

DIPLOMATURA SUPERIOR

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL

MÓDULO IX

INTRODUCCIÓN

En este módulo reflexionaremos sobre el proceso de construcción, implementación, diseño y evaluación del Proyecto Educativo Institucional. En él se cruzan constantemente todas las dimensiones: la pedagógico-didáctica, la comunitaria y la organizativa.

Ello implica trabajar con determinadas actuaciones que orienten procesos y personas, hacia una imagen objetivo, desde una cultura colaborativa y un liderazgo situacional.

Este hacer escuela requiere de una actitud de apertura en cada uno de sus miembros, una disposición positiva para de- construir y re- construir prácticas pedagógicas, superando prácticas aisladas y desarticuladas por un trabajo en equipo, sistemático y permanente, que permita elaborar una visión compartida y contextualizada de la escuela.

Cada uno de los ámbitos de decisión trabajados en el PEI: la identificación de la identidad, el análisis situacional, la construcción de la visión, de los compromisos de acción y de la viabilidad, requieren de una evaluación de proceso, que sea continua y en relación con lo que en cada ámbito era esperable.

Como educadores, sabemos que con frecuencia la ejecución de los proyectos específicos y compromisos de acción presenta escenarios no solo ajenos a los planificados, sino difíciles de prever de antemano. La evaluación, entendida como proceso permanente, ayudará a identificar situaciones, factores y variables externas que pueden obligarnos a reorientar los cursos de acción.



Capítulo I

El enfoque de Competencias

Competencias. Qué, por qué y para qué

"Las destrezas profesionales son respuestas seguramente originales, pero inevitablemente adaptativas a contextos preestablecidos. La competencia de los profesores está muy ligada al contexto de trabajo en el que las ejercen. Y las destrezas más propiamente profesionalizantes se interrelacionan con otras que exige la institucionalización de este trabajo (...). La función didáctica de los docentes no puede estudiarse como si se ejerciese en el aire, sin comprender que es una actividad que desarrolla un puesto de trabajo socialmente determinado".

J. Gimeno Sacristán (1997)

Cuando hablamos de "competencias" en educación, nos metemos de lleno en un arduo debate en el cual nadie parece hablar de lo mismo. Se trata, indudablemente, de un término complejo y bastante ambiguo, que admite diversas acepciones.

Por este motivo no resulta prematura una primera y muy somera aclaración sobre la definición asumida.

Por lo pronto, y en este texto, entenderemos que "competencia" es aquel conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción –en el desempeño concreto– del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral, etc.). Implica tanto un sa-

ber, como habilidad, motivación y destreza para actuar en función de dicho conocimiento de una manera ajustada, reflexiva y creativa a la situación o problema y el contexto.

Le Boterf (1995) define "competencia" desde una doble perspectiva: tanto como un *saber actuar* (o reaccionar), *responsable y válido*, como un *saber movilizar, integrar y transferir recursos* (conocimientos, capacidades, etc.) en un contexto profesional.

Saber hacer, querer hacer, poder hacer y hacer se articulan en un constructo: el de competencia. Un actuar competente pone en evidencia un *saber hacer reflexivo y contextualizado*, como ya se señaló, en un espacio pautado y estructurado, con sus referenciales de desempeño, que, sin embargo, presenta imprevistos e incertidumbres.

En el concepto de competencia se destaca, ante todo, la **integración y articulación** de diversos órdenes de saberes en contextos cambiantes; como tal, implica un *conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes, que dotan al individuo de la capacidad de actuar, con un saber hacer y saber estar*. El nivel de competencia de un sujeto en un campo de actuación se referencia al *logro de desempeños propios de un campo profesional o laboral, conforme a ciertos estándares o normas*¹.

Ignorado este punto, es frecuente que se consideren como tales capacidades, habilidades o dominios cognoscitivos, de forma desahogada. Éstos, indudablemente, son recursos con los cuales cuenta el sujeto para actuar, pero no son competencias en sí si no están todas integradas.

La competencia no es una disposición *previa* a la acción, sino que se adquiere, se desarrolla y consolida en ella. Ya generada, se constituye en recurso para futuras acciones y se suma al capital profesional y laboral del sujeto; así facilita y amplía los alcances que éste tiene dentro de su campo laboral, extiende y complejiza sus posibilidades de acción.

En la competencia es indisoluble el saber de su puesta en marcha, por lo cual los incidentes, los problemas o situaciones de la práctica son oportunidades necesarias para el mantenimiento, enriquecimiento, complejización y desarrollo de las competencias (Le Boterf, 1995). El despliegue de estrategias para el abordaje de las diversas situaciones laborales, la toma de decisiones, la capitalización de la experiencia, la ampliación del conocimiento sobre el campo de

trabajo y el dominio creciente de las habilidades requeridas para llevarlo a cabo, se articulan e integran como competencia.

Al realizar un proceso de aprendizaje en, desde y sobre las actividades, tareas, funciones, desafíos y decisiones típicas de su labor, el sujeto no sólo comprende la vinculación entre teoría y práctica, sino también *reinterpreta y ensaya* las instancias de reflexión, advierte, descubre (o reformula) nudos problemáticos de cuyo análisis y resolución depende su trabajo. Asimismo, encuentra la posibilidad de compartir con sus pares y generar soluciones cooperativas, como de confrontar su desempeño con ciertos parámetros o normas de su profesión.

Así, la competencia en un campo se adquiere integrando, confrontando y articulando el conocimiento *en la acción*, lo cual requiere tanto actuación como una actividad cognitiva compleja que la soporte. De hecho, Gonczy (2001) considera que el desarrollo de una competencia es una *actitud cognitiva compleja* que exige a la persona:

- establecer relaciones entre la práctica y la teoría,
- transferir el aprendizaje a diferentes situaciones,
- aprender a aprender,
- plantear y resolver problemas, y
- actuar de manera inteligente y crítica en una situación en función de los cuatro primeros criterios.

Por su parte, Mertens (1998) señala que hay dos factores que condicionan el desarrollo de competencias:

- asumir *responsabilidad* (sobre el propio aprendizaje, sobre el desempeño y sobre los resultados), y
- ejercer *en forma sistemática* la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades.

Como cualquier aprendizaje, puede ser facilitado, promovido, incrementado o andamiado mediante diversos dispositivos, como también puede acontecer a partir de la propia acción reflexiva del sujeto que planifica, ensaya, evalúa y analiza su actuar.

El desempeño es el punto donde se pone en juego la competencia; espacio de convergencia de conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes relevantes para abordar las diversas situaciones laborales.

La especificidad de las competencias docentes

A riesgo de ser redundante, es preciso afirmar que el ejercicio de la docencia, como trabajo, es una actividad *situada* en un campo, el laboral. Las competencias docentes no son, en consecuencia, competencias "académicas", como las que se podrían desarrollar, si cabe, en la formación docente inicial², sino laborales. Tanto el profesor de educación básica como el ingeniero/abogado/sociólogo que enseña, ejercen la docencia, se desempeñan como tales.

La referencia a las docentes no se circunscribe a aquellas *competencias propias del docente* (de quien se preparó sistemáticamente para ello) sino *del que ejerce la docencia*.

Porque, de hecho, enseñan y ocupan posiciones relevantes dentro del sistema educativo profesionales sin formación pedagógica específica. Este ejercicio laboral docente que asumen se desarrolla en ausencia de saberes docentes específicos, lo cual, aparentemente, no constituye ni ha constituido un obstáculo para desempeñarse como tal.

Quien se inicia en el trabajo docente, con o sin formación específica previa, cuenta con recursos, concepciones, disposiciones y algunas competencias muy básicas (acompañadas de una imperiosa necesidad de aprender o por lo menos de sobrevivir en el sistema); la experiencia personal como alumno, la demanda laboral cotidiana y algunas ayudas externas irán dando forma a su trabajo.

Cabe entonces la definición de Vargas (2004)³, para el cual la *competencia laboral es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizandolo los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone, solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo*.

Asimismo, como ha quedado señalado, la formación docente inicial no es, precisamente, el entorno más confortable o idóneo (salvo, quizás, las instancias de prácticas y la residencia) para sostener este enfoque. La formación académica responde a una lógica diferente a la que rige la formación en el contexto laboral; tampoco pueden confundirse los requerimientos de desempeño planteados al sujeto que está *en formación* con aquellos del que ejerce una profesión para la cual está habilitado.

El enfoque de competencias docentes —cuando es interpretado desde un enfoque sistémico y contextual, no reduccionista— retoma y capitaliza la tradición del docente que realiza una práctica profesional abierta al aprendizaje continuo, atenta y reflexiva, ya que destaca la interrelación, integración y articulación, entre conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes puestos en juego en la acción, en un contexto incierto y en el marco de los desempeños propios de un perfil profesional que, como se ha señalado, es muy hospitalario. También la importancia de la experiencia, espacio de integración de saberes, del reconocimiento y valoración de la misma.

En efecto, los primeros estudios sobre el docente se centraron en investigar la eficacia de su tarea a partir de sus *rasgos de personalidad*; cuestionado este enfoque, aparecieron investigaciones sobre los "estilos de enseñanza" (su interacción y comportamiento en el aula), bajo la premisa de que el desempeño docente es el resultado de la aplicación de una sumatoria de habilidades y destrezas. Posteriores análisis sobre el docente como un *profesional reflexivo* permitieron develar el impacto de la crítica del propio sujeto sobre sus propios desempeños. Crítica que, en quienes tienen formación específica, puede estar sostenida, andamiada y apremiada por dispositivos teóricos consistentes que actúen, de algún modo, como normas o estándares.

Ya más recientemente, trabajos realizados sobre expertos y novatos muestran que los desempeños de éstos difieren no tanto en el *conocimiento de técnicas* sino en la *forma en que toman decisiones para resolver los problemas* que se les presentan en la vida cotidiana escolar. La "pericia" surge de la capacidad para *resolver sobre la marcha y el contexto*, dirigir sus propios recursos y emplear el conocimiento y la experiencia, de la forma más eficaz que pueda (Perkins, 1994).

La toma de decisiones en contexto y, a menudo, en la inmediatez, en función de la integración de referencias teóricas, habilidades, experiencias, recursos y actitudes, es este espacio de convergencia de la competencia.

Actualmente, estos estudios sobre desempeño docente destacan, asimismo, la relevancia de la relación que se establece entre el sujeto y su actividad laboral; vínculo singular dado por las formas como concibe, reinterpreta, desarrolla y asume la profesión, por las con-

vergencias y divergencias que experimenta entre sus disposiciones y posicionamientos, y las condiciones y mandatos de la misma.

En una muy interesante síntesis de paradigmas de formación de formadores, Ruiz Bueno (2001)⁴ –que cuestiona este enfoque– despliega la noción de **competencia docente** como un plexo de saberes integrados:

- **El saber** (epistemológico, disciplinar, pedagógico, político, antropológico, etc.).
- **El saber hacer** (que da sentido y articula sus prácticas de enseñanza).
- **El saber estar** (adaptarse al contexto y sus demandas, participar y comprender la institucionalidad).
- **El saber ser** (tiene que ver con actitudes y valores, con la ética profesional, la satisfacción con el rol, etc.).
- **El hacer saber** (tiene que ver con la capacidad para innovar, investigar, reflexionar, decidir) y
- **El saber desaprender** (deshacerse de concepciones obstaculizadoras, modalidades de trabajo obsoletas y de resistencias al cambio).

La integración en los procesos formativos de estas dimensiones de la competencia docente es fundamental. Es precisamente la atención convergente, integral e integrada de todas éstas la que en definitiva manifiesta la calidad de una propuesta genuina de ampliación o consolidación de la profesionalidad en este ámbito.

En efecto, el concepto de competencia docente implica la integración y articulación de diversos órdenes de conocimiento en la acción, a saber:

- **Epistemológico.** Comprender, manejar y aplicar las categorías propias de la ciencia y de la disciplina; producir conocimiento, etc.
- **Práctico.** guiar el aprendizaje de las tareas, habilidades, destrezas y conocimientos propios de su campo disciplinar.
- **Metodológico.** seleccionar y aplicar las estrategias procedimientos adecuados a las tareas encomendadas, el contexto, los sujetos y los imprevistos, para encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones.

- **Social.** Colaborar, actuar con otros, gestionar la convivencia, promover interacciones entre los alumnos.
- **Participativo-político.** Participar, organizar, asumir compromisos y decidir, aceptar responsabilidades.

Como se ha destacado, el trabajo docente responde a determinados lineamientos y se desarrolla en marcos institucionalizados. Barba y otros (2007)⁵, al analizar sus funciones, expresan que "las tareas propias de los docentes se desarrollan a partir de lineamientos o bases curriculares propuestas o provistas por el nivel central. Esto demanda una contextualización y adecuación de los mismos; una toma de decisiones en lo que respecta a seleccionar los contenidos, actividades y materiales en función del contexto, destinatarios y propósitos educativos. Por este motivo, "la formulación de competencias docentes es un recorte de los resultados a obtener y los problemas a resolver en el campo profesional, lo cual implica, tanto el dominio de saberes científicos disciplinares –propios de la especialidad que enseña–, como de los provenientes de las ciencias de la educación" (pág. 28).

Carlos Cullen (1997) cuestiona la definición de competencias como simples "objetivos" de formación y sostiene la necesidad de encontrar en este término un nuevo sentido que lo revitalice. Así, entiende las competencias como un sistema abstracto de reglas generativas de posibles realizaciones o desempeños que se van construyendo a lo largo de la historia personal en su paso por la educación formal y no formal.

Desde esta posición, que enfatiza la idea de "capacidad" para la acción, Cullen entiende que "formar competencias es formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diferentes, capacidad para evaluar desempeños a la luz de la posibilidad que viene de la competencia adquirida y no de la demanda específica de determinados desempeños". Esta perspectiva de Cullen sobre formar competencias es objeto de cuestionamiento, como se verá más adelante.

La competencia es, en definitiva, una construcción subjetiva, por lo tanto individual e intransferible; un esquema de acción altamente complejo desarrollado en y por el sujeto a través del conocimiento situado y la experiencia (como dice Cullen, *a lo largo de la historia personal*). Entonces, es impropio afirmar que se forman competen-

cias, ya que sólo se pueden generar dispositivos que promuevan su desarrollo, que acontece en el sujeto.

Con mucha claridad Gimeno Sacristán (1997) afirma que *"la competencia docente no es tanto una técnica compuesta por una serie de destrezas asentadas en conocimientos concretos o creadas y transmitidas a través de la experiencia, como tampoco es puro descubrimiento personal. Aunque algo de todo ello se da en la realidad. El docente no es un técnico ni un improvisador, sino un trabajador que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos pedagógicos prácticos preexistentes"*.

Este autor señala que el docente *no define su práctica*, sino, en todo caso, *su rol en la misma*; *"y es a través de su actuación como se difunden y concretan multitud de determinaciones provenientes de los contextos en que participa"*. Por ello, la esencia de su profesionalidad está en esa relación dialéctica entre todo lo que *a través de él se puede difundir* y los diversos contextos prácticos. De allí que su actuación pueda ser una mera respuesta adaptativa a las condiciones y demandas impuestas por el contexto o una fuente de estimulantes interrogantes y un desafío *a su aptitud para tomar decisiones estratégicas de intervención* en dichos contextos⁶.

La noción de competencia aporta y enriquece, suma y no resta complejidad a la problemática de la formación docente continua. Para Tejada (2005), este enfoque pone énfasis en la *globalidad de las capacidades del sujeto* y en la *reconstrucción* de los contenidos de la formación. Las competencias no se reducen ni al *saber*, ni al *saber hacer*, porque de hecho, **poseer unas capacidades no significa ser competente**. Como refiere este autor, la competencia no reside en la mera posesión de recursos (capacidades), sino en la toma de decisiones y concreta *mobilización de esos recursos*. Saber, cuando se habla de competencia, no es *poseer* sino *utilizar* contextualizada y eficientemente lo que se sabe.

Para poder definir el campo de competencias docentes es preciso considerar la metodología propia de este enfoque. El análisis de lo que se hace, cómo se hace, dónde, para qué y bajo qué estándares resulta fundamental. En este enfoque se emplea el **análisis ocupacional**, que permite definir (o por lo menos resignificar) las tareas y funciones desde un enfoque holístico, como también las actividades y capacidades requeridas para el ejercicio profesional y para la in-

serción en las instituciones educativas. A partir de este análisis se puede comenzar a dibujar algún mapa de competencias que constituyen el eje del desempeño profesional.

No obstante, en un contexto de hipertrofia de demandas dirigidas hacia las instituciones educativas, en el cual las funciones del docente se incrementan y desdibujan, no resulta una tarea sencilla, como se verá más adelante.

Desde este enfoque resulta prioritario, como refiere Gimeno (1997), *"plantear la relación entre teoría y práctica en educación"*. Esto *"exige, en primer lugar, moderar la idea de que son las teorías formalizadas las que gobiernan la práctica"*; tampoco es adecuado *"referir el sentido y contenido de la práctica a las relaciones entre alumnos y docentes; quizá debido a un efecto de ocultación ideológica consciente o inconsciente de los condicionamientos reales de estas prácticas"*. Hay una parte significativa de la práctica docente que acontece en espacios no reconocidos económicamente, que se desarrolla en contextos no institucionales y en tiempos personales de los docentes, como son, a menudo, la planificación, algunas instancias de evaluación o la elaboración de materiales.

Para este autor, la *"profesionalidad"* constituye una *"expresión de la especificidad de la actuación en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser maestro o profesor"*. El concepto de profesionalidad docente, continúa, está sujeto a una constante definición, en tanto tiene referencia a un momento histórico, a las realidades de un sistema escolar y a la evolución del conocimiento que la legitima.

Desde allí es posible pensar, la formación docente como proceso permanente de construcción, apropiación, desarrollo, actualización, reconversión, estructuración, ampliación, etc., de las capacidades y competencias requeridas para el desarrollo de esta actividad, como así también de reinvencción del vínculo entre sujeto y trabajo.

Taxonomías evasivas: ¿cuáles competencias?

Más complejo que definir qué es *competencia* –y qué implicancias se derivan de la adopción de este enfoque: la educación basada en

competencias-, es la identificación y enunciación concreta (congruente y consistente) de las mismas.

En la literatura sobre el tema suelen hallarse diversas clasificaciones. La metodología de identificación, la construcción de categorías para agruparlas y su formulación y desagregación en elementos de competencia suele resultar particularmente problemática. Es frecuente que muchas de estas taxonomías resulten poco coherentes y pongan de manifiesto la persistencia de modelos tradicionales de concebir el saber.

A fin de encuadrar el planteo de este texto y por su relevancia en diversos ámbitos resulta de especial interés considerar algunas de ellas:

1. Zabalza (2003) categoriza y desarrolla, en referencia a la docencia universitaria, diez competencias docentes, estas son:

- 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- 3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada (competencia comunicativa),
- 4) Manejar las nuevas tecnologías.
- 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades.
- Organización de los espacios.
- Selección del método.
- Selección y desarrollo de las tareas instructivas.
- 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- 7) Llevar a cabo acciones de tutoría y acompañamiento a los alumnos/as.
- 8) Evaluar.
- 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- 10) Implicarse institucionalmente; identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Como se puede apreciar, Zabalza considera como eje de esta clasificación las actividades y tareas propias del perfil profesional.

2. El desarrollo llevado a cabo en el marco del **Proyecto Alfa Tuning América Latina**⁷, impulsado y coordinado por universidades de diversos países de la región.

El Proyecto intenta crear un espacio de debate e impulsar consensos sobre Educación Superior para América Latina, extendiendo así la experiencia desarrollada en Europa⁸.

Su meta consiste en "afinar", "acordar", compatibilizar e impulsar la convergencia de las estructuras educativas de América Latina. Intenta así contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en todo el subcontinente. Para ello se seleccionaron doce áreas temáticas, intentando desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas, relativas a cada área de estudios.

La búsqueda de puntos de referencia comunes entre titulaciones semejantes de los diversos países de la región se centró en la formulación consensuada de las *competencias de egreso*, más que en acuerdos sobre asignaturas o espacios curriculares, que podían diferir ampliamente entre diversos países e instituciones.

Dentro de estas competencias de egreso de los graduados de las doce áreas consideradas, definieron las "**competencias genéricas**", compartidas por todas las titulaciones, en tanto identifican aquellos "atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad". Son las que debe poseer cualquier graduado del Nivel, cualquiera sea el área profesional de desempeño.

Además de estas competencias genéricas, se trabajaron competencias **específicas**, es decir, aquellas propias (a menudo exclusivas) de cada campo profesional, "cruciales para cualquier titulación por que están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática". Estas últimas "son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa".

Esta categorización utilizada por el Proyecto parece tener cierto consenso entre quienes adhieren al enfoque. Mertens (1997)⁹, uno de los referentes más significativos del mismo, distingue tres categorías de competencias:

- Las competencias genéricas: relacionadas con comportamientos y actitudes laborales propias de los diversos ámbitos laborales.
- Las competencias básicas: adquiridas en la formación básica; permiten el ingreso al trabajo (por ejemplo, las referidas a la comunicación).

- Las competencias específicas: vinculadas con aspectos directamente relacionados con la ocupación, de difícil transferibilidad a otros espacios laborales.

Se entiende que el Proyecto asume que en las competencias genéricas de un graduado de Nivel Superior están implícitas las básicas o aparecen con mayor nivel de complejidad, planteo que retomaré más adelante.

El Proyecto Alfa Tuning América definió consensualmente, y en concordancia con el Proyecto desarrollado en Europa, el conjunto de *Competencias Genéricas de América Latina*. Formulado el listado de las mismas, fue sometido a una valoración de *importancia y realización*¹⁰ por parte de cuatro grupo de sujetos de todos los países participantes: estudiantes, graduados, académicos y empleadores.

El listado completo de competencias genéricas es el siguiente:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.

15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Adviértase en la formulación de estas competencias el uso reiterado de las siguientes expresiones: "capacidad de", "habilidad de", "compromiso", "valoración" y "conocimiento sobre". Asimismo que, por ejemplo, la "capacidad de abstracción", la "capacidad para formular y gestionar proyectos" y el "compromiso ético" y "con la calidad" constituyen competencias diferenciadas, digamos que separadas, no integradas o mutuamente implícitas. Esta disociación no es precisamente un tema menor cuando se plantea el enfoque de competencias. En cuanto a la trayectoria que siguió el listado de competencias genéricas, hubo coincidencia en los cuatro grupos consultados respecto de las cinco **más importantes**; ellas son:

- capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- capacidad para aprender y actualizarse;
- capacidad para identificar, plantear y resolver problemas;
- compromiso ético (la más valorada por académicos y empleadores) y
- compromiso con la calidad (la más valorada por estudiantes y graduados).

En cuanto al sexto lugar, hubo algunas discrepancias: para estudiantes y graduados es la *capacidad para tomar decisiones*, para los académicos la *capacidad de abstracción y de análisis y síntesis*, y para los empleadores el *trabajo en equipo*.

En cuanto a las **menos importantes** del listado de 27, los cuatro grupos coinciden en cuatro competencias:

- capacidad de comunicación en un segundo idioma;
- habilidad para trabajar en contextos internacionales;
- compromiso con la preservación del medio ambiente;
- compromiso con su medio sociocultural.

Para el quinto y sexto lugar de las menos importantes, académicos y estudiantes coinciden en mencionar las *habilidades interpersonales*; graduados y empleadores en la *valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*; graduados y estudiantes coinciden en *responsabilidad social y compromiso ciudadano*.

El resultado de esta consulta –que debería interpretarse como alarmante o, por lo menos ser objeto de una profunda reflexión– pone en evidencia concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre los valores que parecen regir hoy la educación superior, además de manifestar la dificultad de asumir genuinamente el enfoque de competencias como *integración* de diversos órdenes de saberes. Parece ser que la impronta de la fuerte tradición disciplinaria universitaria tiende a fragmentar lo que debería estar firmemente unido, en tanto se plantea desde un modelo que así lo demanda.

Un análisis factorial permitió, a su vez, agrupar las veintisiete competencias genéricas de este perfil de egreso según cuatro factores:

Factor 1: referidas al proceso de aprendizaje (por ejemplo, capacidad de abstracción, de análisis y síntesis).

Factor 2: referidas a valores sociales (por ejemplo, compromiso con su medio socio-cultural).

Factor 3: referidas al contexto tecnológico e internacional por ejemplo, capacidad para comunicarse en un segundo idioma).

Factor 4: referidas a las habilidades interpersonales (por ejemplo, capacidad para tomar decisiones).

Se definieron, asimismo, las competencias por áreas. Las doce áreas temáticas en las que se desarrolló el proyecto son las siguientes:

Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

Pasemos entonces a analizar las *Competencias genéricas y específicas de área de Educación del Proyecto Alfa Tuning América Latina*.

Si bien se consideró la diversidad, la fragmentación y la amplitud de la oferta en este campo, se logró establecer algunos criterios de agrupamiento: por niveles del sistema escolar, por el tipo de atención que requirieran grupos de sujetos con necesidades educativas especiales, por grado académico y por modalidad.

Respecto de las competencias genéricas, el grupo consultado para el área de Educación hizo la consiguiente valoración de importancia de las mismas. Los cuatro grupos considerados (estudiantes, graduados, académicos y empleadores) coincidieron en que las competencias genéricas más importantes son las siguientes:

- *conocimientos sobre el área de estudio y la profesión;*
- *capacidad de comunicación oral y escrita;*
- *capacidad para aplicar conocimientos en la práctica;*
- *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y*
- *compromiso ético.*

Se les atribuyó menor importancia (aunque con puntajes muy altos de relevancia) a la *capacidad de comunicación en un segundo idioma, compromiso con el medio ambiente y habilidad para trabajar en contextos internacionales*.

En cuanto al grado de realización (logro o adquisición en el proceso de formación académica de la Carrera) se destacaron:

- el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión;
- la capacidad para trabajar en equipo y
- el compromiso ético.

Las de menor realización coinciden con las ya señaladas como de menor importancia, añadiendo otras dos: *la habilidad para el uso de tecnologías y la capacidad para formular y gestionar proyectos*.

Es curiosa la consideración de esta última como no demasiado importante y como de escasa realización, pues se trata de una competencia genérica genuina (a diferencia de muchas de las demás), estrechamente vinculada con la autonomía profesional.

En cuanto a las **competencias específicas para educación** que surgen de los diversos debates acontecidos en el marco del Proyecto Alfa Tuning América Latina, se definieron las siguientes:

1. **Domina** la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
2. **Domina** los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. **Conoce** y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas.
6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes sobre la base de criterios determinados.
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. **Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.**
12. **Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.**
13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. **Educa en valores**, en formación ciudadana y en democracia.
16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.

18. **Conoce la teoría educativa** y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. **Conoce los procesos históricos** de la educación de su país y de Latinoamérica.
25. **Conoce** y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nótese la formulación de algunas de ellas, destacadas con negrita en el texto.

Continuemos. Quienes fueron consultados (los cuatro grupos ya mencionados) consideraron como prioritarias, en orden de importancia, las siguientes:

- Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
- Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
- Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
- Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
- Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.

Como menos importantes estas otras competencias:

- Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
- Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
- Conoce los procesos históricos de la educación de su país y de Latinoamérica.
- Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
- Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
- Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.

El Informe del Proyecto permite advertir discrepancias de valoración entre los cuatro grupos considerados, que si bien no son significativas, aportan algunos datos de interés para su análisis que no se mencionan aquí, en tanto exceden los objetivos de esta síntesis.

El análisis de este informe, como se ha señalado, resulta de gran interés para dar cuenta de concepciones y tomas de posiciones respecto a la formación llamada "integral" en el Nivel Superior y de cómo se conciben las "competencias" desde lógicas divergentes.

3. Los aportes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través de su Centro de Formación (TTCILO).

Este centro lleva a cabo acciones para el desarrollo de recursos humanos desde el enfoque de competencias. Tiene un "Programa de Formación de Formadores por Competencias" en el cual se ofrece un conjunto de módulos de formación articulados entre sí y tienen como meta que el destinatario desarrolle sus competencias para **diseñar, realizar y evaluar un curso de formación** (presencial y/o a distancia).

Los fundamentos epistemológicos del mismo tienen que ver con la formulación del enfoque sostenido por la OIT¹¹, del cual se deriva su consistencia interna. Quienes trabajan en el Centro han producido teoría y materiales de aprendizaje en torno a esta propuesta.

Este programa de formación de formadores se desarrolla a distancia, con materiales elaborados especialmente y con una modalidad

de seguimiento tutorial y de evaluación congruente con el modelo. Cada uno de los módulos tiene un desarrollo que incluye la definición de la competencia, los elementos que la componen, y, de esos elementos, las definiciones correspondientes y los criterios y evidencias de realización.

Los destinatarios de esta propuesta son formadores o capacitadores, personal del área de recursos humanos, docentes del campo técnico o personas interesadas en el enfoque. No surge del campo académico ni lo aborda específicamente, quienes lo transitan desde la docencia deben hacer las correspondientes *traducciones* y ajustes.

Los módulos de formación ofrecidos están organizados en forma de "árbol"; el interesado puede optar por realizar uno o varios de ellos, articulando y estructurando su propio itinerario formativo. Al finalizar el curso, que se desarrolla a distancia, en función de las evidencias presentadas, el Centro certifica la competencia.

Para aprobar el curso modular es preciso presentar un portafolio de evidencias y trabajo final, en el cual se integran productos realizados durante y al final del mismo. Estas "evidencias" muestran la competencia del sujeto en aquellos aspectos –teóricos, procedimentales y actitudinales– que considera el módulo.

El árbol de competencias referidas al formador (no al "educador", valga la aclaración) se constituye con los siguientes módulos:

DISEÑAR, REALIZAR Y EVALUAR UN PROGRAMA DE FORMACIÓN	
Áreas Funcionales	Competencias / Módulos
A. Analizar los requerimientos de un programa de formación	A.1. Identificar y analizar competencias profesionales.
	A.2. Analizar necesidades de formación en un territorio.
	A.3. Analizar las características de la población enfocada por un programa de formación.
	A.4. Identificar los recursos disponibles y las dificultades que será necesario superar para el diseño y la realización de un programa de formación.

B. Diseñar un programa de formación	B.1. Seleccionar modalidades de formación.
	B.2. Definir los objetivos, pre-requisitos, contenidos y enfoques de enseñanza/aprendizaje de un programa de formación.
	B.3. Seleccionar/diseñar los métodos y medios de formación y las estrategias de evaluación del aprendizaje de un programa de formación presencial.
	B.4. Seleccionar/diseñar los métodos y medios de formación y las estrategias de evaluación del aprendizaje de un programa de formación a distancia.
	B.5. Validar el diseño de un programa de formación presencial.
	B.6. Validar el diseño de un programa de formación a distancia.
C. Diseñar, adaptar y producir medios y ambientes de aprendizaje	C.1. Diseñar y desarrollar módulos basados en competencias.
	C.2. Diseñar y desarrollar medios de aprendizaje convencionales.
	C.3. Diseñar y desarrollar medios de aprendizaje innovadores.
	C.4. Diseñar y desarrollar ambientes de aprendizaje virtuales.
D. Realizar un programa de formación	D.1. Planificar la ejecución de un programa de formación presencial.
	D.2. Planificar la ejecución de un programa de aprendizaje a distancia.
	D.3. Facilitar el aprendizaje presencial.
	D.4. Facilitar el aprendizaje a distancia.
	D.5. Evaluar el logro individual de competencias.

E. Evaluar un programa de formación	E.1. Evaluar la calidad de un programa de formación.
	E.2. Evaluar la realización de un programa de formación.
	E.3. Evaluar los resultados de un programa de formación para el mercado de trabajo.
	E.4. Evaluar los costos de un programa de formación.

A modo de ejemplo, seleccionaremos uno de los módulos, el D.5, resaltado en el árbol de competencias:

Módulo D.5: Evaluar el logro individual de competencias. Definición: Identifica, selecciona y aplica estrategias, métodos e instrumentos de evaluación del desempeño con el fin de recoger y juzgar evidencias, tomar decisiones y brindar retroalimentación respecto del desempeño así como decisiones relativas a la certificación por parte de la propia institución formadora, a la presentación de la persona para ser evaluada y certificada por organismos competentes y/o a la continuación de procesos de aprendizaje. Elementos de competencia: D.5.1: Acordar un plan para la evaluación del desempeño. D.5.2: Recoger y juzgar evidencias de desempeño mediante el uso de criterios. D.5.3: Tomar decisiones en relación con el desempeño y brindar retroalimentación. De estos elementos de competencia tomaremos como ejemplo uno de ellos, el D.5.1: D.5.1: Acordar un plan para la evaluación del desempeño. Definición: Identifica y selecciona métodos e instrumentos de evaluación y aplica estrategias de negociación con el fin de acordar un plan a nivel individual para evaluar el desempeño. Criterios: 1. Identificación y selección de métodos e instrumentos de evaluación del desempeño teniendo en cuenta la naturaleza de los referentes, los niveles de logro esperados, los principios y criterios de evaluación y la normativa institucional. 2. Aplicación de estrategias de negociación teniendo en cuenta la naturaleza de los referentes, los niveles de logro esperados, los principios y criterios de evaluación y la normativa institucional.
--

so y que orientará al conjunto de la institución.

- El desarrollo de **Equipos de Trabajo**.

I- EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La noción de "proyecto" tiene diferentes acepciones.

En su fundamento, el proyecto es de naturaleza filosófica y política y, posteriormente, es programático. Esto significa que, a partir de la traducción estratégica de los fines e intencionalidades en objetivos y medios, en realidad se construye una fuerza coherente de acción o programa organizacional.²³³

De acuerdo con lo afirmado por Moacir Gadotti²³⁴, frecuentemente se confunde el proyecto con el "plan".

En realidad el plan, como conjunto de objetivos, metas y procedimientos, forma parte del proyecto de la institución, pero no es todo el proyecto.

Compartimos con este autor la idea de que objetivos, metas y procedimientos son necesarios, pero no son suficientes, pues en general el plan se queda en el campo de lo *instituido*, mientras que un proyecto siempre necesita revisar lo instituido para, a partir de esto, instituir algo más, es decir, volverse *instituyente*.

Gadotti considera que no se construye un proyecto sin una dirección política, un rumbo y que, por ello, el proyecto de la escuela es también político, y lo define

como un proyecto inconcluso, "*una etapa en dirección a una finalidad que permanece como horizonte de la escuela*".²³⁵

Este modelo de proyecto político-pedagógico requiere de una gestión democrática en la que se observe un cambio de mentalidad de todos los miembros de la comunidad escolar, un cambio que implica entender que la escuela pública no es solamente un aparato burocrático del Estado, sino también una conquista de la comunidad. Y ello implica que ésta y los usuarios de la escuela sean sus dirigentes y gestores, y no sólo sus fiscalizadores o receptores de los servicios educativos. Padres, alumnos, profesores y trabajadores deberían asumir su parte de responsabilidad en el proyecto de la escuela.

El sentido de Proyecto, al que aludimos en esta investigación, supone la idea de *impulsar hacia delante y/o construir nuevos significados compartidos*. Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una intención y una práctica compartida que busca la transformación de la realidad, pero que la toma en consideración y parte de ella para darle sentido y orientación a la acción. Es decir que contempla lo que la escuela es y hace, no para descartarlo sino para resignificarlo.

Es indudable que el PEI es la herramienta de la gestión escolar que define la opción por determinados valores, intenciones, objetivos y medios en el contexto de cada escuela y de acuerdo con los objetivos propuestos a nivel nacional.

El PEI admite un acercamiento a la institución como totalidad, en la medida que apunta a identificar, explicitar, comprender y transformar los diferentes ámbitos y pro-

²³³ Pozner, P.: Ob. cit., pág. 75.

²³⁴ Gadotti M.: *Perspectivas Actuales de la Educación*. Siglo Veintiuno Editores, 1995, pág. 42.

²³⁵ Idem.

cesos de la vida institucional. Es un instrumento para que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y conscientemente planificada por los actores institucionales, en el marco de las líneas políticas nacionales y jurisdiccionales.

En este sentido consideramos que el Proyecto Curricular Institucional no constituye un proyecto específico más, sino que es el organizador de la propuesta educativa de la escuela, el que le otorga especificidad a la planificación y "proyección" institucional.

Por lo tanto, no se trata de dos proyectos separados sino que, en realidad, el PCI contenido en el PEI organiza a la institución, mientras que el PEI articula e integra la propuesta educativa de la escuela, y por lo tanto contiene al PCI. Es decir que podrían ser considerados, desde el punto de vista de la formalización escrita, como un documento único, conteniendo diferentes componentes.

Mientras el Proyecto Educativo Institucional (PEI) define los rasgos de identidad de la escuela, formula los objetivos de carácter más general que se persiguen y expresa la estructura organizativa de la institución, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) es el instrumento que permite a los docentes insertar sus prácticas pedagógico-didácticas dentro de un conjunto más amplio, facilitando que la tarea individual en el aula se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición ha sido protagonista el PEI.

Es importante destacar que las relaciones entre el modelo antropológico, teleológico y metodológico, se evidencian cuando se analizan los supuestos que subyacen en cualquiera de los modelos de intervención propuestos y usados en una institución educativa. Cuando consideramos que la educación debe potenciar la capacidad crítica y proporcionar conocimientos, en realidad

esta afirmación sólo tiene sentido cuando se piensa en un modelo de persona libre.

Por ello coincidimos con lo expresado por Gairín²³⁶ respecto a que la educación debe facilitar los procesos de colaboración, aunque esta consideración es válida si se busca la formación de personas solidarias. Ahora bien, una característica fundamental de la educación es su intención de modificar la realidad y, en este sentido, pretende descender a la práctica. Y concretar en acciones determinados principios pedagógicos.

Así, efectivamente se llega a delimitar experiencias que persiguen la realización de los valores y actitudes asumidos por el modelo pedagógico. Y la forma en que esas experiencias se organizan en cada escuela constituye el Proyecto Curricular Institucional.

I-1 El proceso de Elaboración del Proyecto Educativo Institucional

El PEI es un proceso de construcción de significados e imágenes colectivas, de reflexión del "ser" y el "querer ser" de la institución, que no reconoce un momento de culminación definitivo, dado que trata, según lo expresado por Cháves²³⁷, de "prolongar, a través de él, la vida de la institución que, a partir de la identidad construye conti-

²³⁶ Gairín Sallán, J.: *La Organización Escolar*. Universitat, Barcelona 1993.

²³⁷ Cháves, P.: *Gestión para Instituciones Educativas: Un Enfoque Estratégico para el Desarrollo de Proyectos Educativos Escolares*. Mimeo, 1996.

nuamente su visión institucional".

Cuando afirmamos que la visión institucional se construye continuamente a partir de la identidad, nos referimos a que una gestión escolar como la propuesta no busca desecharse o desvalorizar lo que se está haciendo. Por el contrario, transformar supone un proceso constante en el que se piensa y se parte de lo que se tiene para seguir construyendo aquello que se desea.

Indudablemente, el modelo de gestión escolar con base en el PEI es un proceso abierto, participativo y flexible que compromete al conjunto de los actores en la articulación de los objetivos, las prácticas y proyectos de la institución escolar, con la política educativa nacional y jurisdiccional.

Por procesos institucionales entendemos las múltiples relaciones e interacciones que se establecen en la escuela y entre ésta y la comunidad. Es decir, entre los distintos actores y entre éstos y el contexto escolar, con miras a la realización de fines educativos.

Por lo tanto el PEI, como práctica institucional, es un proceso que contempla la estructuración de momentos específicos para su abordaje.

Chaves²³⁸ se refiere a seis momentos: identidad institucional, visión institucional, análisis de situación, compromisos de acción, viabilidad de la propuesta, evaluación; que no se conforman como etapas y por lo tanto no implican una sucesión de pasos lineales, sino que cada comunidad educativa debe decidir, de acuerdo con su propia historia y realidad institucional, el camino y los procedimientos a seguir.

La noción de "identidad" institucional es una noción colectiva respecto del "ser" de la escuela, recoge los

consensos de las cualidades de ésta y las características que la hacen especial y diferente de otras. No es un diagnóstico de la situación; es la construcción, a partir de valoraciones, de una imagen colectiva de la escuela. Con este propósito se toma en consideración su historia, el contexto en el que está inmersa, los diferentes grupos de actores institucionales y el marco político y normativo de la misma.

La *visión* es la definición de "la escuela que queremos", el norte orientador, la imagen-objetivo de las prácticas y de gestión escolar para la praxis. Mientras la identidad se pregunta por el ser, la visión se pregunta por el "querer ser" de la institución en un plazo determinado, es decir, es una imagen proyectada al futuro.

La construcción de la identidad y la visión institucional no pueden ser consideradas como pasos que se suceden en el tiempo, ya que ambas se conforman en una relación dialéctica, en un movimiento entre las fuerzas de lo instituido y lo instituyente. De este modo, lejos de considerar lo instituido como aquello a "destituir" y lo instituyente únicamente como lo positivo y deseable lo que implica ver ambas instancias como opuestas, descartando la posibilidad de concebir una síntesis superadora-importa tener en cuenta que la posibilidad de realización de un proyecto se asienta en las prácticas instituidas resignificadas por los fines de la transformación educativa.

Si el PEI se constituye en un movimiento espiralado, como un proceso en curso y no como un producto acabado, la identidad y la visión, las fuerzas de lo instituido y lo instituyente no pueden ser consideradas como compartimentos estancos definibles de una vez y para siempre, sino que requieren de un proceso de construcción y reconstrucción, de significación y resignificación.

²³⁸ Idem.

Seguidamente, para avanzar en la producción de la escuela deseada, es necesario jerarquizar y relacionar los problemas en función de la imagen-objetivo. Es decir, se trata de realizar un análisis situacional que permita identificar y explicar colectivamente los problemas y fortalezas presentes en la institución. La noción de problema refiere a una característica o situación que vive la escuela, con la cual la comunidad educativa se encuentra disconforme, y que requiere de una solución integral.

La posibilidad de abordar y operar para la modificación de una situación problemática exige el establecimiento de compromisos de acción por parte de los actores escolares. Se trata así de asumir responsabilidades reales en forma participativa para alcanzar el logro de los resultados deseados.

De esta manera, el compromiso de una gestión escolar para la praxis supone también el compromiso con los resultados y un seguimiento de los procesos en curso, para que se puedan ajustar y reajustar las acciones que se llevan a cabo en función de la imagen construida.

Por todo lo expuesto, y de acuerdo con lo expresado por Pozner²³⁹, creemos que el PEI es la herramienta intelectual que permite enfrentar las diversas dimensiones de la institución, regenerando en ella los signos vitales de una organización que intenta abrirse al aprendizaje.

Nos interesa destacar que, en el modelo de gestión escolar que proponemos, el PEI:

- Favorece el desarrollo de un conocimiento más objetivo de la realidad institucional, sus procesos y sus resultados.

²³⁹ Pozner, P.: Ob. cit., pág. 80.

- Ayuda a centrar la unidad educativa en los aprendizajes de los jóvenes.
- Clarifica y focaliza la acción de la gestión escolar.
- Aumenta las capacidades del equipo directivo para la previsión, el diagnóstico, la intervención, el seguimiento, la regulación y la evaluación.
- Propicia una gestión escolar participativa de acuerdo a finalidades, permitiendo a los distintos miembros identificar su compromiso y responsabilidades, incitándolos a desarrollar su iniciativa, la capacidad de reflexión y sus aportes a la auto-evaluación.
- Potencia el desarrollo de una gestión escolar de manera razonada y razonable y no sólo controladora, facilitando los procesos de delegación de tareas en el interior de la institución.
- Posibilita los procesos de negociación con el entorno: los padres, los docentes, los niños, los jóvenes y la comunidad en su conjunto.

I-2 Construyendo Equipos de Trabajo

El término "equipo" deriva del vocablo escandinavo *skip*, que alude a la acción de *equipar un barco*.

De alguna forma, el concepto evoca al conjunto de personas que realizan una tarea o cumplen una misión; su uso supone también la existencia de un grupo de personas que se necesitan entre sí y que se "embarcan" en una tarea común. A partir de este origen etimológico, y por extensión, puede decirse que trabajar en equipo implica la existencia de una serie de características

expresadas por Pozner²⁴⁰ y que compartimos:

- una meta común, un objetivo, una finalidad;
- un grupo de personas comprometidas con ese objetivo;
- un grupo de personas con vocación para trabajar colaborativamente;
- una convocatoria explícita generadora de intenciones movilizadores y de motivaciones aglutinantes;
- la construcción de un espacio definido por un saber hacer colectivo, es decir, un espacio donde se pueden identificar situaciones problemáticas, juzgar oportunidades, decidir acciones, concretarlas y evaluarlas;
- una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno;
- una instancia efectiva para la toma de decisiones;
- un espacio de trabajo dotado de las capacidades para dar cuenta de lo actuado.

Es importante destacar que el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre sus miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos. En cambio, otros modelos de trabajo sólo dan prioridad al logro individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre resultan eficientes.

²⁴⁰ Idem.

Un equipo está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración. Sin embargo, debemos advertir que no necesariamente un equipo de trabajo supone trabajo en equipo. Con ello estamos afirmando que no todos los equipos de trabajo operan efectivamente en equipo. Es decir que, aunque se actúe en el mismo espacio geográfico, se trabaje para el mismo programa o departamento o coincidiendo en el mismo tiempo, esto no alcanza para afirmar que se está trabajando en equipo.

Porque trabajar en equipo, en realidad, implica a un grupo humano, a un conjunto de *personas* que están comprometidas con una finalidad común o proyecto que sólo puede lograrse con un trabajo complementario o interdependiente de sus miembros.

Por otra parte, es preciso considerar que los equipos están integrados por individuos con sus propias características. Es decir que no todos tienen las mismas competencias, niveles de compromiso, intereses, proyección, etc. Deben esperarse, entonces, aportes distintos de los diferentes miembros. Es necesario señalar que un equipo de trabajo no adquiere un buen desempeño por la calidad de sus integrantes, sino más bien porque éstos, en conjunto, logran desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones capaz de desplegar una dinámica colectiva que supera los aportes individuales.

Los diferentes equipos de trabajo pueden llegar a conformar una red que, por sus características de flexibilidad y agilidad, se convierta en una alternativa a la organización burocrática y vertical.

Esto es así porque el conjunto de equipos de trabajo permite reorganizar el flujo de poder y de acción con mayor interacción y comunicación, removiendo las

prácticas y hábitos rutinarios poco eficaces.

La participación es una de las condiciones establecidas como necesarias para la construcción y desarrollo de una escuela que cuenta con gestión escolar para la praxis. Sin embargo, en organizaciones altamente fragmentadas, como es el caso de las escuelas de nivel medio, hay que partir de la base de que la participación es algo a construir.

Compartimos lo expresado por Fernández Enguita²⁴¹ acerca de que la participación no puede decretarse, ni queda garantizada al crear nuevas estructuras como comisiones, equipos, consejos, etc. La participación es básicamente una práctica, y las regulaciones acerca de esa práctica no son neutras y constituyen discursos que incluyen y excluyen, limitan y expanden, agobian y liberan.

*"Decenios (por no decir siglos) de organización jerárquica y autoritaria de la educación en un contexto de ausencia de libertades generaron en todos los sectores implicados en la marcha del sistema educativo una demanda de estructuras participativas que les permitieran tener una voz sobre los objetivos y el proceso de su trabajo (los enseñantes), las condiciones de escolarización de sus hijos (los padres) y los procesos de aprendizaje y la vida de las aulas (los alumnos)."*²⁴²

Difícilmente las escuelas puedan abstraerse de la crisis de participación y de representación democrática que existe en la sociedad. Sin embargo creemos que, en tanto se asuma el desafío de la democratización, la gestión escolar para la praxis establece el compromiso de promover la práctica participativa entre los miembros de una comunidad.

²⁴¹ Fernández Enguita, M.: *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar. Crónica de un Desencuentro*. Madrid, Morata/Fundación Paideia, 1993.

²⁴² Ídem, pág. 164.

Es importante destacar el aporte realizado por Blake, Nouton y Allen²⁴³, quienes examinan las actividades y pautas cotidianas que constituyen un determinado estilo de trabajo en equipo, identificando las cuestiones que favorecen la participación según se presentan en cada ámbito organizacional: las consignas de trabajo, los espacios de reunión, la capacidad de asumir y de resolver los conflictos, la claridad de objetivos, el concepto de innovación que se maneja, las prácticas de delegación que rigen, las aspiraciones de calidad, la realización de evaluaciones del desempeño, el espíritu de equipo, el grado de compromiso.

Por lo tanto, se promueve un mejor desempeño en equipo y el logro de los resultados que se proponen, en aquellas instituciones educativas en que:

- hay claridad en la *misión* institucional;
- se organiza el trabajo con una lógica de *proyectos*;
- hay conciencia de lo medular que resulta para una organización cuidar al máximo las *reuniones de trabajo*. Éstas se centran en las cuestiones medulares de los proyectos sin descuidar o menospreciar las necesidades de los procesos individuales y organizacionales;
- hay capacidad institucional para encarar los *conflictos* como oportunidades. Los intereses en conflicto se explicitan y son enfocados hacia el logro de consensos y acuerdos de trabajo;
- los *problemas* son encarados como oportunidades para aprender y dar respuesta a nuevas demandas;

²⁴³ Blake, R. y otros: *Cómo Trabajar en Equipo*. Bs. As., Kapelusz, 1971.

- se valoran la *experimentación* y la *creatividad*;
- la organización trabaja por aumentar su capacidad de *comunicación* y el *liderazgo*;
- se promueven altos grados de *autonomía* y *responsabilidad*;
- se establecen procesos de *monitoreo* y *seguimiento* de los proyectos en marcha;
- los *criterios de evaluación* del desempeño individual e institucional son de conocimiento de todos los miembros;
- los miembros de los equipos tienen la posibilidad de *participar en los proyectos* desde la explicitación de los objetivos en los que están involucrados, y no solo como simples ejecutores;
- hay conciencia de que la *formación*, la *capacitación* permanente y, especialmente, el conocimiento compartido, el apoyo de carácter reflexivo, constituyen una potente motivación de mayor profesionalidad y responsabilidad;
- se destinan partidas presupuestarias para generar una política de recursos humanos y de formación que contribuya a convocar a los mejores profesionales, dar continuidad al desarrollo profesional y mantener a los talentosos.

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de los factores determinantes en los modelos de gestión que hemos desarrollado:

Cuadro N° 13: Elementos que caracterizan los modelos de gestión escolar

ELEMENTOS	GESTIÓN ESCOLAR PARA UNA EDUCACIÓN COMO POIESIS	GESTIÓN ESCOLAR PARA LA PRAXIS
Liderazgo	Administrativo-burocrático	Político-pedagógico y democrático-transformador
Cultura	Individualista y balcanizada	Colaborativa
Formación	Perfeccionamiento individual descontextualizado	Desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el profesionalismo interactivo
Cambio e innovación	Cambios "espasmódicos"	Cambios planificados, contextualizados que modifican el pensamiento y la acción con efectos positivos y mejora sostenida: innovaciones
Autonomía	Heteronomía "dependiente"	Autonomía de gestión

Fuente: elaboración propia.

- se valoran la *experimentación* y la *creatividad*;
- la organización trabaja por aumentar su capacidad de *comunicación* y el *liderazgo*;
- se promueven altos grados de *autonomía* y *responsabilidad*;
- se establecen procesos de *monitoreo* y *seguimiento* de los proyectos en marcha;
- los *criterios de evaluación* del desempeño individual e institucional son de conocimiento de todos los miembros;
- los miembros de los equipos tienen la posibilidad de *participar en los proyectos* desde la explicitación de los objetivos en los que están involucrados, y no solo como simples ejecutores;
- hay conciencia de que la *formación*, la *capacitación* permanente y, especialmente, el conocimiento compartido, el apoyo de carácter reflexivo, constituyen una potente motivación de mayor profesionalidad y responsabilidad;
- se destinan partidas presupuestarias para generar una política de recursos humanos y de formación que contribuya a convocar a los mejores profesionales, dar continuidad al desarrollo profesional y mantener a los talentosos.

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de los factores determinantes en los modelos de gestión que hemos desarrollado:

Cuadro N° 13: Elementos que caracterizan los modelos de gestión escolar

ELEMENTOS	GESTIÓN ESCOLAR PARA UNA EDUCACIÓN COMO POIESIS	GESTIÓN ESCOLAR PARA LA PRAXIS
Liderazgo	Administrativo-burocrático	Político-pedagógico y democrático-transformador
Cultura	Individualista y balcanizada	Colaborativa
Formación	Perfeccionamiento individual descontextualizado	Desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el profesionalismo interactivo
Cambio e innovación	Cambios "espasmódicos"	Cambios planificados, contextualizados que modifican el pensamiento y la acción con efectos positivos y mejora sostenida: innovaciones
Autonomía	Heteronomía "dependiente"	Autonomía de gestión

Fuente: elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. Y OTROS: *La escuela del futuro. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Bs As. Papers, 2002
- AGUERRONDO, I., *La escuela media transformada*. Seminario Los límites y las posibilidades de la educación de nivel medio en la formación para el trabajo. MCyE. Bs. As. 1995.
- ALBERGUCCI, C., ¿Qué significa detener o transformar la transformación educativa? En *Novedades Educativas*. Año 8. Número 72. Argentina. 1996.
- ALFIZ, I., *El proyecto educativo institucional*. Editorial Aique. 1997.
- ANTÚNEZ, S., *Claves para la Organización de Centros Escolares*, Barcelona, ICE-Horsori, 1.993..
- AUGÉ, M., *Los "no lugares". Espacios del Anonimato*, Barcelona, Gedisa.
- AUSTIN, J. L., *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. España. 1971.
- BAMBOZZI, E. *Escritos Pedagógicos*. Ed. Del Copista. 2005
- BAMBOZZI, E., "Pedagogía Latinoamericana como Campo de Tematización de la Dominación: El Legado de Paulo Freire como Posibilitador del Acontecimiento", artículo *Diálogos Pedagógicos*, Año I, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2.003.
- Bambozzi, E., *Escritos Pedagógicos*. Ed. del Copista, Córdoba, 2005.
- BÖHM, W., Conferencia en Universidad Católica de Santa Fe, Santa Fe, 2.004.
- BÖHM, W., *Teoría y Práctica. El Problema Básico de la Pedagogía*, Dykinson, Madrid, 1.995.
- BÖHM, W., *Un maestro en Córdoba*. Masters. Córdoba. 1997.
- BRASLAVSKY, C., *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana/CAB. Argentina. 1999.
- CANO GARCÍA, E., *Evaluación de la Calidad Educativa*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Editorial La Muralla. Madrid. 1998.
- CANTERO, C.R., *Equidad y Educación. Problema de todos. El caso Santaferino*. UCSF. 2007.
- López G. "Gestión escolar para la praxis" UCSF 2012
- Delors J. "La educación encierra un tesoro". Ed. Santillana UNESCO. París 1996

CAPÍTULO 1

LA EVALUACIÓN, UNA CUESTIÓN INSTITUCIONAL

La evaluación institucional puede ser entendida, como el modo de proporcionar reglas claras entre los actores y los aspectos a evaluar. Requiere la inclusión de todos los actores comprometidos en la situación a evaluar, e implica tener una visión totalizante de la Institución (toda evaluación debería expresar posibilidades y necesidades de transformación en la totalidad de la institución, la cual no debe ser parcelada en algunos ámbitos).

Existen, en palabras de Harf y Azzerboni⁴, funciones que se le adjudican a la evaluación desde diversos supuestos epistemológicos y/o teóricos institucionales e individuales.

Veamos cuáles son: 1) función social, porque está relacionada con la idea de adquisición y acreditación de determinados saberes o capitales culturales que los alumnos deben lograr, gracias a que la Escuela como institución Educativa, garantiza, haciendo caso a su mandato fundacional, de educar; 2) función ordenadora, ya que ésta se relaciona con la funcionalidad o no, de los saberes circulantes en la Escuela; 3) función de control de poder, quién intenta delimitar el papel de los evaluados y de los que evalúan- este poder se lleva a cabo en toda la práctica educativa-; es más o menos manifiesto de acuerdo a cómo se lo ejerce; 4) función pedagógica, porque se encarga de legitimar la práctica evaluativa y se relaciona de forma directa, con la calidad de los aprendizajes.

Si releemos lo anterior, podemos afirmar que estamos hablando de evaluación relacionada con la calidad educativa, entonces debemos agregar algunas cuestiones más.

Con referencia a las vinculaciones existentes entre evaluación institucional y de los aprendizajes para ilustrar un poco más esto, es preciso mencionar lo que señalan,

⁴ Azzerboni, Delia y Harf, R (2008) "Conduciendo la Escuela" Manual de Gestión directiva y evaluación institucional". Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. (pp. 93)

Sanjurjo y otros autores⁵. Según ellos, la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de un grupo.

Es un proceso continuo de reflexión sobre los procesos realizados en la construcción de aprendizajes significativos.

En palabras de Álvarez Méndez⁶, la evaluación es una actividad de aprendizaje que debe ser: a) *democrática* (porque alude a la participación necesaria de todos los sujetos involucrados y porque en ella se incluye la negociación entre los sujetos pedagógicos); b) *Transparente*, porque debe ser en todo momento de público conocimiento de todos los involucrados los criterios que se han de aplicar; c) *procesual y continua*, porque está integrada en el currículum y con él, en el aprendizaje.

Retomando a Sanjurjo⁷ la evaluación debe ser: continua, porque se deben integrar y confundir en el proceso de aprender; integral, para que se rescaten y promuevan en el alumno todas sus potencialidades; cualitativa, porque debe reunir todas las evidencias posibles, interpretar fenómenos, buscar causas, etc.; formativa, porque debe posibilitar la toma de conciencia de los procesos realizados, de los errores, de las dificultades, de los modos de aprender. Según esta autora la evaluación tiene connotaciones ideológicas, porque tiene relación con concepciones histórico-sociales predominantes en un contexto determinado; psicológicas, porque selecciona y etiqueta; c) pedagógicas, porque los alumnos aprenden solo aquellos que será evaluado y técnicas, porque es necesario evaluar todo el proceso a través de instrumentos idóneos y confiables.

Patricia Villalonga⁸, señala tres tipos de evaluación; a) Diagnóstica: la que está dirigida a constatar el nivel de aprendizaje inicial del alumno para asimilar las

⁵ Sanjurjo, I. "La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje, en Sanjurjo, L y Vera, M. T. (2003) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*." Rosario. Argentina. Homo Sapiens Ediciones. (pp 132)

⁶ Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001) "Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid Ediciones Morata (pp 11 a 21; 26 a 39)

⁷ Sanjurjo, I. "La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje, en Sanjurjo, L y Vera, M. T. (2003), *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*." Rosario. Argentina. Homo Sapiens Ediciones. (pp 132)

⁸ Villalonga, Patricia. Instituto Virtual Aprender, 4to Encuentro (2001) ¿Quiénes, cuándo y cómo evaluar? Material del curso *Evaluación, Análisis y reflexión del Instituto Virtual Aprender*. Programa de extensión, perfeccionamiento y actualización científica y tecnológica del Instituto municipal de Educación Superior -de Formación Docente. Tres de Febrero. Buenos Aires. URL: <http://www.aprender.org.ar/avaeva> (Extraído de material formato papel de bibliografía general del curso "Evaluación Educativa" de la Lic. En Dirección y Supervisión Educativa UCA. Año 2006)

nuevas habilidades que deberá aprender en la asignatura (esta evaluación debe hacerse a principios de año y en diversos momentos del curso, para que el docente sepa si se han aprendido o no, los contenidos enseñados); Formativa: alude al proceso en el cual se acompaña al estudiante en su etapa de aprendizaje, y va haciendo cortes con el proceso de aprendizaje (en este proceso, el docente procura determinar qué ha logrado el estudiante y que no ha aprendido y con qué grado de independencia lo ha realizado); c) Sumativa: a través de ella, se debe evaluar el aprendizaje, lo más integralmente posible, dando lugar a la vinculación de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo.

Podríamos citar tres modos diferentes de entender y explicar la evaluación: a) Evaluación de la calidad, b) Evaluación como Assesment o resultado y c) Evaluación como rendición de cuentas.

La primera, con todo lo antedicho, ya ha sido explicada, la segunda tiene relación con la utilización de conceptos, tales como control, prueba, examen, rendimiento y se refiere pura y exclusivamente, al proceso a través del cual, se recoge, sintetiza y analiza las condiciones socio históricas de aparición en la década de los '70 en Estados Unidos, en el momento en el que se empieza a desconfiar de la escuela pública, como espacio educativo y de aprendizajes significativos.

Desde entonces, se definieron tres formas de rendir cuentas: Capacidad de responder a los propios clientes -padres y alumnos: rendición moral-, responsabilidad (ante uno mismo como docente y sus compañeros, rendición profesional) y en sentido estricto: ante los propios empleadores o dirigentes políticos (rendición contractual).

En una institución Educativa, como se dijo antes, todo es evaluable. Desde el PEI, pasando por la concreción de los proyectos específicos, las redes de comunicación intra e interinstitucional, la circulación de la información, la disponibilidad y el uso de los recursos, la distribución de los tiempos y espacios, la posibilidad de abordaje de los conflictos, el funcionamiento administrativo de la institución, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las prácticas de enseñanza, la conformación de equipos de trabajo y delegación de tareas, las acciones de perfeccionamiento interno de los actores involucrados en ella y las relaciones entre Escuela y Comunidad, incluyendo en este ítems, el grado de compromiso y pertenencia de los padres de los alumnos y de la comunidad educativa en su conjunto (aquí estarían incluidos diversos actores

sociales y sus tareas realizadas en relación a la escuela: miembros de clubes y de la parroquia del barrio; de la junta vecinal, entre otros).

Evaluación Institucional

La Evaluación Institucional, según un documento de UNICEF, a la que se denomina como Evaluación democrática, ha cambiado de significado de acuerdo a los momentos históricos. Este documento señala que, antes la evaluación fue sinónimo de medición y juicio en el que se ejecutaba represión para el control del desempeño institucional e individual y que hoy, es considerada una herramienta de la gestión, para mejorar el desempeño de un programa o proyecto- responsabilidad positiva-, suministrando a quienes toman las decisiones la información requerida para tomar decisiones pertinentes para resolver problemas. Como uno de los objetivos principales de la evaluación es construir conocimiento para el aprendizaje institucional e individual, son importantes no solo los resultados de la evaluación sino también el PROCESO⁹ en nombre de los actores y beneficiarios. Atendiendo siempre, a la planificación estratégica para recopilar datos y generar conocimientos.

Continuando con los términos de UNICEF , podemos señalar que en el contexto actual, los objetivos de la evaluación son: a) ***solución de problemas y toma de decisiones***: la evaluación es muy buena herramienta para recoger información y para entender por qué un programa o proyecto no está logrando sus objetivos predefinidos, y qué se puede hacer, para corregir las debilidades y fortalecer los aciertos; b) ***Responsabilidad positiva y excelencia***: su objetivo no es controlar los errores y castigar las personas, sino detectar problemas para mejorar la eficiencia, la eficacia, pertinencia y sostenibilidad; c) ***construcción de conocimiento y de capacidad***: uno de las principales tareas de la evaluación es producir conocimiento para poder utilizarlo en las tomas de decisiones y planificación estratégica; d) ***Aprendizaje y cambio institucional y planificación estratégica***: la concepción de evaluación como una función de aprendizaje institucional y planificación estratégica está siendo aceptada tanto a nivel mundial (Banco Mundial, PNUD, UNICEF) como en el mundo académico (Preskill y Torres y otros).

⁹ UNICEF. "Evaluación Democrática". Documento de Trabajo N° 3 Mayo. (1998) Oficina regional para América Latina y el Caribe. (pp 17)

La Evaluación Institucional tiene determinadas bondades que a continuación se detallan: a) construye pertenencia, porque propicia y estimula lo que Harf y Azzerboni¹⁰, llaman la *nostridad*; b) estimula el compromiso, porque involucra a todos y los convierte en protagonistas; c) mejora la calidad tanto de las prácticas educativas, como organizativas para contribuir al desarrollo institucional y profesional; d) incrementa el desarrollo, induciendo nuevas formas de reflexión tanto individual y colectivas; e) tiende a ser democrática, porque la información recabada es compartida por todos y para todos de modo flexible y abierta a posibles modificaciones y f) a no a ser solo sinónimo de rendir cuentas sino más bien, revisión de las propias actuaciones profesionales para futuras mejoras.

Además de todo lo antedicho, la evaluación institucional que se entiende como evaluación de calidad, se relaciona con la necesidad de contar con un buen clima de trabajo, donde los actores institucionales no se sientan amenazados ni vigilados, donde la utilización de normas compartidas y cooperativas, basadas en el respeto y la consideración de todos hacia todos sean las protagonistas, en los ambientes de trabajo institucionales.

Para generar un cambio institucional y acordando con lo mencionado por UNICEF, el evaluador debe percibirse asimismo como un agente de cambio que debe: -estar convencido de que los funcionarios de la institución pueden facilitar el cambio; -pensar de manera crítica; -ser honesto y sincero en su trabajo evaluativo.

Un evaluador competente, según Worthen, y otros¹¹ debe poder describir el objeto de una evaluación, describir el contexto de una evaluación; conceptualizar el propósito apropiado y los marcos referenciales de la evaluación; identificar y seleccionar las preguntas de evaluación apropiadas, necesidades de información y fuentes de la información; identificar, seleccionar y aplicar técnicas y procedimientos apropiados para recolección, procesamiento y análisis de la información; determinar el valor del objeto de una evaluación; comunicar los planes de la evaluación y los resultados de manera efectiva; administrar las evaluaciones; mantener los estándares éticos; ajustarse a los factores externos que afectan la evaluación; llevar adelante la meta evaluación.

¹⁰ Azzerboni, D. y Harf, R. (2008) "Conduciendo la Escuela" Manual de Gestión directiva y evaluación institucional". Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. (pp 99)

¹¹ Para mayor información, véase Fitzpatrick, L; Worthen, Blaine y otros en: (2004) "Algunas Áreas Generales de Competencias importantes en la Evaluación Educativa", "Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines"

Podemos hablar de Evaluación Institucional Interna (o autoevaluación) y Evaluación Institucional Externa (o evaluación a partir de agentes externos y ajenos al Establecimiento Educativo evaluado).

“El prefijo auto hace referencia a la escuela, no al docente individual. La autoevaluación es una tarea colectiva en la que el sujeto que evalúa es la propia institución a través de alguna de sus concreciones materiales y está representada por el conjunto de las personas que la integran.”^[12]

La evaluación interna o autoevaluación, es una herramienta para que cada Institución Escolar observe y analice sus procesos, y resultados; necesita de relevante información sobre acciones, dificultades y logros para poder tomar decisiones futuras a los fines de mejoramiento de la calidad educativa. Esta, es una exigencia de la propia actividad, puesto que es impensable hacer, como dicen Azzerboni y Harf¹³, sin encontrar los medios y las estrategias que permitan determinar la calidad educativa. Acordamos con dichas autoras, que en una Institución todo es evaluable, (desde el PEI, pasando por la participación de los actores, la conformación de equipos de trabajo y delegación de tareas, la concreción de los proyectos específicos las acciones de perfeccionamiento interno de los actores, el clima institucional, la distribución de los tiempos, cuestiones vinculadas al desarrollo curricular, hasta la relación con el contexto y la capacidad de escucha a sus demandas).

Ahora bien, ¿quiénes evalúan? Evalúan como dicen las autoras antes mencionadas, todos los miembros de la Institución, pero debe ser una evaluación programada por los mismos; una evaluación que compruebe la fecundidad de la acción educativa, que tenga por finalidad identificar nudos problemáticos, deficientes y logros institucionales, para planificar estrategias de superación de los problemas o de consolidación de logros.

En toda Evaluación Institucional Interna es preciso que estén presentes los siguientes principios: a) autonomía institucional (refiere al fortalecimiento de cada Establecimiento Educativo para tomar sus propias decisiones y mejorar sus procesos de gestión), b) correspondencia entre objetivos y resultados (este ítem se refiere a la

^[12] Azzerboni, D. y Harf, R. (2008) “Conduciendo la Escuela” Manual de Gestión directiva y evaluación institucional”.. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas (pp. 111)

¹³ IBIDEM (pp. 111)

coherencia entre el PEI y los resultados obtenidos), c) participación activa de todos los agentes educativos (es necesario, como se dijo anteriormente, que todos los actores de la Institución tengan un compromiso activo durante el proceso de evaluación), d) adecuación al contexto que se inserta la Escuela (es necesario que los servicios brindados por la Escuela sean funcionales a los requerimientos del entorno y comunidad).

En el transcurso de la evaluación interna, los miembros suelen encontrarse con algunos obstáculos, algunos de ellos son: ausencia de tradición en materia de evaluación global-muchas veces se llevan a cabo controles descontextualizados e individuales-; no siempre condice el esfuerzo individual con el colectivo y esto conduce y se traduce en formación de equipos de trabajos pequeños, que solo se comunican y socializan el trabajo entre ellos.

La Evaluación Externa Institucional suele seguir a la interna y es realizada por agentes expertos, no integrantes de la Institución. Este tipo de evaluación, permite estudiar a una Institución e incluye la sistematización y recopilación de datos e información relativa a la localidad de su funcionamiento. Está compuesta por: a) revisión por colegas externos de documentos entregados por la Institución a evaluar; b) revisión por otros colegas, visitando la Institución. Este tipo de evaluación culmina con la emisión de un diagnóstico para la mejora del Establecimiento evaluado y un informe escrito y recomendación a la Comisión de agencia acreditadora.

“En este caso, la evaluación es encomendada o asumida por personas ajenas, o no participantes de la cotidianeidad institucional, ya sean ellas contratadas por la misma institución o designadas por instancias superiores”^[14]

Acordamos con Azzerboni y Harf¹⁵, que la evaluación externa no es la más recomendada porque a través de ella, se corre el riesgo de eliminar la autorreflexión, inhibir la mirada reflexiva; puede ser vista y sentida como sinónimo de fiscalización y hasta puede no hacer factible la reflexión sobre las propias prácticas. Pero puede resultar beneficiosa cuando en las Instituciones existen conflictos históricos y las

^[14] IBIDEM (pp.111)

¹⁵ IBIDEM (pp. 112)

disfunciones al interior de ésta, obstaculizan el propicio de espacios para el inicio del proceso evaluador.

Se trate de evaluación interna o externa, es imperioso tener presente que en todo acto evaluador, como señalan Azzerboni y Harf¹⁶ se deben llevar a cabo diversos momentos, a saber: a) diseño del proyecto evaluativo; b) recolección y obtención de la información; análisis de producción de la información; distribución de la información; utilización de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones pedagógicas.

Si hablamos de evaluación interna y/o externa institucional y tomando algunos conceptos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe¹⁷, podemos señalar que: 1) observar no es simplemente mirar; 2) la observación en el aula y en la escuela presenta ventajas importantes, ya que se contempla la realidad directamente y sin intermediarios y se recoge información de modo natural, en el mismo tiempo que se produce. La evaluación –tanto interna como externa- debe ser contextualizada, objetiva y registrada de inmediato (por ejemplo a través de registro manual, fotografías, vídeos, grabador), para no dejar en el camino detalles relevantes de lo observado. Resulta relevante preguntarnos ¿qué podemos observar en una escuela? a) la dinámica del aula (relaciones entre estudiantes y docentes, el lugar que ocupan cada uno, los materiales didácticos que utilizan, etc.); b) los recreos- quiénes hacen grupos y quiénes no, y por qué-; c) el comedor, puesto que aquí el estudiante muestra su grado de autonomía, su comprensión de reglas y también su relación con los pares y adultos; d) la relación con las cosas (qué trato reciben el baño, la biblioteca, el aula, las puertas, de parte de cada educando).

En relación a la evaluación institucional también debemos mencionar la evaluación de los aprendizajes ya que según Villalonga desde la evaluación institucional, se evalúan: los aprendizajes, el uso de los tiempos y espacios institucionales, el currículo, el PEI, el PCI, los contenidos, y el desempeño de docentes, directivos, estudiantes y ordenanzas. A los padres y personal no docente de la institución educativa se puede extender esta propuesta democrática evaluativa. En palabras de

¹⁶ IBIDEM (pp.116)

¹⁷ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1999). Acerca de la Evaluación. Documentos de apoyo curricular. Santa Fe. Argentina. (pp. 20 a 36)

Díaz Barriga en *El Examen* además del aprendizaje, se puede evaluar al docente, al método, al programa, a la institución, al plan de estudios e incluso, al propio sistema educativo.

Villalonga de García¹⁸, explica claramente cómo debe ejercerse la evaluación, diciendo que el acto evaluativo debe ejercerse de docentes a alumnos; de alumnos a docentes; del equipo de conducción a los docentes y de los docentes al equipo de conducción.

En este documento hace referencia a la: heteroevaluación: en esta instancia, se debe pensar en instrumentos que permitan evaluar los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales-pensemos que hoy no pensamos en términos de división de los contenidos, sino que forman una integralidad-; b) coevaluación; se evalúan los alumnos entre sí, (lo podríamos extender a docentes y directivos entre sí); c) autoevaluación: se evalúan los docentes, estudiantes y directivos a sí mismos -un ejemplo de ello, sería que citáramos algunos de los interrogantes de cada actor educativo, que propone Villalonga¹⁹: 1) para los docentes: ¿procuré relevar los conocimientos previos de los estudiantes?, ¿favorecí el expresarse con libertad?, ¿aclaré dudas?; 2) para los directivos: ¿supervisé la tarea?, ¿organicé eficientemente las tareas?, ¿delego, cuándo debo hacerlo?, ¿planifico las tareas y la llevo a la práctica?, ¿propicio la capacitación institucional?, ¿propicio la concreción de lo que propongo?, etc.; 3) para los estudiantes: ¿escuché a los demás?, ¿trabajé cooperativamente?, ¿aproveché el tiempo?, ¿comprendí los contenidos trabajados?, ¿cooperé en la búsqueda de soluciones?, ¿utilicé las estrategias sugeridas?, etc.

Como se dijo anteriormente, el concepto de Evaluación Institucional engloba a todos los actores de cada Escuela y también incluye muchos aspectos o aristas a evaluar. La evaluación, en términos de Azzerbonni y Harf²⁰ es una variable que atraviesa la

¹⁸ Villalonga de García, P. y Colombo de Cudmani, L (2003) "¿Cómo evaluar el conocimiento matemático de los alumnos?" Actas de la Décimo Tercera Reunión Nacional de Educación en Física. Volumen en soporte magnético. Río Cuarto, Córdoba. Argentina.

¹⁹ Villalonga, Patricia. Instituto Virtual Aprender, 4to Encuentro ¿Quiénes, cuándo y cómo evaluar? Material del curso Evaluación, Análisis y reflexión del Instituto Virtual Aprender. Programa de extensión, perfeccionamiento y actualización científica y tecnológica del Instituto municipal de Educación Superior de Formación Docente. Tres de Febrero. Buenos Aires. URL: <http://www.aprender.org.ar/avaeva> Fecha de consulta: 4 de Septiembre de 2012

²⁰ Azzerboni, Delia y otra. (2008) "Conduciendo la Escuela" Manual de Gestión directiva y evaluación institucional". Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.. (pp. 83)

escuela. Dichas autoras definen la evaluación como una actitud y un instrumento para orientar acciones futuras y que ella misma se puede entender como el proceso por el cual se obtiene y produce información y se proporciona y distribuye la información.

El sentido del concepto de Assesment, según Angulo Rasco²¹ se relaciona con el impacto y las repercusiones que dicho servicio ha tenido sobre los receptores y con lo estrictamente metodológico. Y por último, el concepto de Rendición de cuentas en palabras de Álvarez Méndez tiene información pertinente para evaluar. Como vemos esta definición encierra en sí misma, los interrogantes ¿para qué evaluamos? y ¿a partir de qué? En el acto evaluativo cobran especial importancia: a) *la información evaluativa*, porque permite juzgar alternativas, tomar decisiones que influyen en la situación educativa de la comunidad educativa en su conjunto; b) *la elaboración y producción de información*, por ejemplo cuando adjudicamos una calificación a nuestros alumnos por la realización de algún trabajo práctico o bien, permite construir un juicio valorativo sobre el desempeño de un docente, calificándolo por su participación o no, en el trabajo de equipo de esa Institución Educativa; c) *las relaciones existentes entre evaluación y gestión institucional* (la evaluación es una herramienta de gobierno y conducción, puesto que todo directivo en todo momento de su gestión tiene certezas respecto de la necesidad de los procesos evaluativos para la mejora de su gestión institucional); d) *el cambio y la mejora del proceso evaluativo* (la evaluación así entendida pone el acento en la calidad educativa, donde se busca la mejora tanto en el aula, como en todo el sistema educativo- así la evaluación atraviesa y conecta todos los niveles y sistema educativo del país, y a su vez, cada actor institucional se siente protagonista de los procesos de cambios, cada uno desde la actividad que ejercen en la misma-); e) *apunta entender la calidad de la educación* como producción colectiva, porque mira de continuo, el ámbito del currículum, de las prácticas docentes, del funcionamiento del equipo de conducción y del Proyecto Educativo Institucional.

²¹ Angulo, José Félix y Blanco, Nieves (Coordinadores) (1994) "Teoría y desarrollo del currículum" Málaga. Editorial Aljibe. (pp. 283 a 285)