Dari, N. (2007) Calidad y equidad en la educación primaria de Argentina. Variaciones institucionales y regionales de los factores condicionantes. Análisis del ONE 2000- Censo de 6° de primaria. Informe de actividades y resultados, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, pp. 296-318.
- Engle, P.L., Black, M.M., Behrman, J.R., Cabral de Mello, M., Gertler, P.J., Kapiriri, L., Martorell, R., Eming Young, M. y the International Child Development Steering Group (2007). Child development in developing countries 3 Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *Lancet*, 369, pp. 145-57.

- Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, pp. 77-92.
- Farah, M.J., Betancourt, L., Shera, D.M., Savage, J.H., Giannetta, J.M., Brodsky, N.L., Malmud, E.K., Hurt, H. (2008). Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans. *Developmental science*, 11, pp. 793-801.
- Gassman-Pines, A. y Yoshikawa, H. (2006). The effects of antipoverty programs on children's cumulative level of poverty-related risk. *Developmental Psychology*, 42, pp.981-999.
- Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S., Townsend, P. (2003). *Child poverty in the developing world*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., y The International Child Development Steering Group (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, pp. 60-70.
- Gutman, L.M., Sameroff, A.J., Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), pp. 777-790.
- Hackman, D.A. y Farah, M.J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65-73.
- Keegan Eamon, M. (2002). Effects of poverty on mathematics and reading achievement of young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 22, pp. 49-74.
- Keegan Eamon, M. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, pp. 163-174.
- Lipina, S.J. y Colombo, J.A. (2009). *Poverty and brain development during childhood: An approach from Cognitive Psychology and Neuroscience*. Washington: American Psychological Association.
- Lipina, S.J., Petetta, R.D., Segretin, M.S. (2007). Desigualdad social y desempeño escolar: Identificación de predictores de riesgo para el diseño de intervenciones públicas y/o curriculares. Informe de actividades y resultados, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).
- McLeod, J.D. y Shanahan, M.J. (1993). Poverty, parenting, and children's mental health. *American Sociological Review*, 58, pp. 351-366.
- McLloyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, pp. 185-204.
- Minujin, A., Delamonica, E., González, E., Davidziuk, A.I. (2005). Children living in poverty: a review of child poverty definitions, measurements and policies. UNICEF Conference "Children and poverty: Global Context, Local Solutions". New York: UNICEF/New School University.
- Msall, M.E. (2005). Measuring functional skills in preschool children at risk for neurodevelopmental disabilities. *Mental Retardation And Developmental Disabilities*, 11, pp. 263-273.

- Najman, J.M., Hayatbakhsh, M.R., Heron, M.A., Bor, W., O'callaghan, M.J., Williams, G.M. (2009). The Impact of Episodic and Chronic Poverty on Child Cognitive Development. *The Journal of pediatrics*, 154, pp. 284-289.
- Roelen, K., Gassman, F., Neubourg, C. (2007). Constructing a child poverty approach - the case of Vietnam. CROP and Childwatch Workshop "Rethinking poverty and children in the new millennium: Linking research and policy". CROP/Childwatch.
- Roelen, K. y Gassman, F. (2008). Measuring child poverty and well-being: a literature review. Working Paper 001, Maastricht Graduate School of Governance.
- Sameroff, A.J., Seifer, R., Baldwin, A., Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factor. *Child Development*, 64, pp. 80-97.
- Stanton-Chapman, T.L., Chapman, D.A., Kaiser, A.P., Hancock, T.B. (2004). Cumulative risk and low-income children's language development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, pp. 227-237.
- Walker, S.P., Wachs, T.D., Meeks Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G.A., Pollitt, E., Carter, J.A., y The International Child Development Steering Group (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369, pp. 145-57.
- West, A., (2007). Poverty and educational achievement: Why do children from low-income families tend to do less well at school? *The Policy Press*, 15, pp. 283-297.

QUALIDADE DO ENSINO E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: OS DESAFIOS DO PROCESSO E DO SUCESSO EDUCATIVO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

QUALITY SCHOOLING AND EVALUATION ON LARGE SCALE IN BRAZIL: CHALLENGES OF THE PROCESS AND OF EDUCATIONAL SUCCESS, THAT GUARANTEE THE RIGHT TO EDUCATION

Gilda Cardoso de Araújo e Caroline Falco Reis Fernandes

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art7.pdf>

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2009
Fecha de dictaminación: 25 de octubre de 2009
Fecha de aceptación: 27 de octubre de 2009

1. A QUALIDADE DO ENSINO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: O DESAFIO DO SUCESSO

A partir da segunda metade do século XX observa-se um processo de crescente demanda social por escolarização resultante, dentre vários fatores, dos processos de industrialização, urbanização e desenvolvimento econômico das sociedades ocidentais. Esse processo é tão destacado que Eric Hobsbawn, historiador inglês, em seu livro “A Era dos Extremos: o Breve Século XX: 1914 - 1991” (1995) o compara a uma revolução social, visto que resultou na expansão dos sistemas de ensino, de modo a prescrever e universalizar uma etapa elementar de escolarização em vários países. É notável, também, o reconhecimento internacional da escolarização elementar como legítimo direito humano na Declaração Universal dos Direitos de 1948.

Carlota Boto (2005) relaciona o processo de expansão das oportunidades de escolarização com a compreensão da educação como direito humano e, a partir da matriz analítica do Norberto Bobbio (1992) sobre as “gerações” dos Direitos Humanos, categoriza três momentos ou ‘gerações” do direito à educação. Num primeiro momento, ou numa primeira “geração”, teríamos a expansão do acesso, como base para crianças e jovens freqüentarem uma escola. Consolidado o acesso, haveria o esforço político, pedagógico e cultural da permanência e da qualidade, uma vez que

“... a cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um dado padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o habitus e com o ethos institucional; jovens que não compartilham – por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola.” (Boto, 2005:788).

Dessa forma, a tarefa dos professores e das instituições escolares seria estruturar um razoável padrão de qualidade do ensino que seria comum a todos, com uma rigorosa revisão dos conteúdos, objetivos, metodologias, crenças e valores que sustentam a classificação e a exclusão do processo de escolarização, ou seja, uma profunda análise tanto do currículo prescrito e praticado, quanto do currículo oculto que escamoteia a divisão de classes na sociedade capitalista. Esta seria a segunda “geração” do direito à educação.

Por fim, reconhecida e garantida a igualdade quanto ao acesso, à permanência e à qualidade, teríamos a terceira “geração” do direito à educação com a emergência do direito à igualdade na diversidade, ou seja, a instituição escolar e seus profissionais se esforçariam não só para garantir a igualdade com qualidade, mas também difundir, reconhecer e conviver com as diferentes pertencas culturais: “... a integração da diferença no veio da cultura comum, o reconhecimento do outro pela aceitação, pelo respeito e pela *fraterna* inclusão” (Boto, 2005:791, grifo da autora)

No Brasil, a primeira “geração” do direito à educação - traduzida pela cobertura da etapa elementar de escolarização¹ - só foi generalizada no decorrer dos anos 1990, com várias medidas de expansão da oferta contidas no programa federal *Toda Criança na Escola*. A universalização do Ensino Fundamental, segundo dados do Ministério da Educação, chegou, no início do século XXI, a ter 97% das crianças entre 7 (sete) e 14 (quatorze) anos matriculadas.

¹ denominada de ensino fundamental, com 8 (oito) anos de escolarização obrigatória. a partir de 2010, por força da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, passará a contar com 9 (nove) anos de escolarização obrigatória, incluindo crianças de 6 (seis) anos. assim, se antes a matrícula era obrigatória para crianças com 7 (sete) anos e a trajetória escolar obrigatória ia até aos quatorze anos, com o término da 8ª série, antecipa-se o início da trajetória escolar, sendo o percurso realizado do 1º ao 9º ano, em vez de 1º à 8ª série.

Esse foi o ápice de um processo mais remoto, pois dos anos 1930 aos anos 1990, a política educacional brasileira foi pautada pela demanda de ampliação da escolarização e, para essa demanda, a resposta foi relativamente simples: a construção de prédios escolares. Os políticos e a tecnocracia brasileira, contudo, tinham que lidar com exigências de planejamento e racionalidade administrativa para a manutenção do equilíbrio orçamentário, uma vez que a ampliação da oferta não ocorreu com o necessário aumento do aporte de recursos destinados à educação, o que gerou sérios problemas como:

- a. a decisão por construção/abertura de prédios escolares sem planejamento a médio e a longo prazo das demandas oriundas do crescimento populacional e dos movimentos migratórios, bem como com estruturas e instalações inadequadas;
- b. compra de materiais e de equipamentos escolares, no mais das vezes, insuficientes e de má qualidade e;
- c. aumento do contingente de profissionais da educação, com intensificação e precarização do trabalho docente, bem como correlata desvalorização profissional e salarial (Oliveira, Araujo, 2005).

Assim, observa-se que, no Brasil, o processo de ampliação da escolarização obrigatória não foi acompanhado por debates e medidas que visassem não só ao aumento da oferta de vagas, mas também, e sobretudo, à permanência de contingentes populacionais historicamente excluídos do processo de escolarização e à qualidade do ensino a ser oferecido pelas instituições educativas.

Com isso, criou-se um antagonismo entre a idéia de democratização do ensino, entendida como extensão das oportunidades de escolarização, e a qualidade do ensino. Expandir a escolarização é imperativo político, na medida em que a educação torna-se dever do Estado, portanto não é legítimo qualquer argumento técnico-pedagógico que coloque essa expansão em oposição à qualidade, defendendo um suposto padrão que estaria se perdendo, sendo esta a premissa de José Pires Azanha em 1987:

"O equívoco dessa idéia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois, qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo "democracia", não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade... Não se democratiza o ensino, reservando-os para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica". (Azanha, 1987:41)

Essa idéia de antagonismo entre expansão das oportunidades de escolarização e qualidade do ensino teve desdobramentos na prática pedagógica das instituições escolares. O processo de exclusão não ocorria mais por falta de vagas, mas por mecanismos intra-escolares que tinham por base a ideário meritocrático, a tese da carência material e cultural e o apelo à psicologização do processo de aprendizagem, classificando os alunos que não se adequavam à cultura escolar de "anormais" ou alunos "problemas", no que Maria Helena Souza Patto denominou de "A produção do fracasso escolar" (Patto, 1999).

Nesse sentido, podemos afirmar que entre as décadas de 1970 e 1990 o Brasil caminhava na direção de assegurar apenas a primeira "geração" do direito à educação, ou seja, aquela relativa ao acesso à escola, sem se deter nos aspectos ligados à segunda "geração" do direito à educação que pressupunha a permanência e a qualidade do ensino obrigatório para os cidadãos brasileiros.

Na década de 1970 têm início políticas de garantia de permanência e continuidade dos estudos com a eliminação da exigência do exame de admissão para a passagem do antigo ensino primário para o ensino ginásial. A Lei 5.692/71 estabeleceu o ensino de 1º grau de 8 (oito) anos unificando o primário ao ginásio. Todavia essa unificação não representou a permanência com sucesso escolar, uma vez que novos mecanismos de seletividade foram forçados no interior das práticas pedagógicas das instituições educativas: avaliações, alto índice de reprovação logo nas séries iniciais, altos índices de evasão, as chamadas "profecias auto-realizadoras", entre outros. Dessa forma,

"... o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e 2 evadiam, o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população." (Oliveira, Araújo, 2005:10)

A partir desse cenário têm início as políticas de correção de fluxo escolar, com a comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino. As políticas educacionais formuladas na década de 1990 tentam dar respostas às demandas pela permanência na escola, mediante o combate à repetência e à evasão, com medidas de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980.

As políticas de correção de fluxo escolar obtiveram um relativo êxito reconfigurando a "pirâmide educacional" brasileira que se caracterizava por uma alta concentração de matrículas nas primeiras séries do ensino elementar gradativamente reduzida nas séries posteriores pelas altas taxas de abandono e de repetência. Dessa forma, as políticas de regularização do fluxo incidiram num dos dois elementos do direito à educação de "segunda geração", qual seja, a permanência.

Porém o outro elemento, a qualidade de ensino para todos, não se configurou em políticas públicas que se propusessem a enfrentar esse desafio, pois, apesar de a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) declarar, como princípio de organização do ensino brasileiro, a "garantia de padrões mínimos de qualidade", esse princípio não obteve materialidade jurídica ou política que pudesse balizar o debate educacional sobre o que seria um ensino de qualidade e sobre quais insumos, processos e resultados deveriam ser esperados dos sistemas e das instituições escolares.²

Nesse contexto, sem debates ou medidas sobre insumos e processos, no final da década de 1980 tem início no Brasil uma política relativamente "estranha" aos brasileiros, mas difundida em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade aferida pelos resultados dos estudantes em testes padronizados em larga escala.

2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Apesar da estranheza brasileira com testes em larga escala, é preciso destacar que há uma falsa perspectiva quando se fala que o interesse pela avaliação educacional no Brasil iniciou-se nos anos

² Com a CF de 1988 o federalismo brasileiro assume forma inédita, com a incorporação do município como terceiro ente federado, possibilitando aos mesmos a criação de sistemas de ensino próprios, o que faz com que potencialmente tenhamos, no Brasil, cerca de 5.600 sistemas de ensino.

1990, pois desde a década de 1930 já se abordava o assunto, mesmo não constando como prioridade nas discussões e políticas realizadas (Freitas, 2007).

Em 1964 já estava apontada a necessidade de monitoramento da educação no que se refere às questões estatísticas, já que a grande problemática da época, considerando a tríade do direito à educação (acesso, permanência e qualidade) era referente ao acesso. Assim, estatisticamente era urgente localizar e monitorar a quantidade de alunos dentro e fora da escola, o que foi realizado mediante a criação do Censo Escolar.

Com o tempo essa perspectiva de produção de informações e monitoramento de dados se intensifica, devido, principalmente, às conjunturas internacionais. Vieira e Farias (2007:144-145), referindo-se ao período de redemocratização e pós-abertura afirmam que "As origens das transformações vividas no período nem sempre têm sido determinadas por circunstâncias intrínsecas ao País. Ao contrário, grande parte delas deve ser tributada a um movimento mais amplo da globalização". Esse processo de globalização fez com que se iniciasse, no Brasil e em outros países da América Latina, um desenvolvimento acelerado de instituição de sistemas de avaliação em larga escala, para a configuração de indicadores e resultados. É nesse contexto que foi criado, no Brasil, em 1988³, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, denominado SAEB, que ainda permanece, entretanto com diversas modificações no decorrer dos anos. Foram quatro ciclos diferenciados do SAEB, cujos objetivos em cada um deles, também se diferenciam.

O primeiro ciclo (1990) teve por objetivo o desenvolvimento e aprofundamento da capacidade avaliadora das unidades gestoras do sistema educacional, estimulando o desenvolvimento de pesquisa e avaliação educacional e propondo uma estratégia de articulação de pesquisas. Dando continuidade a esse processo, a proposta do segundo ciclo (1993) era a de fornecer elementos para incrementar a capacidade técnico-metodológica dos estados e municípios na área de avaliação. Já no terceiro ciclo do SAEB (1995) a proposta é mais geral, pois pretende fornecer subsídios para as políticas de educação voltadas para a qualidade, equidade e eficiência. O último ciclo, o da avaliação de 1997, seguindo a linha do anterior priorizou a qualidade educacional tendo como um dos seus objetivos, o de "Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras." (Bonamino; Franco, 1999:111).

É interessante perceber a mudança de perspectiva adotada em cada ciclo. Nos dois primeiros ciclos, avaliação de desempenho possuía um caráter mais processual, ao, avaliar a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. Já nos dois últimos, a avaliação adquire um caráter "conclusivo", "terminativo", indicando a ênfase que, a partir daí e continuamente, seria a ênfase dada aos resultados, bem como ao monitoramento destes.

Também é importante ressaltar que a ampliação e a ênfase nos resultados educacionais não se deram isoladamente em cada país. Essa é uma tendência marcante nos países considerados emergentes, cujos programas e projetos objetivaram à ampliação do acesso à escolarização e, ao mesmo tempo, a otimização dos investimentos em educação (Castro, 1999; Silva, 2002).

³ Mesmo tendo sido instituído em 1988, o SAEB só é legalmente criado em 1994, pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro.

A partir de 1996, as avaliações foram intensificadas. Neste mesmo ano iniciou-se o Exame Nacional de Cursos (ENC – PROVÃO - 1996-2003), na época avaliando apenas alguns cursos. Atualmente, sua abrangência é consideravelmente maior, sendo denominado Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo é o de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, em caráter amostral.

No ano seguinte, 1997, o Brasil participou do Primeiro Estudo Internacional Comparado (PERCE), desenvolvido pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, integrante da UNESCO, cuja segunda edição (SERCE) ocorreu no período de 2004 a 2007. Tais estudos procuram traçar um panorama da educação da América latina, já que o Laboratório visa “[...] realizar estudos regionais sobre desempenho escolar e os fatores associados”. (LLECE, 2008).

Posteriormente, em 1998, o Brasil incluiu mais um sistema de avaliação, de caráter terminativo, voltado aos alunos que concluíram ou que já concluíram o Ensino Médio. É o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, que acontece anualmente. Aos poucos o ENEM foi sendo usado como agregador de pontos do vestibular, para o ingresso em algumas universidades. A partir de 2005, foi atrelado à concessão de bolsas de estudos do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (Brasil, 2005) e em 2009 o MEC propôs a unificação dos vestibulares, cuja intenção era a de substituí-los por uma única prova, que no caso seria o ENEM, modificado e ampliado⁴, que foi aceita por várias universidades, total ou parcialmente, como requisito para o ingresso nos cursos de graduação.

No ano de 2000 o Brasil participou da avaliação do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O teste acontece de três em três anos, sendo o Brasil signatário da próxima etapa, que ocorrerá em 2009. É uma avaliação feita por faixa etária e não por seriação, como acontece nas demais avaliações. Assim, no PISA, a aplicação da prova é por amostragem e realizada com jovens de 15 anos de idade, independentemente das séries nas quais se encontram.

Em 2005 o SAEB sofreu uma modificação para a continuidade e reforço do monitoramento educacional. A sua nova organização foi normatizada pela Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005 (BRASIL, 2005a) e se encontra composta pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que tem o seu foco nas gestões dos sistemas educacionais e é conhecida como SAEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que é mais ampla e focaliza as unidades escolares brasileiras e, devido a isso, recebe o nome de Prova Brasil. Se antes a avaliação era feita por amostragem, com essa organização e novo sistema de dados tornou-se possível avaliar cada sistema e cada escola brasileira. “A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica” (MEC, 2007:12), segundo posicionamento governamental. O SAEB representa, portanto, a efetivação da avaliação em larga escala no contexto brasileiro, sendo a qualidade aferida mediante resultados cognitivos.

Assim, nas políticas educacionais há, ao que tudo indica, uma preponderância crescente na utilização de indicadores enquanto ferramenta de avaliação da qualidade, sendo esta padronizada, o que torna possível a comparação desses indicadores.

⁴A partir desse ano, 2009, a prova do ENEM passa a ser estruturada pelas questões da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que a tornará passível de comparações nas próximas edições.

Vale a pena ressaltar que, conjuntamente a esses sistemas de avaliação, estão sendo constantemente desenvolvidos sistemas de informações e de divulgação dos dados, o que confirma a tríade de Freitas (2007) quanto à política que está sendo desenvolvida de “medida – avaliação - informação”. Isso é passível de se observar quando analisamos as ações e programas advindos e/ou gestados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O INEP é uma autarquia federal que está vinculada ao Ministério da Educação e que tem como uma de suas missões o desenvolvimento de pesquisas e estudos para subsidiar as políticas educacionais, a produção de dados estatísticos e a produção de informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, 2008)

Em 2007 a tendência do desenvolvimento de políticas de “medida – avaliação - informação” novamente se confirma, dada a divulgação e criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE origina-se do movimento denominado “Compromisso de Todos Pela Educação”, sendo instituído e legitimado pelo governo⁵ por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

Dentre as ações do PDE, é claro que não poderiam faltar ainda mais avaliações da educação, pois, como já indicado, há uma ênfase por parte do órgão central e de organismos internacionais em prol da criação e divulgação de indicadores. Assim, criou-se a Provinha Brasil que visa avaliar crianças de 6 a 8 anos, no que diz respeito à sua alfabetização e criou-se também o IDEB que pode ser considerado o “carro-chefe”, “a jóia da coroa”, a ação marcante do PDE. (Cury, 2008).

3. O INDICADOR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O IDEB é um indicador de monitoramento e de qualidade educacional que relaciona as informações de dois outros indicadores: rendimento escolar (aprovação) e desempenho acadêmico. Os dados sobre aprovação são retirados do Censo Escolar e sobre o desempenho, retirados das notas obtidas em exames padronizados, Prova Brasil e SAEB, no caso.

É, oficialmente, um indutor de políticas e/ou ações educacionais pois passou a ser um indicador da educação brasileira, como podemos perceber no decreto que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O capítulo II do Decreto é destinado especificamente ao IDEB e consta que:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. (Brasil, 2007)

Portanto, o IDEB assume ser um indicador estratégico da atual política educacional desenvolvida e traz uma determinada concepção de qualidade: rendimento e desempenho.

⁵ “[...] marcou presença no MEC a articulação do Compromisso de Todos pela Educação, que reúne setores da sociedade civil, entre eles, destacadamente, empresários. A sinergia entre MEC e grupo foi tão intensa que o termo de compromisso formulado para a adesão de municípios, em troca de apoio técnico e financeiro do MEC, foi batizado com o mesmo nome.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 6)

Do Censo Escolar é retirado a taxa média de aprovação. Considera-se a taxa média de aprovação das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e das séries finais (5ª a 8ª série). Dos exames padronizados é retirado a pontuação média dos estudantes de cada etapa avaliada (4ª, 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). A taxa média de proficiência é dada, considerando a média obtida nos exames padronizados (do ano ao qual se refere), em língua portuguesa (LP) e matemática (M), e o seu desvio padrão (DP), sendo calculado o limite inferior e o limite superior. Ou seja, se a média de LP na 4ª série foi de 186 e o DV de 46, o limite inferior é o de 49,0 e o superior, de 100.

Essa combinação procura “incentivar as escolas e redes de ensino a adotarem determinada ‘taxa de troca’ entre a proficiência esperada dos estudantes ao final de uma etapa de ensino e o tempo médio de duração para sua conclusão. Essa taxa de troca aponta para a relação existente entre fluxo e aprendizagem. A lógica é a de que deve haver um desempenho x num período anual. Assim, a nota obtida na Prova Brasil em conjunto com o tempo de conclusão de 1ª série indica se a escola está alcançando um bom índice, ou seja, se teve um bom desempenho no prazo de um ano letivo. Portanto, o “indicador sugere que ele incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)” (Fernandes, 2007:10-16).

A nota do IDEB varia de 0 a 10. A meta colocada para as escolas é que elas alcancem, no mínimo, a nota 6,0, em 2021⁶. Essa média (seis) foi estipulada por ser esta a nota média dos países desenvolvidos, especificamente, os países que compõe a OCDE⁷.

A compatibilidade entre os valores foi possível por terem adequado os dados do PISA (do ano de 2003) aos do SAEB (também do mesmo ano, de 2003), numa escala de 0 a 10. Pelos cálculos realizados, a média dos países desenvolvidos avaliados corresponde a seis nessa escala. Como o PISA avalia alunos de 15 anos, independentemente da série na qual estejam, a compatibilização foi feita com as notas do SAEB dos alunos da 8ª série. A nota do PISA, adotada como a nota de referência, foi a base para que se realizasse uma correspondência aproximada ao SAEB. O que tal metodologia propiciou, segundo seus formuladores, foi a possibilidade de comparação com avaliações internacionais, como a do PISA.

Há, entretanto, limites dessa compatibilização, que precisariam ser levados em conta, como o fato das duas avaliações não estarem na mesma escala de proficiência e não possuírem itens comuns.

Outra limitação que deve ser considerada está relacionada está relacionada as diferenças existentes nas matrizes de referência, especialmente na prova de Leitura, que no SAEB avalia os conhecimentos do aluno em ‘língua portuguesa’, com ênfase em leitura enquanto o PISA avalia a ‘capacidade de leitura’ de forma a contemplar todos os países participantes.” (INEP, 2009:1)

Além da nota 6,0 (seis) definida como sendo a média obtida pelos estudantes dos países-membros da OCDE, foram formuladas e definidas metas intermediárias para escolas, municípios, estados, a partir da meta nacional. Isso foi feito aplicando-se às notas iniciais uma função logística, cujas variáveis são o tempo e o IDEB.. Assim, cada município, estado e escola possuem trajetórias diferentes, sendo que nem todos têm como meta, para o ano de 2021, a nota 6,0. Isso porque “A lógica é a de que para o Brasil chegue à média 6,0 em 2021 [...] cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com

⁶ Essa data foi estipulada pelo simbolismo, considerando que no ano posterior, o Brasil comemorará o bicentenário de sua independência.

⁷ São 30 os países membros da OCDE, dentre os quais, Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Japão, Suécia e Suíça, a título de exemplificação.

esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional” (INEP, 2009a:2)

Contudo, uma das críticas ao índice é justamente ao que diz respeito à essa diferenciação das notas em 2021. As escolas melhores continuarão melhores e as piores permanecerão aquém. Entretanto, numa leitura mais atenta, percebe-se que, mesmo o IDEB não tendo como foco a questão da equidade entre sistemas e escolas, a longo prazo, devido à definição das metas intermediárias por meio da função logística, espera-se que todas as escolas e todos os sistemas, mesmo em tempos distintos, atinjam a nota 9,9. (nove vírgula nove).

Ainda em relação a esse aspecto é importante ressaltar que o IDEB induz a equidade dentro de uma mesma escola e sistema. Como o índice avalia a média da escola e dos sistemas, nada garante que todos irão caminhar numa elevação constante da nota. Ou seja, muitos podem melhorar a proficiência enquanto vários podem ficar abaixo, que a média será elevada. Assim, uma escola cuja nota é 5,0 pode estar com a aprendizagem num nível polarizado (alguns sabem muito, outros quase nada) enquanto numa escola cuja nota foi 4,0 pode estar com o nível de aprendizagem constante e crescente. (todos os alunos estão aprendendo num nível crescente, mesmo que em escalas ainda diferentes).

Dessa forma, podemos afirmar que o IDEB, portanto, não é uma criação para avaliação da educação brasileira em sua totalidade, no que se refere aos insumos, processos e resultados, pois a construção desse índice segue uma lógica do monitoramento externo, enfatizando apenas o resultado do processo educativo, inclusive com diretas vinculações, como visto.

Nessa trajetória, o Brasil, aos poucos, adota uma tendência de comparação, acentuada a partir da divulgação das notas do IDEB, já que por esse sistema de medida é possível comparar escolas, municípios e estados. A situação de comparações no sentido de enfatizar e rotular “quem é melhor” e “quem é pior” em termos de qualidade apresenta-se preocupante no atual cenário brasileiro.

A comparação tornou-se exacerbada com a divulgação dos dados de 2005 e 2007 do IDEB. Fez-se uma extenuante comparação de melhorias e declínios do ponto de vista numérico. O primeiro IDEB a ser calculado foi o referente aos dados das provas do SAEB e Prova Brasil e do Censo Escolar de 2005. Os índices foram calculados e divulgados em abril de 2007, logo após a criação do índice. Em junho do mesmo ano já era possível consultar as notas por sistemas e por unidades escolares. Foram projetadas metas referentes ao ano de 2007 e os subseqüentes, de modo bianual, até o ano de 2021. Posteriormente foram divulgados os dados de 2007, em junho de 2008.

Se, por um lado, a comparação mostra-se negativa e exagerada, por outro os dados possibilitam diversas análises da situação educacional no Brasil, desde que ponderados. A primeira análise após a publicação do índice é a de que há uma grande variação em seus resultados, considerando a heterogeneidade que constitui o Brasil, como podemos ver no quadro abaixo comparativo da rede estadual dos estados brasileiros e de suas Regiões.

QUADRO 1. NOTAS DO IDEB NOS ESTADOS BRASILEIROS 2005-2007

| REGIÃO | ESTADOS | 1ª a 4ª | | 5ª a 8ª | |
|--------------|------------------|---------|------|---------|------|
| | | 2005 | 2007 | 2005 | 2007 |
| Norte | Acre | 3,3 | 3,8 | 3,5 | 3,8 |
| Norte | Amapá | 3,1 | 3,0 | 3,5 | 3,4 |
| Norte | Amazonas | 3,3 | 3,9 | 2,7 | 3,3 |
| Norte | Pará | 2,8 | 2,8 | 3,1 | 2,9 |
| Norte | Rondônia | 3,6 | 4,0 | 3,2 | 3,3 |
| Norte | Roraima | 3,5 | 3,5 | 3,2 | 3,5 |
| Norte | Tocantins | 3,6 | 4,2 | 3,4 | 3,6 |
| Nordeste | Alagoas | 2,9 | 3,3 | 2,5 | 2,7 |
| Nordeste | Bahia | 2,6 | 2,6 | 2,6 | 2,7 |
| Nordeste | Ceará | 3,2 | 3,5 | 2,8 | 3,4 |
| Nordeste | Maranhão | 3,2 | 3,3 | 3,2 | 3,4 |
| Nordeste | Paraíba | 3,0 | 3,5 | 2,5 | 2,8 |
| Nordeste | Pernambuco | 3,1 | 3,5 | 2,4 | 2,5 |
| Nordeste | Piauí | 2,6 | 3,2 | 2,6 | 3,1 |
| Nordeste | R. G. do Norte | 2,6 | 3,0 | 2,6 | 2,7 |
| Nordeste | Sergipe | 3,0 | 3,4 | 2,9 | 2,9 |
| Centro-Oeste | Distrito Federal | 4,4 | 4,8 | 3,3 | 3,5 |
| Centro-Oeste | Goiás | 3,9 | 4,3 | 3,3 | 3,4 |
| Centro-Oeste | Mato Grosso | 3,6 | 4,4 | 2,9 | 3,6 |
| Centro-Oeste | M. G. do Sul | 3,2 | 4,0 | 2,9 | 3,5 |
| Sudeste | Espírito Santo | 3,7 | 4,1 | 3,5 | 3,6 |
| Sudeste | Minas Gerais | 4,9 | 4,9 | 3,6 | 3,7 |
| Sudeste | Rio de Janeiro | 3,7 | 3,8 | 2,9 | 2,9 |
| Sudeste | São Paulo | 4,5 | 4,7 | 3,8 | 4,0 |
| Sul | Paraná | 5,0 | 5,2 | 3,3 | 4,0 |
| Sul | Santa Catarina | 4,3 | 4,7 | 4,1 | 4,1 |
| Sul | R. G. do Sul | 4,2 | 4,5 | 3,5 | 3,7 |

Fonte : MEC/INEP, organizado pelas autor as. (INEP, 2008a).

É possível perceber pela tabela apresentada que há estados, como o Pará, a Bahia e o Rio Grande do Norte que possuem as notas mais baixas atribuídas pelo índice. Já alguns estados chegam a possuir o dobro da nota de outros, como é o caso do Paraná, cuja nota é 5,2. Logo essa análise nos leva a observar que a disparidade entre os estados reflete a disparidade existente entre as Regiões Brasileiras. Tanto nas séries iniciais, quanto nas finais, o Nordeste encontra-se em defasagem, tanto em relação à média do índice, quanto em relação a Região Sul com as maiores notas.

A situação pode ser ainda mais complexa quando se observa as notas obtidas pelos municípios brasileiros. Nestes, essa variação é ainda mais instigante, considerando que compõem uma mesma unidade da federação. Como exemplo, podemos tomar as notas obtidas pelos municípios do estado do Espírito Santo⁸.

⁸ O Espírito Santo é um dos estados que integra a Região Sudeste do Brasil. Limita-se ao Norte com o estado da Bahia, ao sul com o do Rio de Janeiro, à Oeste com Minas Gerais e à leste com o Oceano Atlântico. Sua capital é Vitória, localizada em uma ilha, com 93,38 km² de área e uma população aproximada de 320 mil habitantes.

QUADRO 2. NOTAS MUNICIPAIS DO IDEB DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

| MUNICÍPIOS | Anos Iniciais | | Anos Finais | |
|-----------------------|---------------|------|-------------|------|
| | 2005 | 2007 | 2005 | 2007 |
| AFONSO CLAUDIO | 4,2 | 4,3 | 4,4 | 4,6 |
| AGUIA BRANCA | 4,0 | 4,7 | 3,5 | 3,7 |
| AGUA DOCE DO NORTE | 3,5 | 3,8 | - | 3,2 |
| ALEGRE | - | 3,5 | - | - |
| ALFREDO CHAVES | 4,7 | 5,2 | 4,3 | 4,4 |
| ALTO RIO NOVO | 3,7 | 4,4 | - | 4,1 |
| ANCHIETA | 4,2 | 4,1 | 3,1 | 3,3 |
| APIACA | 3,1 | 3,6 | 3,3 | 3,4 |
| ARACRUZ | 4,7 | 4,7 | 3,8 | 4,0 |
| ATILIO VIVACQUA | 3,9 | 3,8 | - | 3,9 |
| BAIXO GUANDU | 3,8 | 4,2 | 3,6 | 3,7 |
| BARRA DE SAO FRANCIS. | 3,7 | 4,0 | 3,3 | 3,5 |
| BOA ESPERANCA | 3,1 | 4,2 | 3,7 | 3,8 |
| BOM JESUS DO NORTE | 3,8 | 4,3 | 3,1 | 3,3 |
| BREJETUBA | - | 4,7 | | |
| CACHOEIRO DE ITAPEMI. | 4,1 | 4,7 | 4,1 | 4,3 |
| CARIACICA | 3,8 | 4,2 | 3,4 | 3,6 |
| CASTELO | 4,8 | 4,8 | 4,3 | 4,5 |
| COLATINA | 4,4 | 4,7 | 4,5 | 4,6 |
| CONCEICAO DA BARRA | 3,4 | 4,3 | 4,0 | 4,2 |
| CONCEICAO DO CASTELO | 3,7 | 4,2 | 4,2 | 4,4 |
| DIVINO DE SAO L. | - | - | - | 3,4 |
| DOMINGOS MARTINS | 4,5 | 5,3 | 4,8 | 4,9 |
| DORES DO RIO PRETO | 3,6 | 4,1 | - | 3,9 |
| ECOPORANGA | 3,7 | 4,3 | - | 4,1 |
| FUNDAO | 4,4 | 4,7 | 3,7 | 3,9 |
| GOVERNADOR LINDEMB. | - | 4,4 | | |
| GUACUI | 3,2 | 3,8 | 3,5 | 3,6 |
| GUARAPARI | 3,7 | 4,1 | 3,2 | 3,4 |
| IBATIBA | 3,9 | 4,3 | 3,6 | 3,8 |
| IBIRAÇU | 3,9 | 4,2 | | |
| IBITIRAMA | 3,4 | 3,5 | | |
| ICONHA | 4,5 | 4,6 | 4,1 | 4,3 |
| IRUPI | 3,6 | 3,9 | - | 3,8 |
| ITAGUACU | 5,1 | 5,1 | - | 4,4 |
| ITAPEMIRIM | 3,6 | 3,8 | - | 2,9 |
| ITARANA | 4,9 | 5,0 | 4,6 | 4,7 |
| JAGUARE | 3,9 | 4,4 | - | 3,9 |
| JERONIMO MONTEIRO | 4,2 | 4,2 | - | 4,5 |
| JOAO NEIVA | 4,3 | 4,8 | 3,5 | 3,7 |
| LARANJA DA TERRA | - | 4,2 | 4,1 | 4,2 |
| LINHARES | 4,0 | 4,3 | 4,0 | 4,1 |
| MANTENOPOLIS | 3,8 | 3,8 | 3,3 | 3,5 |
| MARATAIZES | 3,7 | 4,3 | 3,9 | 4,0 |
| MARECHAL FLORIANO | 4,5 | 4,8 | - | 5,5 |
| MARILÂNDIA | 4,7 | 5,1 | | |
| MIMOSO DO SUL | 3,0 | 3,3 | 2,9 | 3,0 |
| MONTANHA | 3,6 | 5,0 | 4,1 | 4,3 |

| MUNICÍPIOS | Anos Iniciais | | Anos Finais | |
|-------------------------|---------------|------|-------------|------|
| | 2005 | 2007 | 2005 | 2007 |
| MUNIZ FREIRE | 3,8 | 4,3 | 4,3 | 4,4 |
| MUQUI | 3,1 | 4,3 | 4,2 | 4,4 |
| NOVA VENECIA | 4,1 | 4,9 | 4,2 | 4,3 |
| PANCAS | 4,0 | 4,3 | 3,4 | 3,5 |
| PEDRO CANARIO | 3,5 | 3,6 | 2,5 | 2,7 |
| PINHEIROS | 3,8 | 4,3 | 3,5 | 3,7 |
| PIUMA | 4,1 | 4,5 | 3,4 | 3,5 |
| PONTO BELO | 3,3 | 4,3 | - | 3,4 |
| RIO BANANAL | 4,4 | 4,7 | 3,8 | 3,9 |
| RIO NOVO DO SUL | 4,2 | 4,7 | - | - |
| SANTA MARIA DO JETIBÁ | 3,2 | 4,3 | - | - |
| SANTA TERESA | 4,4 | 5,0 | 4,1 | 4,3 |
| SAO GABRIEL DA PALHA | 3,8 | 4,5 | 3,8 | 3,9 |
| SAO JOSE DO CALCADO | 4,0 | 3,9 | 3,4 | 3,5 |
| SAO MATEUS | 3,9 | 4,2 | 3,9 | 4,1 |
| SAO ROQUE DO CANAA | - | 5,3 | - | 4,9 |
| SERRA | 3,8 | 4,3 | 3,7 | 3,8 |
| SOORETAMA | 3,9 | 4,3 | 3,0 | 3,1 |
| VARGEM ALTA | 4,1 | 5,0 | 3,8 | 3,9 |
| VENDA NOVA DO IMIGRANTE | 3,9 | 4,7 | 3,7 | 3,9 |
| VIANA | 3,6 | 4,3 | 3,2 | 3,3 |
| VILA PAVAO | 4,2 | 6,0 | 4,4 | 4,6 |
| VILA VALERIO | - | - | 4,2 | 4,4 |
| VILA VELHA | 4,3 | 4,5 | 3,7 | 3,8 |

Fonte: MEC/INEP, organizados pelo (a) autor (a). (INEP, 2008a).

Dos setenta e oito municípios que o integram, as menores notas (2007) obtidas no que diz respeito aos anos iniciais foram dos municípios de Mimoso do Sul, cuja nota foi 3,3 e de Apiacá, com 3,6. As maiores notas foram a de Vila Pavão, com 6,0 e de Domingos Martins, com 5,3. Tal variação permanece ao abordarmos as notas relativas aos anos finais do ensino fundamental. De um lado da balança temos os municípios de Itapemirim e Anchieta, com as notas 2,7 e 2,9, respectivamente. Do outro, temos Itarana e Marechal Floriano, ambos com 5,3 e novamente Domingos Martins, com 5,1.

Há, notoriamente, uma disparidade entre as notas e, segundo a perspectiva do IDEB, uma disparidade na qualidade do ensino. Sabemos que a constituição e desenvolvimento dos estados brasileiros deram-se de modo diverso, considerando a sua história, a ocupação das terras, a geografia (clima, relevo, vegetação, hidrografia), a economia (turismo, industrialização, agropecuária, energia), o seu povoamento e cultura dos seus habitantes. Entretanto, tais diferenciações não são, de antemão, um determinante dos sistemas de ensino; apenas um condicionante destes. Assim, tais diferenciações não justificam o "fracasso" ou "sucesso" do ensino escolar, considerando a política educacional brasileira, com a função de organizar o sistema nacional de ensino com todas as suas unidades de federação.

A forma na qual o sistema de ensino brasileiro está organizado é, sem dúvida, um dos fatores imbricados na análise dessa diferenciação das notas entre os diversos municípios. A legislação educacional, a partir da LDB 9394/96, atribuiu aos municípios brasileiros a organização do ensino fundamental e da educação infantil. Ao dar essa atribuição, propõe que os municípios criem sistema próprio de educação, vinculem-se ao sistema estadual ou ainda componham com o sistema estadual um sistema único de educação básica. (Brasil, 1996) Eis um dos grandes problemas da política educacional atual, considerando que são

mais de cinco mil municípios e, portanto, mais de cinco mil potenciais sistemas de educação. Em muitos casos foi constatado, de acordo com a análise das notas do Ideb que “[...] o Ideb da rede estadual em cada município é superior ao Ideb da rede municipal. Isso sugere que o desejável processo de municipalização não foi acompanhado dos cuidados devidos.” (MEC, 2007:13)

Esse breve panorama procurou adentrar na discussão sobre variação, considerando a federação. Contudo, para além das notas analisadas e tomadas como uma questão de desigualdade da qualidade entre as regiões, estados e municípios, o Ideb apresentou outro tipo de variação que chama a atenção. É a variação das notas entre escolas de um mesmo sistema e, mais especificamente, de um mesmo município, como podemos ver na tabela abaixo que traz as escolas do município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo.

QUADRO 3. NOTA DO IDEB DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES

| ESCOLAS | Anos Iniciais | | Anos Finais | |
|-----------|---------------|------------|-------------|------------|
| | 2005 | 2007 | 2005 | 2007 |
| 1 | 3,6 | 3,2 | 3,1 | 2,1 |
| 2 | 4 | 3,6 | 3,5 | 2,8 |
| 3 | 4,8 | 4,5 | 4,4 | 4,2 |
| 4 | 4,7 | 4,5 | 3,7 | 3,2 |
| 5 | 3,7 | 3,6 | 3,2 | 2,8 |
| 6 | 3,9 | 3,2 | 4 | 3,8 |
| 7 | 3,8 | 3,5 | 3 | 2,9 |
| 8 | 3,9 | 3,6 | 3 | 2,8 |
| 9 | 4,9 | 5,3 | 4,1 | 3,6 |
| 10 | 3,7 | 3,4 | 2,7 | 3,1 |
| 11 | 3,6 | 3,9 | 3 | 1,7 |
| 12 | 5,6 | 6 | 5,6 | 5,5 |
| 13 | 4,9 | 4,6 | 4,1 | 4,1 |
| 14 | 3,6 | 3,6 | 3,2 | 3 |
| 15 | 4,3 | 3,8 | 3,7 | 4,1 |
| 16 | 3,6 | 3,7 | 2,4 | 2,2 |
| 17 | 3,3 | 3,9 | 3,3 | 3,1 |
| 18 | 3,7 | 3,9 | 3 | 2,7 |
| 19 | 4 | 3,9 | 2,7 | 2,7 |
| 20 | 3,9 | 3,6 | 2,7 | 3,1 |
| 21 | 4,4 | 4,5 | 4 | 4 |
| 22 | 3,9 | 4,3 | 2,7 | 2,7 |
| 23 | 4,4 | 4,4 | 4,2 | 4,2 |
| 24 | 5,3 | 5,5 | 2,6 | 5,2 |
| 25 | 3,5 | 5,1 | 3,5 | 4,3 |
| 26 | 5,6 | 6,3 | 6,2 | 6,3 |
| 27 | 3,5 | 4,4 | 2,9 | 3 |
| 28 | 3,9 | 4,2 | 3,7 | 4,2 |
| 29 | 3,8 | 3,9 | 3,2 | 3,6 |
| 30 | 3,2 | 3,6 | 3 | 3,2 |
| 31 | 4,1 | 4,2 | 3,7 | 4 |
| 32 | 3,9 | 4,4 | 3,6 | 3,7 |
| 33 | 4 | 4 | 4,1 | 4,3 |
| 34 | 4,2 | 4,6 | 3,9 | 3,9 |
| 35 | 4,6 | 4,8 | 4,4 | 4,4 |

Fonte: MEC/INEP, organizados pelas autoras. (INEP, 2008a).

É possível observar pela tabela que há escolas com notas consideradas elevadas, como o caso das escolas 12 e 26, como há também escolas com notas baixas, como o caso das escolas 10, 19 e 20. Há, portanto, uma heterogeneidade de notas, cuja causa principal poderia, a primeira vista, ser apontada para as questões sócio-econômicas.

Contudo, ao observarmos as notas das escolas do município foi possível identificar que dentro de um mesmo bairro há uma instigante variação. No bairro Santo Antônio há duas escolas próximas que obtiveram notas bem diferenciadas, a 25 e a 30. Portanto, há escolas dentro de uma mesma região que possuem notas bem diferenciadas, o que faz com que, de modo geral, as questões sócio-econômicas não sejam as únicas, nem as principais, causas explicativas de tal diferenciação.

Portanto, há de se considerar que

[...] embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extra-escolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar freqüentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar. (Brooke; Soares, 2008:9)

Observando-se ainda a tabela 3 é possível identificar escolas que de uma medição (2005) a outra (2007) tiveram um aumento considerável na nota, como é o caso da escola 25, que nas séries iniciais estava com a nota 3,5 e passou a ter 5,1, em 2007. Em sentido oposto, há escolas que caíram em termos de nota, como o caso da escola 6, que de 3,9 passou para 3,2 nos anos iniciais.

Num total de 39 escolas que possuem notas do Ideb, nos anos iniciais, 40% não alcançaram a meta estabelecida para 2007, chegando, em vários casos, a uma considerável diminuição da nota. Já nos anos finais, a situação merece um pouco mais de atenção já que, de 38 escolas, metade obteve notas menores em 2007 do que em 2005.

Outra questão que chama a atenção é a enorme variação, dentro de uma mesma escola, das notas dos anos iniciais e dos anos finais. A escola 9 é um bom exemplo do retrato tirado de diversas outras escolas. Nos anos iniciais, de 4,9 atingiu a nota 5,3. Já nos anos finais, de 4,1, teve uma queda, obtendo a nota 3,6.

Todo esse quadro de disparidades quanto ao indicador nos induz a considerar a existência de um "efeito-escola" impactando no desempenho dos alunos para além das políticas gerais. Por efeito-escola

[...] entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a idéia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados. (Brooke; Soares, 2008:10).

Assim, o "efeito-escola" considera efetivamente aquilo que está sendo realizado pela escola, ou seja, como está a formação do aluno quando este freqüenta a mesma escola durante toda a sua idade escolar? Isso exige uma permanência dos alunos numa mesma dada escola. Com isso, para identificarmos se uma escola é eficaz, precisa-se conhecer primeiro qual o seu "efeito-escola".

Portanto, considera-se que o fator sócio-econômico influencia, mas não é um fator determinante, aparentemente e segundo os vários estudos das pesquisas das Escolas Eficazes, da eficácia escolar ou em outras palavras, dessa variação que se traduz nos resultados obtidos pelos diferentes sistemas de ensino e escolas.

Essa consideração de que há o fator-escola, ou seja, o efeito-escola, que faz diferença na vida do aluno, independentemente da situação econômica, chama a atenção para a variação das notas dentro de uma mesma unidade escolar. Ou seja, o que fez com que as escolas aumentassem, diminuíssem ou tivessem uma constância em sua nota, do ano de 2005 para o ano de 2007?

Mediante essas variações existentes dentro da própria escola, pergunta-se: Quais foram os aspectos que interferiram nessa variação? Há relação com aspectos intra-escolares? Com aspectos das políticas desenvolvidas? Ou seja, quais medidas, quais ações diferenciaram essas notas? Ou elas são de certo modo aleatórias, considerando que dois anos é um curto espaço de tempo para se promover mudanças estruturais? Por que essa variação dos anos finais e dos anos iniciais se a escola é a mesma?

Todas essas questões remetem ao desafio de inserirmos - nos estudos, debates e formulações de políticas de monitoramento e de avaliação de larga escala - fatores associados aos **processos educativos**. A intensificação com sobreposição⁹ de testes e indicadores é medida desnecessária e insuficiente, pois tem significado, no Brasil, a simples constatação ou mensuração do **fracasso** dos sistemas e instituições educativas sem conseqüências (fortes ou fracas) em termos de definição de políticas educacionais e/ou planejamento institucional. Ao longo dos anos a avaliação em larga escala no Brasil tem servido apenas para reiterar a baixa proficiência dos estudantes - traduzida como falta de qualidade do ensino ou **insucesso** - bem como para organização de *rankings*. Numa analogia simplificadora, mas realista, podemos afirmar que a intensificação com sobreposição dos testes em larga escala no Brasil é um processo semelhante a um termômetro que mede a "febre", mas não indica causas tampouco tratamento.

4. DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Garantida a primeira "geração" do direito à educação com a ampliação, muito próxima da universalização, da etapa obrigatória de escolarização, a garantia e efetividade segunda "geração" do direito à educação encontra-se ainda em estágio muito embrionário. Considerando a redução (ainda muito longe do ideal) do problema da evasão - o que indica avanços quanto à garantia de permanência dos alunos na escola- somos instados a pensar na qualidade entendida como sucesso escolar.

Nesse sentido, há que ser superada a concepção difundida, desde a publicação do Relatório Coleman em 1966, que as características familiares dos alunos são mais relevantes para o sucesso ou fracasso escolar do que os processos educativos e os fatores escolares. Desconsiderá-los implica em enfraquecer a possibilidade de investimentos e intervenção (política/planejamento) governamentais que sejam capazes de assegurar a plenitude, ao menos, da "segunda" geração do direito à educação traduzida pela permanência com sucesso escolar.

Neste artigo sinalizamos que a avaliação em larga escala no Brasil, bem como seus resultados não implicou em avaliar a qualidade do ensino, posto que o rendimento dos alunos é apenas um, não menos importante, dos elementos constitutivos dos processos educativos composto por variáveis complexas como vivência/experiência na/cultura escolar, a socialização, a sociabilidade, as interações, trocas...

⁹ Além dos testes padronizados nacionais e internacionais, estudantes brasileiros também são avaliados por testes padronizados elaborados e aplicados por secretarias estaduais e municipais de educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ação Educativa. (2007) *Em Questão4*. O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa
- Azanha, J.M.P (1987). *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- Bobbio, N. (1992) *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bonamino, A; Franco, C. (1999) Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132.
- Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de Três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, Oct. 2005, vol.26, no.92, p.777-798.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (1996) MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2005) MEC. *LEI No 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005*.. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília.
- Brasil. (2005a) "*Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005*" Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, MEC.
- Brasil. (2007) *DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm. Brasília.
- Brooke, N; Soares, J.F. (2008) *Pesquisa em eficácia escolar*. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG.
- Castro, M.H.G. (1999) *Educação para o século XXI*. O desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP.
- Cury, C.A.J. (2008) O regime de colaboração entre as esferas administrativas e o desenvolvimento da educação básica. (mesa redonda). In: *Seminário de avaliação do PDE e intercâmbio de pesquisa científica*. Comunicação oral. Brasília.
- Fernandes, R. (2007) *Índice de desenvolvimento da educação básica*. – Série Documental. Brasília: INEP.
- Freitas, D.N. (2007) *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Hobsbawn, E. (1995) *A Era dos extremos. O breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- INEP. (2008) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Conheça o INEP*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/>. Acesso em 10 ago.
- INEP. (2008a) *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ideb*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site>. Acesso em 15 ago. 2008a.
- INEP. (2009) *Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do*

- SAEB (Nota técnica) Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 18 mai.
- INEP. (2009a) *Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas*. (Nota técnica) Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 18 mai.
- LLECE (2008)- Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação. *Segundo Estudo Internacional Comparado sobre Linguagem, Matemática e fatores associados para alunos da terceira e quarta série da educação básica*. Informe técnico. Santiago, Chile: UNESCO.
- MEC. (2007) *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília.
- Oliveira, R; Araújo, G.C. (2005). [Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação](#). *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro: n. 28, p. 05-23, jan./abr.
- Patto, M.H.S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, M.A. (2002) *Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP.
- Vieira, S.F.; Farias, I.M.S. (2007) *Política educacional no Brasil. Introdução histórica*. Brasília: Líber Livro Editora.



DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA A TRAVÉS DE PROGRAMAS PARA APRENDER A APRENDER EN LA INFANCIA TEMPRANA

DEVELOPING THE MATHEMATICS COMPETENCE THROUGH PROGRAMS THAT INCORPORATE LEARNING TO LEARN DURING EARLY CHILDHOOD

Honorio Salmerón, Calixto Gutiérrez-Braojos y Purificación Salmerón

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art8.pdf>

Fecha de recepción: 2 de agosto de 2009

Fecha de dictaminación: 23 de octubre de 2009

Fecha de segunda versión: 24 de octubre de 2009

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2009

Las Leyes de Educación Españolas determinan como clave, para el alumnado del nivel de Educación Primaria desarrollar, entre otras, la competencia matemática: “Las matemáticas deben concebirse como un conjunto de ideas y formas de actuar que no sólo conllevan el uso de cantidades y formas, sino mucho más que eso, se asocian a hacerse preguntas, identificar estructuras, analizar fenómenos, establecer modelos, etc.”.

Consideramos que esta función principal está conformada por las siguientes subfunciones o subcompetencias:

- a. Resolución de problemas (transversal).
- b. Uso de los recursos TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (transversal).
- c. Dimensión histórica, social y cultural de las matemáticas (transversal).
- d. Desarrollo del sentido numérico. Medida de magnitudes.
- e. Las formas y figuras y sus propiedades.
- f. Tratamiento de la información, azar y probabilidad.

El proceso de adquisición de la competencia matemática debe seguir un diseño de intervención docente controlado. Por ello, y con carácter preventivo en los primeros años escolares, Fuchs (2006, pp.1) apunta la importancia de las estrategias de intervención: “A key research question concerns what intervention strategies can be used to prevent difficulty or remediate deficits that develop in the primary grades”. Estas adquisiciones se propician más eficientemente con modalidades de enseñanza que posibiliten desde el currículum ordinario el desarrollo de competencias en el alumnado. En la aplicación del nuevo paradigma centrado en el aprendiz se están aportando modalidades o metodologías instructivas activas y basadas en la reflexión explícita y transferencia del control del aprendizaje (Montague, 2007; Moreno y Ortiz, 2008) para que favorezcan mayor implicación, autorregulación, responsabilidad del alumnado en sus aprendizajes, así como, transferencia de los mismos (Berbey-Meyer y Kaplan, 2005; Fuchs, 2006, Fuchs *et. al.* 2003). En este sentido consideramos que las estrategias para aprender a aprender son el heliostato del resto de competencias, o dicho de otro modo, “Such reflective thinking is a major milestone in childhood and a basic ingredient in many situations” (Brown, Ferrara & Campione, citados por Paris, Lipson, y Wixson, 1983:295).

1. ESTRATEGIAS PARA APRENDER A APRENDER EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Los procesos instruccionales favorecedores del cambio cognitivo, y entre ellos las estrategias para aprender a aprender, se están investigando actualmente desde la perspectiva sociocognitiva (Badia, Boads, Fuentes, y Liesa, 2003; Boekaerts, de Konning y Vedder, 2006; Doise, 1993; Järvelä, Järvenoja, y Veermans, 2008; Lau, y Youyan, 2008, Monereo, 2007; Pintrich, 1999; Zimmerman y Dibenedetto 2008; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). Desde esta perspectiva adquiere importancia un contexto educativo estratégico de calidad porque es capaz de impulsar actuaciones estratégicas en sus agentes si reúne las características que lo definen como tal. Como señalan Alexander y Judy (1988) los factores sociales y contextuales pueden impactar en la adquisición y utilización del conocimiento estratégico. Así, según Monereo (2007:504-505), el contexto educativo, en este marco teórico tendería a modificar:

- Las concepciones de los aprendices y profesores relativas al sentido y significado de aprender y enseñar, (dimensión epistemológica), de dominar una materia, (dimensión de dominio específico), y de ser autónomo aprendiendo, (dimensión de autonomía).
- Los formatos de interacción educativa que habitualmente emplean los docentes para enseñar su materia. Esto implica nuevas medidas instruccionales favorecedoras de la apropiación de estrategias para el aprendizaje
- La organización curricular en doble sentido, con respecto a la naturaleza de los contenidos a enseñar y en relación al nivel de infusión logrado.
- La dinámica institucional, en especial a través del asesoramiento psicoeducativo.

Por ello, consideramos necesaria la construcción de nuevos materiales didácticos que comprendan en su uso estrategias para aprender a aprender y guíen tanto al docente como al alumnado en la línea apuntada.

En base a las cinco líneas de investigación sobre las estrategias de aprendizaje propuestas por Pressley, Woloshyn, Lysynchuk, Martin, Wood y Willoughby (1990)¹, este trabajo, especialmente, se centra en el estudio de los efectos que determinadas modificaciones en el material curricular ordinario (libros de textos, guiones de trabajo del alumnado...) tienen sobre el rendimiento y el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, claves para un aprendizaje reflexivo. Por tanto, a excepción de la línea que se dirige a estudiar la aceptabilidad de los docentes, este estudio cumple con cuatro de las cinco líneas de investigación apuntadas por estos autores.

Las modificaciones antedichas han consistido en la elaboración de materiales (guías para el profesorado, alumnado y familias), que hipotéticamente y bajo determinadas condiciones contextuales (Badía, Boads, Fuentes, y Liesa, 2003), promoverían un aprendizaje estratégico a la vez que el desarrollo de la subcompetencia resolución de problemas en el área de matemáticas.

Son varios los estudios empíricos que afirman que estos materiales y / o programas generan, además de un mayor rendimiento, un significativo desarrollo metacognitivo y cognitivo de aquellos que han participado en programas de intervención docente específica para ello. La mayoría de estos estudios, dirigidos al área de matemáticas, han incidido en la efectividad de dichos programas en estudiantes mayores de siete años de edad (entre ellos, Aguilar & Navarro, 2000; Carbonero & Navarro, 2006; Gargallo, 2003; Lucangeli, Tressoldi & Cendron, 1998; Pifarré & Sanuy, 2001; Poveda, Beltrán & Martínez, 2001). Sin embargo, los trabajos dirigidos a estudiantes de edad más temprana son más escasos, [por ejemplo, Salmerón y col. (Salmerón & Ortiz 2003, Ortiz, Salmerón & Rodríguez-Fernández, 2007)].

Comprendiendo estos enfoques, en nuestro estudio se presentan y discuten los resultados obtenidos al implementar materiales didácticos diseñados desde los planteamientos de la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Pretendemos facilitar al alumnado en edad temprana la apropiación de estrategias para aprender a aprender haciéndolo más competente en la resolución de problemas del área de matemática.

¹ Pressley y col. (1990) señalan cinco líneas de investigación: a) determinar la necesidad de una instrucción estratégica; b) la segunda y tercera, líneas dirigidas respectivamente, a la evaluación procesual y sumativa tras la aplicación intervenciones experimentales; c) estudiar la aceptabilidad por parte de los docentes de la introducción de estrategias de aprendizaje en sus aulas. d) Cambiar materiales curriculares tradicionales por materiales curriculares diseñados para el aprendizaje de estrategias de aprendizaje.

2. LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

En este estudio se pretende observar la eficacia de los materiales elaborados al efecto comparando un grupo entrenado en estrategias para aprender a aprender respecto un grupo control que ha utilizado materiales didácticos habituales sin entrenamiento en dichos aspectos. En este sentido, esperamos que el grupo que ha utilizado en la ejecución de sus tareas los materiales en prueba (ver Anexo II) utilicen mejores estrategias de aprendizaje en la resolución de problemas matemáticos.

2.2. Participantes

Participaron 48 estudiantes de primer curso de Educación Primaria pertenecientes a un centro educativo de Cádiz. La selección del centro se realizó de manera intencional, ya que interesó la participación de un centro cuyo profesorado garantizará una alta implicación. El total de la muestra se dividió en dos grupos, el grupo control con $n= 25$ y el grupo experimental con $n= 23$ con el cual se empleó un conjunto de materiales didácticos específicos para la apropiación y optimización de estrategias de aprendizaje en tareas de resolución de problemas. Aunque el grupo experimental se seleccionó al azar, los estudiantes que forman cada grupo no se establecieron siguiendo ningún proceso muestral.

2.3. Instrumentos

Para evaluar las estrategias de aprendizaje y los niveles de autoeficacia y dar respuesta a los objetivos se ha seleccionado una escala de estrategias de aprendizaje contextualizada (Bernad, 2000) con determinadas modificaciones concernientes a la reorganización y re-categorización de la escala, con autorización del autor (ver Tabla I y Anexo I):

- a. Para medir el proceso de transferencia se han seguido las consignas del ESEAC (Bernad, 2000). Sin embargo hemos incluido dos ítems en lugar de uno. El primero destinado a medir el transfer de bajo nivel o "low road". El segundo dirigido a medir el transfer de alto nivel o "high road".
- b. Se ha eliminado la variable errores típicos por las dificultades encontradas en su valoración.

TABLA I. ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CONTEXTUALIZADA ESEAC

| Dimensiones del ESEAC | Categorías |
|--|-----------------------------|
| I. Dimensión: Dominio General del tema : - Estrategia 1ª. Comprensión y planificación de la tarea (Variable. 1ª). - Estrategia 2ª. Hipótesis de actuación (Variable. 2ª); | Comprensión y Planificación |
| II. Dimensión: Dominio en la ejecución: Estrategia 3ª. Aciertos (Variable 3ª); Lagunas (Variable 4ª); Dudas (Variable 5ª). | Ejecución |
| III. Dimensión: Dominio de lenguajes: -Estrategia 4ª. Uso de lenguajes: Verbal (Variable 6ª); Icónico (Variable 7ª); Analógico (Variable. 8ª). | Representación |
| IV. Metacognición: - Estrategia 5ª. Metacognición (Var.9ª). | Metacognición |
| V. Nivel de Abstracción: - Estrategia 6ª. Inferencias; (Variable 10ª). - Estrategia 7ª. Transferencias (Variable 11ª). | Abstracción |

Fuente: Bernad, 2000:79

En suma la escala queda de la siguiente manera:

- a. *Bases de la comprensión y planificación de la tarea.* Se refiere al dominio del alumnado en aquellos conocimientos declarativos relevantes para comprender, interpretar, la tarea, hasta enmarcarla en un contexto. Asimismo como trazar el plan de acción (conocimientos procedimentales y condicionales).
- b. *Hipótesis de actuación.* Se refiere al grado de consistencia, permanencia o cambios justificados que el alumno realiza entre el plan de acción y la ejecución de la misma.
- c. *Aciertos del alumno.* Adecuación entre la demanda de la tarea y la ejecución de la misma.
- d. *Lagunas típicas.* Ausencias o silencios más característicos del alumnado respecto a la temática de la prueba. Hay dos tipos, esenciales y secundarias.
- e. *Dudas típicas.* Dudas que surgen durante la tarea y la capacidad del alumnado para ser consciente de las mismas y resolverlas.
- f. *Lenguajes (representación):* Icónico; Verbal y Analógico. Representaciones que realiza el alumnado del conocimiento usando estos tres códigos.
- g. *Inferencias.* Deducir una cosa o extraer una conclusión a partir de la que se dispone directamente.
- h. *Transfer.* Se refiere a la habilidad del alumnado para generalizar y transferir lo aprendido. La transferencia puede ser de bajo nivel o de alto nivel.
- i. *Metacognición.* Consciencia del alumno sobre su nivel de dominio en la tarea, o dicho de otro modo, nivel de consciencia sobre aquellos momentos de la tarea en los que ha encontrado mayores dificultades.

Su aplicación se realizó de forma individual. Cada una de estas estrategias de aprendizaje puntúa siguiendo una escala Likert de tres valores (1= nivel de actuación estratégica bajo; 2= un nivel de actuación estratégica medio; 3= un nivel de actuación estratégica alto) según las consignas de la escala ESEAC.

2.4. Diseño

Se ha seguido un diseño pretest con postest en ambos grupos (control y experimental). La medición del pretest se realizó al comienzo del curso escolar. Las medición postest se aplicó al finalizar el último trimestre del año escolar (ver Tabla II).

TABLA II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

| Grupo | Pretest | Programa | Postest 1 |
|-------|---------|----------|-----------|
| GC | 01 | - | 02 |
| GE | 05 | X | 06 |

2.5. Tratamiento

El material curricular se ha diseñado con el propósito de que el estudiante se apropie de estrategias para aprender a aprender que le permitan ser competente en la resolución de problemas matemáticos. Así,

con la aplicación del programa se planteó una mejora significativa en cada una de las dimensiones o categorías de la escala ESEAC anteriormente descritas (ver Anexo II).

El material constaba de X unidades didácticas impartidas durante todo el curso, cada una de ellas compuesta de tres momentos: a) autoevaluación inicial, b) aplicación de estrategias en la materia de lengua castellana y c) evaluación final. En este trabajo presentamos aquel material concerniente a la comprensión de texto (ver Anexo 1).

El procedimiento a seguir en cada unidad temática fue:

- a. Autoevaluación inicial. Se comienza con una hoja de preguntas cuyo objetivo es que los estudiantes sean más conscientes de los siguientes elementos: sus conocimientos previos; tipo de motivación; del por qué y para qué aprender; de su percepción sobre su nivel de autoeficacia para el aprendizaje, del dominio de estrategias de aprendizaje para comprender y escribir textos. Este momento es útil, al menos, por dos razones. Por un lado, permitimos al alumnado que sea más consciente de su dominio de los procesos de aprendizaje y comprensión escritura de textos. Por otro, con esta primera autoevaluación, le damos la oportunidad al docente de prever para solucionar o paliar posibles dificultades que puedan encontrar sus alumnos en la tarea.
- b. Previa modelado del docente de cómo proceder para comprender y escribir un texto, cada ejercicio consta de una hoja de pautas y preguntas para facilitar un modo de proceder estratégico mediante los procesos de pensamiento apuntados anteriormente. Asimismo, cada actividad, al comenzar, durante y al finalizar, presenta unas cuestiones que pretenden que el alumnado autorregule su actividad.
- c. Al finalizar la unidad didáctica, se presenta otra hoja auto-evaluativa, semejante a la primera fase auto-evaluativa, en la que se pretende que el estudiante, conjuntamente con sus compañeros y/o con la ayuda del docente, contraste los siguientes aspectos: qué sabía; qué ha aprendido y cómo lo ha aprendido. Así como en qué medida se han modificado sus creencias, atribuciones, motivaciones sobre el aprendizaje.

2.6. Análisis

Los datos han sido analizados con el programa informático *SPSS 18 para Windows*. Se ha usado la prueba *Eta* y *Eta cuadrado*; la *t de Student* para muestras independientes, con la intención de comparar los dos grupos que participan en el estudio (asumiendo para el pretest, un valor de $\alpha = .05$; y para el postest, un valor de $\alpha = .001$), y se ha calculado la magnitud del *tamaño del efecto*.

3. RESULTADOS

3.1. Estudio previo de la muestra

Los resultados obtenidos en el pretest confirman una muestra homocedática. La aplicación de la *t de student* ($\alpha = .001$) y la baja magnitud del tamaño del efecto reflejan nulidad de diferencias significativas entre las medias de los grupos (ver Tabla III). Asimismo se ha calculado el coeficiente *Eta* (η) y *Eta cuadrado* (η^2), los resultados señalan una independencia de cada variable dependiente respecto a la pertenencia al grupo control o experimental.

TABLA III. PRETEST. HOMOGENEIDAD DE LA MUESTRA

| Variables Dependientes | Control (n= 25) | | Experimental (n= 23) | | Valores Estadísticos | | | | |
|------------------------|-----------------|-----|----------------------|-----|----------------------|------|------|------|----------------|
| | Media | SD | Media | SD | T | p | d | η | η ² |
| Planificación | 1.10 | .41 | 1.17 | .49 | -.569 | .572 | -.14 | .085 | .007 |
| Ejecución | 1.27 | .52 | 1.42 | .54 | -.994 | .325 | -.27 | .092 | .008 |
| Representación | 1.09 | .40 | 1.13 | .34 | -.342 | .734 | -.11 | .145 | .021 |
| Inferencias | 1.08 | .40 | 1.09 | .29 | -.069 | .946 | -.03 | .128 | .017 |
| Abstracción | 1.08 | .40 | 1.09 | .29 | -.069 | .946 | -.03 | .128 | .017 |
| Metacognición | 1.08 | .40 | 1.13 | .45 | -.407 | .686 | -.11 | .144 | .021 |

*p < .05

3.2. Eficacia de materiales didácticos para la resolución de problemas

Respecto a nuestro objetivo de estudio se ha aplicado la *t de student* ($\alpha = .01$) y calculado la magnitud del tamaño del efecto en la medición posttest al finalizar el curso escolar.

Respecto al uso de estrategias de aprendizaje (planificación, representación, inferencias y transferencias), los resultados muestran diferencias significativas entre las medidas de ambos grupos a favor de los escolares que han usado materiales didácticos para la apropiación de estrategias de aprendizaje en la resolución de problemas (ver Tabla IV). Asimismo, el nivel de pericia en el uso de estas estrategias de aprendizaje se observa un nivel medio-alto en el grupo experimental. Por otra, el grupo control obtiene unas medias que indican un nivel medio-bajo del empleo de estrategias de aprendizaje.

Respecto al nivel metacognitivo, los resultados son congruentes con los obtenidos respecto a las estrategias de aprendizaje. Las medias obtenidas por el grupo experimental son significativamente más altas que las obtenidas por el grupo control. Así el grupo experimental alcanza un nivel medio-alto, mientras que el grupo control obtiene un nivel medio-bajo (ver Tabla IV).

En cuanto al rendimiento o ejecución de la tarea, también se han encontrado diferencias significativas entre las medias a favor del grupo experimental. Mientras que los estudiantes del grupo control obtienen una media cercana al nivel medio, el grupo experimental alcanza un nivel medio-alto (ver Tabla IV).

TABLA IV. POST-TEST. ANÁLISIS T DE STUDENT RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

| Variables dependientes | Control (n= 25) | | Experimental (n= 23) | | Valores estadísticos | | |
|------------------------|-----------------|-----|----------------------|-----|----------------------|-------|------|
| | Media | SD | Media | SD | t | p | D |
| Planificación | 1.52 | .75 | 2.63 | .77 | -5.031 | .000* | 1.44 |
| Representación | 1.56 | .62 | 2.31 | .79 | -2.543 | .001* | 0,94 |
| Ejecución | 1.94 | .86 | 2.52 | .76 | -2.284 | .000* | 0,76 |
| Inferencias | 1.56 | .76 | 2.26 | .91 | -2.882 | .006* | 0.76 |
| Transfer | 1.36 | .64 | 2.08 | .90 | -3.203 | .003* | 0,80 |
| Metacognición | 1.56 | .82 | 2.39 | .89 | -3.365 | .002* | 0,93 |

*p < .01

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican claramente la mejora obtenida en el desarrollo de la subcompetencia en resolución de problemas a través de los materiales didácticos de enseñanza de estrategias para aprender a aprender. Además, el grupo que ha participado en la experiencia de aprender a resolver problemas utilizando materiales estratégicos es significativamente más competente que el grupo que ha usado los materiales tradicionales.

Las diferencias entre ambos grupos se han observado en: a) el uso de estrategias para aprender a aprender; b) nivel de consciencia o nivel metacognitivo sobre la tarea realizada y c) rendimiento de los estudiantes nivel de consciencia.

Respecto a las estrategias de aprendizaje y el nivel metacognitivo, los estudiantes que conformaron el grupo experimental han desarrollado mayores habilidades de planificación, representación, inferencia así como habilidades de transferencia de alto nivel; han mostrado haber adquirido mayor nivel de consciencia sobre sus propias ejecuciones. De este modo podemos decir que estos alumnos y alumnas son más competentes porque generan procesos cognitivos y metacognitivos adecuados y eficaces al resolver problemas académicos nuevos y en contextos diversos y de diferente complejidad.

Respecto al rendimiento de los estudiantes se han encontrado diferencias significativas a favor del grupo experimental. Sin embargo, no se debe establecer a priori una relación isomórfica entre el desarrollo cognitivo y metacognitivo (quid en la competencia para aprender a aprender) y las calificaciones escolares obtenidas en las tareas en tanto en cuanto, éstas miden, exclusivamente, lo acertado de los productos de la ejecución. Una misma ejecución puede ocultar distintos modos de proceder frente a las tareas y distintos procesos cognitivos. Sin embargo los estudiantes del grupo experimental no solo son mejores en el rendimiento académico observado, sino que además muestran un nivel superior en las habilidades de transferencia. Ello manifiesta que son más competentes en la resolución de problemas matemáticos nuevos.

Aunque este estudio presenta ciertas limitaciones por el número de la muestra lo que le imposibilita generalizar los resultados, éstos corroboran otros trabajos anteriores en relación con la introducción en la enseñanza de matemáticas de programas de estrategias de aprendizaje insuflados en el currículum ordinario para la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza (por ejemplo, Dansereau *et al.* 1979; Fernández, Beltrán y Martínez, 2001; Gargallo, 2003; Pifarré y Sanuy, 2001) y especialmente para estudiantes en edad temprana (por ejemplo, Salmerón y col. 2003, 2007).

En resumen, el aprendizaje apoyado con recursos curriculares elaborados desde planteamientos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, genera más calidad en la ejecución de las tareas de resolución de problemas que las metodologías tradicionales. Los métodos de enseñanza que no incorporan una instrucción estratégica y un sistema de evaluación alineado son menos idóneos para favorecer el desarrollo de competencia matemática ni la apreciación de la misma en el alumnado. Por ello, apuntamos la necesidad de desarrollar la educación de estos niveles en contextos estratégicos con materiales didácticos adecuados y coherentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Rojo, V. (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los*

- estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Aguilar, M. y Navarro, J.L. (2000). Aplicación de una estrategia de resolución de problemas matemáticos en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(1), pp. 63-83
- Badia, A., Boads, E., Fuentes, M. y Liesa, E. (2003). *Actividades estratégicas de enseñanza y aprendizaje: propuestas para fomentar la autonomía en el aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- Berbey-Meyer, Y. y Kaplan, A. (2005). Motivational influences on transfer of problema-solving strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 1-22.
- Bernad, J.A. (2003). *Una escala de evaluación de las estrategias de aprendizaje contextualizada*. Madrid: Narcea.
- Boekaerts, M., de Konning, E. y Vedder, P. (2006). Goal-Directed Behavior and Contextual Factors in the Classroom: An Innovate Approach to the Study of Multiple Goals. *Educational Psychologist*, 41(81), pp. 33-51.
- Dansereau, D.F. y col. (1979). Development and evaluation of learning strategy training program. *Journal of Educational psychology*, 71(1), pp. 64-73.
- Doise, W. (1993). La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto sociocognitivo. *Infancia y Aprendizaje*, 61, pp. 5-28
- Fernández, Beltrán y Martínez, (2001). Entrenamiento en estrategias de selección, organización y elaboración en alumnos de 1º curso de la E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), pp. 279-296.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Ham, C.L., Owen, R., y Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade students mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), pp.306-315.
- Fuchs L.S. (2006). Strategies to enhance young children's mathematical development. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/FuchsANGxp.pdf>. Accessed [2009].
- Gargallo, B. (2003). Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de E.S.O. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), pp. 163-180.
- Järvelä, S. Järvenoja, H. & Veermans, M. (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of educational Research*, 47, pp. 122-135.
- Lau, S. & Youyan, N. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predictin student outcomes: A multinivel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 15-29.
- Martínez-Fernández, J.R., Llorenç, E. T. y Edgar, S. (2008). Utilidad de distintas ayudas en la resolución de un problema de insight y su relación con las estrategias metacognitivas. *Anales de Psicología*, 24(1), pp. 16-24.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), pp. 239-265.

- Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research and Practice, 22*(1), pp. 75-83.
- Moreno, I. y Ortiz, J. (2008). Docentes de educación básica y sus concepciones acerca de la evaluación en matemática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(1).
- Ortiz, L. Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado, 11*(2), pp. 1-22.
- Paris, S., Lipson, M. y Wixson, K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, pp. 293-316.
- Pifarré, M. y Sanuy, J. (2001). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos en la ESO: Un Ejemplo concreto. *Enseñanza de la Ciencias, 19*(2), pp. 97-308.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivational in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of Educational Research, 31*, pp. 459-470
- Poveda, M^a, Beltrán, J.A. y Martínez, R. (2001). Entrenamiento en estrategias de selección, organización y elaboración en alumnos de 1º curso de ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54* (2), pp. 279-296.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L.M., Martin, V., Wood, E., y Willoughby, T. (1990). A Primer of Research on Cognitive Strategy Instruction: The Important Issues and How To Address Them. *Educational Psychology Review, 2*(1), pp. 1-58.
- Salmerón, H. & Ortiz, L. (2003). Desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Revista de educación Universitaria, 16*, pp. 121-143.
- Zimmerman, B.J. & Dibeneditto, M.K. (2008). Mastery learning and assesment: Implications for students and teachers in an era of High-Stakes testing. *Psychology in the Schools, 45*(3), pp. 206-216.
- Zimmerman, B.J. Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar 5*, pp.1-21.

ANEXO I. EJEMPLO DEL MATERIAL DE EVALUACIÓN (ESEAC) ADAPTADO

(Se ha modificado el formato original de la prueba para esta publicación)

Esta prueba consta de preguntas que van a servir para dos cosas: a) que te conozcas mejor como aprendiz y b) que tus profesores te conozcan mucho mejor. Con estas preguntas vamos a aprender:

- Cómo estudias;
- Cómo puedes aprender más y mejor;
- Algunas dificultades que encuentres a la hora de estudiar y aprender bien las matemáticas;
- Cómo podríamos ayudarte a ser un alumno más eficaz y con más éxito en la asignatura de matemáticas.

Gracias por tus respuestas.

Nombre y apellidos:

Curso de Primaria:

Asignatura:

Trimestre:

Año:

Vas a realizar dos actividades. Un problema como los que haces en clase y luego una gráfica en la que tendrás que representar los datos. Lee atentamente este problema y contesta a las preguntas escritas a continuación.

Problema: En una papelería hay 3 dependientes. Entre los tres venden 36 lápices al mes. Si entre dos de los dependientes venden 24 lápices al mes. ¿Sabrías decir cuántos lápices vende cada dependiente si todos venden al mes la misma cantidad de lápices?

1. Responde: Este problema es de..... y para resolverlo debo saber cosas que ya he estudiado en la clase de matemáticas como por ejemplo:.....
- Clasifica y selecciona: Otras cosas que he también estudiado en la clase de matemáticas y no me sirven para resolver el problema son:

.....
.....
.....

Vas a planificar y resolver el problema. Sigue las instrucciones que encuentras a continuación.

2. Explica el problema con tus propias palabras

.....
.....
.....

3. Haz u dibujo que represente el problema y pueda ayudarte a resolverlo

4. ¿Qué debes hacer para resolver este problema?

.....
.....
.....

Aunque también podrías haberlo resuelto de esta otra manera

.....
.....

- Resuelve el problema. (Realiza todas las operaciones en esta hoja; si te falta sitio pide más folios y no tires nada; aunque te hayas equivocado).
- Representa los resultados en la siguiente tabla.

| | | | | |
|--|---|---|---|----|
| | | | | 40 |
| | | | | 38 |
| | | | | 36 |
| | | | | 34 |
| | | | | 32 |
| | | | | 30 |
| | | | | 28 |
| | | | | 26 |
| | | | | 24 |
| | | | | 22 |
| | | | | 20 |
| | | | | 18 |
| | | | | 16 |
| | | | | 14 |
| | | | | 12 |
| | | | | 10 |
| | | | | 8 |
| | | | | 6 |
| | | | | 4 |
| | | | | 2 |
| Lápices que venden entre todos los dependientes al mes | Lápices que vende el dependiente 1 al mes | Lápices que vende el dependiente 2 al mes | Lápices que vende el dependiente 3 al mes | |

- Revisa la tarea que has realizado. ¿Hay algún error? Si hay algún error escríbelo, luego escribe en qué parte de la actividad te has equivocado y corrígela. (Si necesitas más folios y no tires nada; aunque te hayas equivocado)

.....
.....
.....

8. Escribe los resultados obtenidos.

.....
.....
.....

9. Para un momento. Sería importante que indicases en que partes has tenido más problemas. De este modo, sabremos qué tenemos que mejorar. Por eso es importante que respondas a esta pregunta.

¿En partes te han resultado más complicadas?

- a) Comprender el problema.
- b) Observar para recordar que es lo que sé y que me puede ayudar a resolver el problema.
- c) Clasificar y seleccionar de las cosas que sé aquello que me puede ayudar y que no.
- d) Pensar un plan para resolver el problema
- e) Realizar el problema
- f) Corregir mi propia tarea

10. Inventa un problema muy parecido al realizado y que se pueda resolver como tú has resuelto el problema planteado,

.....
.....
.....

11. Inventa un problema diferente al realizado y que sea más difícil.

.....
.....
.....

Ya hemos finalizado la prueba. Antes de entregar tu ejercicio queremos que contestes a una serie de preguntas que hacen referencia a cómo has realizado la prueba.



ANEXO II. EJEMPLO DEL MATERIAL DIDÁCTICO.

Actividad 8. En esta actividad tendrás que resolver el siguiente problema. Para resolverlo debes seguir los pasos y poner en práctica las estrategias que hemos aprendido.

Problema : En una granja hay dos gallineros. Las 60 gallinas del gallinero más grande han puesto en una semana 56 huevos. Y 39 gallinas de otro gallinero más pequeño han puesto 35 huevos. ¿Cuántas gallinas hay en total? ¿Y cuántos huevos han puesto entre los dos gallineros?

Tareas para resolver un problema

1. Lo primero que tienes que hacer es interpretar bien el problema. Sigue las instrucciones y responde las preguntas para que descubras si has entendido el problema.
 - a) Observa el problema y léelo atentamente.
 - b) ¿Comprendes todas las palabras del problema planteado? Pregunta a tu maestra / o el significado de las palabras que no comprendas.
 - c) ¿Qué te pide el problema? Elabora tu respuesta y contrástala con la de tus compañeros.
 - d) Piensa y escribe que material necesitarías para realizar esta actividad. ¿Dispones de todos los materiales?

2. Escribe el problema con tus propias palabras

.....
.....
.....

3. Ahora debes pensar y elaborar un plan de acciones para resolver el problema.

- a) Piensa qué pasos y operaciones de forma ordenada debes usar para resolver el problema. Luego levanta tu mano y explícaselo a tus compañeros y maestra.
 - Primero tengo que y usar la operación llamada.....
 - Segundo tengo que..... y usar la operación llamada.....
 - Tercero tengo que para

4. Realiza a continuación las operaciones.
 - a) Primero: (Espacio para la realización de la operación)
 - b) Segundo: (Espacio para la realización de la operación)
 - c) Tercero: (Espacio para la realización de la operación)

5. Revisa la tarea según el plan que habías elaborado. ¿Encuentras algún error? Si es así escríbelo, luego escribe en qué parte de la actividad te has equivocado y corrígela. (Si necesitas más folios, pídelos y no tires nada; aunque te hayas equivocado)

.....

.....

.....

6. ¿Qué partes de la realización te han resultado más complicadas?
 - g) Interpretar bien el problema, comprenderlo.
 - h) Reconocer lo que sabía y precisaba para resolver el problema.
 - i) Clasificar y seleccionar, de las cosas que sé, aquello que me puede ayudar y que no.
 - j) Pensar y trazar un plan para resolver el problema.
 - k) Realizar ordenadamente las acciones para ejecutar el problema.

Piensa y escribe dos problemas en situaciones diferentes. Uno parecido a este y otro que sea distinto y más difícil. Luego sigue los pasos de resolución de problemas y resuélvelos.





ISSN: 1989-0397

LA AUTOPERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: EVALUACIÓN Y CALIDAD

SELF PERCEPTION OF COLLEGE EDUCATION, EVALUATION AND QUALITY

Ignacio González

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art9.pdf>

Fecha de recepción: 2 de agosto de 2009

Fecha de comunicación de dictaminación: 23 de octubre de 2009

Fecha de segunda versión: 24 de octubre de 2009

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2009

La puesta en marcha de un Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010 es uno de los objetivos prioritarios de la Unión Europea, tanto para los países integrantes como para aquellos que están a punto de ingresar. Su propósito es generar un sistema educativo de calidad, incrementando su competitividad a nivel internacional, a través de una formación armónica y adecuada a los requisitos del sistema productivo europeo. Se trata de un proceso imparable de armonización de los sistemas de enseñanza superior que requiere de una labor conjunta entre universidades y centros de enseñanza superior, instituciones y países.

Conscientes del papel que desempeña la educación en el desarrollo de los ciudadanos y las sociedades modernas, el 19 de junio de 1999, treinta y un países europeos firmaron una declaración conjunta (Declaración de Bolonia, 1999) que supone el punto de partida del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. El objetivo del desarrollo de este espacio supone dotar a Europa de un sistema educativo homogéneo, compatible y flexible, que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad, dotando de vitalidad y eficacia los diversos canales por los que el alumnado se forma. Es el estudiante el centro de este sistema, su principal referente, el actor por excelencia, por lo que se ha de valorar su formación más allá, aún sabiendo la importancia que hasta este momento se dota a la acumulación de conocimientos. Se plantea, por lo tanto, la necesidad de establecer los principios básicos que guiarán esta formación en el ámbito de competencias, metodologías, herramientas y sistemas de evaluación. Se trata de dar una respuesta común y efectiva a las demandas planteadas y al nuevo contexto surgido de una política económica, cultural y social internacional.

La configuración de este espacio supone abordar la calidad como *el grado de éxito que logra la educación superior europea para generar ambientes apropiados para la producción y transmisión de conocimientos, bajo la convicción de que los jóvenes europeos deben ser equipados cultural e intelectualmente en forma novedosa para que puedan edificar, personal y colectivamente, sus vidas de manera satisfactoria y significativa.*

El trabajo que aquí se presenta recoge la opinión del estudiante sobre la calidad de la Universidad. La autopercepción de la formación universitaria constituye el núcleo central de la encuesta aplicada donde se recogen tanto los aspectos fuertes como los puntos débiles apreciados, además de las sugerencias de mejora de la misma. Distintos factores de entrada, proceso y producto son valorados por los y las estudiantes en un tipo de encuesta no usual dentro de los instrumentos de recogida de datos para los indicadores referidos a alumnado en la evaluación de calidad universitaria.

1. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

A raíz del *Proyecto Piloto Europeo para evaluarla calidad de la Enseñanza Superior* (Comisión Europea, 1995) aparece la primera experiencia en Evaluación Institucional promovida por el Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 1992, 1994) durante el curso 1993-1994, con un plan piloto que se desarrolló ya en fase no experimental durante el curso 1996-1997 (Consejo de Universidades, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b) y que volvió a ponerse en marcha durante el curso 1998-1999 (Consejo de Universidades, 1998a, 1998b), continuando con el II Plan de Calidad de las Universidades y

en la actualidad el Plan de Evaluación Institucional (PEI) coordinado e impulsado desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2003a, 2003b y 2005) y que pretende superar las deficiencias del modelo EFQM en el ámbito universitario evaluando los siguientes seis aspectos: el programa formativo, la organización de la enseñanza, los recursos humanos, los recursos materiales y los resultados.

Las razones que motivaron estos procesos son de diversa naturaleza. Así, por ejemplo, la sociedad exigía al sistema universitario una mayor aportación al desarrollo nacional, ofreciendo una evidencia de la calidad de su acción y gestión. En todo este movimiento se reclamaba la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimientos para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas. A su vez, se reconocía que todo usuario tenía derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación. Todos ellos son elementos que han contribuido a que el fenómeno, denominado de "evaluación institucional universitaria" o "evaluación de la calidad universitaria", se impusiera en todas las instituciones universitarias.

A pesar del corto tiempo transcurrido, ya se han podido extraer algunas consecuencias del proceso de evaluación de la calidad universitaria. Entre ellas, el cambio de actitud favorable por parte del profesorado universitario y de los equipos de gobierno, la implementación de algunas de las propuestas de mejora en el ámbito de la enseñanza y de la gestión, la incorporación de unidades de desarrollo de equipos de profesionales en el ámbito de la evaluación y, sobre todo, la promoción de la "cultura de la calidad" en la Universidad. Sin embargo, estas consecuencias positivas pueden estar amenazadas por fenómenos de frustración y burocratización, cuando no se toman decisiones inmediatas y adecuadas a cada contexto universitario que contribuyan a optimizar el mismo (Romero y Triviño, 2006 y Ferrández (2008).

En este ámbito de la evaluación de calidad, la voz del estudiante no siempre se ha oído lo suficiente. Pensemos que en el sistema de indicadores utilizado en España para la evaluación institucional respecto al *programa de formación* (De Miguel, 2003), con referencia al estudiante, se otorga una importancia mayor a las variables observadas relativas a su características sociológicas, de participación en la institución o de rendimiento académico y perspectivas de empleo, frente a otros aspectos intersubjetivos como la valoración de su formación integral, satisfacción, expectativas, motivación, etc.

No así en la evaluación de la eficacia de la enseñanza por el estudiante, donde las encuestas de evaluación de los alumnos han sido, y son aún, uno de los instrumentos más utilizados (Marsh, 1987) y donde más investigaciones se han realizado, argumentando a favor tanto su validez como de sus limitaciones (Penny, 2003). En España, desde 1990, el profesorado universitario funcionario es periódicamente sometido a evaluación de su enseñanza y de su investigación, de manera voluntaria. Si la evaluación es positiva durante el periodo evaluado (la enseñanza en cinco años y la investigación, en seis años) reciben un incremento de salario. La evaluación de la enseñanza que imparte es evaluada, entre otros instrumentos, a partir de las encuestas de opinión de los estudiantes en cada una de las materias que imparten. Sin embargo, el uso de las mismas ha provocado efectos positivos sobre las actividades docentes, presentando los programas de las materias al inicio del curso, incrementando el uso de tutorías o asistiendo al alumnado en dudas o problemas (Apodaca y Grao, 2002; Tejedor, 2003; Castillo, 2004 y Ruiz, 2005).

Por otra parte, en estudios sobre expectativas de estudiantes hacia la formación universitaria, fuera del contexto de evaluación de la calidad (Sander y otros, 2000) también manifiestan una serie de razones por

los que la opinión de los estudiantes habría de considerarse por la institución universitaria. Entre estos motivos aluden a la adecuación de los diseños de los programas de formación a los conocimientos previos de los estudiantes, para poder establecer propuestas a corto plazo de apoyo y tutoría, así como, adaptar las expectativas no realistas o inapropiadas de los alumnos al nivel que se va a exigir en un plan de estudios determinado. Además, estos autores, también a través de encuestas en diversos tipos de estudios, recogen opiniones de los estudiantes sobre la adecuación de distintas metodologías de enseñanza y de recursos no contemplados hasta ese momento.

La existencia de investigaciones con objetivos, sobre concepto de satisfacción del estudiante universitario en Europa muestra un interés especial por relacionar los datos de satisfacción del estudiante con las interpretaciones de "calidad académica". Normalmente, estos estudios analizan el rendimiento académico del alumnado con la valoración que éstos realizan de la enseñanza recibida. Según estos autores, citando a Barnett (1992) y a Perriáñez (2001), para muchos estudiantes el estudio en la Universidad no sólo representa la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos teóricos, sino que está relacionado con su crecimiento personal y su desarrollo social. Ambos factores pueden influir positivamente en su formación académica o influir negativamente en su visión de la enseñanza que reciben.

Más adelante, estos autores concluyen que, independientemente de la fiabilidad de las encuestas realizadas sobre satisfacción, la percepción de los estudiantes de su institución debería no ser ignorada, dado que al final son los que pueden elegir hacia qué instituciones y programas de formación dirigirse y por tanto orientar la demanda y la financiación de las universidades y, en consecuencia, la distribución de no demasiado abundantes recursos.

Paralelamente, a estos procesos se ponen en marcha dos agencias de calidad de ámbito autonómico en Andalucía, la *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas* (UCUA) y en Cataluña la *Agencia per la Qualitat del Sistema Universtiari de Catalunya* (AQU) que incorporan sus propios planes de evaluación, aunque desde el primer momento se establece un fluido intercambio de información, evaluadores y documentos entre los tres órganos. Tanto es así, que las jornadas de formación y actualización de evaluadores es llevada a cabo, indistintamente, por personas expertas de las tres agencias.

Posteriormente, prácticamente todas las Comunidades Autónomas han ido estableciendo sus propias agencias (UNIQUAL, ACSUG, AQIB, etc.)

Todos estos planes, basados en el sistema de revisión por pares, siempre han tenido una finalidad encaminada a la promoción de la cultura de la calidad y la mejora continua y el nivel de análisis se ha centrado en las titulaciones o programas si bien se realizaban algunas aproximaciones hacia procesos generales de la institución en cuanto que algunos de los servicios ofertados, por ejemplo la biblioteca, no podían limitarse a un programa concreto.

Con una finalidad más centrada en la rendición de cuentas y bajo la perspectiva de la Convergencia Europea, simultáneamente al Plan de Evaluación Institucional gestionado por la ANECA, aparece también el Plan Piloto de Acreditación de títulos así como distintos programas de Certificación de Servicios como las Bibliotecas o la Mención de Calidad de los Programas de Doctorado.

En el mes de junio de este año, ha aparecido una nueva alternativa; el Programa AUDIT (ANECA, 2007a y 2007b) en el que lo importante ya no es sólo lo que se hace, sino que se pretende ir más allá evaluando

lo que se hace para controlar y mejorar lo que se hace, es decir pasando de una evaluación de procesos hacia una evaluación de la gestión de los procesos. Se centra en los siguientes siete criterios de valoración: Política y Objetivos de calidad, Diseño de la oferta formativa, Desarrollo de la enseñanza y otras actividades orientadas a estudiantes, Personal académico y de apoyo a la docencia, Recursos materiales y Servicios, Resultados de la formación e Información pública.

2. METODOLOGÍA

El objetivo prioritario del estudio que aquí se propone se centra en definir una Universidad de calidad desde la perspectiva del usuario, a partir de las manifestaciones planteadas por los alumnos y alumnas en diferentes aspectos institucionales. A continuación exponemos el procedimiento que hemos utilizado para conseguir verificar esta información.

En esta investigación seleccionamos una muestra de 807 estudiantes, representativos de la población de la que fue extraída (ver tabla 1). Su confección se llevó a cabo por medio de un muestreo aleatorio estratificado, en función de la especialización a la que pertenecen los estudios en que se encontraban matriculados.

TABLA 1. POBLACIÓN Y MUESTRA

| Especialización | Población | | Muestra | |
|-------------------|--------------|------------|------------|------------|
| | f | % | f | % |
| C. de la Salud | 2810 | 18.94 | 153 | 19.0 |
| Experimentales | 1334 | 8.99 | 73 | 9.0 |
| Humanidades | 2873 | 19.36 | 113 | 14.0 |
| Jurídico-Sociales | 6193 | 41.74 | 370 | 45.8 |
| Técnicas | 1625 | 10.95 | 98 | 12.1 |
| Total | 14835 | 100 | 807 | 100 |

Seguidamente, procedimos a especificar las variables que daban cuenta de los fenómenos a estudiar. Para su selección consideramos aquellos factores que condicionan la calidad de una institución universitaria (Ball y Halwachi, 1987; Pérez Ferra y Román Castro, 1995; Álvarez Rojo, 2000 y González López, 2004). Basándonos en una estructura relacional que clasifica las variables en entrada ("de dónde procede el alumnado"), proceso ("qué experiencias está recibiendo dentro de la institución a lo largo de su formación) y producto ("consecuencias de su paso por la Universidad"), trabajamos con un total de cincuenta y cinco, reflejadas en la figura 1. Debido a la imposibilidad de esperar cinco o seis años a que los alumnos encuestados concluyeran sus estudios, llevamos a cabo un procedimiento transversal, donde los datos de entrada fueron recogidos del alumnado de nuevo ingreso y los datos de proceso y salida de los estudiantes de último curso de carrera.

Observamos que las variables de entrada recogen los aspectos básicos que describen al alumnado en cuanto a su identificación personal y académica, así como otros factores de clasificación y condicionantes de la realización de estudios universitarios. Al mismo tiempo han sido tratados todos aquellos aspectos relacionados con las actitudes del alumnado de nuevo ingreso hacia la institución en la que cursan sus estudios.

En segundo lugar, las variables de proceso hacen referencia al funcionamiento interno de la Universidad y al grado en que el alumno participa de ese funcionamiento, así como los elementos relacionados con su

formación, dando cuenta de las actividades realizadas y los mecanismos de inserción laboral llevados a cabo.

FIGURA 1. VARIABLES DE ESTUDIO

| VARIABLES DE ENTRADA | VARIABLES DE PROCESO | VARIABLES DE PRODUCTO |
|---|---|---|
| <p>Características del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> - V. Académicas de clasificación en la Universidad - V. Personales de identificación - V. Socioeconómico familiares - V. académicas previas al ingreso en la Universidad - V. Motivacionales <p>Actitudes del alumnado hacia la Universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creencias sobre el contexto - Concepción del papel del estudiantes en la Universidad | <p>Implicación del alumnado en la comunidad universitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Servicios - Órganos de Gobierno y Representación - Actividades organizadas por la Universidad <p>Actividades de formación realizadas por el alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación académica - Formación profesional - Formación complementaria - Actividades de ocio y tiempo libre <p>Inserción en el mercado laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salidas profesionales - Orientación profesional - Acceso al mercado laboral | <p>Satisfacción del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> - S. con el clima - S. hacia la docencia - S. evaluación rendimiento académico - S. servicios y actividades - S. infraestructuras y recursos - S. gestión - S. general <p>Rendimiento del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento académico |

Por último, las variables de producto abarcan, por un lado, las actitudes del alumnado de último año de carrera con respecto a lo que ha sido su paso por la Universidad. En un segundo momento, se han tratado los elementos relacionados con su satisfacción con respecto a la institución universitaria, así como las características de su rendimiento académico.

La obtención de información referente a este conjunto de variables se llevó a cabo gracias al diseño de un cuestionario dirigido a los alumnos de primeros y últimos cursos, dado que fue la principal fuente de información. Estaba compuesto por 136 preguntas, de las que 125 fueron cerradas, 4 semicerradas y 7 abiertas, estructuradas a lo largo de diez dimensiones en las cuales se concretaban todas las variables del estudio.

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS

Con el objetivo de aportar una visión de la concepción que el alumnado posee de una Universidad de calidad le dimos la oportunidad de ofrecer información más allá de unas opciones cerradas de respuesta aportando información textual sobre la importancia de las dimensiones de evaluación de una institución universitaria y los elementos condicionantes de su formación con el objeto de su mejora.

Del total de respuestas abiertas obtenidas (1844), seleccionamos las 1708 correspondientes a los cuatro últimos ítems del cuestionario, principales referentes del objetivo propuesto: definición de universidad de calidad, aspectos positivos de la formación universitaria, aspectos cuestionables de la formación universitaria y propuestas para la mejora de la formación universitaria. Estas fueron analizadas a través de la técnica del análisis de contenido, que responde al carácter que tiene el ser humano de indagación y descubrimiento, el que va más allá de la información textual, por lo que se centra en buscar dentro de las distintas locuciones humanas aquellas particularidades del lenguaje que aporten significados

intersubjetivos característicos de sus sistemas de comunicación. Se trata de obtener registros de ese contenido para inferir una serie de conclusiones que respondan a una serie de hipótesis preestablecidas y unas teorías de partida (Bartolomé, 1990:15).

Con la ayuda del programa informático NUDIST VIVO, lo que tratamos de obtener con esta información es explorar, describir y analizar patrones culturales y sociales dentro de la vida cotidiana universitaria. De este modo podremos identificar sus características básicas e inferir particularidades, con respecto al sistema que la Universidad representa.

Analizar estos referentes desde la perspectiva del análisis de contenido, supone reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 1998:102). Se asume por lo tanto como un proceso sistemático y ordenado que, en palabras de Colás Bravo (1992:535), resulta arduo y complejo debido a la gran amplitud de información con la que se trabaja, la diversidad y apertura de los datos y la inexistencia de guías procedimentales precisas y concretas.

Son 562 (69.64% de la muestra) los alumnos que respondieron a estas cuestiones, aportando un total de 1708 documentos de análisis que fueron codificados en unidades de texto. En nuestro caso utilizamos las líneas como criterio de asignación de códigos al texto escrito, cuya longitud máxima es de 32000 caracteres y que, según expresan Rodríguez Gómez *et al.*, (1995:2000) no distorsionan el curso del texto si se corta en pequeñas unidades y los temas a analizar no se ven alterados.

El sistema de categorías base para la realización del análisis del contenido de las respuestas abiertas estuvo formado por un árbol con cuatro ramas, correspondientes a cada una de las respuestas abiertas del cuestionario que son objeto de este estudio. La codificación se realizó a posteriori una vez recogidas las respuestas, lo que supuso un primer acercamiento al análisis de los resultados.

En definitiva, estas preguntas han venido a ser un referente donde los y las estudiantes han podido satisfacer la necesidad de dar una opinión crítica sobre el sistema universitario del que forman parte. Tras la aplicación de la técnica del análisis de contenido ya citada pudimos advertir cuál fue la tendencia en la respuesta, advirtiendo así su compromiso con el instrumento de recogida de información, así como los rasgos que, desde su perspectiva, conforman una buena formación universitaria. Se han hecho patentes los males que la afectan y se han propuesto alternativas para su mejora. Al final, hemos obtenido datos para formular la definición de una *Universidad de calidad*.

- Una buena formación universitaria ha de estar caracterizada por un componente personal y profesional que permita al alumnado desarrollarse socialmente a través de la adquisición de habilidades, actitudes y valores. Una buena formación es aquella que potencia las relaciones interpersonales y oferta prácticas adecuadas a los objetivos formativos propuestos.
- Los males que afectan a la formación de los alumnos son, principalmente, planes de estudios sobrecargados de asignaturas, muchas de ellas innecesarias y un exceso de contenidos teóricos; falta de atención por parte del profesorado; escasez de prácticas profesionales; sobrecarga de horarios; masificación; falta de información; ausencia de un sistema de orientación profesional; competitividad y desmotivación de los alumnos; metodología didáctica basada en las clases magistrales; evaluación cuantitativa y recursos materiales inadecuados e insuficientes.
- Las propuestas planteadas para evitar los males anteriores se centran, fundamentalmente, en la mejora del sistema de prácticas, en la necesidad de orientar laboralmente a los alumnos, en la

renovación de los planes de estudios, en la introducción de nuevas metodologías didácticas, nuevas ideas referentes al profesorado (cualificación y atención al alumno) y al alumnado (relaciones y participación), en nuevos sistemas de organización administrativa de las diferentes titulaciones y en una mejora de los recursos materiales para el correcto desarrollo de las actividades propuestas.

- En definitiva y a partir de las aportaciones de los alumnos y alumnas que han compuesto la muestra de estudio, podemos considerar que una Universidad de calidad es, con carácter general y más allá de la opción formativa elegida por los y las estudiantes y el nivel en el que se encuentran, aquella que aporta una formación integral al alumno, de modo que responda a sus necesidades laborales y sociales. Es aquella que posea un profesorado cualificado y satisfecho, unos recursos materiales adecuados a las necesidades de la comunidad universitaria y que cumpla sus objetivos. Es de calidad una Universidad que fomente la investigación y, en menor medida, aquella que posea una gran diversidad de titulaciones, servicios adicionales y atienda a los estudiantes de forma individualizada.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

Procedimos, en segundo lugar, a la realización de un análisis de regresión múltiple cuyo objetivo se centró en cuantificar la relación entre la variable dependiente y las variables independientes, y establecer con qué grado de confianza podemos afirmar que la cuantificación observada se ajusta a la realidad (Guillén, 1992:8).

El primer paso consistió en *seleccionar las variables* que fueran relevantes para los objetivos del estudio. En nuestro caso, y a partir de las conclusiones obtenidas en el estudio cualitativo de respuestas abiertas, hemos identificado operativamente una serie de variables que conforman un modelo de relación, donde las variables van siendo introducidas en función de la conexión existente entre el porcentaje de unidades textuales indexadas en la categoría especificada y el ítem del cuestionario al que hacen referencia (ver figura 2).

La variable criterio hacía referencia, en el estudio cualitativo, a la definición de Universidad de calidad, identificada en el conjunto de variables como el ítem número 103 del cuestionario: *La enseñanza que recibo es de calidad*, y el grupo de variables predictoras estaba formado por aquellas que hacen referencia a la formación integral y multidimensional, instalaciones, orientación laboral, profesorado, satisfacción del alumnado, formación en actitudes y valores, adquisición de habilidades, tutorías, servicios y actividades, información, y cumplimiento de los objetivos).

Tras la descripción realizada, e insistiendo que la selección de la misma no ha partido de un análisis cuantitativo correlacional, sino que ha sido producto de los resultados de las respuestas a la cuestión abierta planteada en el cuestionario *¿Qué es para ti una Universidad de calidad?*, el objetivo que nos planteamos es mostrar, a partir de la capacidad de predicción sobre la variable criterio y eligiendo aquel modelo más parsimonioso, en orden de mayor a menor importancia, las dimensiones-ejes alrededor de los cuales gira el concepto de calidad universitaria.

FIGURA 2. VARIABLES RELEVANTES PARA EL MODELO

| Tipo de variables | Resultados del estudio cualitativo | Variables cuantitativas |
|--------------------|---|---|
| Criterio | <ul style="list-style-type: none"> Definición de Universidad de calidad | <ul style="list-style-type: none"> 103. La enseñanza que recibo es de calidad |
| Predictoras | <ul style="list-style-type: none"> Formación integral del alumnado, donde cobran importancia los componentes profesionales y personales (64.88%) También destaca por la oferta de una formación teórica y practica importante (16.75%) Instalaciones y recursos adecuados a las necesidades de la comunidad universitaria (8.4%) Un aspecto importante es la orientación laboral que han de recibir los estudiantes de las diferentes titulaciones (6.6%) Profesorado motivador, motivado y satisfecho (8.6%) Alumnos satisfechos con la formación recibida (7.1%) Transmisión de valores como la libertad (2.85%) y formación de actitudes entre las que destaca el espíritu crítico (2.5%) Aparecen representados otros aspectos como la formación en habilidades (1.78%) Evaluación cuantitativa y cualitativa (1.43%) Atención individualizada a los alumnos (1.4%) Que posea servicios adicionales a disposición de la comunidad universitaria (1.25%) Ofrecer información al alumnado sobre la institución (1.2%) Cumplir con los objetivos inicialmente propuestos (1.2%) | <ul style="list-style-type: none"> 58. Mi paso por la Universidad me está formando, no sólo como un profesional. 69. Los profesores integran teoría y práctica en sus asignaturas. 97. Las instalaciones se adecuan a mis necesidades. 122. A lo largo de mi formación he recibido información sobre el mundo del trabajo y las salidas profesionales de mi titulación. 91. Me siento bien atendido por mis profesores. 92. Mis expectativas con respecto a la formación que estoy recibiendo se están cumpliendo satisfactoriamente. 72. Estoy adquiriendo normas, actitudes y cualidades personales específicas para la profesión. 63. Estoy adquiriendo la habilidad de reflexionar y aprender. 94. La evaluación responde a todos los aspectos de mi formación. 29. Ser asistidos mediante un buen sistema de tutorías 96. Los servicios y actividades ofertados por la Universidad responden a mis necesidades. 37. Recibir una adecuada información sobre sus derechos como estudiante, así como del funcionamiento general de la Universidad 42. Cooperar para la consecución de los objetivos de la institución. |

FIGURA 3. VARIABLES PREDICTORAS EN EL MODELO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

| Tipo de variable | Variable |
|--------------------|---|
| Criterio | Y: Universidad de calidad |
| Predictoras | X ₁ : Formación integral |
| | X ₂ : Formación multidimensional |
| | X ₃ : Instalaciones y recursos |
| | X ₄ : Orientación laboral |
| | X ₅ : Profesorado |
| | X ₆ : Satisfacción del alumnado |
| | X ₇ : Formación en valores y actitudes |
| | X ₈ : Formación en habilidades |
| | X ₉ : Evaluación del alumnado |
| | X ₁₀ : Sistema de tutorías |
| | X ₁₁ : Servicios y actividades |
| | X ₁₂ : Información sobre el funcionamiento de la Universidad |
| | X ₁₃ : Objetivos de la institución |

Una vez hemos especificado las variables que fueron utilizadas para explicar la variable dependiente y el orden en el que éstas iban siendo introducidas (ver figura 3), nos decantamos por utilizar el método de

inclusión denominado *stepwise* o *pasos sucesivos* que, tal y como destaca Etxeberria (1999:89) se trata del método más completo y el que aporta más información. A partir de incluir la segunda variable, en cada etapa se va analizando la significatividad de todas las variables que en ese momento están incluidas en la ecuación, de tal modo que, si alguna de ellas no aporta información, es eliminada del modelo. En definitiva, el modelo de regresión múltiple queda planteado del siguiente modo:

TABLA 2. RESUMEN DEL MODELO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

| Pasos | Variable dependiente | Variables predictoras | R | R ² | Delta R | F | p |
|-------|----------------------|---|-------|----------------|---------|---------|-------|
| 1 | Y | X ₆ | 0.574 | 0.330 | 0.330 | 363.508 | 0.000 |
| 2 | Y | X ₆ , X ₅ | 0.622 | 0.387 | 0.057 | 232.775 | 0.000 |
| 3 | Y | X ₆ , X ₅ , X ₃ | 0.643 | 0.413 | 0.026 | 172.486 | 0.000 |
| 4 | Y | X ₆ , X ₅ , X ₃ , X ₁ | 0.656 | 0.430 | 0.017 | 138.718 | 0.000 |
| 5 | Y | X ₆ , X ₅ , X ₃ , X ₁ , X ₂ | 0.662 | 0.438 | 0.008 | 114.526 | 0.000 |
| 6 | Y | X ₆ , X ₅ , X ₃ , X ₁ , X ₂ , X ₄ | 0.666 | 0.444 | 0.006 | 97.644 | 0.000 |
| 7 | Y | X ₆ , X ₅ , X ₃ , X ₁ , X ₂ , X ₄ , X ₉ | 0.670 | 0.448 | 0.004 | 85.019 | 0.000 |
| 8 | Y | X ₆ , X ₅ , X ₃ , X ₁ , X ₂ , X ₄ , X ₉ , X ₇ | 0.672 | 0.452 | 0.004 | 75.303 | 0.000 |

$$Y' = 0.320 + 0.258X_6 + 0.184X_5 + 0.133X_3 + 0.106X_1 + 0.058X_2 + 0.064X_4 + 0.072X_9 + 0.065X_7$$

En la tabla 2 se ofrece la información pertinente para interpretar los análisis realizados y de los estadísticos incorporados en el análisis de regresión (*stepwise*): Correlación Múltiple (R); Coeficiente de determinación (R²); incremento de R² (delta R); calor F de Snedecor (análisis de varianza) y probabilidad y ecuación de regresión múltiple.

Los resultados obtenidos de la muestra global de sujetos (N=807) resaltan que de las 13 variables predictoras incorporadas, deducidas de las respuestas abiertas que el alumno aportó en la cuestión sobre su definición de Universidad de Calidad, sólo han resultado seleccionadas 8 variables, con una explicación total de varianza del criterio de 45.2%.

El orden de incorporación al modelo de las variables predictoras ha sido el siguiente:

- 1º. **Satisfacción** del alumnado (X₆), con una explicación de la variabilidad del criterio del 33%. Es decir, los resultados vienen a confirmar la importancia que en el listado de indicadores de producto de una institución se le concede a la "satisfacción de los usuarios", con un carácter general que incorpora elementos como el profesorado, las y los compañeros, las infraestructuras, los servicios, los órganos de gobierno y representación, las actividades formativas y la evaluación. Según esta investigación la variable que correlaciona de un modo más intenso cuantitativamente y, por tanto, predice una opinión positiva hacia el recibir una "enseñanza de calidad" (variable criterio) está relacionada con el nivel de satisfacción hacia la formación que se está recibiendo. Si se quiere, estamos definiendo otra vez el concepto tan acuñado de "calidad", en cuanto "satisfacción de los usuarios". El modelo de evaluación diseñado por Malcolm Baldrige tiene como principal aportación la necesidad de responder a las necesidades y expectativas de los clientes (CIGAL, 2000), elemento que ha configurado los principios de la calidad total aplicados a la educación superior. En este sentido hemos de recordar que la satisfacción de los estudiantes es la dimensión que más peso tiene en las políticas de evaluación de la calidad de los países europeos, incluida España (Consejo de Universidades, 1998).
- 2º. **Profesorado** (X₅), con una explicación de la variabilidad del criterio del 5.7%. En este sentido, la siguiente variable incorporada reduce bastante la explicación de la variabilidad y por tato, podemos decir que prácticamente la explicación de lo que el alumno entiende por una enseñanza

de calidad se explica por la variable satisfacción. Sin embargo es curioso observar que tras esta variable aparezca *la atención del profesorado*, o el hecho de sentirse atendido, tratado individualmente como persona. Este resultado induce a pensar que, desde el punto de vista del alumnado, una atención más individualizada constituye un elemento sustantivo a la hora de otorgar mérito a la enseñanza. Recordemos esta dimensión en la evaluación docente y el peso que aquí se le otorga (Grupo Helmántica, 1995).

- 3°. **Instalaciones y recursos** (X_3), con una explicación de la variabilidad del criterio del 2.6%. Variable que reduce aun más la explicación de la variabilidad del criterio (*calidad*). Sin embargo, también es interesante la reflexión a realizar a partir de la entrada de esta variable relacionada con el ámbito de las infraestructuras en la docencia universitaria. Actualmente, donde se está planteando desde la gestión académica ciertos cambios motivados por la incorporación a la sociedad de la información y el conocimiento de las nuevas tecnologías, observamos cómo desde el usuario alumno se realiza una llamada de atención hacia este aspecto. Podemos decir que el alumno sí relaciona "calidad" de la enseñanza con el grado en que las "instalaciones" responden a sus actuales necesidades.
- 4°. **Formación integral** (X_1), con una explicación de la variabilidad del criterio del 1.7%. A pesar de esta aportación, el alumno es consciente de que una Universidad de calidad ha de aportar un conjunto de conocimientos que le sirvan para enfrentarse al mundo en el que se instale una vez haya concluido sus estudios. Es interesante como defienden que la formación universitaria ha de dotarles de los conocimientos y los recursos necesarios para desenvolverse profesional y personalmente en la vida adulta.
- 5°. **Formación multidimensional** (X_2), con una explicación de la variabilidad del criterio del 0.8%. Está mínima aportación viene a decir que los estudiantes consideran que es de calidad aquella universidad que aporte una formación teórica y práctica en las diferentes titulaciones que oferte, a través de diferentes actividades docentes.
- 6°. **Orientación laboral** (X_4), con una explicación de la variabilidad del criterio del 0.6%. A pesar de reducirse aún más esta explicación, los estudiantes consideran que la institución universitaria ha de aportar información sobre el mundo del trabajo, así como de las salidas profesionales de cada titulación. Asociado a la formación integral, una universidad de calidad se caracteriza por dotar de un componente laboral a la formación en el que tenga especial relevancia la orientación para el acceso al empleo.
- 7°. **Evaluación del alumnado** (X_9), con una explicación de la variabilidad del criterio del 0.4%. Esta variable aporta una casi ausente explicación al modelo de regresión. Sin embargo, parece que los alumnos quieren destacar que un aspecto a valorar en la definición de una universidad de calidad son los sistemas de evaluación de su rendimiento. Identifican un factor de calidad la adecuación de la evaluación a los diferentes aspectos de la formación: teóricos, prácticos, conocimientos, experiencias, participación, etc.
- 8°. **Formación en valores y actitudes** (X_7), con una explicación de la variabilidad del criterio del 0.4%. Se trata de la última variable que entra a formar parte del modelo y cuya aportación es casi nula. Sin embargo, hay que destacar que para los estudiantes es relevante una formación basada en la adquisición de normas, actitudes y cualidades, necesarias para el desenvolvimiento

personal, profesional y social. Se trata de factores que afectan a la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, a la definición de una universidad de calidad.

5. CONCLUSIONES

Las cuestiones aquí planteadas han venido a ser un referente donde los estudiantes han podido satisfacer la necesidad de dar una opinión crítica sobre el sistema universitario del que forman parte. Tras la aplicación de la técnica del análisis de contenido hemos podido advertir cuál ha sido la tendencia en la respuesta, advirtiendo así su compromiso con el instrumento de recogida de información, así como los rasgos que, desde su perspectiva, conforman una buena formación. Se han hecho patentes los males que la afectan y se han propuesto alternativas para su mejora. Al final, hemos obtenido datos para formular la definición de una *Universidad de calidad*.

De este modo, una buena formación universitaria ha de estar caracterizada por un componente personal y profesional que permita al alumnado desarrollarse socialmente a través de la adquisición de habilidades, actitudes y valores.

Sin embargo, las deficiencias que afectan a su formación se centran en unos planes de estudios sobrecargados de asignaturas, muchas de ellas innecesarias y un exceso de contenidos teóricos en detrimento de los prácticos. Del mismo modo, acusan una falta de atención por parte del profesorado y una ausencia de relación con el mismo.

Para corregir estas deficiencias, las propuestas son muy escasas y poco pragmáticas. Aún así, consideran que ha de mejorarse el sistema de prácticas de modo que éstas sean más profesionales, han de introducirse nuevas metodologías didácticas centradas en la orientación laboral y una renovación de los planes de estudios que tiendan a la especialización.

Por lo tanto, una universidad de calidad es aquella que aporta una formación integral alumno, de modo que responda a sus necesidades laborales y sociales.

Estas manifestaciones se han visto validadas tras el estudio de regresión múltiple donde, el aspecto que mejor representa la calidad de una Universidad es la satisfacción del alumnado, un indicador de producto, manifestación de la política educativa actual en materia de evaluación institucional. A pesar de ser este el elemento que mejor define la calidad por parte del alumnado, los estudiantes consultados expresan la necesidad de disponer de un profesorado que les atienda, les motive y les proporcione, en una institución dotada de buenas instalaciones y recursos adecuados, una formación integral para su desenvolvimiento futuro en el ámbito social y en el mundo profesional, necesitada de mecanismos de orientación laboral y adecuados sistemas de evaluación del rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Rojo, V. (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ANECA (2003a) *Guía de autoevaluación del Plan de Evaluación Institucional*.
http://www.aneca.es/docs_trabajo/doc_trabajo.html

- ANECA (2003b). *Guía de valoración interna de los proyectos piloto de del programa de acreditación*. http://www.aneca.es/docs_trabajo/doc_trabajo.html
- ANECA (2005). *Guía de autoevaluación del Plan de Evaluación Institucional*. http://www.aneca.es/docs_trabajo/doc_trabajo.html
- ANECA (2007a). *Plan de Evaluación Institucional*. http://www.aneca.es/active/active_ense_pei.asp/
- ANECA (2007b). *Programa Audit. Documentos de trabajo 1, 2 y 3*. http://www.aneca.es/active/active_audit.asp/
- Apodaca, P. y Grao, H (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparaciones entre técnicas paramétricas y no paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 385-410.
- Ball, R. y Halwachi, J. (1987). Performance indicadores in higher education. *Higher Education*, 16, pp. 393-405.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total quality care*. Bristol: Open University Press.
- Bartolomé, M. (1990). *Elaboración y análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Castillo, S. (2004). Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación: la responsabilidad del profesor. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 22, pp. 439-466.
- CIGAL (2000). *Premio a la Calidad Malcolm Baldrige*. <http://www.cigal.igatel.net/html/paldrig.htm>
- Colás Bravo, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, pp. 521-539.
- Comisión Europea (1995) *Proyecto Piloto Europeo para evaluar la Calidad de la Enseñanza Superior*. Informe Europeo.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2001 y 2002). *Plan de Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Universidades (1992) *Programa Experimental de Evaluación (versión 0)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Consejo de Universidades (1994). *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (Documento 13)*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Consejo de Universidades (1995, 1996a, b, 1997a, b, 1998a y b, 1999 2000). *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Consejo de Universidades (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de evaluación*. Madrid: Consejo de Universidades.
- De Miguel, M. (Coord.) (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía metodológica*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio de 1999*. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf
- Ferrández, R. (2008). Programas de Auditoría Institucional Universitaria. Comparación de la Propuesta

- Española con el Sistema Británico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), 155-170
- González López, I. (2004). *Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Grupo Helmántica (1995). Interacción profesor-alumno: una dimensión para la evaluación docente del profesorado universitario. *Actas del Congreso Nacional sobre orientación y evaluación educativas*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research, *International Journal of Educational Research*, 11, pp. 253-388.
- Mora, J.G. y Vidal, J. (1998). Introducing Quality Assurance in the Spanish University. *New Directions for Institutional Research*, 99, pp. 29-38.
- Penny, A.R. (2003). Changing the Agenda for Research into Students' Views about University Teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8 (3), pp. 399-411.
- Pérez Ferra, M. y Román Castro, M.J. (1995). *Factores que favorecen a calidad educativa*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Periáñez, R. (2001). La medición de la calidad de la enseñanza en la universidad: una aproximación desde la perspectiva de la satisfacción manifestada por el estudiante. En VV.AA. *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 41-58). Sevilla: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, M.P. y Triviño, M.A. (2006). La evaluación en la universidad: Un proceso de aprendizaje en las organizaciones universitarias. *XXI. Revista de educación*, 8, pp. 189-200.
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 8, pp. 87-102.
- Sander, P. et al. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3), pp. 309-323.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 157-182.

EVALUAR UN PROGRAMA EDUCATIVO: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA COMPLEJA

EVALUATING AN EDUCATIONAL PROGRAM: A COMPLEX FORMATIVE EXPERIENCE

Zulma Perassi

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art10.pdf>

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2009

Fecha de comunicación de dictamen: 23 de octubre de 2009

Fecha de segunda versión: 24 de octubre de 2009

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2009

El Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo fue aprobado para su ejecución en la República Argentina, a mediados del año 2004. El mismo se desarrolló con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo –BID– y aportes de la Nación. Este Programa se orientó a propiciar la mejora de la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo en las distintas jurisdicciones del país. Procuró contribuir a generar una oferta más pertinente y a disminuir la desigualdad social, atendiendo las necesidades educativas de jóvenes de los sectores de mayor riesgo social y educativo.

El caudal de acciones más importantes del mismo se focalizó en la educación secundaria.

Las provincias argentinas fueron poniendo en marcha este Programa en sus territorios, respetando tiempos y estilos propios.

El Gobierno de la Provincia de San Luis firmó el Convenio de Adhesión en 2005, sin embargo, se requirieron varios meses más para ponerlo en marcha. El universo de escuelas secundarias que incluyó este Programa en dicha jurisdicción, fueron treinta y dos (32) instituciones educativas distribuidas en su heterogénea geografía.

La efectiva duración del Programa en esta provincia fue de tres años, extendiéndose desde 2006 hasta finalizar el año 2008, aunque algunas acciones –especialmente relacionadas con el área de infraestructura– se prolongaron hasta mediados del corriente año.

Un grupo de personas que trabajamos la dimensión pedagógica, ocupando distintos roles relacionados con la unidad ejecutora provincial, conformamos un equipo de trabajo para reflexionar sobre dicha experiencia. Quienes integramos ese equipo –sujetos con diferentes niveles de formación, experiencias laborales y vitales múltiples, variadas trayectorias, y distintas perspectivas generacionales– pretendemos socializar la evaluación del Programa desarrollado¹.

La evaluación se asumió como un componente clave a lo largo del desarrollo del Programa, pero adquirió un valor más relevante aún durante el último año, en vísperas del cierre. Es esa evaluación, sobre la que se trabaja en esta comunicación. Se plantearon múltiples interrogantes en el inicio y en el transcurso de la indagación, sin embargo, las preguntas esenciales que organizan el trabajo son las siguientes:

- a. ¿Qué valoración realizan del Programa los actores involucrados? –en particular aquellos que se vinculan con las unidades de operación más concretas: las escuelas–
- b. ¿Logró impactar el Programa en la modificación de las prácticas escolares?
- c. ¿Cómo efectuar un *cierre provisorio* que torne consciente las capacidades institucionales que lograron construirse?
- d. ¿Es la evaluación del programa una estrategia válida para que las instituciones “piensen” alguna alternativa de futuro?

Para *situar* la evaluación en desarrollo se hace necesario enmarcar teórica y metodológicamente la perspectiva asumida, delinear las coordenadas que orientan la búsqueda. Son esos trazos los que se

¹ Este equipo está trabajando en la actualidad en una producción escrita acerca de la evaluación de las principales líneas del programa, para ser publicado a corto plazo.

comparten en esta producción, es decir, el andamiaje preliminar que da cuenta de la concepción, principios, modelos y estrategias que guían la evaluación.

1. APROXIMACIONES TEÓRICAS

La búsqueda central del Programa –desde la intencionalidad de quienes gestamos y coordinamos su diseño y ejecución en la jurisdicción– se orientó a involucrar a los distintos actores con la línea de trabajo o con el proyecto en el que cada uno decidió participar. Es decir, deliberadamente se procuró habilitar modelos de planificación cada vez menos normativos que avanzaran hacia la construcción colectiva, partiendo de problemáticas específicas detectadas por los sujetos en los diversos contextos escolares.

Desde esta lógica, la valoración de las personas involucradas con el Programa adquiere una importancia sustantiva en tanto el eje de intervención y modificación de la situación escolar –si bien se distribuye entre los actores participantes que asumen diferentes funciones–, se desplaza claramente hacia las unidades más operativas del mismo.

Corresponde hacer referencias a las concepciones de planificación y evaluación que enmarcaron el pensamiento y la acción del Programa, permeando todas las líneas de trabajo que se concretaron.

1.1. La noción de planificación puesta en acción desde el programa

1.1.1. Revisando el escenario regional

La segunda mitad del siglo XX puso en evidencia el ingreso de la planificación en América Latina. El campo de la educación no resultó ajeno a este desarrollo que desde una racionalidad positivista fue gestando un modelo de planeamiento, que posteriormente se denominaría clásico o normativo.

Las limitaciones de este modelo han sido ampliamente analizadas por distintos especialistas. Resultaron suficientes pocas décadas para que el planeamiento normativo entrara en crisis en los diferentes campos de aplicación. Simultáneamente, nuevos paradigmas comenzaron a generarse para superar las deficiencias de aquel. Sin embargo, fue tan decisivo el impacto del planeamiento clásico en el sistema educativo, que aún es posible reconocer vestigios de aquel en variadas prácticas. Los organismos gubernamentales pudieron avanzar a ritmos muy diferentes en la instalación de los *nuevos modos de anticiparse a la acción*.

Cuando se analizan las dinámicas planificadoras con que operan algunos organismos públicos de educación en la región, se pueden identificar ciertos núcleos críticos resistentes a la modificación. Los más relevantes se refieren a:

A. Acumulación de poder en organismos centrales.

La Argentina transita la tercera década de democracia y en el campo educativo hace más tiempo aún que ocurrieron procesos de descentralización, sin embargo, la autonomía que hoy poseen los organismos periféricos sigue siendo relativa. El desequilibrio en los debates que enfrentan los ministerios de educación provinciales con la nación en la definición de las políticas públicas, demasiado atravesados por el “peso político” de cada jurisdicción, configura un mapa de escasos matices. Los gobiernos provinciales, críticos de esta situación, replican en sus territorios similares mecanismos.

B. Tensión entre el discurso participativo y la participación en la acción.

La participación ha ganado un lugar de privilegio en los discursos políticos y técnicos. Sin embargo, el disenso es un fenómeno que frecuentemente se intenta evitar o acallar, montando para ello diversas estrategias. Las perspectivas diferentes, alternativas o contrarias, pocas veces se ponen en diálogo, si no están mediatizadas por hechos contundentes, acciones de presión que por lo general alteran el orden social (huelgas, marchas, piquetes, cacerolazos, cortes de rutas, etc.).

Proyectos opuestos no determinan sectores adversarios, sino que definen rostros enemigos.

C. Fragmentación del proceso de planificación.

Han transcurrido varias décadas desde el surgimiento del planeamiento estratégico- situacional que aportó y resaltó el sentido dialéctico de este proceso (en este sentido, el pensamiento de Carlos Matus constituye un aporte fundamental para poder comprender este modelo de planeamiento). Sin embargo, aún persiste en algunos estamentos gubernamentales la noción de linealidad vinculada con la planificación, que la significa como sucesión de etapas preliminares a la acción. Desde esta lógica, la programación determina una ejecución que supone se comportará según lo previsto. Esta programación en manos de entes centrales, define intervenciones en la dimensión del deber ser, que no logra distinguir la dinámica incierta, cambiante e imprevisible de la realidad. Se producen rupturas –muchas veces irreconciliables– entre el diseño y la acción.

D. Ausencia de evaluación.

En educación se indaga poco acerca de las intervenciones consumadas. En general, se enuncia la evaluación a realizar –frecuentemente como etapa final de un proyecto, programa o plan– pero muy pocas veces se publican informes que socialicen los resultados alcanzados. En este sentido, existen dificultades para sistematizar conocimientos a partir de las experiencias desarrolladas y acumular saberes en torno al tratamiento de ciertas problemáticas recurrentes del campo de la educación.

Si se dispusiera de bancos de información con los resultados de los programas llevados a cabo, se fortalecerían las argumentaciones para contrarrestar las iniciativas políticas que intentan desestimar todo proyecto anterior, por el mero hecho de proceder de otra gestión de gobierno.

E. Distancias entre los tiempos políticos y los ritmos técnicos.

Los organismos estatales que no logran ensamblar la capacidad política y técnica en el desarrollo de programas educativos, suelen abortar la viabilidad de estos muchas veces desde sus orígenes.

La articulación de temporalidades diferentes, propias de dichas funciones, constituye uno de los principales obstáculos en la concreción de lo planificado. Los funcionarios de gobierno, designados por períodos acotados, con frecuencia buscan imprimir un ritmo más acelerado a las intervenciones, transgrediendo estilos y *modos de hacer* específico de las comunidades, a fin de obtener alguna evidencia de éxito político en la acción impulsada.

Los ritmos técnicos cuando no pueden interjugar con lo político, tienden a operar como factores enteltecadores del accionar planificado.

1.1.2. Algunas claves de la planificación

Frente a un naciente programa que liga el espacio nacional, provincial y local ¿cómo avanzar en la instalación de modelos más democráticos de planificación que procuren atender la complejidad del presente?

Los encuadres globales previstos en los reglamentos generales del Programa, no impidieron a las unidades ejecutoras provinciales imprimir sus propios estilos, concepciones y modos de organizar el proceso planificador. En este sentido, en la Provincia de San Luis, se otorgó énfasis particular a ciertos aspectos. Los supuestos sobre los que ancló la construcción programática fueron los siguientes:

- **La planificación parte de problemas detectados por la institución escolar.**

Legitimar la posibilidad que tienen todos los actores de planificar su realidad, sin ser expertos en ese campo, no hace más que poner en acto algunos principios claves del modelo estratégico situacional.

Poder correrse del lugar del *saber experto* como pedagogo, cuando se lideran unidades de planificación y ejecución de programas, es una tarea difícil de concretar si no se reconoce y embiste de poder a los sujetos que son parte de la situación a planificar. Vencer la tentación de señalar desde una lectura externa y técnica cuál es “el” problema que posee la institución escolar –ruptura que muchas veces no perciben quienes la habitan–, sólo se logra al asumir una concepción que conjuga conocimiento y ética.

La acción de descubrir, enunciar, explicar y tratar de comprender un problema, moviliza y compromete a quienes lo hacen. Definirlo y re-conocerlo en el contexto de la escuela, habilita la trayectoria de su modificación, instala la posibilidad de la implicación e invita a pensar estrategias de intervención.

Se desestima en consecuencia, la elaboración de proyectos cuyo origen sea la detección de problemas efectuada por actores que no estén inmersos en esa realidad institucional, porque es altamente probable que los mismos sean percibidos “ajenos” a esa comunidad por los miembros que la componen. Si ello ocurriera ¿acaso alguien se sentiría convocado a participar en un proyecto que pretende modificar una situación que la propia institución no considera deficiente o negativa?

- **Se capitalizan las experiencias anteriores, exitosas, frustradas o inconclusas.**

El desarrollo de sucesivas reformas educativas en los países de América Latina muestra una historia de rupturas y desencuentros. Ciertas prácticas escolares y constructos teóricos que se desarrollan en el marco de las normas legales que rigen los cambios pretendidos por un gobierno, son denostadas por la gestión sucesora, sin mediar una evaluación responsable de las mismas. Pareciera que luego de un sostenido esfuerzo por instalarlas, a través de discursos tecno-políticos y editoriales, de un momento a otro esa manera de *pensar y hacer* el hecho educativo se torna inadecuado, ciertos conceptos se eliminan de las disertaciones y comienzan a estar implícitamente “prohibidos”. Son los maestros y profesores, como eslabones finales en la cadena de innovación, como actores que hacen efectivos los cambios en la sala de clase, quienes ven amenazadas sus prácticas frente a sucesivas reformas.

Recuperar los proyectos significativos encarados en el ámbito de cada escuela –aún cuando no se hayan podido concluir o se considere que fracasaron–, poder analizar y debatir acerca de las razones que motivaron ese final e instalarlos como punto de partida de un nuevo proyecto, constituye una apuesta a la capacidad de los sujetos hacedores del mismo, a sus posibilidades de diseñar y gestionar el proyecto que se inicia como una nueva oportunidad y fundamentalmente, significa ofrecer un voto de confianza a

quienes estén dispuestos a asumir el desafío. Las experiencias frustradas cuando se acompañan de procesos reflexivos y análisis crítico, producen importantes aprendizajes para la institución.

- **Se alienta la construcción colectiva como base del trabajo por proyectos.**

El trabajo individual no se alinea con la lógica de proyectos. Las elaboraciones intersubjetivas constituyen la esencia de este modelo de planificación. El trabajo con otros enfrenta a las diferencias, a posiciones antagónicas, a luchas y conflictos, pero también abre espacios para el acuerdo. La tarea compartida se enriquece con los aportes individuales, exige la confrontación de argumentaciones ante perspectivas distintas, ofreciendo un espacio potencial para el debate y la reflexión.

Gran parte de las prácticas docentes en la actualidad se desarrollan en soledad, aun cuando los discursos presenten otras configuraciones. Los gobiernos educativos y las gestiones escolares no han generado condiciones de viabilidad para el trabajo en equipo, detectándose en ciertos espacios educacionales algunos supuestos que sostienen *"la labor individual es más eficiente"*, *"con el trabajo en equipo se pierde demasiado tiempo"*; *"cuando se trabaja en equipo la responsabilidad se diluye y nadie se hace cargo"*...

Por cierto que el trabajo compartido implica más tiempo y genera aprendizajes en quienes participan del mismo. En un proceso de planificación resulta indispensable, puesto que entrelaza diversas perspectivas y obliga a cada cual a descentrarse de la propia mirada. Enfrenta a un hecho contundente: la realidad no es necesariamente *"mi realidad"*, existen otros sujetos que la comprenden, explican e interpretan desde otras miradas. Asumirlo, posibilita empezar a construir juntos –aunque inicialmente quienes estén interesados sean muy pocos.

- **La formación permanente se asume como una estrategia de trabajo indispensable para potenciar las distintas líneas.**

La necesidad de reflexionar sobre las problemáticas que se detectan, las decisiones que se asumen, los obstáculos que se presentan, los conceptos y nociones que se sustentan, las acciones que se van desarrollando y los magros o alentadores resultados que se van alcanzando, para poder avanzar hacia la mejora de aquella situación insatisfactoria que se pretende modificar, instala condiciones básicas para gestar y sostener procesos de formación continua.

Identificar las necesidades específicas de cada institución para organizar la agenda de trabajo con el conocimiento, expresa el respeto y el lugar prioritario que se otorga al sujeto de la enseñanza y al responsable de la gestión de las instituciones escolares. Ello implica romper con los modelos clásicos de capacitación masiva, dirigida a un docente tipo o *"imaginario"* inexistente, cuya temática es delimitada desde organismos técnicos y es desplegada por expertos que deleitan con sus clases magistrales y asombran con su nutrida oratoria. Ello significa revertir el sentido de este proceso y organizar una formación *"a la medida"* de los participantes, tomando como punto de partida sus necesidades. Un proceso que atienda la situacionalidad socio histórica de los grupos y recupere sus saberes.

- **El contexto constituye un determinante clave de cada proyecto.**

Un proyecto toma sentido en función del contexto en el que se concibe. La institución no puede dejar de pensarse en su interrelación con el sistema educativo y con el sistema social que la contiene. Los problemas de la organización, sostiene Morin (2004), sólo pueden comprenderse a partir de la relación

parte- todo. Desde la noción de recursión organizacional² que concibe la complejidad de las relaciones entre las partes y el todo.

La escuela debe dejar de concebirse desde su micromundo, rompiendo el pensamiento simplificante que se funda en la disyunción percibida entre ella y su medio. Necesita interpretarse en un abordaje inverso: "*de afuera para adentro*", en una perspectiva que le renueva su verdadero sentido como espacio instituido –pero no exclusivo– de acceso al conocimiento. Los problemas que ocupan la mayor atención de la escuela no pueden seguir siendo sólo los de su territorio interno. No es casual que las corrientes de planificación contemporáneas denominen "problemas terminales" a aquellos que se sitúan en el espacio ampliado y contextual de un establecimiento, contrastándolos con los denominados problemas intermedios, que son propios del campo interno de la institución. El "afuera" es el lugar donde un sujeto o una organización acumulan o desacumulan legitimidad, es decir, es en ese espacio donde se encuentra la finalidad última de cualquier organización.

La fuerza, la urgencia, la cotidianeidad, la persistencia de los problemas de adentro de la escuela, moldean una mirada intrainstitucional en los equipos de conducción que suele absorber casi con exclusividad las preocupaciones de los mismos, generando agendas que excluyen el abordaje de problemáticas que se ubican por fuera de sus paredes, pero que sin embargo, la atraviesan.

▪ **El mundo actual requiere la incorporación de nuevos lenguajes.**

Los avances científicos y tecnológicos de nuestro tiempo, el creciente desarrollo de las comunicaciones, la diversificación y difusión del saber que ocurre por fuera de la institución escolar, le plantean a ésta, uno de los grandes desafíos del presente.

Los centros educacionales necesitan construir nuevos lenguajes, favorecer el acceso crítico a múltiple información, trabajar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, capitalizando su capacidad para potenciar la enseñanza.

Una búsqueda de estos modelos de planificación es la incorporación activa de los sujetos que son parte del proceso. En este sentido, al recuperar y fortalecer el desarrollo tecnológico se abre un espacio que habitan naturalmente los jóvenes.

La incorporación de los avances tecnológicos como sustento de la enseñanza hace posible instalar un diálogo de la escuela con *el mundo*, pero a la vez en su faz interna, posibilita que se tienda un puente entre dos generaciones: el profesor y el alumno.

▪ **La condición de viabilidad requiere una construcción permanente.**

La posibilidad de decidir, concretar y sostener en el tiempo la ejecución de una acción planificada, se construye. Esto significa que la viabilidad de un proyecto no siempre está dada, debe generarse constantemente.

De las múltiples viabilidades que se requieren para avanzar en la dimensión del *hacer*, es la viabilidad política la que posee un valor decisivo. En el espacio escolar ganar voluntades en apoyo a una propuesta

² Lo recursivo se refiere a procesos en los cuales los productos y los efectos son necesarios para su propia producción. El producto es al mismo tiempo el productor; lo que supone una ruptura total con nuestra lógica de las máquinas artificiales en la que las máquinas producen productos que les son exteriores. Dicho de otro modo, son las interacciones entre individuos las que producen la sociedad; pero es la sociedad la que produce al individuo (Morin, 2004). La idea recursiva rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura.

que siempre se enfrenta a fuerzas opositoras, implica acumular poder o adhesiones en favor del proyecto que se está construyendo o ejecutando. Los actores institucionales deberán desplegar estrategias variadas para capitalizar el apoyo de los distintos sectores que se vinculan con la intervención a realizar, intentando reunir el poder suficiente que asegure el éxito del proyecto.

- **La evaluación formativa posibilita la replanificación y ajusta el carácter flexible del proceso.**

Aún cuando existan condiciones de viabilidad, resulta indispensable evaluar la marcha de un proyecto para poder reajustar su rumbo y asegurar su anclaje en la turbulenta realidad que pretende modificar.

En el marco institucional, la acción de evaluarse no sólo entendida como introspección o reflexión acerca del mundo interno, sino además, como correlación entre el proyecto, los propósitos de la organización y los requerimientos sociales. Es decir, una indagación que se asuma como proceso que permite detectar el grado de articulación existente entre la praxis desarrollada en el espacio escolar y los problemas sociales del contexto al que pertenece. (Perassi, 2006).

Esto permite profundizar el diálogo entre la escuela y sus contextos, favorecer los intercambios con el afuera e interpretar las circunstancias socio históricas por las que transitan, para poder colaborar activamente en la construcción actual de escenarios futuros.

Este modo de evaluar-se requiere trascender los propios muros para situarse en el ámbito exterior e indagar el impacto social que producen los resultados y los procesos que en ella se desarrollan.

- **El pensamiento complejo abre espacios a la incertidumbre.**

Morín (2007) resalta la inadecuación cada vez más significativa y profunda entre nuestros saberes divididos, parcializados, desunidos y las realidades y problemas crecientemente multidimensionales, polidisciplinarios, transversales, transnacionales, planetarios. Este autor propone una reforma de pensamiento, que posibilite ligar, contextualizar, globalizar, a la vez que reconozca y respete lo singular y concreto.

El mundo como interacción de sistemas dinámicos empieza a comprenderse desde abordajes complejos que articulan diferentes ejes de análisis tales como: la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, las relaciones de poder - saber y las vinculaciones entre teoría y práctica.

Aguerrondo (2007) se preguntará "*estos sistemas complejos, cambiantes y turbulentos ¿son planificables?*".

No existe una respuesta taxativa a este interrogante, adherimos a la expresión de Morín cuando sostiene "*es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza*" (Morin, 2007:17). Certezas absolutamente relativas en tanto la complejidad comprende incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. Es decir, un alto nivel de incertidumbre impregna los sistemas organizados, mezcla de orden y desorden...

La planificación se asume como una construcción continua, como un movimiento dialéctico que articula diferentes dimensiones lógicas (es, debe ser, puede ser y hacer). En tanto herramienta aglutinadora de los esfuerzos individuales, orienta la acción hacia las metas colectivas.

A la vez que guía la intervención sobre una situación insatisfactoria intentando modificarla, debe ser objeto de análisis y reflexión constante para asegurar su pertinencia y validez en función de una realidad dinámica que cambia permanentemente. El proceso planificador que se aleja de su objeto (porque lo

supone distinto, no lo comprende o no distingue los cambios operados recientemente), carece de sentido por cuanto no conduce a su modificación, ni a su mejora.

La planificación se concibe como un proceso necesario para construir futuros deseables, para imaginar y avanzar hacia futuros mejores.

1.2. Acerca de la evaluación asumida en el Programa

1.2.1. *Haciendo un poco de historia*

En la historia de la evaluación los aportes de Ralph Tyler marcaron un hito. En la década del cuarenta su perspectiva instaló esta problemática en el campo de la educación, puesto que hasta entonces era un tema del ámbito empresarial, de la industria, de la economía y a principios del siglo pasado, también de la psicología. El auge de la psicometría y el énfasis puesto en el desarrollo de los tests psicológicos orientados a medir la inteligencia, las capacidades cognitivas, las destrezas escolares y diversos aspectos de la conducta humana, fueron el prelude del trabajo tayleriano. Es este autor quien advirtió que el fracaso del alumno dentro de la escuela no se debía a limitaciones propias del estudiante, a su escasa inteligencia, sino que su origen correspondía buscarlo en el contexto institucional y en la habilidad de los profesores para definir el programa curricular más adecuado (Carrión Carranza, 2001). El ajuste entre los logros de un programa y sus objetivos definidos previamente es la esencia del modelo sostenido por Tyler, para quien la evaluación tiene como fin principal determinar el grado de consecución de los objetivos previstos, después de haber desarrollado lo planificado. Tyler sostiene una concepción conductista que se mantendrá por unas cuantas décadas más.

La preocupación central de evaluar programas para evitar gastos innecesarios en educación, contrastando los objetivos diseñados con aquellos que se lograban y utilizando para ello metodologías cuantitativas, estuvo presente durante los años sesenta y setenta. La evaluación era solicitada (y pagada) por organismos internacionales, funcionarios de gobierno y fundaciones, interesados en verificar los resultados obtenidos (Municio, 2006). La evaluación que se lleva a cabo en ese período es externa y generalmente se concreta una vez que ha concluido el programa o proyecto.

Durante ese período comienzan a fundarse asociaciones profesionales dedicadas a la evaluación, especialmente en Estados Unidos (en 1970 se crea la Asociación de Evaluadores Phi Delta Kappa International, en 1976 la Evaluation Research Society y posteriormente, en 1986 se funda la American Evaluation Association). "Desde la mitad de la década de los 70 la evaluación emergió como una profesión distinta de la investigación académica" (Martínez Mediano, 2007:128).

La década del ochenta marca un fuerte desarrollo de lo cualitativo, los procesos –en oposición a los resultados– atrapan la atención de los evaluadores. Surgen múltiples modelos que expresan la inquietud de incluir al implicado en la evaluación, hecho que no siempre se concretó en las praxis. Los métodos etnográficos cobran importancia y se resalta fuertemente el papel de la audiencia en las indagaciones.

Muchos países comienzan a desplegar procesos de descentralización de sus instituciones sociales y educativas, movimiento que acompañó la evaluación, otorgándose mayor poder sobre la misma a las instituciones y a los profesores.

En los años noventa la evaluación estuvo estrechamente ligada al concepto de calidad. Japón, Estados Unidos y Europa crearon modelos de evaluación (Deming, Baldrige, EFQM, entre otros) orientados a

indagar y transformar las organizaciones. La evaluación se concibe como herramienta de empoderamiento de los actores, se entiende como parte del propio trabajo.

Los países de América Latina en su mayoría, inauguran en ese momento sus sistemas nacionales de evaluación de la calidad. Los programas educativos emanados de organismos gubernamentales y no gubernamentales intentan inscribirse en una planificación estratégica situacional –aunque a veces sólo en lo discursivo– asumiendo a la evaluación con sentido renovado. La evaluación se constituye en la instancia indispensable, para garantizar el correcto rumbo de las acciones planificadas.

La primera década de este siglo devela a la evaluación educativa como un fenómeno complejo, que es abordado desde una multiplicidad de modelos, en diversos ámbitos de acción. La misma es en esencia una acción política y ética, en tanto se sustenta en determinada ideología y se organiza en torno a ciertos valores que le dan sentido.

1.2.2. Los momentos de la evaluación

La evaluación de un programa atraviesa sus diferentes fases.

Puede plantearse una evaluación previa (ex - ante) con el propósito de detectar las problemáticas existentes para elaborar una adecuada intervención. Es el inicio de un programa o proyecto, la idea, la representación mental o el germen que se encuentra en el contexto de descubrimiento (Mendicoa, 2006).

Es posible evaluar el diseño de un programa para verificar la calidad técnica en la definición de cada componente del mismo, para identificar la presencia de los elementos básicos, para analizar la correspondencia multidireccional entre los componentes enunciados –lo que define el grado de consistencia interna que posee esa planificación–, para observar el ajuste y adecuación a su contexto, o bien, para considerar la evaluabilidad del programa –es decir, la posibilidad que tiene el mismo de ofrecer ciertas condiciones que permitirán su evaluación.

Se evalúa el proceso de ejecución de un programa, cuando la búsqueda se orienta a vigilar la direccionalidad que posee, los tiempos y recursos que insumen las acciones, los obstáculos y los logros que se van obteniendo, etc. es decir, cuando se requieren indicios para retroalimentar el mismo programa y replanificar su desarrollo. Esta evaluación es conocida como monitoreo.

Pueden evaluarse los resultados obtenidos para detectar en qué grado lo previsto logró concretarse, pero también, es deseable indagar el impacto de un programa. En el último caso, se analizan los cambios que ocurrieron en la realidad sobre la que se intervino con la planificación, generalmente una vez que ha transcurrido un tiempo de su ejecución. La evaluación de resultados y de impacto operan en la dimensión del " *después*", por ello se la denomina evaluación ex post.

La evaluación que se gestó y lleva a cabo en esta experiencia atraviesa esta tipología clásica, se focaliza en los resultados, recupera procesos y avanza hacia algunas cuestiones del impacto. Si bien a lo largo del desarrollo del programa la función formativa de la evaluación tuvo un papel prioritario para reformular la acción prevista, el objeto de análisis y reflexión que aglutina en la actualidad al grupo de trabajo, se vincula más estrechamente con la evaluación ex post, aunque apela a lo procesual para potenciar sentidos.

La evaluación del programa o proyecto se concibe como una continuidad constituida por múltiples momentos. Esto significa que la misma no se piensa como un acto aislado de aplicación de técnicas e

instrumentos, sino que se asume como un subproceso del programa, cuya presencia resulta indispensable si se pretende comprender integralmente su ciclo.

En América Latina, en el ámbito de la educación se indaga poco acerca de las intervenciones realizadas. Existe escasa producción escrita acerca de los resultados obtenidos en la evaluación de programas educativos que han sido ejecutados.

Evaluar un programa constituye una compleja tarea que requiere múltiples y constantes decisiones. Decidir implica elegir, seleccionar, efectuar recortes y posicionarse para leer la realidad, en consecuencia, evaluar supone "efectuar una lectura orientada" (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995:20).

En la fase inicial del diseño, es indispensable definir cuestiones claves del proceso, tales como: el propósito que se persigue con la evaluación, los criterios a emplear, el objeto de indagación, los actores participantes, los modos e instancias de participación, las técnicas e instrumentos de captación de datos que es necesario elaborar, el tiempo en que transcurrirá esa evaluación, ... Estas definiciones dependerán en primer término de la concepción de evaluación que sustenta el equipo responsable de llevar adelante el proceso, en segundo lugar, del origen de esta indagación (es decir, cómo surge, quién la requiere) y en tercer lugar, de las características particulares del programa a evaluar y del contexto histórico, social y político en que se desarrolla.

Divulgar el plan de evaluación implica comunicarlo a los evaluados antes de llevarlo a cabo. Significa difundir y fundamentar los criterios adoptados que guiarán la evaluación, e incluir aquellos que logren acordarse³. Este momento del proceso –y las decisiones que en él se tomen– otorga transparencia a la evaluación. Es la instancia en que se le construye viabilidad –o posibilidad de concreción– al plan evaluativo diseñado. Para que ello ocurra es necesario lograr la adhesión de los destinatarios, es decir, involucrarlos como miembros activos en la valoración.

La ejecución o aplicación de los instrumentos durante la indagación también exige decisiones, revisiones y reajustes. Del mismo modo que la organización, el análisis de la información y la formulación del juicio de valor.

1.2.3. El concepto de evaluación

El proceso evaluativo nunca abarca la totalidad del objeto, siempre resulta inacabado, perfectible, por ello, todo informe final es mejorable. "El acto de evaluación, como toda operación intelectual, no capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Ésta es siempre objeto de un proceso previo de definición o de elección de los caracteres que permitirán aprehenderla" (Barbier, 1993:66). Para este autor, los indicios de la realidad evaluada incorporan un esquema de lectura de la misma que siempre resulta reductor o simplificador de su complejidad, hecho del que debe ser consciente el evaluador.

Si bien el Programa abordado delinea su estructura desde una definición nacional que excede el ámbito jurisdiccional –y no es objeto de este estudio–, el equipo orienta deliberadamente la mirada a ciertas líneas de trabajo, aquellas que se consideran más relevantes y que representaron la esencia de la dimensión pedagógica, en esta experiencia concreta desarrollada en la Provincia de San Luis. Aquí se

³ Si bien en este caso se propone la definición de criterios previos a la ejecución de la evaluación, existen otros modelos como el de la *evaluación apreciativa sin referente predeterminado* que los construye a lo largo del proceso. (Poggi, 2008). Scriven propone *la evaluación libre de metas* (también llamada *evaluación con referencia a las necesidades*) donde la tarea del evaluador es descubrir los efectos del programa (sean estos los previstos u otros). El observador evaluador deberá luchar por encontrar cualquiera o todos los hallazgos, sorteando el freno de sus propios prejuicios (Scriven, 1976)

enfatisa el sentido de “experiencia” no sólo como un cúmulo de hechos ocurridos, observados o vividos, sino como aquellos acontecimientos acerca de los cuales los miembros del equipo hemos podido reflexionar y han llegado a implicarnos (Larrosa, 2003).

En el diseño y ejecución de cada una de las líneas del Programa –que bien pueden considerarse en sí mismas proyectos– ocupó un lugar especialmente significativo la palabra del otro. El “otro”, como sujeto implicado en cada proyecto, adquirió diferentes rostros: del directivo, de profesores, alumnos, supervisores, coordinadores de centros de actividades juveniles, jóvenes de la comunidad,.... El aporte de las múltiples perspectivas efectuadas por los sujetos desde contextos particulares, lugares específicos por el rol que desempeñan y además, entornos geográficos distintos por el emplazamiento de la unidad escolar a la que pertenecen, permitió construir viabilidad a las líneas de acción puestas en marcha en cada institución.

La evaluación asumida privilegia la valoración de quienes fueron actores y destinatarios de las acciones desarrolladas. Se trata de conocer y comprender cuál es el grado de satisfacción de los actores claves, respecto a la intervención que se realizó con el Programa. Algunos autores denominan a este modo de evaluar *Modelo centrado en los participantes*, en el que importa especialmente la respuesta que ha sido capaz de dar la propuesta desarrollada, a las expectativas, necesidades e intereses de esas personas. Otros autores –como Robert Stake–, la llaman *Evaluación Respondente o Respondiente*, en ella se persigue la participación y valoración de los implicados como propósito clave de la evaluación del programa. Este modelo no está de modo previo absolutamente determinado y acabado, sino que es flexible a lo largo del proceso evaluativo, son diseños que se van reajustando en función del avance de la indagación. Stake fue un férreo defensor del uso de métodos cualitativos en la evaluación de programas. Propuso la evaluación como un servicio especialmente destinado a las personas que participan del mismo, más que a sus patrocinadores. En este modelo el evaluador es un facilitador que debe conocer plenamente el lenguaje y los intereses de la audiencia. Stake sostiene que no son los evaluadores quienes elaboran los juicios de valor, sino las audiencias o los clientes (Martínez Mediano, 2007).

La evaluación respondiente se opone a la evaluación preordenada que está definida previamente, antes de indagar en campo. “Lo mismo que un programa evoluciona de modo inesperado, los esfuerzos evaluativos deberían adaptarse a ello, esbozándose desde la estabilidad y experiencia previas cuando sea posible y extendiéndose hacia nuevos temas y desafíos cuando se necesite” (Stake, 1980:87).

La indagación que se lleva adelante en esta experiencia, puede encuadrarse en un modelo heurístico de evaluación que asume las condiciones políticas y sociales del contexto, para desplegar el proceso de búsqueda en terreno. Carrión Carranza (2001) sostiene que un modelo evaluativo es heurístico cuando posee determinados rasgos característicos. Algunos de ellos son:

- a. Selecciona los procedimientos en función de las circunstancias en que se desarrolla el proceso, pudiendo reajustar los mismos cuando no resulten adecuados.
- b. Se sustenta en la configuración de sistemas o subsistemas operativos como base de análisis. A través de ellos se construye una imagen de la totalidad –del programa, en nuestro caso.
- c. Se orienta a detectar la pertinencia del hecho evaluado, más que a establecer su eficacia.
- d. Aborda lo situacional (no el todo) a partir de una necesidad, una decisión política, un problema... y para recabar datos específicos se diseñan los instrumentos más adecuados.

- e. Focaliza en los sujetos, recupera sus reflexiones y sus análisis en el marco de las experiencias anteriores. Sin embargo, no neutraliza la asimetría existente con el evaluador experto, quien es el responsable de velar por la aplicación de los procedimientos técnicos, mantener la vigilancia sobre la totalidad, integrar los resultados parciales y preservar la responsabilidad de los juicios.
- f. El énfasis en los sujetos devela la naturaleza política de la evaluación. La participación, confrontación, los acuerdos, la validación de los resultados...son claves en los procedimientos evaluativos a llevar adelante.

Coincidimos con Carmen Carrión Carranza cuando afirma que la evaluación sólo se entiende en un contexto de planificación, en el seno de los procesos tendientes a crear una imagen prospectiva de la realidad, a delinear el futuro. Los modelos capaces de generar espacios de reflexión compartida, debates y análisis de las acciones desarrolladas, de las propias prácticas, las problemáticas surgidas, los retos asumidos, las vías alternativas construidas en el camino de consecución de aquella imagen, son modelos heurísticos de evaluación⁴.

Alineada en esta perspectiva la presente indagación no desprecia, por el contrario capitaliza e integra la perspectiva valorativa de los consultores que forman parte de la unidad ejecutora provincial, quienes coordinaron el desarrollo de cada proyecto, impregnando al mismo de la concepción compartida, pero otorgándole el sello propio en el estilo y modo de hacer.

De acuerdo con Margarita Poggi (2008) es posible afirmar que la evaluación es un proceso de construcción de conocimiento acerca del objeto elegido, a la vez que constituye un acto de interrogación sobre el mismo y sobre el propio proceso desplegado.

1.2.4. Los destinatarios de la evaluación

Frente a un proceso de indagación es preciso preguntar ¿quiénes son los destinatarios de esa evaluación?

Se entiende por destinatarios a los actores a quienes les incumbe esa evaluación, quienes pueden apropiarse de alguna manera de los resultados y emplearlos para mejorar las prácticas.

Resultaría inapropiado identificar un destinatario universal e inespecífico, pero en este caso también es incorrecto pensar en un actor único. El proceso evaluativo llevado adelante, reconoce distintos destinatarios o un "*combinado de grupos diversos*" al decir de House (2000:73). Los principales destinatarios del presente trabajo son:

- a. Los actores intervinientes en el Programa. Reconocidos como ejecutores y receptores de las acciones desplegadas en el marco de tal proceso, son aquellos sujetos relacionados estrechamente con las unidades operativas más concretas del Programa –las escuelas– en el ejercicio de distintos roles. Cuando la investigación evaluativa logra tender redes y conectar a los actores participantes en procesos de reflexión acerca del mismo programa y

⁴ Estos comparten con los modelos sistémicos la comprensión de la complejidad del objeto de estudio (institución educativa, programa, sistema educativo, etc.) y de sus componentes, se diferencian por el sentido prescrito que esperan que la realidad comparta en el caso de los últimos. El modelo heurístico opera como dispositivo que torna asequible la realidad compleja, partiendo de los hechos o acontecimiento que suceden en esa realidad. (Carrión Carranza, 2001)

de sus propias implicaciones, comienza a generarse conocimientos sobre la institución escolar. La evaluación de un proyecto o programa que involucra la escuela, siempre constituye una oportunidad para gestar aprendizajes institucionales, para pensarse más allá del ser individual, como ser colectivo. Evocando una de las tesis de Cronbach "...la evaluación de programas es un proceso por el que la sociedad aprende a conocerse"⁵

- b. El propio equipo coordinador del Programa. En este caso Kemmis (1976) evocaría la tarea desarrollada en términos de "la evaluación como autocrítica", una vía de vinculación directa entre conocimiento - acción - conocimiento. En un sentido estricto, la evaluación se asume como proveedora de información para perfeccionar el ejercicio profesional, revisar y reajustar el desarrollo de lo planificado y poder elaborar teoría a partir de la acción y sus resultados.
- c. Si un programa conforma una hipótesis de trabajo (DINIECE, 2008) en tanto sendero posible para alcanzar ciertos objetivos, su evaluación constituye una prueba de dicha hipótesis, que promoverá la ratificación o rectificación de los diferentes aspectos considerados.
- d. Los lectores interesados en esta temática. Tal vez más lejanos y de modo indirecto, son sujetos imaginados, menos nítidos e identificables. Se trata de actores vinculados al campo de la educación, preocupados por encontrar modos de evaluar lo planificado y ejecutado. Los perfiles convocados pueden ser profesores, directivos de escuelas, supervisores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, sociólogos, funcionarios de la educación... Un público que se interroga sobre las prácticas evaluativas y encuentra en esta textualización un espacio para seguir preguntando.

La identificación de los destinatarios es parte del contexto de la evaluación y su comprensión es crítica (House y Howe, 2001) para el pleno desarrollo de este proceso.

1.2.5. La importancia del juicio de valor

¿Qué papel les compete a estos destinatarios en la elaboración del juicio de valor? ¿Es necesario concluir la evaluación con un juicio de valor?

Las respuestas diferirán en función del especialista que se consulte. Así Cronbach sostiene que la evaluación de programa se parece más al arte que a la ciencia. Alkin concibe a la evaluación como proceso factual de recogida de datos y elaboración de información para la toma de decisiones, pero exenta de juicios valorativos. Stufflebeam y MacDonald en la misma línea, sugieren la no valoración de la información por parte del evaluador, delegando a los responsables de la toma de decisiones esa tarea. Stake, Parlett y Hamilton, Guba y Lincoln –entre otros- destacan la evaluación como búsqueda y determinación del valor del objeto evaluado (más que de su "mérito"), sin embargo, sostienen que el criterio de valoración está dado por las necesidades del contexto en que se sitúa ese objeto (Escudero Escorza, 2003).

Péchenard por su parte, afirma que sólo hay evaluación cuando se produce juicio de valor, en este sentido asegura que "*el juicio constituye la señal de la evaluación*" (Barbier, 1993:77). Jean Marie

⁵ Zuñiga Ricardo (1997) La evaluación docente Universidad de Montreal, Quebec Canadá, citado por Irurzun Laura (2000) Evaluación educativa orientada a la calidad. Fundec Buenos Aires.

Barbier coincide con Ardoino cuando asevera que evaluar es transformar datos en valor, ellos consideran que la evaluación no consiste en ofrecer información sino en mostrar su significado. No obstante la elaboración de un juicio de valor no crea por sí valor, sino que lo muestra, lo "traduce", lo hace visible en un contexto social y político determinado.

En consecuencia, respondiendo a la segunda pregunta, es posible afirmar que hay enfoques para los cuales el juicio de valor es indispensable en el proceso evaluativo, mientras que otros, privilegian la comprensión del objeto indagado. En función de ese posicionamiento, los múltiples modelos evaluativos existentes asignan una responsabilidad diferente a los destinatarios. Dicha responsabilidad se ubica en algún punto del continuum cuyos extremos van desde el rol pasivo y receptivo de una audiencia que "delega" en el experto evaluador la totalidad del proceso, esperando sentencias acabadas, hasta el papel protagónico de los destinatarios que construyen sentidos y elaboran juicios valorativos a partir de los informes elaborados por el evaluador, pero prescindiendo de los argumentos de aquel.

¿Cuál es la posición que asume al respecto el equipo evaluador que lleva adelante el presente trabajo?

Desde éste se respeta el derecho que tiene cada uno de los agentes involucrados con la experiencia, a emitir juicios de valor sobre la realidad evaluada. En este sentido, se entiende que la elaboración del juicio es el núcleo fundante de toda evaluación, es el rasgo esencial que la distingue de otros procesos, pero de ninguna manera se arroga a los miembros que llevan adelante la evaluación (en nuestro caso, al equipo evaluador) el monopolio en la formulación de dichas valoraciones.

Este estudio privilegia los juicios emitidos por aquellas personas que concretaron las acciones más específicas del Programa en el escenario escolar, a la vez que asume la indelegable responsabilidad que le compete a un equipo evaluador de construir juicios de valor sobre el objeto indagado y alienta el surgimiento de nuevas valoraciones por parte de los distintos destinatarios.

Se concibe a la evaluación "*...como proceso continuo, recursivo y divergente –con juicios a veces contradictorios⁶ – porque sus hallazgos son creados mediante construcciones sociales sujetas a revisión. Las evaluaciones deben ser continuamente recicladas y actualizadas. Una buena evaluación sugiere más preguntas que respuestas y no tiene un punto final natural*" (Martínez Mediano, 2007:204).

Considerar que el juicio de valor es la esencia de la evaluación, impone la necesidad de reflexionar acerca de la construcción del referente o la norma que hace posible la elaboración del mismo.

El referente de la evaluación es "*aquello en relación con lo cual se produce o es susceptible de producirse el juicio de valor*" (Barbier, 1993:71), es el patrón con el que se contrastan los datos relevados, la información producida. Por ello, la modificación del referente provoca siempre un impacto directo en el juicio que se formula, es decir, distintos referentes de evaluación generan valoraciones diferentes de los mismos datos recogidos.

Durante mucho tiempo en la historia de la evaluación educacional los referentes utilizados permanecieron ocultos o no explícitos, fue necesario inferirlos a partir de las prácticas valorativas desarrolladas. El surgimiento de modelos más democráticos en este campo del conocimiento, enfatizan la importancia de transparentar el proceso, tornando visible las normas que originan la valoración. Sin embargo,

⁶ La afirmación que se efectúa entre guiones no corresponde a la autora citada, sino que es responsabilidad de quien suscribe la presente.

corresponde señalar que en el desarrollo de esos procesos le asisten responsabilidades diferenciales a los actores que participan en la evaluación.

Los profesionales de la evaluación educativa –en este caso, miembros del equipo evaluador– tienen el deber ético de definir los principales referentes con los que operan en el análisis del objeto indagado, para iluminar la comprensión de los juicios emitidos. La pregunta que se impone entonces es: ¿cómo se construyen esos referentes? Hay, sin duda, variados modos de hacerlo. En este trabajo cada referente se asume como un *constructo complejo* elaborado a partir de tres anclajes claves:

- a. Los propósitos u objetivos que se persiguen con la evaluación.
- b. La concepción –ideológica, social, económica, cultural, ...– y el posicionamiento teórico disciplinar que asume el evaluador para efectuar la lectura del fenómeno indagado.
- c. Las condiciones en que transcurre el proceso evaluativo.

La elaboración de los parámetros referenciales no se realiza de modo estricto con anticipación, es decir “no se definen de una vez y para siempre”, si bien se anticipa un esbozo inicial de la norma a la búsqueda de datos factuales, su delimitación se realiza por aproximación sucesiva, en función del contexto y las circunstancias socio-políticas en que se concreta la evaluación.

La definición del referente en el juicio valorativo que emite un joven, un profesor, el director de la escuela o un coordinador de centro de actividades juveniles (o sea, los ejecutores y/o destinatarios de los proyectos desarrollados) no siempre logra hacerse público. El acto de construir deliberadamente una norma que posibilite el contraste, es un aprendizaje que demanda prácticas sucesivas. Si bien siempre que se efectúa una evaluación existe una norma, habitualmente se trata de una construcción intuitiva que realiza el sujeto desde la propia experiencia vivida. En el estudio que nos ocupa, los referentes elaborados por esos actores no fueron explicitados, la formulación del juicio se realizó de manera espontánea a partir de parámetros particulares que en su intimidad construyó cada indagado para poder valorar.

La confección de los referentes en estos casos, se logra a partir de:

- Las experiencias vividas anteriormente.
- Las expectativas que generó en cada persona la puesta en marcha del proyecto o línea de acción objeto de evaluación.
- La vinculación emocional que el agente logró establecer con el proyecto.
- Las concepciones que porta.

En consecuencia, resulta altamente probable que las normas que originaron las valoraciones sean variadas y que dichas valoraciones focalicen niveles de satisfacción personales, en torno a aspectos específicos del Programa. Esta información es altamente relevante para los evaluadores quienes procuran recuperar las argumentaciones sustantivas que sustentan las evaluaciones realizadas por cada estamento.

1.2.6. La vinculación de los evaluadores con el objeto de indagación

La perspectiva asumida por el equipo evaluador, no puede considerarse externa al objeto evaluado, en tanto todos los miembros hemos tenido algún desempeño vinculado con la Unidad Técnica Provincial

responsable de coordinar el Programa. Sin embargo, se trata de una valoración que toma distancia de los hechos particulares y del funcionamiento específico que cada línea o proyecto de trabajo ha tenido en las instituciones escolares, para componer desde la globalidad, algunos trazos que delinear el "todo".

¿Cómo impacta en la evaluación, la vinculación que poseen los integrantes del equipo con el objeto a evaluar?

Esta relación –que en la actualidad ya no existe por haber concluido el Programa– es un acontecimiento que provoca dos lecturas encontradas:

- a. Una positiva, por cuanto el grado de involucramiento de los actores otorga un conocimiento acabado de los detalles manifiestos, pero también de los repliegues no siempre difundidos del programa. Al conocer "el adentro", su historia y los contextos en que se tomaron las decisiones, se construye una comprensión más profunda del hecho indagado.
- b. Otra negativa, puesto que existe un permanente riesgo que debe vigilarse: al ser "parte de" hay una tendencia natural que impulsa a los sujetos a destacar los aspectos positivos en desmedro de los negativos, o evocando a M. A. Santos Guerra, una disposición a confirmar las teorías previas (es decir, sólo "ver" o reafirmar con la evaluación, aquello que ya se sabía antes de la misma).

Ello indica que en el campo de la evaluación, se pueden reconocer tanto defensores como detractores de una evaluación atravesada por esa relación. Para quienes llevamos adelante esta indagación, haber sido parte del Programa es un hecho real, que no resulta indiferente. Se torna importante por cuanto abre posibilidades para potenciar una interpretación más rica y compleja del fenómeno en estudio, pero a su vez, exige que se tomen recaudos para evitar posibles sesgos en la lectura.

Los principios fundamentales en que se sustenta la vigilancia que desarrolla el equipo evaluador para garantizar un proceso ético, responsable y justo, son los siguientes.

▪ **Respetar las voces de otros actores.**

Democratizar la palabra significa abrir espacios para que los otros puedan decir, "permitir que otro tenga su tiempo para hablar en nombre propio" (García Molina, 2003:172), generar el encuentro para escuchar. "Escuchar" no sólo lo explícito y manifiesto de un discurso, sino aquello que quedó al costado, lo olvidado, lo negado... Los silencios y los modos de nombrar, revelan formas de sentir, pensar y vivir, aquello de lo que se habla.

Sin embargo, el respeto por esa palabra no sólo se vincula con el momento de otorgarla, de habilitar el diálogo, de recoger lo dicho, sino que también se sostiene en la instancia de análisis, de lectura e interpretación. Actuar respetuosamente implica renunciar al menos a dos cuestiones centrales que constituyen errores frecuentes:

- a. Unificar las voces recogidas, o sea "*hacer decir*" lo mismo a los diversos actores, aplanando y simplificando la construcción, eliminando los claroscuros, matices y contradicciones, con la pretensión –muchas veces inconsciente– de obtener un todo armónico e integrado.
- b. Anclarse en la singularidad de un caso, transcribiendo literalmente un fragmento o palabra del discurso para "mostrar" lo que se afirma. Al respecto Arfuch recomienda "enfaticar el acontecimiento del *decir*, la producción dialógica del

sentido, y no meramente el "contenido" de los enunciados" (2007:197) "... realizar un entramado significativo de las voces, intentando rescatar, en la articulación de fragmentos de distintos enunciadores, una tonalidad expresiva..."(2007:194.) En este sentido, los aportes particulares son importante pero tienen representatividad en un corpus global.

- **Explicitar criterios, marcos referenciales y normas.**

Hacer público el posicionamiento conceptual y los criterios que adopta el evaluador para abordar el objeto de estudio –es decir, identificar claramente desde dónde se interpreta– y difundir los referentes asumidos en la evaluación –o sea, precisar cuáles son las normas en relación a las que se emiten los juicios de valor–, otorga transparencia al proceso. Esta comunicación ilumina las conclusiones a las que arriban los evaluadores, ofreciendo elementos que permiten profundizar la comprensión del informe final.

Asumir esta decisión pone al descubierto el grado de coherencia que posee una evaluación, en tanto devela la congruencia o conexión lógica que existe entre las diversas partes o componentes de la misma. En la medida que el proceso y sus resultados evidencien coherencia, se incrementa el nivel de credibilidad para los destinatarios.

- **Triangular o contrastar datos.**

Para incrementar la veracidad⁷ de la indagación y en consecuencia profundizar la credibilidad de sus conclusiones, se considera indispensable contraponer técnicas e instrumentos, fuentes y perspectivas.

La triangulación es el control cruzado entre distintas fuentes de datos –personas, documentos, instrumentos, etc.– Es una opción metodológica que se apoya en la combinación de métodos para captar la complejidad del fenómeno abordado.

Entender que la búsqueda de la evaluación no es acceder a la verdad científica, que el valor del objeto indagado es relativo a la norma y perspectiva que asuma quien evalúe, que no existe un actor que pueda emitir conclusiones definitivas y certeras en la indagación de realidades sociales,... enfrenta a la necesidad de adoptar la contrastación como estrategia de objetivación de los datos. La triangulación permite acotar el sesgo –voluntario o involuntario– que puede contener cada mirada, escena o palabra. La intersección de las múltiples perspectivas habilita un mayor acercamiento a la realidad en estudio.

- **Validar conclusiones con los principales destinatarios**

La confirmación de la información, la interpretación de significados y la elaboración de conclusiones necesitan ponerse a consideración de los participantes y principales destinatarios. Que esos sujetos puedan tener acceso a los informes evaluativos abre espacios para el debate, la confrontación, la adhesión o el silencio (que también es una forma de "decir").

⁷ Entendida como una relación de equivalencia o representación isomórfica entre los datos recogidos y la realidad indagada.

Hay autores que la denominan *validación respondente o negociación* (entre otros, A. Latorre Beltrán) y la entienden como una técnica clave para otorgar validez a las proposiciones o enunciados que construyen los evaluadores.

Las conclusiones se conciben como “conceptos de segundo orden” (Van Maanen, 1985) en tanto se edifican sobre conceptos de primer orden –los datos–, a partir de las relaciones que se establecen entre los mismos, el análisis y su interpretación, se construyen los significados.

La contrastación que se realiza con los implicados en la evaluación de los principales resultados obtenidos, valida las conclusiones del proceso desarrollado. No se desconocen las variadas dificultades que deben enfrentar los evaluadores, para validar los resultados finales cuando los programas o proyectos educativos, objetos de estudios, han concluido su aplicación. El principal obstáculo a vencer en ese caso, es el desinterés –o baja motivación– de la audiencia, que ya ha “cerrado” mentalmente un desarrollo y no visualiza un rédito directo para sus próximas decisiones. El desafío que se les presenta a los evaluadores es encontrar la estrategia más adecuada para convocar la participación.⁸

La evaluación constituye un hecho político y social y como tal no es neutro ni objetivo, puesto que su esencia es la elaboración de juicios de valor. Por ello, sostener los principios antes enunciados, preserva del riesgo de la parcialidad, en el sentido que los intereses particulares de los evaluadores se ven cercados por los recaudos que se asumen en relación con la planificación, el desarrollo y la conclusión del proceso valorativo. La implicación de los miembros del equipo es un componente presente a lo largo del proceso, que no se puede ignorar.

2. ABORDAJE METODOLÓGICO

El desarrollo metodológico que sustenta este proceso evaluativo es de corte cualitativo. Se enfatiza el carácter plural de la verdad, el enfoque global de la situación, el valor del contexto, la relevancia sustantiva de la perspectiva de los involucrados, puesto que la realidad se concibe subjetiva e intersubjetiva. Se privilegia la comprensión e interpretación de las situaciones sociales a las que se le atribuye un carácter complejo.

Sin embargo, no se desechan en el presente emprendimiento, los aportes cuantitativos que puedan enriquecer esta indagación. Apelando a lo manifestado por Filstead “los métodos cualitativos son apropiados por sí mismos como procedimientos de estimación de la evaluación del impacto de un programa. La evaluación de programas puede resultar fortalecida cuando ambos enfoques⁹ se hallan integrados en un diseño de evaluación” (Cook y Riechardt, 1995:75-76).

El proceso de evaluación encarado se concibe interactivo, progresivo y flexible.

En él, no sólo se recuperan los hechos sino también las representaciones que tienen los actores sobre los acontecimientos. En este sentido, se entiende que la información se refiere a *hechos* cuando se focaliza

⁸ En el estudio que nos ocupa no resultó fácil esta tarea. Se concretó en el primer semestre de 2009 a través de tres (3) jornadas abiertas –especialmente dirigidas a directivos y docentes de las escuelas que formaron parte del Programa –de participación voluntaria, donde se desarrolló una agenda con la devolución de los principales resultados alcanzados en cada una de las líneas o proyectos trabajados. A los fines de favorecer la asistencia al encuentro, se eligieron lugares estratégicamente distribuidos en la Provincia.

⁹ El autor se refiere a las metodologías cualitativas y cuantitativas.

en las características de la situación, comportamiento o interacciones entre las personas, mientras que atañe a *representaciones* cuando la búsqueda se orienta a recoger opiniones, modos de ver y entender los acontecimientos, las cosas o los comportamientos, otorgar un significado o encontrar causalidades. (De Ketele y Roegiers, 1995)

En la palabra de los sujetos no se busca la certeza, ni la absoluta reconstrucción de lo real. Tal como afirma Dussel (2007), importa tanto lo que sucede, como *lo que la gente cree que sucede*, porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se otorga valor a los hechos. Ello tiene impacto en la acción social y en la vida de las instituciones.

La decisión del equipo de trabajo fue organizar el proceso de evaluación del Programa, en torno a sus cuatro líneas de acción esenciales:

- Proyectos de Mejora
- Centros de Actividades juveniles –CAJ–
- Trayecto de Formación Docente
- Capacitación en uso de TIC

2.1. Técnicas e instrumentos

Coherente con la concepción de evaluación asumida se emplearon diversas técnicas y se diseñaron variados instrumentos que permitieron captar hechos claves y las múltiples perspectivas de distintos actores, a fin de poder realizar una lectura aproximativa sobre los resultados y el impacto que esta intervención tuvo en el espacio escolar.

Todo proceso de relevamiento de datos pasa por un filtro epistémico puesto que siempre detrás de los instrumentos seleccionados existe un sistema de referencia del evaluador, aunque no se explicita. Cuando se trata de un equipo de evaluadores, se hace necesario negociar y establecer acuerdos básicos en torno a los marcos referenciales que se adoptan.

Las técnicas e instrumentos principales empleados en la indagación realizada, fueron:

1. Observación.
2. Entrevista.
 - a. Entrevista en profundidad
 - b. Coloquio
3. Cuestionario
 - a. Abierto
 - b. Cerrado
4. Grupo de reflexión
5. Testimonio
6. Análisis documental

La **observación** tanto sistemática como ocasional constituye la técnica de base de este trabajo que acompañó el desarrollo de la intervención, desde sus inicios. Ella hizo posible que los evaluadores podamos reconstruir situaciones compartidas con los agentes ejecutores del Programa, con los cuadros

de conducción intermedios, con los funcionarios de mayor poder político en el campo educativo provincial y con la unidad ejecutora nacional del Programa.

Las observaciones realizadas por los evaluadores, como exploraciones intencionadas situadas en un contexto y centradas en ciertos aspectos como focos de atención, generalmente fueron participantes y se desarrollaron en diversos escenarios (encuentros de capacitación, visita a las escuelas, reuniones de trabajo en la sede del Programa, presentaciones oficiales, etc.) Una tarea importante que debió encarar el equipo, fue la contrastación y la negociación de significados de lo observado.

La *entrevista* se desarrolló en dos formatos:

- a. *Entrevista individual en profundidad* a directivos y docentes de escuelas PROMSE emplazadas en distintas localidades de la provincia. La misma, puede identificarse como *semi-dirigida* en tanto contempló las dos características claves que definen De Ketele y Roegiers para ella: por un lado, producir un discurso no lineal por parte del entrevistado lo que permite al entrevistador reorientar el cauce de la misma cuando es necesario y por otro, no haber previsto con antelación todas las intervenciones de quien conduce la entrevista, solamente marcar puntos de referencia.

El margen de libertad otorgado por este tipo de entrevista, ofrece al sujeto entrevistado una interesante posibilidad para expresarse y colaborar para que emerjan las representaciones que porta.

- b. *Coloquio* final del Trayecto de Formación Docente. Diálogo sostenido entre los evaluadores y cada participante que acreditó dicho trayecto, optando por la modalidad oral o mixta (alternativas de producción escrita y defensa oral).

Los propósitos del mismo fueron indagar acerca de determinados aspectos, conceptos, relaciones, conocer el modo de pensar y aproximarse a las intenciones de acción del participante.

El coloquio permite profundizar la comprensión del fenómeno en estudio por cuanto el intercambio dialógico, si bien está guiado por los evaluadores, posee una estructura flexible.

Los *cuestionarios* también adoptaron dos modalidades:

- a. *Abiertos* –denominados por algunos autores no estructurados– contienen enunciados generales –preguntas, afirmaciones incompletas, etc.– que otorgan al sujeto la libertad de elaborar la respuesta con la forma y extensión que desee.

Dentro de esta modalidad se construyeron cuestionarios que fueron autoadministrados sin la presencia del evaluador –dirigidos a los Coordinadores de CAJ, a los equipos ejecutores de Proyectos de Mejora y a los integrantes de la Unidad Ejecutora Provincial del Programa– y otros, distribuidos por miembros del Programa y que debieron ser completados en presencia de los mismos –a esta categoría pertenecen los cuestionarios para los jóvenes asistentes a los CAJ y los cuestionarios de evaluación del Trayecto de Formación administrado a los participantes al concluir cada encuentro.

- b. *Cerrados*. Se trata de cuestionarios auto-administrados en todas las escuelas en que se desarrolló el Programa en la Provincia de San Luis. Los destinatarios fueron: directivos, docentes y alumnos. Para ello se tomó el instrumento diseñado y aplicado por DINIECE al inicio del programa, para

realizar la indagación de línea de base –2005/2006– y sobre el mismo, se realizaron pequeños ajustes.

Los cuestionarios permiten hacer una radiografía de la situación evaluada y abarcar grupos de indagación más amplios. “El valor de un cuestionario depende, obviamente, de la riqueza de las cuestiones que plantea, de la precisión con la que están planteadas, de la adecuación de su extensión. Pero también de la “calidad” y el número de informantes” (Santos, 1993:87).

Los *grupos de reflexión*, entendidos como un espacio de intercambio, análisis, confrontación, deliberación, implicación..., permiten ir construyendo sentidos y significados compartidos a lo largo de un proceso. En esta experiencia, se trabajó con grupos de reflexión sobre los procesos desarrollados y los resultados obtenidos después de cada encuentro del Trayecto de Formación.

El *testimonio* ofrece la posibilidad de acceder a un relato de los acontecimientos desde una perspectiva absolutamente personal. La dimensión afectiva y vivencial tiñe la percepción de los sucesos y configura representaciones que siempre son subjetivas. El valor y la riqueza del testimonio se vinculan más que con el hecho ocurrido, con el *modo en que el sujeto vivió ese hecho*. Se empleó este recurso para recuperar la palabra de informantes claves que gestaron y permanecieron a lo largo de toda la vida del Programa. Además, en un sentido más amplio y bajo el nombre de “relatorías”, en la línea del proceso de formación, numerosos docentes eligieron hacer visibles sus vivencias, reflexionar acerca de sus experiencias enmarcadas en contextos particulares, poner voz y hasta emocionarse al compartir su perspectiva.

El *análisis documental* se orientó especialmente a materiales escritos. Los documentos escritos, considerados por algunos autores –Santos, 1993– como instrumentos *cuasi-observacionales*, ofrecen la posibilidad de trabajar su contenido, pero también, analizar sus contradicciones y coincidencias con las prácticas y con otros documentos vigentes en los mismos espacios institucionales. Es valioso analizar la etiología de los mismos, considerar los circuitos que recorren y tener en cuenta los aspectos formales que los autores le han dado a cada documento.

En el estudio realizado esta técnica incluyó el análisis de proyectos de mejora, de producciones escritas por participantes en el proceso de formación y además, producciones virtuales de los actores participantes en la línea de TIC.

2.2. Muestra y estrategia de análisis de la información

Corresponde resaltar un rasgo distintivo del procedimiento llevado a cabo en el trabajo emprendido – que es propio de la metodología cualitativa- el empleo de un muestreo intencional, seleccionado en función de la riqueza y significación que cada caso posee para la situación indagada. En ese sentido, no se busca la representatividad estadística de la muestra definida. Se trata de elegir un conjunto de unidades del universo de estudio, de acuerdo a determinados criterios que el evaluador considera relevantes en función de los objetivos planteados (Sautu *et al.*, 2005).

En la presente indagación el *criterio de satisfacción* de los actores involucrados, es sin duda, el criterio que se ha privilegiado, por ello adquieren tanta significación las representaciones que poseen los sujetos en relación con el programa. Complementando el anterior, la *calidad de funcionamiento y la eficacia del programa* –en términos de aquello que fue capaz de generar y producir en los escenarios de intervención– conforman el núcleo de criterios orientadores de la búsqueda de evidencias.

Sin embargo, las evidencias por sí solas no son suficientes, los datos deben ser analizados a la luz del andamiaje teórico que sustenta la evaluación realizada. El caudal de información recolectada suele ser tan vasto que requiere un proceso de selección por parte de los evaluadores. Más allá de las técnicas que se utilicen para ello, lo importante es identificar los ejes más significativos en función de los objetivos planteados. La heterogeneidad de los datos relevados constituye otro frecuente problema en los procesos evaluativos —especialmente anclados en metodologías cualitativas. En este sentido, la triangulación —en tanto contrastación de fuentes, evaluadores, técnicas, instrumentos, sujetos, momentos, etc.—se erige como estrategia esencial para depurar y otorgar confiabilidad a la información recogida.

Las estrategias de análisis no se despliegan una vez que se ha ordenado la información, se empiezan a delinear tempranamente con el diseño de la evaluación. La opción metodológica asumida, la elección de determinadas técnicas y más específicamente, la construcción de cada instrumento de relevamiento de evidencias, se organiza a partir de una pre-definición —o primera enunciación— de las categorías fundamentales del fenómeno en estudio. Sin embargo, el posicionamiento epistemológico, disciplinar y metodológico asumido por el equipo evaluador, resalta la necesidad de sostener un movimiento dialéctico que recupere las categorías emergentes en la indagación, aún cuando las mismas no se hayan previsto en los inicios, o bien, redefina el sentido de alguna de ellas. De este modo, el mapa categorial con que concluye la evaluación, siempre es diferente de aquel con que se inició el proceso.

La evaluación no es una descripción de los acontecimientos, tampoco es determinar si un hecho ocurrido es bueno o malo¹⁰. Se trata de un proceso sistemático de búsqueda de datos e información acerca de algún aspecto de la realidad, para elaborar juicios de valor que orienten una toma de decisiones fundamentada, procurando la mejora de dicho aspecto.

“No basta la simple descripción de la realidad, la reconstrucción aséptica de los escenarios y los hechos. Hay que penetrar en las redes del significado para llegar a comprender... lo que sucede...” (Santos, 1993:130).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Aguerrondo I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa). Buenos Aires. IPE- UNESCO. Disponible en <http://www.fhuce.edu.uy/academica/cienciasEducacion/soc-econEducacion/planificacioneducativa/materiales/Materiales%20Planificacion/Ines%20Aguerrondo%20Racionalidades%20Subyacentes.pdf> (Consultado el 8 de febrero de 2009)
- Arfuch L. (2007). *El espacio bibliográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

¹⁰ De Ketele y Roegiers establecen diferencias entre *juzgar* y *evaluar*. En el primer caso, la persona enuncia un aserto, se forja una opinión y la emite. Para ello, elabora un juicio a partir de un sistema de valores. En el segundo caso, el juicio surge de la confrontación con un conjunto de criterios elaborados con un objetivo preciso. La evaluación fundamenta decisiones, el juicio, se sitúa en la esfera de la comprobación (1995).

- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- Cook, T.D. y Riechardt, CH.S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa (2008). *Guía para evaluación de Programas en Educación*. Ministerio de Educación. Disponible en <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/Guia%20Evaluacion%20programas%2008%20completa.pdf> (Consultado el 18 de febrero de 2009)
- Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. V9 N°1 (11-43) Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm (Consultado el 20 de febrero de 2009)
- García Molina, J.(2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- House, E. R. (2000). *Evaluación, Ética y Poder*. (3° Ed.) Madrid: Morata.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Iruzun, L. (2000). *Evaluación educativa orientada a la calidad*. Buenos Aires: Fundación para el desarrollo de los Estudios Cognitivos Fundec
- Kemmis, S. (1976). Evaluation and evolution in knowledge about educational programs. Tesis Doctoral inédita. University of Illinois.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. (2° reimpresión) Madrid: Cuadernos UNED.
- Mendicoa, G.E. (2006). *Evaluación Social. La fase ausente de la agenda pública*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Morín, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2004). La Epistemología de la Complejidad, en *Gazeta de Antropología* N° 20, Paris. Texto 20-02. Disponible en www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html. (Consultado el 10 de marzo de 2009).
- Municio P. (2006). *Elaboración y Gestión de Proyectos de Mejora*. Universidad Complutense de Madrid.
- Perassi, Z. (2006). La evaluación educativa en tiempos actuales. Su "lugar" en las instituciones formadoras de nivel superior. *Revistas Alternativas: Formación, Educación y Ética*. Año XI-N°45. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Perassi, Z. (2008). *La Evaluación en Educación: un campo de controversias*. Disponible en http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf San Luis, Ediciones del Proyecto y Laboratorio de Alternativas Educativas. (Consultado el 15 de febrero de 2009)

- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_hm.html (Consultado el 25 de abril de 2009)
- Santos, M.A. (1993). *Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa en los Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Stake, R. (1980). Program evaluation particularly responsive evaluation, en Dockrell W. & Hamilton D. (ed.) *Rethinking educational research. Hodder and Stoughton*. London. Traducción al español (1982) *Nuevas reflexiones sobre la investigación evaluativa*. Madrid: Narcea.
- Scriven, M. (1976) Evaluation bias and its control, en Glass, G.V. (ed) *Evaluation studies review annual* (1, 101 -118) Beverly Hills: Sage.
- Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Van Maanen, J. (1985) *Qualitative Methodology*. Beverly Hills: Sage.

